



O Saber Prático de um Professor Estagiário de Educação Física.

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

Orientador: Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Pedro José Cardoso Marques de Melo

Porto, 2024

Ficha de Catalogação

Melo, P. (2024). O Saber Prático de um Professor Estagiário de Educação Física. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO PROFISSIONAL; CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Dedicatória

*Ao meu querido filho, João Martin, fonte de
constante inspiração e motivação.*

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa, expresso a minha sincera gratidão a todos que participaram significativamente para o seu desenvolvimento e término deste ciclo académico.

Em primeiro plano, é imprescindível agradecer à minha família, em especial ao meu filho, Pais e irmão. A sua inestimável presença e suporte foram primordiais para a concretização desta jornada.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, impõe-se o devido reconhecimento e apreço pelos seus ensinamentos académicos.

À estimada e respeitada Professora Orientadora, Prof. Dr.^a Maria Paula da Silva, quero demonstrar o meu profundo apreço pela presteza e compreensão demonstrada ao longo deste período.

Ao Professor Cooperante, Professor Jorge Martins presto uma sincera gratidão por me auxiliar ao longo deste período, contribuindo extraordinariamente para a minha formação como futuro professor.

À Escola Básica e Secundária do Cerco, a todos os Professores, Alunos e Funcionários, expresso a minha gratidão por me permitirem integrar na sua organização escolar e por me acolherem afetosamente.

Obrigado.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
1. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	16
1.1. O Professor Estagiário	16
1.2. As Expectativas Iniciais	16
1.3. O Estágio Profissional	18
1.4. A Escola	19
1.4.1. A Escola Básica e Secundária do Cerco	20
1.4.2. Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária ...	21
1.4.3. Instalações.....	22
1.4.4. Grupo Disciplinar de Educação Física.....	23
1.4.5. O Núcleo de Estágio.....	23
1.4.6. A Professora Orientadora	24
1.4.7. O Professor Cooperante	25
1.4.8. Os Alunos	26
1.5. A Educação Física	33
1.5.1. Desafios Emergentes	39
1.5.2. A Multiculturalidade	42
1.6. O Ensino Profissional	45
1.6.1. Cursos Profissionais na Escola Básica e Secundária do Cerco ...	47
1.6.2. Programa Nacional de Educação Física.....	48
2. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	50
2.1. Conceção da Prática Pedagógica	50
2.2. Planeamento Anual	55
2.3. Unidades Didáticas	58
2.4. Planos de Aula	67
2.5. Aulas Teóricas.....	72
2.6. Modelos de Ensino.....	75
2.8. Avaliação.....	85
2.8.1. Avaliação. Diagnostica	89
2.8.2. Avaliação para a Aprendizagem	90
2.8.3. Avaliação Sumativa	92

2.8.4.	Autoavaliação e Coavaliação.....	93
2.8.5.	Tarefas teóricas	95
2.9.	Instrução Pedagógica.....	96
2.9.1.	Comunicação.....	98
2.9.2.	Feedback.....	100
2.9.3.	Demonstração	106
2.9.4.	Questionamento	107
2.10.	Gestão de Aula	108
2.11.	Clima e Disciplina.....	111
2.12.	(Re) Ajustamentos na Prática Pedagógica	115
2.13.	Observação de Aulas.....	118
3.	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	124
3.1.	Conselho de Turma.....	124
3.2.	Diretor de Turma	126
3.3.	Eventos Escolares de Educação Física	128
3.4.	Desporto Escolar – Voleibol	129
4.	ESTUDO TEÓRICO: O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA..	132
4.1.	Introdução	132
4.2.	O Conhecimento Base do Professor	133
4.3.	Processos de Ação e de Raciocínio Pedagógico (MRAP)	138
4.5.	O Conhecimento Base na Educação Física.....	143
4.6.	A Base Comportamental na concetualização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.....	145
4.7.	A Base Construtivista na concetualização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.....	149
4.8.	Conclusão	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

Índice de Quadros

Quadro 1: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico	139
Quadro 2: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do Professor de EF	147

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo da Base de Conhecimentos para a docência proposto por Grossman (1990)	136
Figura 2 – Modelo Integrativo proposto por Gess-Newsome (1999)	137

Lista de Anexos

- ANEXO I – Cartão de Identificação de Colaborador na EBSC
- ANEXO II – Calendários Escolar 2022-2023
- ANEXO III – Matriz Curricular Modular de Educação Física
- ANEXO IV – Matriz Curricular Modular das Modalidades de Fitness
- ANEXO V – Plano Anual de Atividades 2023
- ANEXO VI – Cronograma Anual de Educação Física
- ANEXO VII – Cronograma Anual das Modalidades de Fitness
- ANEXO VIII – Unidade Didática de Step
- ANEXO IX – Modelo de Plano de Aula
- ANEXO X – Registo de desempenho no FITescola
- ANEXO XI – Lista de Verificação Basquetebol
- ANEXO XII – GPAI Voleibol
- ANEXO XIII – SOFP
- ANEXO XIV – GTS
- ANEXO XIV – Lista de Verificação Voleibol
- ANEXO XV – Relatório Aluno de Aula
- ANEXO XVI – Tarefa Aluno de Step
- ANEXO XVII – Grelha de Avaliação Tarefa Aluno de Step
- ANEXO XVIII – Ficha de Autoavaliação de Yoga
- ANEXO XVIII – Ficha de Avaliação de Pilates
- ANEXO XIX – Grelha de AD de Futebol
- ANEXO XX – Grelha de AS de Ginástica Acrobática

Resumo

O Estágio Profissional, inserido no segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, configura-se como uma oportunidade única de imersão gradual e orientada na prática docente, na construção de expertises profissionais para os futuros docentes. Partindo de uma perspetiva de reflexão analítica, o presente Relatório de Estágio descreve e especifica as práticas experienciadas no Estágio Profissional, realizado a Escola Básica e Secundária do Cerco no ano letivo de 2022/ 2023.

Concebida de forma a contemplar todos os seus elementos essenciais, a presente tese de mestrado em Educação Física no Ensino Profissional organiza-se em seis capítulos distintos, cada um com um objetivo específico, de modo a proporcionar uma compreensão holística da prática profissional: Introdução; Contextualização da Prática Profissional no âmbito da Educação Física no Ensino Profissional, realizando uma análise crítica dos referenciais teóricos que sustentam a área de estudo; Realização da Prática Profissional, incorporando uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas, incluindo a planificação, organização e implementação das aulas, os recursos didáticos utilizados, a avaliação das aprendizagens e a reflexão crítica sobre a prática docente; Participação na Escola e Relação com a Comunidade, particularmente a participação em reuniões de Conselho de Turma, Direção de Turma e eventos de Educação Física, bem como a interação com os diferentes membros da comunidade escolar; Estudo teórico aprofundando a temática do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo na formação de professores de Educação Física reflexivos e eficazes, com base nas conceções de Shulman (1987), explorando as implicações do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo para a prática docente; Considerações Finais com uma reflexão crítica sobre a experiência da prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO PROFISSIONAL; CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO.

Abstract

The Practicum PETE, integrated within the Second Cycle of Studies of the Master's Degree in Physical Education Teaching at the Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, is configured as a unique opportunity for a gradual and guided immersion in the teaching practice and the development of professional expertise for future teachers. From an analytical reflective perspective, this present Report describes and specifies the experiences gained during the practicum, carried out at the Escola Básica e Secundária do Cerco in the academic year 2022/2023.

Structured to integrate all its essential elements, this master's report in Physical Education Teaching is organized into six distinct chapters, each with a specific aim, to provide a holistic understanding of professional practice: Introduction; Contextualization of Professional Practice in the field of Physical Education in Vocational Education, conducting a critical analysis of the theoretical frameworks that construct the area of study; Implementation of Professional Practice, incorporating a detailed description of the activities undertaken, including lesson planning, organization, and implementation, the didactic resources used, assessment of learning, and critical reflection on teaching practice; Participation in the School and Relationship with the Community, particularly the participation in class teaching meetings and Physical Education school events, as well the interaction with different members of the school community; Theoretical study analysing the Pedagogical Content Knowledge in the education of reflective and effective Physical Education teachers, based on Shulman's (1987) conceptions and exploring the implications of Pedagogical Content Knowledge for teaching practice; Final Considerations with a critical reflection on the experience of professional practice.

KEYWORDS: PRACTICUM PETE; PHYSICAL EDUCATION; VOCATIONAL APPRENTICESHIP; PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica
AF – Avaliação Formativa
AFL – Avaliação para a Aprendizagem
AS – Avaliação Sumativa
CK – Conhecimento do Conteúdo
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor de Turma
EA – Ensino-Aprendizagem
EBSC – Escola Básica e Secundária do Cerco
EP – Estágio Profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GPAI – Game Performance Assessment Instrument
GTS – Sistema de Observação da Gestão do Tempo da Sessão
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
KCC – Knowledge of Content and Curriculum
KCS – Knowledge of Content and Students
KCT – Knowledge of Content and Teaching
MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
MRPA – Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico
NE – Núcleo de Estágio
PC – Professor Cooperante
PCK – Pedagogia do Conhecimento do Conteúdo
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
PO – Professor Cooperante
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TGfU – Teaching Games for Understanding
UD – Unidade Didática
SOFP – Sistema Observação do Feedback do Professor

INTRODUÇÃO

O presente relatório configura-se como um documento que surge no contexto de Estágio Profissional (EP) no ano letivo 2022-2023, realizado durante o segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Neste período, na qualidade de Estudante Estagiário (EE), as atividades de ensino e docência foram planeadas e desenvolvidas sob a orientação da Professora Orientadora (PO) Dr.^a Paula Silva e do Professor Cooperante (PC) Jorge Martins. Concebido num registro personalizado, em que as experiências e identidade do EE são marcadas intrinsecamente pelas distintas e singulares ações no contexto educativo em que fui colocado, capacitando-me de competências e saberes que me permitam navegar pelas diversas situações que o futuro proporcionará. O contexto da prática profissional, durante a formação inicial do docente, configura-se uma etapa crucial na construção profissional e social. A teoria adquirida na formação inicial deve ser complementada com a prática em contexto escolar para que os futuros docentes possam entender as complexidades do ambiente educacional e adquirir as competências necessárias para atuar de forma eficaz. O EE, neste contexto, ambiciona uma formação inicial que valorize a integração entre teoria e prática, como um pilar fundamental para o seu desenvolvimento profissional. (Nóvoa, 1995; Batista & Queirós, 2013). Por outro lado, a vivência da prática docente influencia o processo de identidade profissional do futuro docente, possibilitada uma plataforma para que este entenda a sua correlação com a profissão. Este autoconhecimento será fundamental para a construção de uma identidade profissional sólida contribuindo para a satisfação e eficácia na carreira docente.

Adotando, uma postura crítica e reflexiva, na exposição dos acontecimentos referentes ao processo de Ensino-Aprendizagem (EA) vivenciado no papel de professor estagiário de Educação Física (EF), destaco no documento a minha ação pedagógica na Escola Básica e Secundária do Cerco (EBSC). Construí e projetei mais que uma simples lecionação de aulas, abarcando, por outro lado, um envolvimento dinâmico com as demais funções requeridas do futuro

docente, ou seja, colaborando com a Diretora de Turma (DT) dos alunos do Curso Profissional, participando ativamente nas atividades desportivas escolares promovidas pelo Grupo Disciplinar de EF e enquadradas no Desporto Escolar. Toda a conjuntura de ações integrativas formatou-se como uma característica substancial e enriquecedora para o meu crescimento docente. Na consecução das responsabilidades e compromissos, inerentes ao ensino das Áreas Curriculares modulares de EF e das Modalidades de Fitness, procurei realizar uma atividade pedagógica alinhada com os conhecimentos obtidos durante minha formação inicial e os demais adquiridos ao longo do EP. A minha ação visou proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos, aplicando estratégias e metodologias educativas que estimulassem a sua compreensão profunda dos conceitos, a aplicação prática dos conhecimentos e o desenvolvimento das competências relacionadas ao ensino de EF. Compreendi, com assertividade que a vertente prática configura-se como uma manifestação do conhecimento teórico-prático, precedida por uma prática pedagógica direcionada e supervisionada. Durante este processo tornou-se importante compreender a natureza múltipla das responsabilidades de um professor, indo além do ambiente tradicional da sala de aula e abrangendo um propósito mais amplo dentro da comunidade educativa. O elemento conceitual professor deve ser empiricamente capacitado e apto para contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos. Os professores eficazes são aqueles que são capazes de se adaptar às necessidades dos seus alunos e ao contexto em que trabalham, buscando constantemente maneiras de melhorar e inovar a sua prática (Hargreaves, 2003). Numa perspetiva contemporânea e holística, o professor assume um papel ativo de facilitador e de guia no processo de EA, promovendo a participação ativa dos seus alunos, o desenvolvimento de habilidades críticas, promovendo a resolução de problemas e a construção de um conhecimento significativo. Deve ser um agente educativo que orienta, apoia e estimula os seus alunos a explorarem as suas próprias capacidades e interesses, permitindo que estes desenvolvam habilidades únicas. Além disso, deseja-se que o envolvimento do EE, no seu contexto educacional, seja impulsionado pela aspiração de obter

uma compreensão abrangente dos diversos papéis e responsabilidades enquanto educadores. Ao compreender intrinsecamente a função do professor, além das fronteiras tradicionais, reconheci a importância de promover um senso de comunidade no ambiente educativo. O envolvimento ativo do EE nos projetos colaborativos, a interação com os colegas docentes e demais agentes e, e a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo são elementos inerentes ao EP. Estas dinâmicas, também, desenvolvem um ambiente favorável para que os alunos possam prosperar e desenvolver-se numa base holística.

Portanto, adquiri uma compreensão objetiva da tarefa exigente e complexa de ser docente de EF, sendo que a ação desenvolvida proporcionou-me diversas contribuições significativas para o delineamento e construção da minha identidade.

1. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

1.1. O Professor Estagiário

Descrevo-me como alguém possuidor de uma identidade moldada ao longo de um percurso de vida multifacetada e culturalmente rica, influenciada pelas vivências e saberes adquiridos durante a minha vida profissional no Reino Unido. Desde cedo, demonstrei um interesse significativo pela área da EF, pelas modalidades e atividades desportivas, e após concluir o ensino Secundário optei por ingressar no Ensino Superior na área do Desporto, procurando adquirir um maior conhecimento no campo da EF. No entanto, por obrigações maiores, esta paixão pelo Desporto e pelo ensino foi colocada numa “*gaveta*”, tendo então enveredado por diferentes projetos profissionais, que me forçaram a emigrar para o estrangeiro.

Ingressando no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP, procurava adquirir novas ferramentas e competências, e acima de tudo, evoluir como futuro docente. Apesar das dificuldades percecionadas em determinadas unidades curriculares, não obstante, desenvolvi diversas competências, dada a grande diversidade de unidades curriculares e áreas que o plano de estudos abarcou.

Encaro o término desta etapa com uma enorme satisfação, perspetivando um futuro exigente e desafiador. Tenho a convicção que, como futuro docente, tenho o privilégio de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, estando plenamente consciente da responsabilidade que a função demanda.

1.2. As Expectativas Iniciais

Numa fase inicial, constituída pela compreensão e esquematização de “*esboços*” conceituais e de ideias, coexistiam as expectativas com as imensas incertezas e angústias. Finalmente deslumbrava a oportunidade de materializar todo o saber teórico, ao mesmo tempo que iria ser um professor de EF. Diversos autores (e.g. Piéron, 1986; Beattie, 2000; Britzman, 2003) referem na etapa da prática pedagógica, durante a formação inicial de professores, o confronto e/ ou alinhamento entre o saber teórico e o saber prático, derivado da expertise profissional e da realidade escolar. Se, os alicerces académicos fornecem ao EE a teoria técnica e didática, então deseja-se que este seja

eficaz em integrar as bases adquiridas num contexto de conjunção entre a teoria e a prática real. Esta etapa, portanto, constitui o contacto supervisionado com a realidade do ensino proporcionando uma experiência relevante para a futura prática profissional. De acordo com Bailey (2017), o professor, consciente da elevada responsabilidade inerente a esta profissão, possui a capacidade de influenciar positivamente o desenvolvimento holístico dos seus alunos. A sua ação potencia o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a sociedade. Então, as abrangências das tarefas do docente deixam marcas de notável significância na formação integral dos seus alunos.

Fundamentava as minhas expectativas iniciais na incerteza e insegurança de concretização e convergência da prática com a teoria, ou seja, no anseio de aplicar eficazmente o conhecimento adquirido e no receio de confrontar o insucesso. Pretendia alcançar um trabalho de qualidade, estabelecendo sinergias com o PC, o PO, o colega EE e os demais atores educativos da EBSC. Objetivava conceber um processo de EA qualitativo, significativo e relevante, integrando as diversas áreas curriculares e pedagógicas (e.g. Didáticas; Projeto Educativo; Programa Nacional de Educação Física; Recursos; diretrizes do Grupo Disciplinar de EF; entre outros) com o intento de produzir uma ação pedagógica coerente e adaptada ao contexto escolar.

Definido e acordado pelo Núcleo de Estágio (NE), fiquei responsável pela docência da Área Curricular de EF e pela codocência da Área Curricular das Modalidades de Fitness, via Ensino Profissional. Além disso, foi estabelecido pelo PC a tarefa dos EE realizarem registos de observações diretas e sistemáticas das aulas de cada colega EE. Portanto, enfrentava à partida um desafio substancial na prática pedagógica, com a docência a jovens alunos, com idades compreendidas entre 16 e 19 anos, que optaram por seguir um percurso escolar na vertente do ensino profissional. Seria imperativo evidenciar um conjunto de competências e implementar estratégias significativas para desenvolver o envolvimento e colaboração dos alunos na minha ação pedagógica. Ambicionava que os alunos compreendessem plenamente de que seriam agentes muito importantes durante o processo de EA, procurando estabelecer desde o início uma relação recíproca e colaborativa entre EE e alunos.

1.3. O Estágio Profissional

O EP é uma etapa crucial, tanto na componente curricular acadêmica, como profissional, pois esta fase direcionada para a prática em contexto de docência possibilita o EE a antever diversas situações relacionadas com a docência, saber lidar com estas e, acima de tudo, compreender como atuar perante as referidas mesmas situações. A profissão docente demanda competências muito específicas requeridas pela importância que é exigida ao docente na construção de um ambiente EA significativo no percurso formativo do aluno. É uma atividade complexa que exige um conjunto diversificado de práxis. O professor, neste contexto, assume o papel de mediador do processo de EA, sendo fundamental que detenha a capacidade de adaptar tal processo às necessidades dos alunos, demonstrando empatia e sensibilidade pedagógica (Freire, 1996). Durante o EP, o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, interagir com os alunos e aplicar os conhecimentos teóricos (Nóvoa, 1995). Além disso, a prática de ensino é um elemento essencial da formação de professores, permitindo que estes compreendam a cultura escolar e a diversidade de contextos educativos (García, 1999). Atuando com supervisão e orientação de professores experientes, o EE enquadra-se numa dinâmica institucional escolar, permeada por normas, tradições e práticas diversificadas. Ao vivenciarem a prática de ensino em diferentes contextos educativos o EE, também, tem a oportunidade de compreender a diversidade presente na realidade escolar. Cada escola e cada comunidade escolar têm as suas particularidades, demandas e desafios específicos. Ao enfrentar esta diversidade de contextos, os futuros professores têm a possibilidade de desenvolverem competências de adaptação e flexibilidade. Em suma, todas estas singularidades permitem a partilha de experiências profissionais, que não sendo dispostas por currículos e matrizes, são aprendizagens cruciais para o futuro docente.

Porém, a vertente formativa não deve ser desprezada, tendo como finalidade a aprendizagem num contexto muito específico. A prática de ensino é uma oportunidade para os futuros professores enfrentarem dilemas éticos e desenvolverem habilidades de tomada de decisão ética (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). A emergência das responsabilidades docentes e o contexto da prática profissional promovem no EE, por um lado, a reflexão crítica das suas

próprias crenças e concepções, e por outro lado, a construção de uma atitude profissional na tomada de decisões na prática pedagógica. O confronto com cenários éticos difíceis constantes no dia-a-dia escolar, inferindo sobre o clima e gestão de aula, a indisciplina e sobre decisões pedagógicas difíceis, proporciona uma aprendizagem sustentada pela experiência real de docência e consolidada a partir de uma base crítico-reflexiva. Assim, após conclusão desta etapa, o EE estará potencialmente melhor preparado para enfrentar os desafios da profissão docente, possuindo uma base sólida de saberes e competências para atuar de forma efetiva e crítica no seu percurso profissional.

1.4. A Escola

Numa sociedade em constante transformação, a Escola, como instituição social, assume um papel multifacetado que vai além da mera transmissão de conhecimentos. Nesta perspectiva contemporânea, a Escola configura-se como um espaço universal de ensino e de educação, buscando a formação integral do aluno e oferecendo um contexto diversificado e inclusivo, permeado por diferenças. A escola é vista como um ambiente, onde não apenas o conteúdo curricular é ensinado, mas também onde valores, habilidades sociais, éticas e emocionais são refletidos criticamente. Além disso, Henderson & Mapp (2002) referem o posicionamento crucial da instituição escola na valorização e reforço do papel da família no desenvolvimento escolar do aluno. A família é o primeiro ambiente de aprendizagem da criança e a escola é uma extensão desse ambiente, sendo essencial que ambas as instituições cooperem cooperativamente para garantir uma educação mais completa e abrangente. Azevedo (2003) destaca a escola como uma instituição que tem a missão de promover o envolvimento e aproximação da comunidade no processo de construção de uma educação significativa. A escola não deve ser pensada isoladamente. Canário (2005) destaca a importância de se construir uma escola verdadeiramente democrática que atenda as necessidades dos seus alunos. Cooperando com os diversos atores educativos e a comunidade, a escola contribui significativamente para o desenvolvimento holístico do indivíduo, abrangendo múltiplas áreas de conhecimento. Deste modo, uma das principais missões da Escola é proporcionar uma educação que promova a aquisição de saberes, competências e habilidades fundamentais para o

desenvolvimento integral dos alunos, permitindo-lhes compreender o mundo à sua volta, analisar contextos e tomar decisões informadas, contribuindo de forma significativa para a sociedade. No âmbito desta missão, a Escola torna-se responsável pela transmissão de valores e princípios essenciais para a formação de indivíduos éticos e comprometidos com o bem-estar social.

1.4.1. A Escola Básica e Secundária do Cerco

A EBSC está incluída no Agrupamento de Escolas do Cerco, situada na Cidade do Porto e inserida numa área caracterizada como socioeconomicamente desfavorecida, além de uma significativa degradação social e cultural. Segundo dados do Projeto Educativo AECP 2021-2025 (Agrupamento das Escolas do Cerco), a maioria da população escolar reside em habitações sociais.

O desenvolvimento de práticas de EA numa escola situada em meios desfavorecidos pode ser encarado pelo EE como uma verdadeira jornada de desafios. Imersa num contexto carente de oportunidades, a EBSC depara-se com inúmeras implicações que repercutem tanto na comunidade escolar, quanto no próprio processo de EA. Estes contextos escolares, atendendo à diversidade de alunos, demandam uma atenção individualizada dos alunos e estratégias pedagógicas diferenciadas. Ferrarini (Ferrarini et al., 2016) refere que as crianças com baixo estatuto socioeconómico são muitas vezes consideradas crianças mais vulneráveis e em maior risco de insucesso escolar, sendo o nível do envolvimento apresentado como um fator de proteção, capaz de superar as dificuldades associadas ao baixo estatuto socioeconómico. Além disso, o contexto ecológico, incluindo a família, as características individuais e o contexto escolar, afetam diretamente o sucesso escolar do aluno. Mas, independentemente do meio social envolvente, a escola é culturalmente agregadora da diversidade. A EBSC desempenha um papel fundamental no bairro do Cerco, na promoção da inclusão e da igualdade, proporcionando a todos os alunos oportunidades de aprendizagem únicas. A diversidade presente na escola enriquece o ambiente escolar, permitindo a troca de experiências, conhecimentos e perspetivas. Deste modo, desempenha um papel vital na valorização e preservação das diferentes manifestações culturais presentes na comunidade, tornando-se num espaço de encontro e troca de experiências culturais, onde as tradições e expressões de cada aluno são

reconhecidas e respeitadas, contribuindo para o enriquecimento da cultura escolar como um todo.

Não obstante a capacidade da EBSC de agregar a diversidade social do meio em que está inserida, foi com alguma apreensão inicial que lidei com facto de ter sido colocado nesta escola para realizar o EP. Esta apreensão surgiu devido à perceção das características sociais únicas em que a escola está inserida. Sabendo que esta instituição está inserida numa região desfavorecida, com desafios sociais e culturais significativos, receei que o ambiente de EA fosse muito difícil de gerir. Contudo, ao longo do EP, obtive a oportunidade de vivenciar uma experiência significativa e transformadora. A escola proporcionou um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os alunos e docentes. Ao lidar diretamente com os meus alunos, percebi o seu desejo genuíno de aprender e uma capacidade na vida de superação impressionante, o que me inspirou a enfrentar todos os desafios de forma mais confiante e positiva. Com o tempo, a apreensão inicial foi substituída por um profundo sentimento de gratidão e de aprendizagem enriquecedora.

1.4.2. Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foi implementado no sistema educativo português no ano de 1996 a partir da homologação do Despacho nº 147/B/ME/96 do Ministério da Educação, tendo na sua génese uma filosofia de discriminação positiva em contextos escolares carenciados e uma territorialização educativa perante as dificuldades identificadas nas escolas situadas em meios de isolamento rural e urbanos. Partia do pressuposto de que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas condicionam o sucesso educativo. De acordo com Barbieri (2003), para enfrentar os desafios de abandono escolar, requeria-se uma intervenção social e educativa ampla. No ano de 2006, promoveu-se o relançamento do TEIP 2, concebido para as escolas, ou agrupamentos de escolas, localizados em áreas metropolitanas urbanas afetadas por um elevado número de alunos com risco de exclusão social. Este programa foi divulgado com a missão de promover a reinserção escolar de alunos de meios desfavorecidos, através da alocação de recursos. Através do Despacho Normativo n.º 20/2012 surgiu o TEIP 3 para a constituição de territórios de intervenção escolar prioritária de

terceira geração. O Programa TEIP 3 materializa-se na apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem, o combate ao abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

De acordo com Barbieri (2003), estes programas educativos de intervenção, fundamentam-se pela necessidade educativa de abordar os problemas educativos relacionados com a exclusão social e escolar, mas percecionando que a componente das qualificações não é solução completa para o problema. A educação, acordo com a autora Barbieri (2003) é um instrumento para combater o abandono escolar, particularmente, nas áreas mais desfavorecidas e as disparidades sociais. Materializa-se a construção de uma escola pública baseada numa “educação para todos” e orientada para a promoção da igualdade e equidade.

Presentemente, o programa TEIP é desenvolvido em diversas escolas no território nacional, entre as quais o Agrupamento de Escolas do Cerco, que simultaneamente está provida de um contrato de autonomia escolar, ou seja, a capacidade reconhecida à escola de tomar decisões curriculares e pedagógicas, de gestão financeira e administrativa, de recursos humanos e de ação social. Através do seu Projeto Educativo, a EBSC assume relevância na promoção de estratégias educativas, enquadradas com o contexto local, que contribuem para a inclusividade e diminuir o abandono escolar.

Em suma, e de acordo com diversos autores (e.g. Barbieri, 2003; Ferreira & Teixeira, 2010), o programa TEIP, não é apenas uma simples operação de alocação de recursos, mas sim uma iniciativa abrangente e comprometida em promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, influenciando positivamente, não apenas o ambiente escolar, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

1.4.3. Instalações

A EBSC possui presentemente um conjunto de instalações e recursos físicos educativos de grande qualidade, contribuindo significativamente na construção de um EA de qualidade, sendo, portanto, um fator crucial para o bem-estar e conforto dos alunos, professores e funcionários, e permitindo que as atividades escolares sejam realizadas de forma eficaz. O espaço escolar é dotado de dois

edifícios multidesportivos (G1; G2), possuindo uma área interior e uma área anexa exterior. No que respeita aos espaços interiores os edifícios possuem campo polidesportivo para modalidades de pavilhão. As áreas exteriores contêm um campo para a prática de jogos e uma pista de Atletismo. Ambos pavilhões possuem duas arrecadações alocando diverso material desportivo e seis balneários (masculino e feminino). Além disto, existem outros espaços apropriados à prática de modalidades específicas no G1 (Pavilhão de Ginástica e Ginásio) e no G2 (Parede de Escalada e sala de dança).

1.4.4. Grupo Disciplinar de Educação Física

Os docentes que compõem o Grupo Disciplinar de EF na EBSC, ao longo do período letivo, demonstraram prontidão e disponibilidade de colaboração para com os EE. Com estes, partilhei as minhas experiências, estratégias e dificuldades. Deste modo, considero importante o diálogo contínuo entre os professores mais experientes e os EE.

O diálogo e a troca de experiências entre os diversos docentes e futuros profissionais são fundamentais para a construção de um conhecimento coletivo, possibilitando a troca de ideias, experiências e reflexões sobre a prática pedagógica (Alves et al., 2017). A troca de experiências com os outros professores é um momento específico do EP, pois promove a reflexão do EE sobre as suas próprias crenças e ideologias pedagógicas (Zeichner & Liston, 2013). Os professores mais experientes possuem um vasto conhecimento acumulado ao longo das suas carreiras de docência, desenvolvendo estratégias e abordagens que podem ser muito valiosas para os EE. Logo, esta interação entre docentes permite a troca de feedbacks construtivos, em que os EE têm a oportunidade de compreender novas perspetivas e abordagem.

1.4.5. O Núcleo de Estágio

Embora, de dimensão modesta, composto apenas por mim, pelo colega EE João e pelo Professor Cooperante (PC), o Núcleo de Estágio (NE) desempenhou um papel crucial na promoção de um ambiente de trabalho dinâmico e construtivo no âmbito da prática pedagógica.

O contexto e a conjuntura estimularam uma interação afetiva muito próxima entre os EE e o PC, permitindo receber uma atenção e orientação

individualizada na prática pedagógica. Constatei uma elevada flexibilidade e eficiência na adaptação de atividades e metas de aprendizagem durante o período letivo. Por outro lado, o trabalho colaborativo desenvolvido pelos membros do NE fomentou uma maior responsabilização individual de cada EE e um sentimento de autonomia na função de docente de EF.

Por opção do PC, os EE eram corresponsáveis pela docência da Área Curricular do Ensino das Modalidades de Fitness aos alunos do Curso Profissional. Quer pelo considerável desafio que advinha do ensino desta área específica de EF, quer pelas distintas características e competências pessoais de cada EE, objetivámos constantemente refletir em grupo na construção do processo de EA das Modalidades de Fitness. A partilha de ideias foram extremamente produtivas ao longo do EP, dado que cada EE possuía diferentes perspetivas e conceções.

Destaco, durante as atividades conjuntas, a decisão final de seleccionar os conteúdos pedagógicos para a leção da unidade modular de Yoga. Se, numa fase inicial defendia um ensino de Vinyasa Yoga dinâmico e fluido, o colega EE argumentava por um ensino de Hatha Yoga Clássico e de nível introdutório à modalidade. Resultante de reflexões de grupo, optou-se no final pelo ensino misto, incorporando a vertente tradicional com a dinâmica. Consequentemente, esta abordagem realizada pelo NE permitiu aos alunos experienciar duas técnicas diferenciadas do Yoga, proporcionando uma aprendizagem mais completa e abrangente. Aprender com o colega EE e o PC, compartilhando experiências, expectativas e ideias, enriqueceu significativamente a minha formação como futuro professor. As tarefas colaborativas inerentes à leção e observação de aulas, assim como a participação nos eventos e atividades docentes, fortaleceram o sentimento de pertença à comunidade escolar.

1.4.6. A Professora Orientadora

A Professora Doutora Paula Silva, realizando o papel de Professora Orientadora (PO), foi um excecional elemento de ligação entre o EE, o Núcleo de Estágio e a FADEUP. Monitorizando cada etapa do EP, desenvolveu sempre uma abordagem inclusiva e configurou-se como um elemento de orientação, preocupando-se com o desenvolvimento adequado de cada EE.

Orientou-me a refletir e a pensar criticamente nas minhas ações e decisões no âmbito da prática pedagógica. As reflexões conjuntas revelaram-se essenciais e esta metodologia permitiu-me realizar uma prática reflexiva profunda, através da qual identifiquei e corriji os erros detetados. Por outro lado, as diretrizes e observações críticas promovidas pela PO foram fundamentalmente construtivas, incentivando-me a redescobrir novos “caminhos” durante o EP.

1.4.7. O Professor Cooperante

O Professor Jorge Martins, no papel de PC, foi um agente de grande importância nesta etapa da minha formação. A sua ação e orientação foram essenciais para o meu crescimento profissional. Promoveu um ambiente de aprendizagem estimulante, realizando um papel de mentor, sempre pronto a orientar os EE. Além disso, o PC permitiu que os EE tivessem “*autonomia de ação*” durante a prática pedagógica, não forçando metodologias ou estratégias pré-estabelecidas de atuação docente, mas sim, permitindo que cada EE construísse a sua própria identidade. Esta abordagem é fundamentada na compreensão de que o processo de formação de futuros educadores requer um cuidadoso equilíbrio entre o apoio e o desafio. Por outro lado, o PC deve estar atento às necessidades de cada EE, adaptando a sua orientação conforme o progresso individual do EE. Nas diversas reuniões do NE discutiram-se múltiplos tópicos inerentes à disciplina de EF e à prática pedagógica. Estas experiências compartilhadas, sustentadas em perspetivas únicas, enriqueceram o EP e possibilitaram a troca de ideias ou soluções para diferentes situações evidenciadas no dia-a-dia da prática docente.

No decorrer do primeiro semestre escolar, experienciando desafios na construção do processo de EA da modalidade de Step e incerteza na escolha de conteúdos de ensino, tendo por base a meta de lecionação de 34 aulas de Step, as orientações e instruções do PC foram indispensáveis para a consecução da minha prática pedagógica.

“As atividades escolares iniciaram-se com uma breve reunião no Gabinete dos Professores de EF. Os EE e o PC discutiram alguns pontos referentes à planificação das atividades da próxima semana e sobre as estratégias a serem utilizadas no sentido dos EE

iniciarem a sua prática pedagógica da forma adequada e adaptada às dificuldades iniciais identificadas advindas da falta de experiência docente com a modalidade de Step. Um ponto importante definido na reunião foi a estruturação das 3 primeiras aulas iniciais de Step, abarcando uma maior componente teórica, com vista os alunos reforçarem e assimilarem os conteúdos teóricos essenciais e os conhecimentos introdutórios inerentes às modalidades de Fitness.”

(Reflexão n.º 2 Step; 16 setembro de 2022)

Durante a prática pedagógica o PC forneceu uma perspetiva experiente sobre a conceção do ensino nas modalidades de Fitness, compartilhando estratégias adotadas em anos prévios. Com efeito, ao longo da Unidade Didática (UD) de Step identifiquei os resultados positivos advindos das orientações do PC, particularmente o elevado envolvimento dos alunos nas aulas de Step.

“O nível de aprendizagem e compreensão de novas habilidades motoras e técnicas é de fato elevado, dado que, com grande facilidade os alunos assimilam novos conteúdos, realizam novos passos e movimentos estruturados em sequências, com dinâmica e fluidez. A aluna (...) tem demonstrado uma melhoria significativa, sendo mesmo em situações específicas de aula uma líder de grupo na dinâmica da turma para a aprendizagem de novos passos.”

(Reflexão n.º 11 Step; 12 outubro de 2022)

Destaco, também, a capacidade e mestria do PC em integrar eficazmente os EE na comunidade escolar, contribuindo para a minha evolução durante o EP. Por outro lado, o PC foi um mediador da compreensão sobre os valores e a cultura presente na EBSC, o que permitiu alinhar a minha prática pedagógica com a identidade da Escola.

1.4.8. Os Alunos

Tendo como missão a responsabilidade da lecionação das Áreas Curriculares de EF e das Modalidades de Fitness aos alunos do Curso Profissional, tornou-se crucial “conhecer” os meus alunos. As aulas dos módulos de EF (turma

residente) consistiam numa carga horária de 1 aula semanal com blocos de 45 + 45 m e composta por todos os alunos do 12.º Ano, num total de 20 alunos. As aulas dos módulos das Modalidades de Fitness (turma partilhada) consistiam numa carga horária de 3 aulas semanais, cada composta por blocos de 45 + 45 m (total de 270 m semanais), com a participação de alguns dos alunos do 12.º Ano, num total de 11 alunos.

Disciplina curricular essencial na formação dos alunos do Curso Profissional, as Modalidades de Fitness apresentavam uma carga horária considerável, sendo frequentadas por um grupo mais reduzido de alunos do 12.º Ano. Esta conjuntura proporcionou uma conexão muito significativa entre os EE e os alunos, resultando numa experiência de EA positivamente enriquecedora e numa maior personalização de ensino. Lecionar neste grupo mais reduzido de alunos permitiu um ambiente de EA caracterizado pela atenção, apoio e feedback personalizado e contínuo. Por outro lado, permitia aos alunos, através do apoio e orientação do EE, uma elevada envolvência nas tarefas apresentadas nas aulas e, subsequentemente, maior interesse nas matérias e aprendizagens.

No início do ano letivo efetuei uma recolha de informação e dados pessoais dos meus alunos, sob a forma de preenchimento de Questionário. A Turma era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos (11 alunos do sexo masculino e 9 alunos do sexo feminino). Todos os alunos residiam na área urbana do Porto e nenhum dos alunos possuía algum tipo de condição física que poderia condicionar a prática nas aulas. Contudo, 2 alunos apresentavam Transtorno do Espectro Autista na forma de Síndrome de Asperger, mas sem toma de qualquer medicação regular. Por outro lado, a maioria dos alunos possuíam experiência prévia na prática e envolvência em modalidades desportivas, quer seja na prática de desporto de competição ou desempenhando funções técnicas de treinador, nas modalidades de Voleibol Praia, Rugby, Judo, Ciclismo e Futsal. Esta riqueza de experiências individuais favoreceu o processo de EA, pois em virtude desta experiência significativa de diversos alunos, identifiquei uma rápida e eficaz integração no processo de ensino e aquisição de competências e habilidades mais complexas.

Procurei, desde o primeiro dia, construir com os meus alunos um ambiente de aprendizagem enriquecedor e marcado por um espírito democrático. De acordo

com Tinning (2017), o professor deve promover uma EF inclusiva que permita que todos os alunos, independentemente das suas habilidades, gênero ou origem cultural, participem plenamente e se sintam valorizados no processo de EA. O professor tem a necessidade de ir mais além do simples ensino tradicional, centrado em técnicas e habilidades, reforçando a importância de uma pedagogia que promova a transformação do aluno como um todo e proporcionando a criação de oportunidades para os alunos pensarem criticamente no seu progresso. Os alunos foram sempre encorajados pelo EE a expressar as suas opiniões e ideias, respeitando sempre as diferentes vozes e contribuições de cada colega, desenvolvendo desta forma um ambiente inclusivo e respeitador. Além disso, a constituição de grupos de trabalho nas aulas com poucos elementos possibilitou que os alunos cooperassem frequentemente com os seus colegas, possuidores de perspetivas e formas de estar diferentes, preparando-os desta forma para lidar futuramente com a diversidade e especificidade da “realidade além da escola”.

Cada aluno é único e pode aprender de maneira diferente. Se, alguns alunos podem demonstrar facilidade em assimilar novos conceitos e habilidades, outros podem necessitar de mais tempo e apoio do professor para alcançar metas semelhantes. No caso específico da turma do 12.º Ano, os 2 alunos que apresentavam Transtorno do Espectro Autista, requeriam um apoio mais individualizado, demonstrando, por vezes, uma maior dificuldade de aprendizagem e de foco de atenção. Estes alunos detinham um percurso curricular diferenciado e um acompanhamento permanente do Gabinete de Psicologia com a concretização de medidas educativas especiais.

“O aluno (...) tem relevado progressos no seu percurso educativo. O aluno tem participado nas sessões de apoio psicológico da Escola. As medidas seletivas no percurso de aprendizagem do aluno têm sido relevantes para o sucesso educativo do aluno.”

(Reflexão n.º 3 Reunião Conselho de Turma; janeiro de 2022)

Portanto, foi importante adotar uma abordagem inclusiva, reconhecendo a individualidade de cada aluno e estabelecendo um ambiente de EA acolhedor e positivo, em que os alunos se sentiam à vontade para expressar as suas

dúvidas e dificuldades, sem receio de julgamentos ou conotações negativas. Por outro lado, a temática da indisciplina, os comportamentos desviantes e a falta de assiduidade durante as aulas, dentro do contexto social da EBSC, foi outro dos grandes desafios, muito recorrentes ao longo do ano.

“No que respeita à gestão e controlo de grupo, apesar de estar satisfeito globalmente com o desenvolvimento da aula, ainda é perceptível, no meu ponto de vista, algumas atitudes desafiadoras e de boicote de alguns alunos. Obrigatoriamente terei de arranjar estratégias para envolve-los nas aulas, pois este confronto para com o Professor prejudica o ambiente da aula.”

(Reflexão n.º 6 de Pilates; 3 janeiro de 2023)

Destaco, que nas aulas iniciais não consegui ser completamente aceite por alguns alunos, aqueles mais indisciplinados e com comportamentos desviantes. Encaravam a minha presença e ação com desconfiança. Então, identificado o problema da indisciplina, procurei analisar e refletir criticamente sobre a gestão do grupo e, seguindo as orientações do PC, encontrar as melhores estratégias para modificar com sucesso este comportamento nas aulas.

“A maioria das aulas, às terças-feiras, que se realiza na parte da tarde, os alunos em grande número, ou estão ausentes da aula ou sem foco e concentração para a aula de Fitness (após um dia de aulas preenchido), comportando-se muitas vezes mal e com atitudes fora da tarefa. Não tem sido ultimamente o caso. Sinto que nas últimas aulas o foco dos alunos evolui bastante permitindo-me gerir com maior eficácia as aulas.”

(Reflexão n.º 12 Pilates; 17 janeiro de 2023)

Abordagens pedagógicas diferenciadas contribuem para a promoção de ambientes positivos de aprendizagem, incluindo o uso de metodologias participativas, atividades lúdicas, aprendizagem colaborativa e a valorização da diversidade de habilidades e interesses dos alunos (Rosado & Ferreira, 2011).

A promoção de um ambiente positivo, envolvendo a gestão adequada do comportamento dos alunos, a utilização de estratégias para lidar com comportamentos desafiadores, incentivando a autorregulação dos alunos e estabelecendo normas e regras claras, é fundamental para o bom funcionamento da aula. Desta forma, com o objetivo de inverter o comportamento desviante consolidei estratégias e objetivos bem definidos, para promover um comportamento e comprometimento positivo dos alunos nas aulas.

“Antes do início da aula estruturei o espaço colocando colchões, em semicírculo, direcionados para o espelho e colocando-me centralmente para demonstrar os movimentos e corrigir os erros técnicos. Os alunos comportaram-se de uma forma muito positiva, tanto na componente disciplinar, tanto na componente de empenhamento motor, executando as técnicas com foco. O fato de ter conseguido controlar o grupo permitiu promover uma elevada excitação dos movimentos, que não tinha conseguido alcançar na aula prévia.”

(Reflexão n.º 8 Pilates; 6 janeiro de 2023)

Estabeleci um diálogo aberto e empático com os alunos, demonstrando interesse genuíno nas suas necessidades. Incentivei uma participação ativa nas atividades apresentadas nas aulas, dando-lhes espaço para expressar as suas opiniões e ideias, e reconhecendo os seus esforços e progresso.

“No final da aula, os alunos realizaram em conjunto uma técnica de meditação e de relaxamento para exercitar a mente e a concentração. Realizei uma pequena conversa em grupo com os alunos para entender as opiniões e ideias destes acerca da evolução da aprendizagem e das aulas de Yoga.”

(Reflexão n.º 2 Pilates; 24 março de 2023)

Incorporei na prática pedagógica metodologias pedagógicas e lúdicas para tornar as aulas mais atrativas e envolventes, fundamentadas na apresentação

de jogos lúdicos, de exercícios baseados na resolução de problemas, em aulas organizadas em estações de aprendizagem com diferentes atividades, com jogos adaptados e com regras modificadas, com aprendizagem por meio de jogos educativos ou uma aprendizagem cooperativa.

“Verifiquei um bom clima de aula e senti os alunos muito motivados na tarefa. Um aspeto importante que realizei na aula foi utilizar o questionamento e a resolução de problemas, quando apresentei o jogo lúdico da rosa-dos-ventos, em que os alunos tinham que colocar no lugar certo os pontos cardeais e colaterais ou no preenchimento da história com legendas e da sopa de letras.”

(Reflexão n.º 1 Orientação; 1 fevereiro de 2023)

Contudo, a assiduidade irregular de alguns alunos nas aulas, foi sempre motivo de preocupação. Por via deste facto e quando o número de alunos presente na aula era reduzido, optei em diversas ocasiões a participar ativamente nas situações de aprendizagem, de forma a dinamizar a aula e envolver os alunos nas tarefas. Esta participação ativa nas tarefas de aprendizagem e na demonstração de habilidades permitiu-me atuar como referência para o grupo, desenvolvendo um clima de aula amigável, cooperativo e colaborativo.

“A aula iniciou-se com bastantes ausências de alunos, sendo que apenas 5 alunos realizaram a prática de Pilates. (...) Participei ativamente nas situações de aprendizagem, em que primeiramente exemplificava explicava os movimentos, para depois os alunos repetirem os mesmos movimentos de Pilates de forma gradual.”

(Reflexão n.º 3 Pilates; 13 dezembro de 2022)

Nas aulas da unidade modular de EF, o comportamento dos restantes alunos do 12.º Ano, condicionado por um contexto diferente, com uma carga horária mais reduzida e versando matérias curriculares mais “tradicionais”, era caracterizado por um elevado envolvimento nas situações de aprendizagem, maior participação e pontualidade nas aulas.

“Os alunos foram incentivados a trabalhar em conjunto, para avaliar o desempenho dos colegas e fornecer um feedback construtivo para ajudar a melhorar a técnica do colega, demonstrando um excelente envolvimento nas tarefas de aprendizagem e respeito com o grupo.”

(Reflexão n.º 2 Dança Cha Cha Cha; 22 março de 2023)

Este comprometimento evidenciado por estes alunos foi crucial para a dinâmica de EA. Este envolvimento torna-se ainda mais significativo quando se considera a perceção, frequentemente presente no contexto escolar, de que a EF assume um papel menos prioritário em comparação com as outras áreas curriculares.

“Esta aula seria uma continuidade de progressão da aula anterior, que abordou os conceitos e termos principais da Orientação, mas com maior autonomia dos alunos, pois o Professor fornecia algumas orientações e os alunos teriam em grupos de 2 elementos realizar um percurso munidos de um mapa simples e de uma folha de registo com algumas informações sobre a localização dos postos de controlo.”

(Reflexão Aula 2 Orientação; 8 fevereiro de 2023)

Em diferentes contextos sociais, o indivíduo têm uma tendência natural para procurar autonomia e competências que o satisfazem. A “*Self-Determination Theory*” proposta por Deci (Deci et al., 1981) é um princípio teórico concetual que defende que a satisfação das necessidades é fundamental para a promoção da motivação autónoma, que se caracteriza pelo interesse genuíno e pela vontade própria de aprender (Deci & Ryan, 2002). Quando os alunos se sentem autónomos, competentes e conectados com os colegas e professores, demonstram maior envolvimento, persistência e criatividade nas atividades de aprendizagem

“A nível disciplinar, não registei nenhum comportamento atípico e não senti a necessidade durante a aula de retificar comportamentos incorretos, pois foram inexistentes. Registei um elevado tempo motor

na tarefa tendo a preocupação de emitir variados feedbacks sobre a realização dos movimentos de Pilates. Senti os alunos motivados e focados o que permitiu verificar um excelente clima de aula.”

(Reflexão Aula 15 Pilates; 24 de janeiro de 2023)

Portanto, num contexto de EF com aulas motivantes e interessantes, os alunos demonstram uma maior tendência em participar nas tarefas de aprendizagem, particularmente num ambiente onde são respeitados e aceites, independentemente do seu nível de desempenho. Ntoumanis (Ntoumanis et al., 2016) analisaram o efeito e influência da estruturação de um clima afetivo de aula, na participação dos alunos em atividades de EF, e o seu estudo inferiu que os alunos, que se sentiam respeitados e apoiados por colegas e professores, apresentavam maior participação e envolvimento nas aulas.

1.5. A Educação Física

A conceção do ensino de EF transcende a mera aplicação de técnicas e métodos. Configura-se como um complexo conjunto de componentes interligadas, moldadas por ideias, interpretações e compreensões da experiência, tanto do professor quanto do processo de ensino. As ações e decisões dos docentes de EF são profundamente influenciadas por um senso de identidade, bem como por significados que atribuem ideias e conceitos específicos ao seu redor (Garrett & Wrench, 2007). Estes significados e formas de compreender a si mesmo em relação ao mundo constituem a subjetividade de um indivíduo, produzida por meio de uma variedade de práticas discursivas, cujos significados são múltiplos, contraditórios e mutáveis. Os EE possuem diversas subjetividades em relação à atividade física, que foram moldadas durante os anos de experiência de contacto com o Desporto e a EF, transferindo estas subjetividades para a sua formação inicial. Além disso, estabelecem sentidos e categorias aos novos conhecimentos em relação às suas próprias experiências prévias e pessoais. Então, estas subjetividades podem influenciar como os professores abordam o ensino, moldando as suas preferências por certas atividades ou metodologias, bem como as suas convicções sobre o papel e a importância desta no desenvolvimento dos alunos (Schon, 1992; Day, 2006). Deste modo, um professor que possui experiência

no treino desportivo poderá enfatizar aspetos competitivos ou determinadas habilidades físicas. Contudo, um professor com experiências pessoais negativas poderá priorizar abordagens mais inclusivas e focadas no desenvolvimento integral dos alunos. Ao entender como as suas crenças e experiências moldam a prática, os professores devem desenvolver uma abordagem mais reflexiva e contextualizada no ensino da EF, visando oferecer uma educação mais significativa e abrangente. É importante que o professor tenha em consideração a natureza do meio em que atua, os conteúdos da disciplina e as características dos seus alunos (Bailey, 2006; Bailey et al., 2009). As crenças e os saberes do professor sobre o processo de EA, tal como o contexto educativo, interagem com o próprio conhecimento da matéria que leciona (Graça, 2014). Além disso, é importante compreender que o currículo poderá delimitar o processo de EA com o mero estabelecimento de objetivos pré-definidos, reduzindo a capacidade autónoma dos alunos e professores de criar e inovar. Neste contexto, estamos perante uma perspetiva limitada e utilitária do ensino (Batista & Queirós, 2015). O ensino pode ser mais enriquecedor, quando oferece espaço para a flexibilidade, a criatividade e a inovação, indo além de simples metas.

“Iniciei a aula com um exercício de criatividade expressiva de dança com os alunos a realizarem deslocamentos pelo espaço em duplas, sempre ao ritmo do chá chá chá. Os alunos não seguiam uma técnica específica pré-definida ou uma ordem de passos, mas o objetivo era sentirem o ritmo musical e adaptarem a esse ritmo movimentos corporais utilizando a sua capacidade criativa e expressiva.”

(Reflexão Aula 3 Dança Cha Cha Cha; 29 março de 2023)

Por outro lado, a EF transcende a mera prática de atividades físicas, assumindo um papel singular no sistema educativo. A sua missão pedagógica própria e insubstituível enfatizando a corporalidade e a dimensão humana que integra o corpo, mente e emoções numa experiência única e indissociável. O currículo escolar pode desempenhar um papel significativo na forma como os alunos vivenciam e exercitam os seus corpos. Representa a única disciplina em

que primordialmente a exercitação do corpo é a matéria central. Adicionalmente tem sido dada uma significativa atenção educativa ao desenvolvimento de intervenções em contexto de sala de aula, com o objetivo de reduzir os distúrbios da imagem corporal (Kirk et al., 2017). Este foco reflete uma preocupação crescente com a saúde mental e o bem-estar dos alunos, reconhecendo a influência significativa que a percepção da imagem corporal pode ter sobre o desenvolvimento pessoal. Por meio de atividades físicas e de aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de experimentar, conhecer e sentir os seus próprios corpos, aprendendo a lidar com as suas capacidades e limitações. Por outro lado, qualquer abordagem de EF, não se deve apenas restringir ao desenvolvimento de habilidades motoras, técnicas ou físicas. O corpo é permeado por questões sociais, culturais e emocionais. Esta dimensão da EF pode trazer consequências significativas para a autoestima e a imagem corporal dos alunos, no desenvolvimento de habilidades de liderança e resolução de conflitos. A forma como os alunos são julgados socialmente em relação à sua capacidade e destreza física ou aparência física pode afetar profundamente a sua autoconfiança. Além disso, a comparação com os colegas ou modelos conceituais estereotipados, pode levar a sentimentos de inadequação e insatisfação corporal. Portanto, a imagem corporal desempenha um papel significativo no desenvolvimento e na manutenção do “EU” sendo definida como a representação mental que temos da aparência do nosso corpo, acompanhada por atributos e sentimentos relacionados a essa representação (Buckworth & Dishman, 2002), sendo que a imagem corporal vai além da aparência física, abrangendo várias perspectivas psicológicas do indivíduo sobre o seu próprio corpo, incluindo pensamentos, crenças, sentimentos e comportamentos em relação a este (Cash, 2002).

O entendimento da imagem corporal tem implicações significativas na forma como os alunos percebem a sua imagem corporal nas aulas de EF. Alunos com uma imagem corporal positiva podem ter maior autoestima e predisposição para participar ativamente nas atividades físicas propostas pelo professor. No entanto, uma imagem corporal negativa pode afetar a autoconfiança e a disposição dos alunos para se envolverem em atividades físicas. A EF, não apenas promove o desenvolvimento de um conjunto de habilidades motoras, mas também desempenha um papel na formação do

autoconceito físico. De acordo com Gardner (1996) os alunos que se sentem competentes com as suas habilidades físicas e motoras, desenvolvem uma imagem corporal mais positiva. Silva (Silva et al., 2015) refere que a insatisfação corporal, as atitudes e comportamentos em relação ao corpo, são particularmente relevantes na fase de adolescência devido às mudanças físicas e à pressão sociocultural. É um fenómeno complexo, influenciado por padrões culturais, pressões sociais e transformações físicas, sendo que a sua compreensão é essencial para lidar com os impactos psicológicos e sociais associados, especialmente durante a adolescência e em contextos culturais específicos. Uma autoestima elevada correlaciona-se com estabilidade emocional, bem-estar, felicidade, satisfação, combate do stress e comportamentos saudáveis. Em contrapartida, uma baixa autoestima está relacionada a problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade (Sonstroem, 1997). Além disso, as mudanças corporais resultantes do exercício podem influenciar a autoestima corporal, promovendo o autoconceito físico (Haywood, 1993). Então, a promoção de uma autoestima positiva por meio da EF, não apenas beneficia o bem-estar emocional, mas também contribui para uma imagem corporal mais saudável.

Para enfrentar os problemas comuns que afetam a EF é essencial buscar novos caminhos que despertem o interesse dos alunos e docentes. É essencial reconhecer que a EF também abrange questões éticas e sociais. Para enfrentar os desafios da prática, é necessário adotar múltiplas concepções pedagógicas sobre o processo de EA e considerar diferentes abordagens de ensino, métodos e estratégias que se adequem aos diversos perfis dos alunos. O desporto ocupa uma posição de destaque como matéria de ensino na EF, uma vez que a sua prática efetiva contribui para o alcance dos objetivos educativos. Esta abordagem pedagógica enfatiza a dimensão educativa do desporto, focando no seu potencial formativo, além dos aspetos meramente técnicos ou competitivos. O professor de EF desempenha um papel central na implementação da dimensão educativa do desporto na escola e necessita de estar capacitado de uma visão pedagógica ampliada do desporto, indo além da simples reprodução de habilidades técnicas (Mosston & Ashworth, 1986). Deve ser capaz de criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, considerando as suas habilidades

individuais e estimulando a participação de todos, independentemente das suas aptidões físicas e motoras.

Outro aspeto, relevante da dimensão educativa no ensino da EF, é a capacidade de proporcionar aos alunos a aprendizagem de valores éticos. Num contexto coletivo, os alunos aprendem a importância da cooperação, do trabalho em equipa e do respeito mútuo. Freire (1996) destaca o papel do desporto como uma prática que pode humanizar os indivíduos, promovendo a solidariedade e o diálogo. Ao vivenciar situações que demandam a escolha entre a competição justa e o fair play, os alunos aprendem a compreender a importância da integridade e justiça, não apenas no âmbito desportivo, mas também na vida em sociedade (Mills, 2019). Além disso, a prática em EF também exerce um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo dos alunos. De acordo com Vygotsky (Vygotsky et al., 1978) a atividade física e o desporto proporcionam experiências concretas e vivenciais, essenciais para a construção de conceitos e estruturas mentais nas diferentes faixas etárias. Através do desporto é possível trabalhar habilidades como a concentração, a memória, a tomada de decisões e a resolução de problemas, sendo estes aspetos cruciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo do processo educativo.

O ensino é uma atividade relacional que requer adaptação às necessidades dos alunos e aos contextos específicos (Graça, 2015). Ao longo da prática pedagógica, entendi que a minha orientação pedagógica passava por valorizar o processo de ensino e o contexto social do meio envolvente, buscando responder às necessidades individuais de cada aluno. O processo de um EA eficaz deve estar em constante diálogo com a realidade e as necessidades dos alunos, possibilitando experiências enriquecedoras e significativas (Quennerstedt, 2019). A construção de um ensino de EF mais abrangente e efetivo requer uma reflexão crítica e a utilização de abordagens pedagógicas fundamentadas, visando o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de uma cultura física enriquecedora e inclusiva (Garcia, 1999). É importante que os professores procurem transformar a prática pedagógica num processo educativo enriquecedor e transformador. Deste modo, a conceção de EF concetualizada durante o EP fundamentou-se numa abordagem holística do processo de EA, promovendo uma educação integral e não apenas focada no

desenvolvimento de habilidades físicas e técnicas isoladas. As aulas foram adaptadas para atender às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade, incentivando os alunos a terem um pensamento refletivo e crítico no desenvolvimento de competências e valores. Por outro lado, numa fase inicial do EP, compreendi ser inevitável repensar a concepção e entendimento do ensino da EF que detinha, particularmente num contexto marcado pela indisciplina na sala de aula e um reduzido envolvimento dos alunos nas aulas, impactando substancialmente a forma como concebia o meu papel de professor de EF.

“De facto, foi importante nesta fase do Estágio, perceber e identificar certos comportamentos que um Professor tem necessariamente de adotar neste contexto (...) Durante a sessão de aula, apesar do comportamento global satisfatório da turma, verificaram-se diversos comportamentos fora da tarefa, que rapidamente foram identificados pelo Professor Cooperante Jorge Martins”

(Reflexão n.º 2 Step; 24 setembro de 2022)

A indisciplina e o desinteresse dos alunos demandam do professor um saber de estratégias e abordagens pedagógicas para tornar as aulas mais atrativas e significativas, questionando e entendendo os fatores que podem influenciar negativamente o envolvimento dos alunos.

“Na parte final da aula realizaram-se alguns exercícios de alongamentos, para relaxamento e retorno à calma, e simultaneamente um breve diálogo com os alunos sobre os conteúdos da aula, pois é importante questiona-los e esclarecê-los sobre a aula e o trabalho desenvolvido nesta, para que estes entendam a sequência e organização dos conteúdos de Yoga e se sintam partes importantes no processo de aprendizagem.

(Reflexão n.º 16 Yoga; 19 maio de 2023)

Na construção da minha própria identidade de professor estagiário, verificou-se

um confronto de ideias acerca da EF fundamentada em teorias e conceitos que adquiri no primeiro ano do mestrado e da forma como tudo isto se aplicava na prática, quais as suas limitações e que caminho poderia escolher. O processo de desenvolvimento da prática pedagógica foi desafiador, mas permitiu uma notória evolução profissional e pessoal, ampliando a minha compreensão sobre o ensino da EF. Além disso, compreendendo que o processo de construção da identidade profissional docente não se limita ao EP, mas constrói-se com a acumulação de novas experiências. A identificação do docente com a sua profissão é uma jornada contínua, refletindo a construção da prática docente ao longo da carreira (Resende et al., 2014).

1.5.1. Desafios Emergentes

No âmbito do exercício da prática docente, são discerníveis várias características intrínsecas, em razão da natureza humana e das mutações inconstantes da profissão. Num contexto escolar diversificado e a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, representam desafios frequentes, demandando do docente uma completa preparação profissional e autonomia, imprescindíveis para enfrentar tais circunstâncias de forma proactiva. Ao abordar as funções do professor de EF, o autor Crum (1993) diferencia três níveis: “*micro; meso; e macro*”. No nível micro, o foco está na planificação, condução e avaliação das situações de EA. No nível meso, as funções incluem a participação em reuniões do departamento, responsabilidade pelo equipamento escolar, organização de atividades desportivas e interação com os Encarregados de Educação. No nível macro, destaca-se a importância das funções de ligação e comunicação com instituições locais. Quanto às competências necessárias para as funções do professor de EF, de acordo com Crum (1993), é essencial considerar as condições organizacionais e socioculturais em que as funções são desempenhadas. O contexto escolar é o principal ambiente organizacional, caracterizado por sua natureza informal e flexível. Por outro lado, a necessidade de professores de EF serem “*profissionais reflexivos*” devido a um ambiente escolar complexo e em constante mudança. Para Crum (1993) os professores de EF precisam de competências específicas, para compreender criticamente as mudanças na cultura do movimento e decidir a sua

representação no currículo, para avaliar os currículos de EF, para deter uma percepção do que deve ser aprendido e ensinado, para transformar o conhecimento em ações pedagógicas, e para avaliar a sua própria prática pedagógica. A prática docente, enquanto atividade complexa e multifacetada, encontra-se estritamente vinculada ao elemento humano, cujas características comportamentais e emocionais influenciam os contextos de EA. O docente é situado no contexto em que atua (Morin, 2001). A reflexão é fundamental na formação de professores. A complexidade e a constante mudança da EF requer, não apenas um repertório de técnicas, mas também a capacidade de reflexão e adaptação (Schon, 1983). O autor Nóvoa (1992) destaca a necessidade de desenvolver uma perspectiva crítica e reflexiva na formação de professores para promover um pensamento autónomo. Fernandes (2005) associa autonomia à capacidade dos EE de se apropriarem do conhecimento, recriando-o criticamente para superar o senso comum e transformar a cultura da sociedade. A prática reflexiva permeia a ligação entre a teoria e a prática, capacitando os EE a procurar e identificar as razões das suas práticas e das suas crenças, evoluindo à medida que testemunham o surgimento das suas próprias filosofias de ensino. Além disso, a natureza da profissão docente é permeada por mudanças constantes e imprevisíveis, decorrentes de fatores socioculturais, políticos e tecnológicos. Neste sentido, é imperativo que o docente adote uma abordagem adaptativa, flexível e reflexiva, capaz de lidar eficazmente com as dinâmicas voláteis e os desafios emergentes. De acordo com Crum (1993) os docentes precisam de ser agentes de mudança e estar abertos a abordagens inovadoras. A integração da teoria e prática é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, combatendo uma educação puramente teórica que levará ao choque da prática e evitando a adoção simplificada de práticas desvinculadas do conhecimento científico sobre o ensino. Portanto, a renovação é uma condição essencial para a sobrevivência da EF no cenário atual. Crum (1993) destaca que o professor de EF deve desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades dos alunos. O autor Siedentop (1994) refere que os professores devem incentivar a participação regular nas atividades físicas e educar os alunos sobre a importância da atividade física para a construção de estilos de vida saudáveis. É compreendido que o papel do professor de EF é

multifacetado e abrange a promoção do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos alunos, além de desenvolver conceitos de igualdade, inclusão, aprendizagem experiencial e reflexão crítica. A promoção da igualdade de género, também é um tema atualmente relevante na atuação do professor de EF. A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo pode ser alcançada por meio de uma abordagem centrada no aluno, permitindo que estes tomem decisões e participem ativamente do processo de EA (Bailey, 2005). Durante o EP, experienciei diversas e inesperadas dificuldades que a profissão docente apresenta. Fui confrontado com situações imprevistas, exigindo uma rápida e eficaz atuação para garantir um processo de ensino eficiente e significativo.

“Um número muito reduzido de alunos esteve presente na aula. Apenas 3 alunos. Alguns alunos realizaram na FADEUP as provas físicas de acesso ao ensino superior e outros deslocaram-se para uma viagem fora do Porto relacionada com o curso profissional. Por isso, desde logo tive que realizar uma adaptação à estrutura e organização da aula. A sequência estava formatada para duplas (muchacho e muchacha) inicialmente, sendo que alterei a sequência para ser realizada individualmente tendo retirado a passagem da dama na sequência.”

(Reflexão n.º 5 Dança Cha Cha Cha; 10 maio de 2023)

A comunicação eficaz do professor com os alunos, pais e comunidade escolar também desempenha um papel importante para o sucesso da disciplina e o desenvolvimento dos alunos. O professor deve ser capaz de articular os objetivos da disciplina, o que está sendo ensinado e como isto se relaciona com o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a comunicação eficaz com os pais e a comunidade escolar é fundamental para explicar o papel da EF no desenvolvimento e percurso escolar do aluno. No entanto, o autor Epstein (2011) refere que o envolvimento da família e da comunidade é uma componente essencial na organização escolar, mas que a maioria dos novos professores ainda não estão preparados para estabelecer uma parceria colaborativa e dinâmica com as famílias e encarregados de educação para

apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Por último, o comportamento e as atitudes do professor revelam-se importantes para o sucesso da disciplina de EF, sendo a formação contínua o caminho correto para os professores de EF se manterem atualizados sobre as tendências pedagógicas e didáticas. Desta forma, a busca constante pelo aperfeiçoamento e inovação do docente é imprescindível para enfrentar os desafios presentes na profissão docente.

1.5.2. A Multiculturalidade

O espaço escolar e a relevância da multiculturalidade são temas cada vez mais relevantes no contexto educativo. A crescente diversidade cultural presente nas escolas desafia os educadores a repensarem as suas práticas pedagógicas, visando uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos. O autor García (2009) defende uma abordagem intercultural na educação, que transcenda o simples reconhecimento das diferenças culturais e promova o diálogo e a compreensão entre as diferentes culturas. O espaço escola deve ser um local de encontro e troca de experiências culturais, onde os alunos possam aprender sobre a diversidade e se tornarem cidadãos mais conscientes. A escola, por outro lado, deve aceitar a diversidade cultural e promover a inclusão, valorizando as múltiplas formas de expressão dos seus atores educativos. Deste modo, a compreensão e a capacidade de lidar com a diversidade cultural nas escolas é crucial para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

Para entender como a multiculturalidade pode ser valorizada na escola, é importante compreender o que é a multiculturalidade escolar. A multiculturalidade escolar é uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade cultural dos alunos e incorpora esta diversidade no currículo e nas práticas pedagógicas (Banks, 1996). É uma forma de promover a igualdade de oportunidades na educação e de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades para se inserir numa sociedade diversificada. Portanto, a multiculturalidade escolar é uma maneira de transformar a diversidade cultural numa vantagem educativa. Na minha perspetiva, a multiculturalidade escolar vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural, envolvendo a incorporação desta diversidade no currículo e nas práticas pedagógicas. Isto significa que os conteúdos abordados na sala

de aula devem refletir a pluralidade de culturas presentes na sociedade, permitindo que os alunos se identifiquem no processo de EA. Durante o EP, adotei estratégias que incorporavam a ideia da diversidade cultural nas aulas, procurando estimular o debate com, e entre, os alunos acerca de questões culturais significativas, preconceitos e estereótipos. Os debates coletivos incentivaram a reflexão crítica e a compreensão entre os alunos. Destaco, a promoção de uma participação ativa dos alunos no processo de EA, a resolução de tarefas-problemas individualmente, em pares e em grupos, desenvolvendo o pensamento crítico do aluno.

“(...) Um dos objetivos que tinha delimitado para esta aula consistia em delegar responsabilidade aos alunos menos participativos no papel de liderança de grupo na realização de sequências, retirando o quadro com a enumeração dos passos ao grupo, promovendo maior comunicação verbal entre os líderes e o grupo para a instrução de passos e tempos. Gostei da forma como as alunas assumiram a liderança de grupo e no papel de instrutoras de Step conseguiram transmitir as sequências e passos que eu tinha previamente elaborado, de uma forma clara e com muita fluidez de realização.”

(Reflexão n.º 20 Step; 15 novembro de 2022)

Dada a especificidade das Modalidades de Fitness, particularmente do ensino do Tai Chi, integrei nas aulas jogos didáticos e atividades práticas que abordavam a diversidade cultural, costumes e tradições para fomentar o entendimento da filosofia oriental e da consciência corporal.

“Após a parte inicial da aula (...) apresentei uma série de exercícios didáticos de várias modalidades diferentes do Tai Chi que apresentam movimentos num apoio (Ginástica, Kung Fu, Judo) para os alunos perceberem que apesar da elevada dificuldade em realizar o Tai Chi. Existem aspetos que são comuns a outros desportos e transversais nas habilidades técnicas de diferentes desportos. Procurei sempre a participação ativa e um envolvimento cognitivo e crítico dos alunos nas tarefas e conteúdos apresentados, procurando

perceber sempre a ideia e entendimento dos alunos acerca dos conteúdos de Tai Chi.”

(Reflexão n.º 4 Tai Chi; 13 fevereiro de 2023)

De acordo com o autor Bailey (2006), os professores desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo e multicultural na sala de aula. Devem orientar as práticas de movimento inclusivas, que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente da sua habilidade motora, do género ou etnia. Este fato demanda a necessidade de adaptar o ensino, para garantir que todos os alunos se sintam respeitados e apoiados na sua aprendizagem. Por outro lado, a abordagem dos métodos de ensino, embebidos de conceitos de diversidade, utilizados na lecionação também são fundamentais para a promoção de uma maior diversidade cultural. Através da prática de atividades físicas e jogos pedagógicos, os alunos aprendem a lidar com desafios e a desenvolver habilidades motoras, ao mesmo tempo que socializam e interagem com colegas. Segundo os autores Kirk & MacPhail (2002), os jogos modificados e adaptados são atividades que podem atender às necessidades das diferentes habilidades e capacidades dos alunos, devendo ser realizados por todos os alunos.

Ennis (2011) refere que os professores devem estar predispostos a aprender com e sobre as culturas dos alunos, para que possam estabelecer uma conexão significativa com estes. Por outro lado, os professores devem estar cientes das suas próprias crenças e preconceitos culturais para evitar comportamentos discriminatórios. Ao perceber a diversidade cultural dos seus alunos o professor deve demonstrar interesse e respeito pelas experiências individuais. Assim, é importante que os docentes reflitam sobre as suas próprias atitudes e valores para garantir que não estejam perpetuando estereótipos ou lidando os alunos de maneira injusta com base em premissas culturais. Somente desta forma, podemos construir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente e alcançar o seu potencial máximo. Os alunos chegam à escola com diferentes níveis de preparação e diferentes experiências de aprendizagem. Além disso, questões sociais e económicas podem afetar diretamente a motivação e o envolvimento na sala de aula (Freire, 1970). Para

superar a complexidade da heterogeneidade presente na sala de aula, é fundamental que os docentes tenham uma formação sólida e atualizada. Providos de compreensão e sensibilidade, devem estar capacitados para oferecer auxílio pedagógico contribuindo para que os seus alunos possam ultrapassar quaisquer obstáculos ou dificuldades experienciadas no ambiente escolar.

Deste modo, durante o processo de EA, é fundamental que os docentes incentivem a construção de vínculos positivos entre os alunos e a EF. Ao planejar e desenhar o processo de ensino, o docente deve considerar cuidadosamente os objetivos de aprendizagem que deseja alcançar, bem como as estratégias e recursos necessários para atingir tais metas. Este processo deve ser flexível o suficiente para se adaptar às particularidades da turma, permitindo ajustes conforme as necessidades surgirem ao longo do ano letivo.

1.6. O Ensino Profissional

O ensino profissional em Portugal tem evidenciado um crescimento significativo, alinhando-se com as orientações da União Europeia para as políticas educativas nacionais. A partir da homologação do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro implementou-se o ensino profissional como uma “modalidade de educação vocacionada para a estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens” tendo um referencial europeu nas políticas educativas (Antunes, 1999). A reforma do ensino secundário possibilitou que os cursos profissionais, principalmente nas escolas profissionais, fossem implementados simultaneamente com a oferta educativa tradicional de nível secundário, sendo que este facto originou uma expansão significativa do ensino profissional (Esteves & Branco, 2018). De acordo com o autor Azevedo (2008), a oferta curricular do ensino profissional nas escolas públicas constitui um importante instrumento social para combate o abandono escolar precoce. A organização curricular do ensino profissional caracterizava-se como flexível e capaz de um adequado enquadramento face aos desafios da formação profissional, procurando desenvolver alunos capacitados de saberes, simultaneamente, desenvolvendo as capacidades psicomotoras, de reflexão crítica, de responsabilidade e de resolução crítica de problemas.

Os cursos profissionais organizam-se em áreas disciplinares constituídas por

módulos de aprendizagem. O aluno é o responsável pelo seu percurso formativo. O aluno seleciona a sua progressão de aprendizagem, de acordo com os seus interesses e objetivos. Para que esta premissa aconteça, o professor desempenha um papel fundamental no percurso de formação dos alunos. Espera-se que os professores sejam versados e competentes, possuindo um saber científico, técnico e pedagógico, que permita a construção de um processo de ensino de qualidade e significativo. Caberá ao docente criar oportunidades de aprendizagens individualizadas com recurso a instrumentos pedagógicos que possibilitem ritmos de progressão diferenciados. A avaliação tem uma base formativa contínua de cada unidade modular do plano de estudos. Nos módulos sujeitos a avaliação, é exigido que o docente pondere a componente cognitiva, ou seja, os conhecimentos teóricos, a componente social, ou seja, o saber estar, e a componente inferindo o desempenho, o saber fazer. De acordo com os autores Alonso & Orvalho (2019) e disposto pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto “os cursos profissionais visam proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos ou à inserção no mercado do trabalho, procurando, através dos conhecimentos, capacidades e atitudes trabalhados nas diferentes componentes de formação, alcançar as áreas de competências constantes no documento referência do Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatório”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. O modelo curricular dos cursos profissionais enfatiza a aquisição de competências gerais pelos alunos ao longo dos três anos de formação e requer uma planificação curricular centrada na mobilização destas competências, preparando os alunos para dinâmicas variáveis no mundo do trabalho (Gonçalves & Martins, 2008). O currículo foca-se no processo e na forma de aprender e, em menor dimensão, nos conteúdos a ensinar, possibilitando um desenvolvimento curricular aberto e flexível, tanto por parte da escola, como para o docente da área curricular. Para Orvalho (Orvalho et al., 1993) a estrutura curricular nos cursos profissionais promove a autonomia na gestão das matérias. O docente decide a organização das matérias e dos métodos de ensino a implementar.

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) refere que os cursos profissionais integrados no catálogo nacional de

qualificações, representam um percurso de ensino secundário com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e, simultaneamente, permite obter o nível secundário de educação. Possuem uma duração de 3 anos letivos organizados em quatro componentes de formação profissional: Formação Sociocultural; Formação Científica; Formação Tecnológica; e Formação em Contexto de Trabalho. Na conclusão do curso, o aluno obtém uma dupla certificação com o nível IV de qualificação.

Barbosa (Barbosa et al., 2019) no seu estudo “Ensino e Formação Profissional em Portugal (Análise de dados secundários 2015 - 2019)” destacam que os jovens provenientes de um contexto socioeconómico desfavorecido tendem a escolher terminar o ensino secundário pela via profissionalizante, sendo que em Portugal, 45% dos alunos do secundário frequenta esta tipologia de ensino. Para Barbosa (Barbosa et al., 2019) os contextos socioeconómicos menos favorecidos levam a uma opção pelo ensino e formação profissional, em detrimento do ensino público regular. Esta inclinação dos jovens, oriundos de meios desfavorecidos, para a formação profissional pode ser resultado de vários fatores. Os alunos podem percecionar a formação profissional como uma opção mais alinhada com as suas circunstâncias e aspirações, oferecendo uma abordagem prática e direcionada para o mercado de trabalho. Além disso, a falta de apoio em contextos socioeconómicos desfavorecidos pode influenciar a decisão de alguns jovens de ingressar na formação profissional como uma maneira mais imediata e acessível de entrar no mercado de trabalho.

1.6.1. Cursos Profissionais na Escola Básica e Secundária do Cerco

A EBSC de acordo com o Projeto Educativo AECP 2017-2021, disponibiliza a uma oferta formativa de cursos profissionais, com referência a um nível IV do Quadro Nacional de Qualificações: Técnico de Desporto; Técnico de Cozinha; Técnico de Eletrónica, Automação e Computação; Técnico de Restaurante/Bar; e Técnico de Turismo.

Particularmente o Curso Profissional de Técnico de Desporto permite ao aluno a obtenção de Dupla Certificação, sendo caracterizado por um consistente enquadramento com a área profissional de Desporto. O Curso tem uma estrutura curricular organizada por módulos durante 3 anos letivos, organizados

por semestres. A tipologia deste curso profissional objetiva que o aluno, após conclusão do Curso Técnico de Desporto, adquira competências profissionais que lhe permita analisar e interpretar diferentes contextos de prática desportiva, possibilitando-lhe um eficaz domínio do fenómeno desportivo e uma melhor intervenção no mesmo. De acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações 2022 - 2023, o aluno obtém o acesso a uma profissão ou atividade profissional regulamentada, adquirindo competências para participar no planeamento, na organização e no desenvolvimento do treino de modalidades desportivas, individuais ou coletivas, bem como organizar e dinamizar atividades físicas e desportivas em contexto de ocupação de tempos livres, animação e lazer.

1.6.2. Programa Nacional de Educação Física

Percecionando a prática pedagógica em contexto de EP como uma etapa desafiante, procurei analisar numa fase inicial as orientações do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do 12º Ano, dos Cursos Científicos e Cursos Tecnológicos e o PNEF na Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais de Nível Secundário da Direção-Geral de Formação Vocacional. Revelou-se importante estudar estes documentos referência para as tarefas subsequentes de planificação e lecionação.

O PNEF constitui um referencial orientador ao docente acerca da estruturação das matérias de aprendizagem possibilitando uma otimização dos conteúdos curriculares, por um lado com o contexto e condições da prática, e por outro lado com os objetivos de cada ciclo de estudo. As matérias são distribuídas pelos diferentes anos de escolaridade. No que concerne ao referido “*êxito na disciplina*”, o PNEF distingue três níveis de ensino, ou seja, o nível introdutório, elementar e avançado.

O PNEF na Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais de Nível Secundário surge como complemento PNEF do Ensino Secundário, com alterações advindas da organização modular do ensino profissional. A disciplina de EF no ensino profissional é constituída por dois blocos semanais de 45 minutos cada (carga horária) e por 16 módulos (estrutura curricular) repartidos pelos três anos. O Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho consagra que as Aprendizagens Essenciais da disciplina de EF para os cursos profissionais orientam-se para a concretização do Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória.

As áreas de Extensão da EF a considerar no ensino profissional são: os JDC (Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol); a Ginástica (Solo, Aparelhos, Acrobática); Outras Atividades Físicas Desportivas; Atletismo/ Raquetes/ Patinagem; Atividades de Exploração Natureza (Orientação, Natação, entre outras); a Dança (Danças sociais, Danças Tradicionais Portuguesas); o desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais Coordenativas; a Aptidão Física, com a demonstração das capacidades físicas com referência ao programa FITescola; e o conhecimento sobre o desenvolvimento da Condição Física e contextos onde se realizam as Atividades Físicas.

Explorando, tanto o PNEF direcionado para o ensino regular, como o PNEF dos Cursos Profissionais de Nível Secundário, são perceptíveis diferenças didáticas e curriculares. No ensino profissional a carga horária é menor, as matérias são lecionadas em blocos e os alunos avaliados por cada módulo, isto é, obtêm uma classificação final em cada unidade modular.

2. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1. Conceção da Prática Pedagógica

Diversos fatores e imprevistos podem alterar significativamente o cenário planeado, e diante possíveis alterações os EE precisam de competências de liderança, na falta de experiência profissional, quando se sentem mais vulneráveis e, por outro lado, considerem-se preparados para ajustar as suas estratégias e acordo com as necessidades identificadas. Ser professor envolve, não apenas valorizar e facilitar as aprendizagens dos alunos, mas também dominar integralmente os conteúdos da disciplina que leciona, permitindo uma flexibilidade e adaptação prática, e uma compreensão significativa dos conteúdos a serem instruídos. Deste modo, ser docente requer, não apenas competências técnicas, mas também uma capacidade de pensar rapidamente diante de desafios imprevistos.

“Devido ao mau tempo verificado, foi forçado a optar por lecionar uma aula de orientação no interior do Pavilhão. Fiquei um pouco triste, porque tinha despendido diversas horas a preparar a corrida de competição no exterior, com pontos de controlo dispersos para os alunos, preenchendo um questionário de cultura geral e desportiva, de forma a proporcionar uma aula dinâmica e competitiva. Tinha a forte convicção de que esta seria até à data a melhor aula de orientação exterior.”

(Reflexão n.º 5 Orientação; 15 fevereiro de 2023)

Para Bento (2003) o docente deve estabelecer como ponto de partida na construção do ensino uma análise aos conteúdos e matérias, mesmo antes de realizar o seu planeamento. Após, deve concretizar um planeamento coerente e repleto de intenção, definindo objetivos concisos e expetáveis. Na minha prática pedagógica foi importante analisar o contexto de escola, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e as orientações do grupo disciplinar de EF, de forma a compreender o contexto, os objetivos e os meios. Por outro lado, tanto o PNEF do 12º Ano dos Cursos Científico e Tecnológicos, como o PNEF na Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais de Nível

Secundário, serviram como guião orientador para a conceção da prática pedagógica. No âmbito do ensino modular de EF, o Grupo de EF apresentou em reunião de Departamento Curricular, no início do ano letivo, os referenciais de EA e os conteúdos genéricos de cada módulo. Estes referenciais foram elaborados tendo em consideração os objetivos dos Cursos Profissionais e respeitando as condições existentes para a prática. Definiu-se, também, o Plano Anual de Atividades, pela sua importância no percurso formativo e conceção de ensino, identificando-se os objetivos específicos e gerais, os recursos materiais e alocando os vários docentes responsáveis para cada evento e atividade do Desporto Escolar.

Espera-se do professor a capacidade de orientar e fornecer suporte aos seus alunos no processo de EA. Para lecionar aulas com sentido e conteúdo, o professor deve conceber o seu ensino sempre com um elevado grau de exigência. Mesmo que o professor lide com contextos desfavorecidos e problemáticos, culturalmente marcados pela indisciplina, o professor não deve descentrar o foco dos seus alunos. Portanto, mesmo compreendendo os vários problemas e dificuldades relacionadas com a gestão, disciplina e clima da aula, e por outro lado, pelo fraco envolvimento dos alunos no percurso educativo, estabeleci a premissa de desenhar um ensino de elevado valor pedagógico e didático, particularmente no ensino das modalidades de Fitness.

A preparação do processo de EA dos módulos de EF e das Modalidades de Fitness, no que concerne à forma de lecionar e planejar adequadamente, revestiu-se de um enorme desafio inicial dada a minha inexperiência de docência. Os cursos profissionais seguem uma linha de orientação do ensino por módulos, sendo que no ensino da EF, adotando o modelo por blocos, ou seja, uma aprendizagem motora e técnica concentrada, permite uma organização mais fácil para os professores e no tratamento dos conteúdos de cada matéria. A gestão e organização da lecionação dos módulos é uma tarefa do docente, que deve ponderar sobre as condições existentes, das características da turma e do tipo de avaliação (PNEF Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais de Nível Secundário). Além disso, apenas no final do ano letivo, repartido em três semestres, os professores dos módulos devem emitir uma classificação para cada unidade modular que compõem a Área Curricular. Deste modo, não se dá uma nota de

avaliação final pela disciplina, mas sim a cada um dos módulos, que compõe a disciplina. Adicionalmente, o módulo de Aptidão Física da Área Curricular de EF orienta-se pelo modelo FITescola, tal como é observável no ensino regular. A composição curricular e modular da disciplina de EF do 12.º Ano incluía: JDC 3 (Futebol); Ginástica 3 (Ginástica Acrobática); Atividades de Exploração (Orientação); Dança 3 (Dança Cha Cha Cha); Atividade Física em Contexto de Saúde 3; Aptidão Física (incluindo o FITescola). As Modalidades de Fitness apresentavam a constituição modular: Step (A aula e a Montagem Coreográfica); Body & Mind (Yoga, Pilates e Tai Chi).

O PC concedeu ao NE a autonomia para estruturarem, de acordo com os objetivos e crenças do PC e EE, a progressão das matérias a serem abordadas em cada unidade modular. No caso do ensino de EF, optei por manter a estrutura e progressão da matriz curricular definida pelo Grupo de EF e tendo como guião o PNEF do 12.º Ano.

Em cada unidade modular seria atribuída uma classificação final. A classificação modular deteve como referencial 5 níveis diferenciados: “1 a 6; 7 a 9; 10 a 14; 15 a 17; 18 a 20”. Os critérios de avaliação dos diferentes domínios das unidades modulares incluíam: o domínio altitudinal (“saber-ser”) que representava 30% da avaliação final; e o domínio cognitivo (“saber-fazer”) que representava 70% da avaliação final.

Na disciplina de Modalidades de Fitness, o NE adotou os mesmos parâmetros de avaliação das restantes unidades modulares. Além disso, nos módulos de Aptidão Física e das Atividades Físicas em Contexto de Saúde III estabeleceu-se para efeito de classificação modular final: 70% Testes FITescola e Conhecimentos; 30% Atitudes e Valores. Para complemento de avaliação dos módulos das Modalidades de Fitness na componente de Formação Tecnológica, o Grupo de EF propôs os instrumentos pedagógicos: tarefas escritas e fichas de pesquisa; tarefas expositivas; e tarefas de planificação. A avaliação qualitativa dos instrumentos abrangia a classificação final de “0 a 20” valores.

No entanto, se no caso específico da Área Curricular de EF estruturei a prática pedagógica seguindo as propostas do PNEF e do Grupo de EF, tal não se sucedeu nas Modalidades de Fitness, ou seja, na lecionação do Step e do Body & Mind. Desconhecendo as práticas de génese e os conteúdos

específicos destas modalidades abordadas no Fitness, assim como, verificando a inexistência de diretrizes delineadas pelo Grupo de EF sobre o desenho curricular destas modalidades, então, teria o NE a autonomia, responsabilidade e compromisso de conceber um ensino significativo num processo de construção desde a base.

Para Bento (2003) o processo de planificação do docente deve ser baseado numa análise aprofundada dos programas de ensino e das estruturas teóricas de EA. Foi fundamental compreender e estudar profundamente as modalidades versadas no Fitness, através da consulta de artigos científicos, livros e manuais de treino na área do Step e do Body Mind. Por outro lado, o PNEF não aborda de forma significativa o ensino das modalidades de Fitness no ensino regular e nem no ensino profissional. Não obstante a falta de orientações curriculares, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional estruturou um referencial de formação, publicado no Boletim do Trabalho do Emprego nº 20 de 29 de maio de 2016, inferindo acerca dos conteúdos da componente tecnológica dos cursos profissionais. A base deste referencial foi o ponto de partida para a conceção do ensino das Modalidades de Fitness.

O NE optou por agrupar numa fase inicial o módulo do Step (Aula e o Step Montagem Coreográfica) durante o 1º Semestre e início do 2º Semestre letivo. No módulo de Body & Mind ficou estabelecido a partir do 2º Semestre a lecionação de 3 modalidades: “Pilates; Yoga; e Tai Chi”. Apesar da orientação inicial do PC para a abordagem de duas modalidades nesta unidade modular, os EE tomaram a iniciativa de ajustar o processo de EA com a inclusão de uma terceira modalidade, partindo de uma análise da carga horária disponível, das condições materiais, dos conteúdos a lecionar e reforçado pela possibilidade de enriquecer os saberes técnicos dos alunos. A lecionação do Pilates, Yoga e Tai Chi, assim como diversas áreas que compõem a cultura corporal, ainda têm uma abordagem muito tímida nos programas nacionais e orientações metodológicas em EF, remetendo-se para uma abordagem apenas na prática em contextos do Desporto Escolar.

Concebemos o ensino de Pilates fundamentada na vertente do “Pilates Contemporâneo”, incluindo conteúdos e matérias relacionadas com uma atividade física clínica e de reabilitação, através de aulas de exercitação coletiva. Como referencial didático, foram estudados os autores Paterson

(2008): “Teaching pilates for postural faults, illness and injury”; e Ferris (2013) “The Pilates Bible”. Definiu-se a apresentação de aulas expositivas sobre a história, fundamentos e benefícios do Step, a prática de movimentos básicos e sequências, a utilização de músicas dinâmicas para acompanhar os exercícios e a promoção de reflexões coletivas. Na componente de avaliação, estabeleceu-se os parâmetros de participação ativa nas aulas, execução correta de movimentos, atividades em grupo, construção de sequências coreográficas, realização de tarefas teóricas e uma avaliação em contexto individual e de grupo.

No Tai Chi, os EE optaram pela lecionação do “Tai Chi Chuan” e o “Tai Chi Yang 24 movimentos”, dado que apresentavam numa fase inicial formas e movimentos básicos adequados para a prática de iniciantes da modalidade, permitindo construir uma base sólida para a exercitação de formas mais complexas, incorporando movimentos fluídos e circulares. Como referencial didático, foram estudados os autores Lam & Miller (2006): “Teaching Tai Chi Effectively”; e Lam (2006): “Tai Chi for Beginners and the 24 Forms”. No que concerne à componente de avaliação, estabeleceu-se a premissa de uma avaliação contínua, inferindo a realização das 24 formas do Tai Chi, a estética e a expressão corporal, a precisão dos movimentos e fluidez, a sincronização e coordenação de sequências em grupo e a realização de tarefas teóricas individuais.

A última modalidade a ser definida pelo NE foi a disciplina tradicional de Yoga. Embora, existindo diversos ramos e estilos de yoga, os EE decidiram a lecionação do Yoga baseado duas vertentes: o “Hatha Yoga” (tradicional) e o “Vinyasa Yoga” (contemporâneo). Hatha Yoga é caracterizado por ser uma forma elementar do yoga, própria para alunos iniciantes, enquanto o Vinyasa Yoga envolve sequências mais dinâmicas. Como referencial didático, foi estudado o autor Desikachar (1999): “The Heart of Yoga: Developing a Personal Practice”. A transição durante a Unidade Didática para o Vinyasa Yoga ficaria compreendida numa segunda fase do módulo. Seguindo as orientações conceituais dos autores Stephens & Hemingway (2010): “Teaching Yoga: Essential Foundations and Techniques” foram determinados nesta etapa os conteúdos e matérias a serem abordadas no Vinyasa Yoga. Finalmente, a avaliação modular no Yoga incidiu na participação ativa dos alunos, na

realização individual de asanas, na realização de sequências coreográficas criativas e na realização de tarefas prático-teórico de grupo.

Neste contexto, a diversidade de práticas selecionadas pelo NE, complementadas com o desenvolvimento da compreensão teórica, representou uma base para a construção das aulas de Fitness, assente numa visão holística da cultura corporal e do movimento.

“(...) Apresentei movimentos de Pilates com progressões. Para cada movimento original, criei 4x progressões com níveis de execução diferentes e além de demonstrar os movimentos, tinha como objetivo que os alunos compreendessem o objetivo das progressões e a sua inserção no contexto desta aula de Pilates. Verifiquei que os alunos emitiam opiniões e sugestões acerca de como reajustar um movimento complexo para um movimento mais básico, e compreendiam o porquê a progressão ter diferentes níveis.”

(Reflexão n.º 9 Pilates; 10 de janeiro de 2023)

Deste modo, ao incorporar modalidades com géneses distintas, desde as mais tradicionais até a versões de génese contemporânea, o NE procurou implementar um programa de EA em que os alunos teriam efetivamente a oportunidade de aprender e explorar diferentes dimensões do movimento, expressão e do corpo.

2.2. Planeamento Anual

Almada (Almada et al., 2008) refere a construção de EA significativo está uma sequência de etapas sistematizadas e interligadas visando o aprimoramento das habilidades e competências do aluno e do docente, mas que a gestão destas ações estruturadas exige do docente a capacidade de realizar ajustamentos pedagógicos e seguir linhas orientadoras adequadas à realidade da prática. As opções propostas no EP tiveram como fundamento o aluno, o contexto, as decisões do Grupo de EF e do NE, as características próprias do ensino profissional, a composição curricular e os programas curriculares orientadores. O planeamento realizado, além disso, exigiu flexibilidade e coerência, tendo por base a participação ativa dos alunos nas atividades de

EA. Para planejar o professor precisa de deter um vasto conhecimento sobre as matérias, bem como experiência ao nível dos procedimentos que normalmente tende a adotar nas suas aulas (Leite, 2010). O professor deve pensar e organizar o seu ensino, de acordo com princípios pedagógicos, alinhados com os programas nacionais, considerando as necessidades locais. Para Bento (2006), durante a planificação, o professor deve estabelecer metas considerando o contexto de EA, as singularidades e necessidades dos seus alunos, os recursos disponíveis e as formas de avaliação do progresso dos alunos. Além disso, dentro de cada planeamento deverá existir um momento de avaliação, cujo objetivo será avaliar o processo definido até à data, ou se o planeamento anteriormente definido se encontra ou não ajustado.

“Senti bastantes dificuldades em explicar, numa linguagem compreensível, as fases do AFI e quais os gestos técnicos mais importantes. Dado que no módulo de Ginástica Acrobática a carga horária é muito reduzida, disponho apenas de mais uma aula. Sendo assim, retirarei o APF das componentes técnicas a serem exercitadas e avaliadas, pelo fato dos alunos percecionarem esta habilidade técnica como extremamente complexa”.

(Reflexão n.º 4 Ginástica Acrobática; 23 janeiro de 2023)

O planeamento anual é uma etapa crucial no processo educativo, pois define o roteiro para o ano letivo, orientando as ações do docente e garantindo a coerência e progressão da aprendizagem. Segundo Bento (2006), este planeamento deve ser abrangente e exige uma análise preparatória rigorosa para construir uma sequência lógica do ensino. Podemos distinguir diferentes níveis de planeamento, como ferramentas de apoio ao docente para a construção do processo educativo: anual, unidade didática e plano de aula. Cada referencial de ensino possui um foco específico e complementa os demais, construindo uma estrutura sólida. No planeamento anual, o docente define as grandes linhas de ação para o ano letivo, incluindo as modalidades e matérias a serem lecionadas, o número de aulas quantas aulas serão dedicadas a cada área de conhecimento, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino, os materiais e recursos didáticos, e a tipologia da

avaliação.

Em conformidade com a proposta e matriz anual definida pelo Grupo de EF para os módulos no ensino profissional relacionados com a área da EF, as disciplinas a abordar durante o ano letivo nas Áreas Curriculares de EF e das Modalidades de Fitness seriam pré-definidas, assim como a sua carga horária, a quantidade de aulas de cada unidade modular e o roulement dos espaços físicos. Então, seria responsabilidade do NE delimitar a progressão e extensão das matérias e definir no módulo Body & Mind quais as modalidades a incluir no processo de EA. No que respeita ao ensino na área de EF a matriz curricular definiu 6 unidades modulares para o 12.º Ano: M3 – Jogos Desportivos Coletivos 3 – Futebol (12h); M6 – Ginástica 3 – Ginástica Acrobática (7,5 h); M9 – Atividades de Exploração da Natureza – Orientação (7,5h); M12 – Dança 3 – Cha Cha Cha (6h); M15 – Aptidão Física em Contexto de Saúde 3 (6h); M16 – Aptidão Física (6h). Sendo assim, o NE optou por manter a mesma progressão de lecionação dos módulos, com exceção do módulo M16, sendo este calendarizado em dois momentos distintos durante o ano letivo. No ensino das Modalidades de Fitness a matriz curricular dos Cursos Profissionais definiu a lecionação de 3 unidades modulares para o 12.º Ano: M7 – Step – Montagem Coreográfica (50h); M8 – Step – Aula (50h); M9 – Metodologias das Atividades Body & Mind (50h). O NE estabeleceu o módulo M8 (Step – Aula) como a primeira unidade modular a ser abordada no processo EA, posteriormente pelo módulo M7 (Step – Montagem Coreográfica). Desta forma, pretendia-se garantir uma progressão lógica dos conteúdos e das habilidades e técnicas básicas da modalidade do Step. O módulo M9 (Metodologias das Atividades Body & Mind) seria a última unidade modular a ser lecionada nas modalidades de Fitness, com o ensino sequencial do Pilates, Tai Chi e Yoga.

Para estabelecer uma abordagem eficaz e alinhada com os objetivos gerais do ensino profissional, as orientações e diretrizes do PNEF e do plano Anual de Atividades de EF, procedi à recolha de dados sobre os recursos materiais e físicos do contexto escolar, sobre o meio e, finalmente, sobre os meus alunos.

O Despacho n.º 8356/2022 de 8 de julho aprovou o calendário escolar para o ano letivo de 2022-2023 para o ensino profissional, sendo que o período letivo se repartia na EBSC em 3 semestres distintos. O Despacho Normativo n.º 10-

B/2018 enuncia que o número de aulas, no ensino profissional, de cada unidade modular é preestabelecido. Se qualquer aula prevista não seja lecionada é aplicável uma “reposição da hora de formação”, para que não falte qualquer hora ao total de horas fixadas. Desta forma, o docente do módulo deve realizar um acompanhamento pedagógico educativo aos alunos que não concluíram os módulos já lecionados.

Partindo dos critérios e pressupostos anteriormente referidos, o NE elaborou um Cronograma Anual de Atividades, para cada Área Curricular, onde constava a calendarização de cada unidade modular e a quantificação do número de aulas previstas.

2.3. Unidades Didáticas

Nesta fase de planificação e desenho de EA compreendia com maior nitidez os objetivos gerais específicos a cada módulo que iria lecionar. Se numa fase inicial estava apreensivo pelo desconhecimento de “*como irei lecionar estes módulos do profissional?*”; “*Aulas de 90 minutos de Fitness?!*”; neste particular momento já sentia-me mais confiante concebendo diversas ideias pedagógicas.

A Unidade Didática (UD) assume um papel fundamental no processo de EA, servindo como guia para o docente na organização e sequenciamento dos conteúdos. Segundo Bento (2003), a UD é um nível de planeamento crucial que garante a coerência e a progressão da aprendizagem. Apresenta características que a distinguem de outros níveis de planeamento, ou seja, especificidade num conjunto específico de conteúdos, flexibilidade às necessidades e interesses dos alunos, organização dos conteúdos numa sequência lógica, e objetivos claros e mensuráveis.

Durante o processo de elaboração de cada UD realizei ajustamentos advindos dos momentos de reflexão nas reuniões do ME. Optei por utilizar a grelha referencial proposta por Vickers (1990) para estruturar a extensão e a sequência dos conteúdos., justificada pela fácil compreensão da grelha, que organiza os conteúdos de forma lógica e sequencial e apresenta uma estrutura de conhecimentos das diversas atividades físicas e desportivas nos domínios das habilidades técnicas e motoras, da fisiologia do treino e condição física, dos conceitos psicossociais e da cultura desportiva.

O autor Rink (1993) refere que para estruturar uma UD da melhor forma o docente deve incluir objetivos claramente definidos, a identificação da extensão e sequência do conteúdo, o balizamento temporal e os procedimentos de avaliação. No desenho de cada UD, a distribuição dos conteúdos e das aulas foi realizada com base em quatro categorias didáticas: introdução, exercitação, consolidação e avaliação.

Neste documento destaco a elaboração, dada a sua complexidade didática, da UD de Tai Chi, que englobou as disciplinas do Tai Chi Chuan e do Tai Chi Yang, ou seja, englobava, simultaneamente, na sua génese, os princípios das Artes Marciais Chinesas e os fundamentos globais das Danças Expressivas Contemporâneas. Por outro lado, também enuncio a construção da UD do módulo de Corrida de Orientação, orientada pelos princípios pedagógicos do Modelo de Educação Desportiva (MED).

Cada documento de UD procurou assegurar a eficiência do processo de EA através de uma distribuição e sequência lógica e eficaz das matérias. Segundo Bento (2003) o conteúdo e estratégias dispostos numa UD são influenciados pelo programa curricular e metas do plano anual. A seleção de matérias e tarefas de aprendizagem dependem dos objetivos pedagógicos desejados. A UD de Tai Chi foi constituída por 15 aulas, essencialmente práticas, com duração de 90 minutos cada, sendo que destas, 10 aulas foram lecionadas por mim e 5 aulas lecionadas pelo colega EE. Por outro lado, não obstante a componente muito prática do ensino, nas 5 primeiras aulas foram planificadas situações de aprendizagem teórico-práticas para momentos específicos da matéria.

“Foi a primeira sessão do módulo de Tai Chi e abrangeu bastantes conceitos teóricos e regras da prática de Tai Chi, assim como, a explicação da história e das várias formas de Tai Chi. Senti os alunos bastante envolvidos na aula e na modalidade, pois mesmo na parte mais teórica estavam focados na aula e partilhavam por vezes opiniões (muitas vezes relacionadas com o Judo e o Karaté). Apresentei um vídeo curto porque penso que a assimilação do conteúdo poderia passar por 3 elementos: visualização de imagens, receção auditiva da informação, observação dos da técnica dos

movimentos (realizados por mim). (...) Na realização dos movimentos das 24 formas de Yang observei muitas dificuldades na execução das habilidades técnicas. Não fiquei surpreso, pois os movimentos e gestos técnicos de Tai Chi são de elevada dificuldade técnica e não são transversais a outras modalidades (e.g. aeróbica, step). No entanto, interliga-se com a coreografia sincronizada de movimentos (como se fosse uma dança ensaiada).”

(Reflexão n.º 1 Tai Chi; 7 fevereiro de 2023)

Devido à inexperiência na prática desta modalidade, evidenciada à partida por todos os meus alunos, optei por não realizar um momento de avaliação diagnóstica inicial. Durante o ensino do Tai Chi, parti sempre da premissa que a aprendizagem seria semelhante à aprendizagem destes alunos nas modalidades de Dança, mas com movimentos e expressões corporais referenciadas nas artes marciais orientais. A dança circunscreve um objetivo estático que é de moldar o corpo a mover-se esteticamente (Diehl & Lampert, 2011), ou seja, a dança pode ser vista como uma forma de atividade corporal que busca formatar o corpo para que se movimente de forma esteticamente agradável. Wang (Wang et al., 2016) refere que o Tai Chi tem primordialmente um objetivo funcional segundo movimentos anatómicos do corpo e que cada movimento é predeterminado para a promoção da autodefesa e elevação espiritual. Seguindo estas premissas, reajustei as habilidades técnicas do Tai Chi para um contexto de dança, incluindo repetições contínuas de movimentos, deslocamentos e formas estéticas corporais. De acordo com Passos & Teixeira (2021) na aprendizagem das múltiplas técnicas de dança, quando a competência técnica é adquirida, a estética é desenvolvida.

“Sinto que os alunos estão cada vez mais envolvidos com o Tai Chi, procurando entender as estruturas dos movimentos e nos processos de reestruturar um conjunto técnico complexo em subfases mais simples. Os alunos estão a crescer na modalidade e a realizar cada vez mais estruturas de movimentos corporais complexos.”

(Reflexão n.º 4 Tai Chi; 23 fevereiro de 2023)

Outra estratégia predefinida, foi o uso de música ambiente e sons orientais de relaxamento durante as aulas de Tai Chi, proporcionando um suporte auditivo e de concentração adequado à correta execução do gesto técnico e, por outro lado, criando uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da expressividade dos movimentos corporais. De acordo com Hargreaves (1999), o ritmo da música reproduz sons temporalmente contínuos e que permitem ao professor uma referência facilitadora, quer na construção coreográfica, quer na sua implementação em aula. Além desta estratégia, de forma a reforçar a capacidade dos alunos na memorização e compreensão de sequências coreográficas, implementei a concetualização do método de aprendizagem associativo de coreografias:

Movimento A + Movimento B → Ligação e repetição de A + B; Movimento C → Ligação e repetição de A + B + C

A sequência coreográfica era aprendida através da introdução sistemática de novos movimentos, repetindo sempre os anteriores após cada movimento novo, até à coreografia final.

Os conteúdos de ensino selecionados, inexistentes no PNEF, resultaram de um estudo aprofundando dos EE sobre a modalidade, tendo como referência manuais de ensino do Tai Chi, reforçando a ideia de que o Tai Chi é uma disciplina que pode e deve ser explorado na EF, permitindo desenvolver de forma excecional no aluno a atenção, a perceção e a cooperação.

“Procurei sempre promover a participação durante a aula, procurando motivar os alunos a participarem ativamente nas atividades e a se esforçarem para melhorar suas habilidades, num clima positivo e respeitador, mas muitas vezes enfrento barreiras nos alunos em aceitar estarem “fechados” no ginásio 1 hora a exercitarem Tai Chi. Os alunos não estão habituados a passarem por tarefas de grau complexo e de longa duração, notando-se este fato nas dificuldades de memorização na segunda metade das aulas. Procuram o caminho mais fácil na realização das tarefas.”

(Reflexão n.º 8 Tai Chi; 21 março de 2023)

Na estruturação da UD de Tai Chi considerei os fundamentos e princípios

pedagógicos do Modelo de Instrução Direta (MID), sendo este o mais pertinente dado os conteúdos específicos da modalidade. Este modelo prescritivo pressupõe uma ação centrada no professor e nas suas instruções. Os alunos cumprem as orientações do professor ou as questões expostas por este. Para Metzler (2011) o MID tem como premissa otimizar o tempo útil de aula e os tempos de empenhamento motor. Rink (2001) refere que o docente orienta todo o processo de EA. No entanto, todas as conceções implementadas na prática pedagógica do ensino do Tai Chi não se limitaram apenas a uma simples instrução direta, mas, também, promovendo o conceito de reflexão crítica do aluno e o constante questionamento nas aulas. Desta forma, introduzi estratégias do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), com o objetivo de desenvolver a participação e a cooperação, sempre enquadradas num contexto inclusivo de aula. De acordo com o programa Educação Escola + 21-23 a aprendizagem cooperativa distingue-se como um instrumento e modelo pedagógico que torna o EA participativo e motivador para os alunos.

“(...) Durante a prática, tentei fornecer orientação sobre a técnica, bem como incentivar a criatividade e expressão pessoal de todos os alunos. Os alunos foram incentivados a trabalhar em conjunto e em grupos para avaliar o desempenho, uns dos outros, e fornecer feedback construtivo para ajudar o colega a melhorar a técnica.”

(Reflexão n.º 3 Dança Cha Cha Cha; 29 março de 2023)

Johnson (Johnson et al., 2000) distingue a metodologia de ensino, Aprendizagem Cooperativa, tendo por base a interdependência positiva entre os alunos para alcançar objetivos de aprendizagem comuns. Pode ser aplicada em qualquer área de aprendizagem e em qualquer nível de progressão. É um conjunto de medidas que visam organizar o processo de EA de maneira a que os alunos experienciem diferentes papéis, pois cada aluno assume um papel específico dentro do grupo, com responsabilidades e funções definidas; partilham entre si conhecimentos, ideias e experiências, promovendo uma aprendizagem mútua; compartilham tarefas incentivando a colaboração aprendendo uns com os outros. Para que a aprendizagem cooperativa seja eficaz, deve ser construída uma interdependência positiva, responsabilidade

individual e habilidades interpessoais. Adicionalmente, o Decreto-Lei N.º 55/2018 de 6 de julho destaca que as aulas cooperativas constituem um recurso educativo para uma mudança de paradigma no contexto educativo. Portanto, é valorizada a aprendizagem dos alunos um com o outro, de um para o outro, e para cada um.

“Para dinamizar a aula e o envolvimento dos alunos, instrui os alunos a formarem grupos e a assumirem a liderança de grupo para a realização em conjunto e sincronia da sequência de movimentos, sendo assim mais ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo competências sócio afetivas para auxiliarem os colegas que tem mais dificuldades.

(Reflexão n.º 6 Tai Chi; 21 fevereiro de 2023)

A mudança da competição para a cooperação num ambiente escolar representa uma transformação significativa na forma como os alunos aprendem e se desenvolvem (Johnson & Johnson, 2018). A cooperação e o trabalho coletivo estimulam o envolvimento e interação dos alunos. Através da cooperação, os alunos desenvolvem competências para a vida, como a comunicação, a resolução de conflitos e a empatia. Demanda-se de o docente promover a atenção e envolvimento dos alunos a partir do trabalho colaborativo. Neste contexto, no desenvolvimento da UD de Tai Chi os meus alunos evidenciaram um crescente sentido de responsabilidade e autonomia na realização de tarefas cooperativas.

“Apesar de compreender que nem todos os alunos demonstraram uma habilidade técnica extraordinária, no entanto, no fim deste módulo fiquei muito orgulhoso da forma como todos os alunos se envolveram com o Tai Chi e com o resultado final das sequências coreográfica das 24 formas de Yang. A forma como conciliaram os movimentos lentos, a respiração e foco/ meditação, no contexto da Escola Básica e Secundário do Cerco foi muito surpreendente. Pareciam praticantes a “sério” do Tai Chi.”

(Reflexão n.º 17 Tai Chi; 16 maio de 2023)

Durante o planeamento da UD de Tai Chi, foi fundamental considerar a progressão dos exercícios, a intensidade e a complexidade das sequências coreográficas. Este processo envolveu a seleção adequada dos movimentos e a organização das aulas de forma a proporcionar um contexto de aprendizagem equilibrado e envolvente. A duração das aulas, com cerca de 90 minutos cada, foi muito importante na planificação, dado que seria sempre desafiante manter o interesse e o envolvimento dos alunos ao longo de 2 blocos consecutivos de 45 minutos.

A UD de Corrida de Orientação foi construída considerando apenas 5 aulas com duração de 90 minutos cada, sendo que esta quantificação de aulas seria preestabelecida pelo Grupo disciplinar de EF. Deste modo, priorizava um conjunto mais reduzido de conteúdos a serem lecionados. Por outro lado, o fato da Corrida de Orientação se praticar, preferencialmente, no exterior em contexto de natureza, dependeria sempre das condições climáticas.

“A aula foi reajustada, mas penso que consegui atingir os objetivos que defini para esta aula. O fato da aula ter sido realizada num espaço interior não diminuiu o envolvimento dos alunos, pelo contrário, achei a aula lúdica e criativa.”

(Reflexão n.º 1 Orientação; 1 fevereiro de 2023)

Tais pressupostos “compeliram-me” a ser mais racional e objetivo na definição da extensão da matéria, de forma que o tempo de aprendizagem de cada conteúdo fosse realista e apropriado.

Antevia neste módulo, talvez, como a única oportunidade de implementar o MED durante a prática pedagógica, de forma a reforçar as minhas “próprias” competências didáticas e colocando em prática alguns dos conceitos que estudei no primeiro ano do Mestrado na FADEUP. Apesar, do MED compreender uma base referência mínima de 20 aulas, para uma conceção eficaz de ensino num modelo de época desportiva, por outro lado, percebia que só neste módulo teria a real possibilidade para implementar o MED. Além disso, o fato dos alunos, em anos letivos transatos, já terem lidado com a Orientação, quer através dos conteúdos curriculares da EF, quer pela participação em Corridas de Orientação no contexto de Desporto Escolar,

possibilitava a tarefa desafiadora de aprofundar a prática da modalidade. Partindo do referencial do PNEF do Ensino Secundário regular, concebi de forma similar as situações de EA realizadas, quer nos espaços interiores, quer em espaços do exterior da escola. Na prática pedagógica adotei o MED, procurando promover uma aprendizagem dos meus alunos de forma mais autónoma e responsável, com a realização de funções específicas inerentes à realização de uma corrida de Orientação. O MED proporciona a construção de um ambiente provido de experiências desportivas e de entusiasmo pelo desporto com práticas significativas e autênticas. Desenvolve alunos desportivamente competentes e participativos, numa época desportiva e formal, em que desempenham diversas funções (Rosado & Mesquita, 2011). A competição desportiva incorpora a criação de quadros competitivos, registos estatísticos, festividade e um evento culminante.

“Esta sessão seria uma continuidade de progressão da aula anterior, que abordou os conceitos e termos fundamentais da Corrida de Orientação, mas em situação de prática e promoção de autonomia, pois o Professor fornecia apenas orientações gerais e os objetivos da aula. Os alunos teriam, em grupos de 2 elementos, com um capitão por grupo, realizar um percurso munidos de um mapa simples e de uma folha de registo com algumas informações sobre a localização dos postos de controlo. Por outro, lado os colegas realizavam o registo de performance dos resultados da competição e estavam encarregues de controlar os postos de controlo.”

(Reflexão n.º 2 Orientação; 8 de fevereiro de 2023)

De acordo com vários autores (e.g. Siedentop, 2002; Mesquita, 2012), no MED, todos os alunos assumem e desenvolvem papéis específicos. O papel do docente é fundamental para o sucesso da aprendizagem. O professor atua como um guia e facilitador, orientando os alunos na escolha dos papéis, na organização das atividades e na resolução de problemas. Na fase inicial da UD, o professor assume um papel mais interventivo controlando o processo de aprendizagem de forma efetiva e ativa. O foco está na explicação clara dos conceitos, na demonstração das habilidades e na supervisão das atividades.

Quando os alunos se tornam autônomos e capazes de desenvolver as tarefas de forma eficaz, o professor atua como um observador, intervindo apenas em situações específicas. O foco está na avaliação contínua da aprendizagem, na identificação de necessidades individuais e na promoção da autoavaliação.

“Durante as atividades de Orientação gostei do fato das meninas responsáveis pelo registo de competição e pelo controlo dos postos de controlo demonstrarem uma capacidade muito boa para controlarem os vários aspetos da corrida. Todos os colegas respeitavam as decisões e informações das alunas durante a competição, inclusive quando estas informavam os colegas que as respostas nas folhas de registo dos postos de controlo estavam incorretas.”

(Reflexão n.º 4 Orientação; 15 de fevereiro de 2023)

Além das premissas anteriormente destacadas, pretendia, também, que em cada aula, no início e antes da atividade e competição, seria destinado um período de instrução, abordando os conceitos de Orientação de forma a consolidar competências referentes à organização das tarefas e dos percursos de orientação. A competição foi um elemento base de avaliação, estabelecendo para um registo de performance, uma grelha que conectava a performance global de cada equipa a uma classificação modular de “0 a 20 valores”. Assim, cada equipa tinha como objetivo melhorar o seu desempenho de aula para aula. Por outro lado, durante a conceção da UD, criei um pequeno documento orientador, que seria disponibilizado nas aulas de orientação a cada equipa, fornecendo informações gerais acerca da corrida de orientação e sobre os parâmetros da competição. Com a progressão das aulas, adotei uma postura cada vez menos interventiva, fornecendo cada vez menos instruções e permitindo, assim, uma maior autonomia aos alunos.

“A última atividade que apresentei aos alunos foi o preenchimento de uma ficha de autoavaliação para reforçar nos alunos uma compreensão mais profunda dos seus conhecimentos e aprendizagens sobre a Orientação, bem como promover a

responsabilidade da sua própria aprendizagem, a reflexão crítica e o autoconhecimento.”

(Reflexão n.º 3 Orientação; 14 fevereiro de 2023)

Independentemente de qual a modalidade, no final de cada UD, o NE realizava sempre uma reunião final, em que refletia criticamente as atividades desenvolvidas, as matérias abordadas, o envolvimento e aprendizagens dos alunos. As UD, ao longo do EP, demonstraram ser um importante guião na condução do processo de EA, permitindo colocar em prática as minhas ideias e crenças.

2.4. Planos de Aula

De acordo com Drost & Levine (2015), um ensino com qualidade depende de aulas planeadas, e este planeamento melhorará a aprendizagem dos alunos. Além disso, planos de aula bem alinhados conduzem a melhores resultados de aprendizagem dos alunos. O PNEF do Ensino Secundário destaca que o planeamento é crítico e sustenta um ensino eficaz, desempenhando um papel importante na formação da compreensão e progressão dos alunos. A capacidade de planear ou tomar decisões que moldarão e orientarão o processo da instrução é considerada fundamental para o papel do professor. Siedentop (1983) refere vários propósitos no planeamento de aulas: “apoiar o professor do que alcançar em cada aula; fornecer um guião para atingir os principais objetivos; ajudar a avaliar os resultados da aula; servir como ferramenta na revisão e melhoria dos planos de unidade e instrução”. Um plano de aula “funciona” como roteiro, que o professor usa todos os dias para determinar o que os alunos aprenderão, como a aula será organizada e como a aprendizagem será avaliada. De acordo com Bento (1995), o professor deve sentir-se satisfeito quando proporciona aos alunos uma aula boa e quando operacionaliza o que tinha planeado nas UD. Deve compreender as características da turma, dos alunos, dos recursos e objetivos determinados para a UD. Mas, este não será um documento fechado ou terminado, sendo, portanto, foco de readaptações e ajustamentos, no sentido de permitir ao professor alterar as suas decisões através da observação, reflexão e tomada de decisão.

“Não consegui transmitir a ideia do ritmo e do passo cha-cha-cha. Senti dificuldades em transmitir as minhas ideias aos alunos. Durante a exercitação dos passos, identifiquei alguns alunos frustrados em não conseguir perceber o ritmo. Torna-se, portanto, fundamental arranjar uma outra forma de transmitir aos alunos os ritmos dos passos e da música, de forma a conseguirem em sincronia desenvolver a sequência coreográfica.”

(Reflexão n.º 1 Dança Cha Cha Cha; 15 fevereiro de 2023)

Os exercícios de aprendizagem são elementos essenciais do plano de aula. A seleção e construção dos exercícios devem ser cuidadosamente planeadas pelo professor, levando em consideração os objetivos de definidos na UD, as características dos alunos e o contexto em que a aula será lecionada. O docente, na escolha das situações de aprendizagem, deve sempre procurar uma lógica para que os alunos entendam a progressão de EA.

“Os alunos compreenderam os conteúdos e a matéria abordada, sendo que, sinto que nesta aula número 3 já se verifica uma maior compreensão da modalidade de Yoga. Percebem o “porquê” que nestas aulas iniciais estamos a abordar diferentes direções e planos, para que no futuro seja exercitado um Yoga mais dinâmico e mais diversificado. Por isso, penso que é importante numa primeira fase compreender os princípios e fundamentos, para depois realizar com maior eficácia e proveito sequências de yoga contínuas e dinâmicas.”

(Reflexão n.º 3 Yoga; 28 de março de 2023)

O plano de aula poderia a qualquer momento durante a prática pedagógica ser reajustado, consoante uma determinada observação crítica que tenha sido identificada pelo NE. Assim, em certas aulas, senti essa necessidade de reajustar a estrutura da aula. Por vezes, as tarefas de aprendizagem revelaram-se inadequadas, face às dificuldades de aprendizagem dos meus alunos, ou pela reduzida envolvência do grupo, propícia ao surgimento de

comportamentos desviantes no contexto do EP.

“Percebi que os alunos demonstram alguma dificuldade em estarem 2 blocos sucessivos a realizarem passos e movimentos com elevada intensidade, provocando elevados índices de fadiga, e por isso, o intervalo não sendo planeado no meio dos blocos foi bom, porque permitiu os alunos descansarem um pouco e não desfocarem para a segunda metade da aula, com a informação relativa aos passos e tempos que transmiti.”

(Reflexão n.º 4 Step; outubro de 2022)

A estruturação das aulas de EF em três partes distintas, com foco na parte preparatória, principal e final, garante aulas eficazes, seguras e motivadoras. Esta organização permite ao professor trabalhar os objetivos específicos da aula, de forma gradual e progressiva (Bento, 2003). Ao longo do EP utilizei um modelo e estrutura de plano de aula muito semelhante na lecionação de todas as unidades modulares. Na parte inicial era realizada uma apresentação verbal e/ou visual dos conteúdos didáticos e objetivos da aula, para além de comunicar as regras e rotinas que eram esperadas. Além disso, era desenvolvido um aquecimento específico da modalidade lecionada, diversas vezes com uma estrutura lúdica, de forma a aumentar o foco e a motivação para a aula.

“Iniciei a sessão explicando os objetivos da sequência de asanas e que tipo de comportamento esperava dos alunos durante a aula, dos princípios básicos do Vinyasa Yoga, incluindo a respiração e o alinhamento adequado das posturas. O aquecimento incluiu um exercício de respiração/ meditação para preparar o corpo para a prática.”

(Reflexão n.º 8 Yoga; 28 de abril 2023)

Sempre que considerei pertinente e apropriado, particularmente durante a fase de consolidação de conteúdos, selecionava 1 ou mais alunos, de forma a instruírem, com supervisão do EE, o aquecimento inicial ao restante grupo e a

liderarem a realização de exercícios de ativação geral. Desta forma, todos os alunos experienciaram a responsabilidade de dirigir o grupo, desenvolvendo simultaneamente as suas competências de comunicação.

“A organização da posição dos alunos no ginásio foi rápida, sendo que os alunos já adquiriram bem a noção de se posicionarem um pouco afastados um dos outros, de frente para o espelho (e sem a necessidade de colchões). E, nem a chegada de alguns alunos às “pinguinhas”, interrompeu a dinâmica da aula. Seguidamente, solicitei à aluna (...) que realizasse a liderança de grupo no aquecimento utilizando a mesma estrutura de sequência de exercícios de Pilates realizados nas três aulas anteriores.”

(Reflexão n.º 12 Pilates; 24 janeiro de 2023)

Os alunos, que se apresentavam no espaço da aula, mas que por diversos motivos (lesão, doença) não participavam ativamente nas tarefas de aprendizagem, durante o EP, eram instruídos a observar a aula, em formato de registo, preenchendo um Relatório de Aula que concebi para o efeito.

Na parte principal da aula eram apresentadas as situações de aprendizagem relacionadas com os conteúdos programáticos da modalidade. Foi sempre a minha preocupação selecionar situações de aprendizagem de acordo com os conteúdos definidos e com o contexto, dando sempre o tempo necessário de exercitação a conteúdos em que os alunos demonstravam maiores dificuldades.

“A aula correu muito bem com um excelente envolvimento dos alunos nas tarefas e um bom comportamento disciplinar, contribuindo para um bom tempo motor (cerca de 50 minutos com breves pausas para relaxamento muscular). Durante a realização dos movimentos, procurei efetuar correções técnicas e emitir feedbacks para ajudar os alunos a realizarem uma maior fluidez do movimento e melhor alinhamento corporal. Por outro lado, mais uma vez, o fato dos alunos estarem dispostos de frente para o espelho permitiu uma boa coordenação e estabilidade (principalmente nos

membros inferiores). A maioria dos alunos demonstrou uma boa sincronização dos ciclos respiratórios com o movimento global, tanto na fase concêntrica, como na fase excêntrica.”

(Reflexão n.º 11 Pilates; 13 de janeiro de 2023)

Além disso, na lecionação das Modalidades de Fitness, a componente principal de aula consistia, frequentemente, na execução de sequências coreográficas individuais ou coletivas, enquanto na maioria das restantes modalidades individuais, apresentava exercícios analíticos, tarefas de resolução de problemas ou situação de jogo reduzido ou formal.

“Na parte principal da aula, apresentei movimentos de Pilates com progressões. Para cada movimento original, planifiquei 4 progressões com níveis de execução diferentes e além de demonstrar os movimentos, tinha como objetivo que os alunos compreendessem o objetivo das progressões e a sua inserção no contexto desta aula de Pilates. Penso que consegui transmitir o conteúdo e verifiquei que os alunos emitiam opiniões e ideias acerca de como reajustar um movimento complexo para um movimento mais simples.”

(Reflexão n.º 9 Pilates; 10 de janeiro de 2023)

A parte final da aula destinava-se à realização do retorno à calma e a um balanço final crítico de aula, com uma reflexão coletiva sobre os objetivos definidos e alcançados, ou ao esclarecimento de dúvidas e de autoavaliação dos próprios alunos.

Por outro lado, pelas características do Yoga e sequência de ensino, durante a lecionação desta modalidade, a parte final da aula proporcionava a execução de técnicas de relaxamento e meditação.

“Na parte final da aula apresentei um novo exercício de relaxamento e meditação, para incutir a perceção da importância da introspeção e consciencialização após a prática do Yoga. Os alunos demonstraram foco e concentração nas técnicas de meditação, num silêncio

coletivo, sendo que alguns chegaram mesmo a adormecer.”

(Reflexão n.º 10 Yoga; 28 abril de 2023)

Ao longo do ano letivo, apresentei fichas de trabalho de grupo englobando critérios de êxito ou fichas de sequências coreográficas, servindo de auxílio para os conteúdos mais teóricos ou para a introdução de conteúdos complementares.

“Reservei os últimos 20 minutos da aula para, além de fornecer a cada grupo as fichas de trabalho de Pilates, também tirar dúvidas de cada aluno, partilhando orientações na realização da tarefa teórica. Alguns alunos aproveitaram para responder a algumas das perguntas da ficha, particularmente as meninas.”

(Reflexão n.º 15 Pilates; 24 janeiro de 2023)

2.5. Aulas Teóricas

Tristan & Quennerstedt (2016) referem que na EF espera-se que os alunos desenvolvam uma ampla gama de conhecimentos “*sobre, através e em movimento*”. Além disso, alguns conhecimentos são mais teóricos (história e cultura das modalidades), e outros mais práticos (habilidades motoras). Assim, um dos principais desafios do EE está relacionado com a forma de transmitir significativamente os conteúdos teóricos aos seus alunos.

Presentemente, em EF, observa-se a tradicional divisão, entre aulas teóricas e práticas, normalmente lecionadas em espaços distintos, ou seja, a sala de aula como espaço preferencial para o ensino dos conteúdos teóricos, enquanto as aulas práticas acontecem preferencialmente no ginásio (Fensterseifer & González, 2007), sendo esta circunstância considerada como uma visão limitada do ensino de EF. Durante o processo educativo o professor deve possibilitar aos alunos “*o saber e o fazer*” da EF, ou seja, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, que são indissociáveis, pois para toda a teoria existe uma prática e vice-versa (Borges, 1997). Portanto, a EF deve criar a possibilidade aos alunos de uma reflexão sobre os conteúdos e métodos, e como isto contribui na formação da consciência sobre o seu corpo e o mundo que o cerca. O autor Kunz (2004) refere que a teoria e a prática devem ser

compreendidas numa relação de reciprocidade dialética. É necessário que o professor promova a integração entre ambas, por meio da práxis, ou seja, de uma reflexão e teorização sobre a sua prática. Dentro do processo educativo, teoria e prática devem sempre caminhar juntas (Ludke & André, 1986).

Estudos recentes (e.g. Bowes, 2010; Casey & Odonovan, 2015; Svennberg, 2016) têm demonstrado que a teoria/prática ainda é considerada um dualismo dado como certo e difícil de lidar na prática de EF. Svennberg (2016) demonstrou que as tarefas escritas para avaliar o conhecimento teórico dos alunos sobre o movimento ainda são cada vez mais proeminentes, substituindo as avaliações do conhecimento dos alunos “em e através do movimento”. Os autores Casey & Odonovan (2015) referem que o ensino dos conteúdos curriculares de Anatomia ou Fisiologia, sendo partes integrantes do programa da EF, deslocou aulas do ginásio e do campo de jogos para as salas de aula. Bowes (2010) considera a realização de trabalhos teóricos por parte dos alunos como uma via para os tornar competentes na formulação de conhecimento sobre o movimento, em vez do conhecimento no e através do movimento.

Os autores Bjorke & Quennerstedt (2023) argumentam que, embora estabelecer ligações entre a teoria e a prática seja considerado importante na prática educativa, muitas vezes são realizadas distinções entre as atividades teóricas e práticas em EF, tanto ao nível conceitual quanto prático. De acordo com os mesmos autores, os professores de EF em determinadas situações optam por transferir partes do seu ensino para uma sala de aula tradicional, melhor equipada para as atividades teóricas, mantendo as atividades práticas em pavilhões desportivos, ginásios, ao ar livre ou outros espaços considerados adequados para movimento físico (Casey & Odonovan, 2015). Ainda que, sejam reconhecidos os desafios complexos que os professores enfrentam para encontrar maneiras de capacitar os alunos a unir diferentes formas de conhecimento, Bjorke & Quennerstedt (2023) defendem que existem formas de os professores capacitarem os alunos para desenvolverem capacidades que incorporem elementos de formas teóricas e práticas de conhecimento em EF, em vez de isolarem e criarem barreiras entre eles. A teoria e a prática formam uma construção para dar sentido a diferentes formas de conhecimento e não a um dualismo que apenas existe ou deve existir. Neste sentido, a compreensão entre formas de conhecimento teórico e prático, e como os professores de EF

podem desenvolver formas de conectar estas formas de conhecimento seria por meio da reflexão crítica. A reflexão oferece uma forma dos indivíduos usarem experiências práticas para adicionar vida à teoria e usarem a teoria para criar significado a partir da experiência prática. A reflexão dos alunos na prática de EF é sempre incorporada e situada e visa desenvolver competências físicas, cognitivas, sociais e afetivas para a vida e o contexto e os propósitos diferem. Os autores Mong & Standal (2022) destacam que a reflexão pode apoiar a aprendizagem dos alunos, unindo a teoria e a prática, ou seja, o Professor pode conciliar atividades práticas com questionamentos reflexivos para ajudar os alunos a explorar os ideais corporais e a sua influência no treino, nutrição, estilo de vida e saúde. Além disso, a utilização de diários de bordo escritos, como meio de reflexão, permitia aumentar a consciência dos estudantes sobre a sua própria saúde. Sendo assim, uma pedagogia de reflexão não significa menos movimento na EF. Pelo contrário, uma compreensão da reflexão que não se proponha a criar distinções intransponíveis e pré-determinadas entre teoria e prática, corpo e mente, e processo e resultado pode apoiar a aprendizagem dos alunos em movimento através da prática inteligente (Bjorke & Quennerstedt, 2023).

Apesar de refutar o dualismo ultrapassado teoria-prática e ter fomentado em todas as aulas de Fitness a reflexão crítica e o desenvolvimento pessoal de cada um dos alunos, por outro lado, também senti a necessidade de conceber duas teóricas do Step e uma aula teórica de Pilates, cada com 90 minutos de duração, de forma a instruir desde a base, as minhas ideias e crenças, em relação ao ensino do Fitness. Dada a extensão e complexidade dos conteúdos teóricos, à operacionalização das matérias de nível inicial e ao conhecimento quase inexistente dos alunos acerca dos fundamentos do Step e do Pilates, considerava que sem uma significativa compreensão de conteúdos teóricos os alunos teriam muitas dificuldades em envolver-se na prática e perceberem o “porquê” cada progressão e situação eram integradas nas aulas.

“A apresentação teórica de Power Point conjugou textos com apresentações em suporte vídeo para estimular a análise e compreensão dos alunos. Foi minha intenção transmitir conhecimentos teóricos abordando os passos, as sequências, a

coreografia e a estrutura musical relacionadas com a modalidade de Step. (...) Do ponto de vista pessoal, gostei de lecionar uma aula com tipologia teórica, sendo mais uma oportunidade de conhecer os alunos e de criar um ambiente de respeito, de atenção e aprendizagem”

(Reflexão n.º 5 Step; 23 setembro de 2022)

Além disso, o espaço físico de sala de aula, em que lecionei as aulas teóricas, estava integrado nas instalações do Pavilhão Desportivo G1, sendo regularmente utilizado por outros professores de EF para a leção teórica dos módulos de Metodologias do Desporto, Didáticas e Apoio à elaboração do PAP.

2.6. Modelos de Ensino

No processo de EA é relevante identificar e selecionar qual o modelo de ensino a ser implementado pelo professor, ou seja, na forma como as aulas se alinham com as necessidades dos alunos e os objetivos do professor. Nenhum dos modelos de ensino é perfeito por si só. A centralização excessiva no professor pode limitar a criatividade e a autonomia dos alunos, enquanto a centralização excessiva no aluno pode comprometer a progressão da aprendizagem. Encontrar um equilíbrio entre o ensino centrado no professor e a autonomia do aluno é essencial para uma aprendizagem significativa e duradoura, permitindo que os alunos se tornem protagonistas da sua própria aprendizagem (Graça & Mesquita, 2011). São inúmeras as propostas curriculares e de modelos de instrução, como possíveis abordagens de intervenção no desenvolvimento de EF (e.g. Rink, 2001; Musch et al., 2002; Lund & Tannehill, 2009). Além disso, cada modelo de instrução deve ser encarado como um plano ou estratégia que o professor pode adotar para promover uma aprendizagem eficaz (Metzler, 2011). Os professores eficazes demonstram competência de discernimento e de escolha do modelo de instrução mais adequado às circunstâncias do ensino.

Conforme referenciado anteriormente neste relatório, selecionei o MID para o ensino das Modalidades de Fitness e adicionalmente para os módulos de Dança Cha Cha Cha, Ginástica e da Atividade Física em contexto de Saúde III.

Além disso, adotei conceitos didáticos e metodologias inferidas a partir do MAC no ensino destas modalidades, reajustando os dois modelos numa espécie de “*modelo misto*”. No módulo de Corrida de Orientação adotei o MED e no módulo de Futebol adotei os conceitos do modelo Teaching Games for Understanding (TgfU) aplicado ao ensino do jogo de futebol. Um modelo de instrução é um delineamento de ações de acordo com o contexto de ensino, sustentadas por uma base teórica e requerem um conhecimento aprofundado do docente para a conceção de tarefas de aprendizagem sequenciais e uma avaliação para inferir os efeitos do modelo. Para Metzler (2011) o modelo de ensino deve relacionar o conteúdo e os objetivos de aprendizagem com o contexto, os alunos e a avaliação. O professor deve identificar em que momento e nível se encontram os seus alunos e quais as prioridades de aprendizagem. Segundo Bunker & Thorpe (1982, citados por Graça & Mesquita, 2003) o modelo TgfU transfere a atenção dedicada ao ensino de habilidades para uma compreensão abrangente do jogo, em que as habilidades são aprendidas de forma contextualizada e praticando o jogo. Promove uma base construtivista de aprendizagem. O aluno é ator ativo na construção das suas próprias aprendizagens e o docente “reforça” a tomada de decisão e compreensão do jogo do aluno.

“(...) Era meu objetivo motivá-los a corrigir criticamente os aspetos defensivos e ofensivos de jogo, com vista a uma melhor aprendizagem. As meninas, muitas vezes, apresentam uma ação de jogo muito estática, não criando linhas de passe para os portadores da bola, nem realizando cobertura defensiva nas ações defensivas, sendo por isso necessário um maior foco durante a aula nestes alunos.”

(Reflexão n.º 3 Futebol; 9 novembro de 2022)

O modelo TgfU promove a compreensão da lógica interna de jogo. Aprende-se partindo da compreensão de problemas táticos em contexto de jogo (Teoldo et al., 2010 citados por Fernando et al., 2018). A opção por este modelo no ensino do módulo de Futebol, tendo sido calendarizada no plano anual como a primeira unidade modular a ser lecionada aos alunos de EF, tinha como

objetivos a promoção de uma aprendizagem centrada no aluno, com tarefas de aprendizagem que permitem a solução de respostas com base nos princípios técnicos e táticos do jogo, com situações de jogo adaptadas ou modificadas, dando-se ênfase nos princípios de jogo táticos e nas tarefas baseadas no jogo. De acordo com os autores Bunker & Thorpe (1982) o TgfU é centrado no jogador, por meio da aprendizagem, tanto da tática como da técnica, proporcionadas por contextos de jogo modificados. Mesquita (2006) defende que as formas e variantes de jogo devem ser integradas progressivamente. O entendimento das questões táticas desperta o interesse e envolvimento do aluno para a compreensão das competências técnicas. Bunker & Thorpe (1982), destacam quatro princípios pedagógicos deste modelo: a amostragem (uso de jogos modificados e jogos desportivos facilitando a integração dos jogos); o exagero (mudar as estruturas do jogo para promover e exagerar um aspeto particular do jogo); a representação (jogos reduzidos modificados e estruturados de acordo com a idade e/ou experiência dos jogadores); e o questionamento (colocar questões para promover a resolução de problemas nos alunos, ou seja, o que fazer, quando fazer e por que fazer).

A participação dos alunos contribui significativamente para o desenvolvimento das múltiplas que a EF pretende desenvolver. O ensino não pode ser apenas uma prática sistemática e repetitiva de movimentos pouco contextualizados e analíticos. Ao invés da mera associação entre estímulos e respostas, a aprendizagem configura-se como um processo funcional de atividades práticas. Vai além da memorização de regras e conceitos. Por isso, (Araújo & Santos, 2009) defende a importância de uma prática contextualizada e adaptada. De acordo com Chow (Chow et al., 2009) a organização do ensino em EF deve ser um elemento útil para melhorar o desempenho de um determinado aluno, de um grupo de alunos ou do contexto de aprendizagem de uma determinada tarefa. É importante adequar os modelos de ensino aos alunos, a fim de potencializar a aprendizagem dos mesmos, incentivando-os também à prática regular de jogos desportivos.

Nesta perspetiva, também destaco a implementação do MID no ensino do Yoga, Pilates, Step, Tai Chi e Dança, direcionado para uma aprendizagem de diversas composições coreográficas que criei durante o EP. Por outro lado, também procurei adotar e implementar simultaneamente ideias concetuais do

MAC ao longo dos módulos. A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino, no qual os alunos são instruídos a trabalhar em grupos pequenos e heterogêneos para alcançar um objetivo comum de aprendizagem e estabelecer uma relação colaborativa entre os participantes (Sadker & Sadker, 2000).

“Na fase principal da aula instrui os alunos (dois de cada vez) a assumirem a liderança da aula e apresentarem os movimentos e (muito importante) os critérios de êxito de cada movimento, sendo que os colegas teriam de repetir o mesmo movimento 2x séries com 6x ciclos respiratórios. A participação de todos os alunos foi muito positiva. “

(Reflexão n.º 16 Pilates; 31 de janeiro de 2023)

Neste contexto, os alunos trabalham juntos, ajudando-se uns aos outros a dominar o objetivo de aprendizagem, permitindo o aprimoramento das habilidades sociais e uma melhoria da autoestima (Slavin, 1995). Por outro lado, o MID possibilita desenvolver e aumentar o envolvimento dos alunos, e reduzir a quantidade de comportamentos fora da tarefa (Nelson et al., 1996).

Durante a prática pedagógica foi necessário encontrar os métodos de ensino mais eficazes para o ensino das modalidades de Fitness e aplicá-los. Aliar a aprendizagem cooperativa e a instrução direta foram, deste modo, a “solução” que considerei mais indicada. O modelo de ensino da aprendizagem cooperativa permite aos alunos oportunidades para aprender uns com os outros, sendo que por vezes, é mais fácil para os alunos entenderem um conceito, habilidade ou conteúdo quando explicado por um colega, em vez do professor. Por outro lado, a competência de cooperação entre alunos era uma carência que tinha identificado previamente. Desta forma, o professor pode proporcionar a estes alunos oportunidades para desenvolver competências sociais, incorporando técnicas de aprendizagem cooperativa na sala de aula.

“(…) Durante a prática, tentei fornecer orientação e feedback sobre a técnica, bem como incentivar a criatividade e expressão pessoal de todos os alunos. Os alunos foram incentivados a trabalhar em

conjunto para avaliar o desempenho, uns dos outros, e fornecer feedback construtivo para ajudar a melhorar a técnica do colega.”

(Reflexão n.º 3 Dança Cha Cha Cha; 29 março de 2023)

O MID fornece aos alunos um formato mais conciso, ou seja, o aluno recebe objetivos específicos a serem desenvolvidos nas aulas e situações de prática claramente definidas. Este modelo é referenciado como parte significativa do repertório didático de um professor eficaz (Rosenshine, 1987). Este método sistemático de ensino em pequenos passos, verificação de compreensão e participação ativa de todos os alunos é uma excelente sequência para ensinar habilidades fundamentais. O autor Meztler (2011) argumenta que o professor é o líder de instrução com a tarefa de transmitir informação ao aluno, sendo que este modelo permite uma abordagem de ensino centrada no professor que utiliza a explicação e intervenção, combinadas com a prática e feedback dos alunos para ensinar conceitos e habilidades.

“Os alunos aprenderam os passos básicos da dança, começando com o passo lateral. Enquanto demonstrava cada passo, os alunos repetiam enquanto se moviam pelo espaço. A partir daí, tentei explicar um pouco da sequência básica de movimentos através do método de aprendizagem de pirâmide, que inclui o passo lateral, o passo básico do Cha Cha Cha e alguns movimentos de braços. Tentei fornecer o máximo de feedbacks sobre a técnica e a postura durante a prática e encorajar os alunos a se divertirem enquanto aprendiam e exercitavam.”

(Reflexão n.º 1 Dança Cha Cha Cha; 15 fevereiro de 2023)

Cartledge & Johnson (1996) referem que os alunos que evidenciam problemáticas emocionais ou comportamentais podem obter mais sucesso quando expostos a um ambiente organizado centrado no professor. Uma melhoria no comportamento na sala de aula, também pode ser notada quando

procedimentos eficazes de gestão de comportamento estão integrados à pedagogia dos professores.

As modalidades de Fitness são reconhecidas como meios efetivos para um desenvolvimento de competências sociais e um desenvolvimento corporal e estético (Russell-Bowie, 2006). Por outro lado, o ensino da Dança pode ser caracterizado como um processo dinâmico e interativo que o professor impõe aos alunos numa situação de instrução e em que ocorre um processo de transmissão de habilidades e conhecimentos de dança (Fortin & Siedentop, 1995). Quando as matérias estão orientadas para a compreensão eficaz de habilidades básicas e a capacidade dos alunos em compreender essas habilidades é uma preocupação crucial do docente, Rink (1993) refere que a instrução direta é adequada. Na lecionação das UD de Fitness e de Dança procedi a diversas estratégias com génese no MID. Determinava as rotinas e regras da ação, os conteúdos abordados em cada situação e supervisionava a atividade motora. As atividades foram organizadas em unidades de tempo específicas, com objetivos claros e mensuráveis, alinhados com os objetivos gerais da UD. O conteúdo foi dividido em pequenas etapas, permitindo que os alunos assimilassem as matérias de forma gradual e eficaz. Cada etapa estava interligada à anterior e à posterior. Na maioria das aulas, os alunos realizavam na fase inicial uma revisão das habilidades previamente aprendidas, sendo também uma oportunidade para aqueles alunos que não estavam presentes em aulas prévias, obterem uma síntese das matérias. As estratégias adotadas visavam estabelecer um ambiente de acolhedor e estimulante para a aprendizagem e a implementação do MID com a aprendizagem das matérias de forma gradual até à aquisição de habilidades com sequências coreográficas complexas foi uma decisão ajustada.

Cada modelo de instrução deve ser encarado como um plano ou estratégia que o professor pode adotar para promover uma aprendizagem eficaz (Sarmiento et al., 1999). São premissas essenciais para o bom funcionamento de qualquer modelo, o empenho dos alunos, a prática regular alinhada com os objetivos de ensino e a adaptação do ensino às especificidades dos alunos para que estes tenham oportunidade de alcançar o seu potencial.

2.7. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino são modelos pedagógicos que se referem à forma com a qual se realiza a docência. Não existe um estilo único ou ideal de aprendizagem, podendo depender dos objetivos que o professor pretende alcançar, pois cada estilo de ensino tem diferentes características. De acordo com Nogueira (1989), os estilos de ensino são o modo ou forma adotada pelas relações didáticas entre os elementos pessoais do processo de EA, tanto ao nível técnico e comunicativo, como ao nível da organização do grupo-aula e das suas relações afetivas em função das decisões tomadas pelo professor. Deste modo, perceber qual o estilo de ensino mais adequado para o desenvolvimento de uma boa aula, para uma determinada modalidade e contexto, foi um dos desafios emergentes na prática pedagógica.

O espectro de estilos de ensino (e.g. Mosston & Ashworth, 1986) é reconhecido como uma estrutura abrangente para a compreensão da relação EA e para facilitar a competência dos professores no uso de uma variedade de abordagens pedagógicas durante a instrução do movimento. Segundo Goldeberger (Goldeberger et al., 2012), é uma estrutura conceitual que descreve e organiza o processo envolvido no ensino, sendo uma abordagem pedagógica viável para fornecer instrução em escolas e promover a aprendizagem do aluno. Para Mosston & Ashworth (1986), o espectro consiste num conjunto de 11 estilos referência, sendo que cada um emerge à medida que as decisões se alternam entre o professor e o aluno. A transição de um estilo para outro fundamenta-se em decisões específicas organizadas em três conjuntos: o conjunto pré-impacto (decisões de planeamento e preparação); o conjunto de impacto (decisões tomadas durante a realização de EA que define a ação); e o conjunto pós-impacto (decisões de feedback e avaliação). Os estilos de ensino podem ser agrupados em duas categorias; reprodução ou convergentes; produção ou divergentes. Cada categoria representa diferentes estilos específicos, com características e aplicações distintas. Estilos convergentes: Comando; Tarefa; Recíproco; Autoavaliação; e Inclusivo. Estilos divergentes: Descoberta Guiada; Descoberta Convergente; Descoberta Divergente; Programa Individual; Iniciado pelo aluno; Autoaprendizagem.

O estilo de ensino convergente promove a transmissão de conhecimentos e habilidades pré-determinadas, com ênfase na memorização, aplicação de

regras e procedimentos. O docente assume o papel central como detentor do conhecimento (Denardi, 2020). O clima da classe ajusta-se à execução do modelo, repetição da tarefa e redução de erros. O feedback é específico, frequentemente corretivo, e há uma forma aceitável de realizar a tarefa selecionada. Nos estilos divergentes, o professor possibilita os alunos a descobrirem novas informações, que até podem ser novas também para o professor. Os estilos divergentes estimulam a criatividade, autonomia e participação ativa dos alunos. Ênfase na construção do conhecimento através da experiência, pesquisa e resolução de problemas. O docente atua como facilitador e orientador da aprendizagem. O clima da classe favorece a paciência e a tolerância, bem como as diferenças cognitivas e emocionais individuais. Nestes estilos, o feedback refere-se à produção de novas ideias.

Qualquer que seja a abordagem pedagógica escolhida, o professor tem o dever de criar um ambiente de aprendizagem eficaz para uma educação de qualidade (Hopkins, 1997). Proporcionar uma educação de qualidade pode ser desenvolvida utilizando proporcionalmente estilos centrados no professor ou no aluno, tendo em consideração a dupla contribuição do professor ou a participação do aluno (Townsend, 1997). A intenção, o impacto, as ações e a avaliação da aula são decisões tomadas durante o processo de seleção de estilos de ensino.

No estilo de ensino Comando, a aprendizagem ocorre preferencialmente por meio da repetição, onde o aluno executa a demonstração realizada pelo professor. Este método visa alcançar a uniformidade e conformidade a partir de modelo de comportamento esperado. De acordo com Martins (Martins et al., 2020), a aquisição do conteúdo acontece através da reprodução de um desempenho específico e fechado. Este estilo de ensino é comum quando o docente procura desenvolver hábitos e rotinas, obter resultados imediatos e controlar diretamente as situações de aprendizagem. Portanto, adotei este estilo apropriado para a prática de sequências coreográficas, de habilidades básicas ou de sequências de elevada complexidade técnica que requeriam uma grande concentração e foco. O professor implementa todas as decisões acerca dos conteúdos das aulas, tempo de prática e parâmetros de avaliação, fornecendo “real-time” feedback para direcionar a atenção do aluno nas posturas e qualidade dos movimentos, ou para a aprendizagem de conceitos

básicos (Mosston & Ashworth, 1990). Adotei esta metodologia durante diversas aulas do Step, Yoga, Pilates e Tai Chi, muito focadas na aprendizagem de competências motoras e habilidades técnicas, com o aluno a realizar os exercícios de forma individual e de cada subfase da sequência coreográfica final. O EE demonstrava a tarefa, de forma a ser escutado e observado pelos alunos. Na instrução por comando no Tai Chi, mantinha sempre uma postura calma e tranquila durante a instrução usando uma linguagem clara e demonstrações simples, observando posteriormente a execução da sequência dividida em partes menores

O estilo de ensino tarefa baseia-se na prática individual de uma atividade específica, com o objetivo de que o aluno a memorize e reproduza com eficácia (Martins et al., 2020). O professor realiza uma demonstração da tarefa, passo a passo, servindo como modelo para os seus alunos. A demonstração deve ser clara, concisa e facilmente compreensível, utilizando uma linguagem acessível e recursos visuais, se necessário. O ensino na tarefa é o estilo mais utilizado no ensino de técnica na Dança (Gibbons, 2007), dado o seu potencial para desenvolver uma aprendizagem ativa e gerir com eficácia possíveis comportamentos inadequados. Assim, o professor decide sobre o conteúdo do ensino, e os alunos praticam de forma independente ou em pequenos grupos, decidindo sobre a sequência das tarefas, o início e o fim da prática, o seu ritmo, ritmo e intervalos (Mosston & Ashworth, 1990). Durante a prática, o professor circula pela sala, dando direções quando necessário. Com este estilo, a independência dos alunos na tomada de decisões é um fator que promove a autonomia pessoal e a autoconfiança para alcançar os padrões de desempenho definidos pelo professor. Então, a implementação deste estilo de ensino foi fundamental para o sucesso pedagógico no ensino do Tai Chi, após os alunos adquirirem numa fase inicial as competências básicas da sequência de movimentos Yang, concebi aulas direcionadas para a prática das técnicas motoras (“body”) e não motoras (“mind”). Frequentemente, iniciava as aulas com uma revisão coletiva da sequência e promovia uma prática individual, fornecendo mais tempo de aula para que os alunos se concentrassem nas habilidades mais desafiadoras e encorajando a automonitorização e autonomia na exercitação. Além disso, dividia o espaço em estações de cada fase de deslocamentos da sequência, fornecia uma ficha com critérios de êxito ou

através de Tablet informático para visualização da execução técnica pretendida. Os alunos realizavam as estações individualmente enquanto o EE circulava pelo espaço fornecendo feedback.

No estilo de ensino de autoavaliação, a responsabilidade pela aprendizagem é repartida entre o professor e os alunos. O professor assume as decisões de pré impacto, definindo os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação e os instrumentos de autoavaliação a serem utilizadas. Os assumem o controlo da sua aprendizagem, ou seja, tomam as decisões de impacto e de pós-impacto que promovem a sua responsabilidade individual. Ao realizar as tarefas de aula, o aluno apoia-se num processo de autoavaliação mediado por critérios predefinidos pelo professor (Martins et al., 2020). O foco principal do estilo de Autoavaliação é o desenvolvimento da “kinesthetic awareness” dos alunos, assim como a sua capacidade de depender de fontes intrínsecas de feedback sobre o seu desempenho (Mosston & Ashworth, 1986). Este tipo de feedback aumenta as oportunidades de desenvolverem a capacidade de estabelecer e buscar metas de realização pessoal. A autorregulação é uma habilidade importante aprendida desta maneira, que aumenta os comportamentos concentrados, bem como a compreensão dos alunos sobre as suas forças e fraquezas. O papel do professor nesse processo é determinar as tarefas ou atividades apropriadas ao desenvolvimento e estabelecer critérios de desempenho para a sua avaliação.

Na lecionação do módulo de Step, e antes de momentos de avaliação intermédios do módulo, através da apresentação expositiva de trabalhos de grupo ou criação de novas sequências, adotava o estilo de ensino de Autoavaliação. Dividia os alunos em pares ou em pequenos grupos para praticarem uma sequência coreográfica de acordo com o modelo que o EE pretendia. Fornecia a cada grupo uma lista de verificação com critérios específicos. Os alunos utilizam as fichas para criar e exercitar a sua coreografia. Na parte final da aula, os alunos apresentavam a sua sequência aos colegas, recebendo um feedback coletivo da turma e realizando uma autoavaliação da sua própria performance (“*auto feedback*”).

Dentro de um estilo divergente, os alunos têm a oportunidade de criar as suas próprias respostas diferenciadas para um problema ou tarefa definidos pelo professor e, deste modo, experimentar os resultados cognitivos, sociais e

psicomotores de explorar ideias alternativas. Além do conhecido e esperado, estas ideias são a base fundamental para o desenvolvimento da sua criatividade, sendo esta última um conceito fundamental no ensino do Yoga. O professor determina o problema a ser resolvido e permite que os alunos produzam uma variedade de respostas, seja individualmente ou em grupos, que estes compartilharão com os seus colegas. As habilidades básicas são combinadas e aprimoradas dentro de cenários autênticos que vão além dos limites da prática de habilidades descontextualizadas (Mosston & Ashworth, 1990). Durante o ensino do Yoga, identificando uma compreensão consolidada do Hatha Yoga e das Asanas estáticas e tendo sido previamente realizada a exercitação de várias sequências coreográficas, instruí a tarefa individual para conceberem uma sequência, progressiva e com transições fluidas, abordando todas as posições, níveis e direções aprendidas, incorporando rituais e elementos culturais do Hatha Yoga. Na parte final da sessão os alunos apresentavam a sua sequência e explicavam aos colegas os motivos da sua construção coreográfica e das asanas selecionadas. Cada aluno construía os seus exercícios de aprendizagem ajustados à sua capacidade e compreensão da matéria. Neste contexto de EA, o professor assume um papel crucial na apresentação das tarefas de aprendizagem e para garantir que os alunos compreendam a natureza divergente das atividades deve incentivar a exploração de diferentes soluções e a expressão criativa do aluno (Martins et al., 2020). Durante a procura de soluções por parte dos alunos, o professor deve motivar esta abordagem, sem fornecer as soluções do problema, devendo recorrer ao feedback descritivo, interrogativo e positivo. O processo de ensino de EA das Modalidades de Fitness tornou-se intrinsecamente dependente da complementaridade das interações entre professor e aluno, determinando deste modo as características dos estilos de ensino que melhor atendem aos resultados.

2.8. Avaliação

Para que professores e alunos estejam bem informados e sejam capazes de fazer julgamentos válidos sobre o processo de EA e nos seus resultados, o processo de avaliação é muito relevante. Sendo a componente de avaliação uma função inerente à prática pedagógica, fui delegado a responsabilidade de

orientar este processo na área Curricular de EF e nas Modalidades de Fitness, de maneira a compreender as implicações associadas à sua realização, bem como o processo de construção de uma avaliação direcionada para a aprendizagem dos alunos. Dada a amplitude pedagógica que compreende no processo de EA e na relação colaborativa EE e o aluno, não se limitando a um simples feedback ou a uma classificação quantitativa do desempenho dos alunos, a avaliação foi uma etapa de grande desafio. Entendia a complexidade de realizar o processo de avaliação tendo em vista o progresso e o sucesso dos alunos, seguindo as orientações do PNEF e do Grupo disciplinar de EF.

Silva (2005) refere a dificuldade de se criar um sistema de avaliação único e eficaz em Educação Física. Esta dificuldade advém da natureza singular da disciplina, que se diferencia das demais áreas do conhecimento. Ao contrário de disciplinas fundamentalmente teóricas, onde o conhecimento é frequentemente mensurável por meio de tarefas, a EF envolve uma ampla gama de habilidades e capacidades, cada uma com suas próprias características. Além disso, a subjetividade inerente à avaliação em EF torna desafiador a criação de critérios padronizados que sejam aplicáveis a todos os alunos e a todas as situações. O conhecimento não se limita à mera memorização ou reprodução de conceitos e técnicas. Constrói-se através da experimentação e exploração, na resolução de problemas e da expressão individual contextualizada numa interação social em situação de aula. Para Stiggins (1999) o conhecimento da qualidade e eficácia da avaliação é considerado parte do “*assessment literacy*”, sendo esta uma característica importante dos professores eficazes. De acordo com diversos autores (e.g. Kirk, 2005; Metzler, 2011) a avaliação em EF tem como finalidades, descrever a quantidade de aprendizagem que ocorreu num determinado período de tempo, para inferir ou avaliar a qualidade da aprendizagem e para tomar decisões visando aprimorar a instrução. Stiggins (2007) refere que a qualidade da avaliação pode ser definida em cinco aspetos centrais: propósito claro, metas claras, um desenho pedagógico sólido, comunicação eficaz e o envolvimento do aluno. Para este autor, um propósito claro significa que o propósito da avaliação é evidente para todos os envolvidos e que se encaixa no quadro educacional mais amplo. Metas claras garantem que as expectativas de realização sejam transparentes e completamente definidas.

A avaliação em EF, quando bem estruturada, transcende a mera mensuração do desempenho dos alunos. Torna-se num instrumento pedagógico poderoso para orientar a aprendizagem e motivar os alunos. Este instrumento terá de possuir validade e confiabilidade de medição. A comunicação é planeada como parte integrante da avaliação, de forma, a que os alunos facilmente entendam os resultados da avaliação. Desta forma, todas as estratégias de avaliação que incorporei na prática pedagógica foram contextualizados, considerando as especificidades do ensino profissional, a avaliação modular, as orientações do PC e do Grupo disciplinar de EF. Verificou-se um constante acompanhamento por parte do PC de todas as ações que desenvolvi ao nível da avaliação dos alunos, dado que numa fase inicial enfrentei dificuldades na seleção dos métodos mais adequados para cada momento de avaliação.

“Na parte final da aula, realizei uma avaliação diagnóstica através de observação direta e preenchimento da grelha de avaliação. Mais uma vez resolvi alterar a organização do plano de aula, sendo que inicialmente, para um maior tempo motor tinha planeado todos os alunos a realizarem simultaneamente jogo adaptado 5x5 em 2 espaços (campos) reduzidos. No entanto, para maior controlo dos comportamentos fora da tarefa dos alunos e para uma melhor observação técnica e tática da performance de cada aluno, a AD apenas foi realizada num único espaço reduzido em jogo 5x5, com mudança de equipas após 10 minutos de jogo, sendo que cada uma das 3 equipas jogou 2x vezes neste minitorneio.”

(Reflexão n.º 1 Futebol; 28 setembro de 2022)

Considera-se tradicionalmente três momentos distintos de avaliação que podem ser implementados para avaliar o desempenho dos alunos nas aulas de EF. A avaliação diagnóstica (AD) é o primeiro tipo de avaliação a ser realizada quando se inicia uma nova UD. A avaliação formativa (AF) é realizada continuamente ao longo da UD. Por último, a avaliação sumativa (AF) é utilizada para avaliar as competências que os alunos adquiriram no final da UD. Por outro lado, o autor Januário (1984, citado por Quina, 2009) distingue diferentes tipos de avaliação implicados na estrutura de uma UD. A avaliação

inicial, a avaliação do percurso e a avaliação final. Outros autores (e.g. Earl, 2003; Stiggins, 2005) distinguem, diferentes momentos da avaliação: avaliação da aprendizagem, que é uma avaliação que infere um julgamento sobre o desempenho; avaliação para aprendizagem, que é uma avaliação que informa o processo de ensino (professor); e avaliação como aprendizagem, que é uma avaliação que informa o processo de aprendizagem (aluno). Além disso, o documento PNEF da componente sociocultural do ensino profissional, na temática de avaliação, apresenta algumas orientações de ação, mas sempre evidenciando a flexibilização da ação do professor. Orvalho (Orvalho et al., 1993) refere que o professor deve construir um trabalho criativo e reflexivo baseado numa avaliação contínua. Deve analisar frequentemente o desenvolvimento dos seus alunos partindo da avaliação contínua. Deve ajustar o seu ensino com as informações provenientes da avaliação contínua. A avaliação contínua deve ser educativa e informativa para o aluno sendo necessário o docente construir feedbacks que os informem sobre o seu nível de progressão. É, portanto, uma avaliação formativa contínua que permite informar o aluno e ajustar o processo de EA. Por seu turno, a AS será realizada no final de cada módulo, com a média ponderada de todos módulos que integram cada área curricular. Seguindo as orientações do Grupo disciplinar de EF na EBSC, a avaliação da disciplina de EF no ensino profissional realizava-se de acordo com os referenciais curriculares inscritos no “Referencial da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Não obstante as premissas anteriormente destacadas, estruturei os momentos de avaliação de acordo com as minhas crenças e concepções sobre o valor significativo que o desenvolvimento do processo de avaliação transfere para a aprendizagem holística e o envolvimento do aluno em EF. Mais do que estabelecer três momentos de avaliação, ou seja, a diagnóstica, a formativa e a sumativa, concebi uma avaliação fundamentada numa avaliação formativa continua ao longo do módulo e numa avaliação para a aprendizagem, com vários momentos distintos de autoavaliação e coavaliação dos meus alunos, conjugando o momento de avaliação sumativa, referenciada em critérios e orientações advindas do Grupo Disciplinar de EF. Em menor escala, quando possível, ou se possível, concebi um modelo avaliativo formativo inicial com

referencial em critérios, ou seja, uma avaliação diagnóstica.

O ensino profissional através da sua estrutura modular e especificidade curricular pressupõe uma aprendizagem para todos, flexibilidade nas ações dos professores, a promoção da autonomia do aluno, determinando uma avaliação contínua ao longo da lecionação das unidades modulares, minimizando, por outro lado, o momento de avaliação tradicional sumativa no final da UD. Assim, procurei sempre desenvolver uma ação de autorreflexão regular acerca de todos os momentos de avaliação, da forma como os alunos estavam a evoluir e a adquirir novos conceitos, ou como poderia reformular e adaptar o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. No final de cada módulo entregava ao PC a grelha modelo do Grupo de EF de avaliação modular preenchida com base no referencia curricular de avaliação no ensino profissional, mas também fundamentada com as minhas próprias etapas e processos de avaliação formativas (“avaliação para a aprendizagem”) e sumativas, com a produção de trabalhos escritos, individuais ou de grupo, e de apresentações orais e expositivas. Além disso, simultaneamente, desenhei as minhas próprias ferramentas e grelhas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, fundamentadas nos ensinamentos didáticos adquiridos no primeiro ano do mestrado, pretendendo com isto desenvolver as competências de planificação e realização prática.

2.8.1. Avaliação. Diagnostica

A AD, pensada como avaliação formativa inicial, foi executada num número reduzido de unidades modulares. Servindo como linha orientadora na deteção das competências de cada aluno ou das dificuldades de aprendizagem nas matérias abordadas em áreas curriculares anteriores ou para modalidades já abordadas com génese semelhante, as quais os alunos já evidenciavam alguma aprendizagem, este instrumento pedagógico era um elemento de ligação para a tarefa do planeamento. No entanto, para as modalidades de Fitness, todas de iniciação à prática, que devido à sua complexidade técnica e teórica, os alunos não possuíam qualquer tipo de noção conceitual acerca das mesmas, não se realizou o momento de AD.

Neste relatório, destaco a AD do módulo de Futebol, sendo realizada em contexto de jogo adaptado, de forma a inferir sobre as competências técnicas e

táticas dos alunos nesta modalidade. Foi o meu primeiro momento de AD durante o EP, sendo que identifiquei dificuldades em observar e registrar o nível em que se encontravam muito dos alunos, devido à falta de experiência na utilização desta metodologia. Tal como, nas demais situações realizadas de avaliação com observação de comportamentos e desempenho, o auxílio do PC foi essencial de forma a observar e identificar o desempenho dos alunos.

Diversos autores (e.g. Carvalho, 1994; Mitchell & Oslin, 2005; Araújo et al., 2013) que o momento de avaliação possibilita ao docente a oportunidade de implementar rotinas e regras de organização.

“Mais uma vez, reforcei a importância de os alunos cumprirem as regras e normas estabelecidas para as aulas de EF, tanto no cumprimento de horário como as possíveis consequências do perigo em realizarem a aula com anéis, brincos, cabelo solto, etc. “

(Reflexão n.º 1 Futebol; 28 de setembro de 2022)

2.8.2. Avaliação para a Aprendizagem

A avaliação, também, permite apoiar o docente e os alunos na construção do processo de EA. A avaliação para a aprendizagem (AFL) ou avaliação formativa contínua, de acordo com Black & Wiliam (2006) é um processo de interpretar evidências para informar os alunos e o docente “em que circunstância se encontram, para onde necessitam ir, e como conseguir chegar lá” (Broadfoot et al., 2002). A AFL é observada como uma ferramenta para os professores aprimorarem a aprendizagem dos alunos em EF (Black & Wiliam, 2009). Além disso, a avaliação da aprendizagem pode ser realizada, conjuntamente com uma AFL e com uma avaliação durante a aprendizagem.

Bento (2003) destaca é importante que durante os procedimentos de avaliação, o professor exerça uma análise crítica ao escolher as características e capacidades a serem avaliadas, considerando, assim, os objetivos específicos a serem alcançados. O docente deve ser capaz de refletir sobre o processo de EA, realizando ajustes contínuos, se necessário. Segundo Betti & Zuliani (2002), esta capacidade de reflexão é mais relevante do que dominar o uso de instrumentos técnicos de avaliação, uma vez que estes podem, por vezes, revelar-se pouco pragmáticos na prática pedagógica. Tolgfors (Tolgfors et al.,

2022) refere a AFL como elo na cadeia de alinhamento entre objetivos curriculares, resultados de aprendizagem, atividades de aprendizagem e avaliação para e da aprendizagem. Entendi como a AFL contribui para o aluno se sentir mais valorizado e significativo no processo de avaliação. Inicialmente adotava uma AF de forma esporádica e sem grande contextualização ou fundamentação pedagógica. Assim, com maior competência, comecei a investir muito mais na ferramenta pedagógica da AFL, permitindo que os alunos identificassem quais os pontos a melhorar, com a incorporação em aulas específicas, de fichas de critérios de êxito, possibilitando aos alunos a percepção da sua evolução e progresso no ensino do Yoga, Step ou de Pilates, ou até mesmo no módulo de Corrida de Orientação. Adicionalmente os momentos de autoavaliação e coavaliação, individual ou de grupo, contribuíram para o aumento do envolvimento dos alunos.

“Procurei promover uma participação ativa dos alunos na aula. Com questões técnicas promovia os alunos a emitirem respostas e opiniões acerca de movimentos de Pilates, de como construir progressões em Pilates e formas de proteger os grupos musculares referentes aos movimentos (ex. zona lombar, cabeça e nuca). Outro propósito que tinha com esta estratégia era o de realizar uma avaliação formativa acerca dos conhecimentos técnicos-teóricos assimilados pelos alunos até este ponto.”

(Reflexão n.º 12 Pilates; 17 de janeiro de 2023)

Quando os alunos estão envolvidos na tarefa e utilizam a informação para a tomada de decisões, a AF torna-se AFL. Mas, se todas as AFL são AF, porém nem todas as AF são AFL. Enquanto a AF tende a informar o professor sobre o envolvimento do aluno, a AFL estende-se à informação dos alunos sobre a sua própria aprendizagem, reconhecendo que são decisores no seu processo de EA (MacPhail & Halbert, 2010). A AFL, inclui “aquelas coisas” que os professores e alunos fazem, na sala de aula, para informar que EA (Black & Wiliam, 2006 citados por Silva et al., 2019). Permite ao aluno gerir o seu progresso de aprendizagem e entender as metas da UD. Assume um carácter excecionalmente importante durante o processo de EA. Todas as aulas tiveram

o propósito formativo de inferir se os alunos realmente estavam a evoluir favoravelmente, a compreender e se os conceitos de participação e autonomia estavam a ser colocados na prática.

“Penso que alcancei um dos objetivos que tinha delimitado para esta aula, que consistia em delegar maior responsabilidade aos alunos no papel de liderança de grupo na realização de sequências, retirando o quadro com a enumeração dos passos ao grupo, promovendo maior comunicação verbal entre o líder e o grupo para a instrução de passos e tempos. Gostei da forma como as alunas assumiram a liderança de grupo e no papel de instrutoras de Step conseguiram transmitir as sequências e passos, que eu tinha previamente elaborado, de uma forma clara e com muita fluidez de realização.”

(Reflexão n.º 20 Step; 15 novembro de 2022)

Partindo da AFL, foi fácil pensar a AS final. Os inúmeros dados informativos inferindo o comportamento e competências dos meus alunos na consecução da AFL, tornavam o momento da AS meramente formal. A avaliação realizada ao longo das aulas configurava a classificação final modular.

2.8.3. Avaliação Sumativa

Sittings (2007) refere que quando uma avaliação é usada para fins de aprovação, deverá ser entendida como avaliação da aprendizagem, ou seja, “Assessment of Learning”. A AS, geralmente, ocorre no final de uma UD e frequentemente resulta em classificações que contribuem para determinar o desempenho do aluno, alinhadas ao discurso de responsabilidade educativa.

Na prática pedagógica, ao inferir e interpretar o momento de AS constata-se e confirmava a análise realizada ao longo das várias aulas de cada módulo, pois a classificação final modular decorria das diversas avaliações contínuas já registadas. A AS, no seu formato tradicional, apenas foi realizada em determinados momentos, nas últimas aulas de uma UD, como etapa conclusiva de uma avaliação que se a partir da AD. Particularmente, procedi a um momento de AS nas unidades modulares do Futebol, com situação de jogo modificado, na Dança inferindo sequências coreográficas e na Ginástica

Acrobática, através de exercícios critérios que possibilitavam a observação das componentes técnicas ou táticos abordadas ao longo das aulas da UD.

2.8.4. Autoavaliação e Coavaliação

Além da realização de uma AFL a concetualização da autoavaliação (“self-assesment”) e de coavaliação entre alunos (“peer-assessment”), foi relevante durante a prática pedagógica, permitindo por via destas estratégias, um maior envolvimento e participação dos alunos nas tarefas de aprendizagem e uma diminuição substancial de comportamentos desviantes nas minhas aulas.

Os instrumentos didáticos de autoavaliação e coavaliação, concebidos como processo de participação ativa no âmbito de um processo partilhado e formativo, está intimamente ligada à autorregulação da aprendizagem. O professor implementando uma avaliação como meio de aprendizagem, tanto a autoavaliação, como a coavaliação, são abordagens eficazes para melhorar a aprendizagem dos alunos. Demonstrar aos alunos como avaliar seu próprio trabalho e o trabalho dos seus colegas promove uma maior análise sobre a sua própria aprendizagem, proporcionando uma oportunidade para avaliar criticamente o seu próprio empenho e autonomia.

“No final da aula, sentei-me no colchão com os alunos posicionados à minha volta em roda. Realizou-se um feedback coletivo e promoveu-se uma reflexão geral e individual de cada aluno acerca da performance dos 3 alunos-professores, das dificuldades sentidas, nos pontos a melhorar e nos aspetos positivos apresentados pelos alunos.”

(Reflexão n.º 31 Step; 29 de novembro de 2022)

Ross (Ross et al., 2002) define a autoavaliação a forma como os alunos avaliam a qualidade do seu trabalho com base em evidências e critérios explícitos com o objetivo de fazer um trabalho melhor no futuro. Montgomery (2000), por outro lado, refere a autoavaliação como uma avaliação de um estudante do seu próprio trabalho ou processos de aprendizagem.

A coavaliação tem um foco um pouco distinto da autoavaliação, sendo reconhecida como uma parte integrante da AF e complementar ao processo da

autoavaliação. Envolve uma avaliação do desempenho ou sucesso de um aluno pelo colega, ou seja, envolve as decisões dos alunos sobre o trabalho dos outros, particularmente quando os alunos cooperam na realização conjunta de tarefas e atividades. Johnson & Johnson (2004) destacam que a otimização da atividade de coavaliação deve ser implementada assim que os alunos começarem a aprender conceitos ou habilidades, de preferência quando os erros se tornam hábitos regulares. É um instrumento ao dispor do docente para aumentar o envolvimento do aluno na aprendizagem e as interações entre alunos. Periodicamente, realizava momentos de coavaliação em pares ou grupos. Procurava, assim, promover a reflexão crítica dos alunos, estimulando uma comunicação construtiva coletiva. Ao avaliar os colegas, os alunos também são expostos a diferentes perspectivas sobre como abordar uma tarefa, levando-os a refletir sobre as suas próprias estratégias. Através da coavaliação, os alunos tiveram a oportunidade de praticar uma comunicação e argumentação respeitosa e colaborativa, reforçando o sentimento coletivo de grupo. Para desenvolver, tanto a autoavaliação individual ou de grupo, como a coavaliação de pares ou coletiva, promovia dois tipos de estratégias: a comunicação/ feedback ou o registo escrito. Por outro lado, enquadradas nos momentos de avaliação, destaco o diálogo e a reflexão, sobre as formas de aprendizagem e percepções críticas dos alunos, sendo esta uma oportunidade para os alunos e o professor realizarem os necessários reajustes ou ações. Após o término de uma UD, sequência coreográfica, a apresentação expositiva à turma de um trabalho individual ou coletivo, ou a realização de uma tarefa criativa e colaborativa, promovia o diálogo para que os meus alunos expressassem as suas convicções, análise e reflexões críticas acerca das atividades desenvolvidas, do seu progresso, das atitudes e comportamentos, ou acerca do desempenho dos colegas. A análise autocrítica ou o feedback adequado fornecido pelos colegas ajudam o aluno a identificar os seus acertos, mas também os seus erros, o que já está aprendido, ou que ainda precisa de ser. Este autoconhecimento e autopercepção promovem mudanças comportamentais benéficas no processo de EA. Para além de implementar um ambiente de autonomia e liberdade do aluno, o meu papel passava por informar os alunos acerca dos critérios de êxito e objetivos específicos de cada tarefa.

Outro instrumento implementado promovendo a autoavaliação e a coavaliação, foi o preenchimento de listas de verificação contendo critérios de êxito de avaliação pré-definidos (realiza/ não realiza). No final de cada UD, fornecia ao aluno um questionário de autoavaliação, contendo itens fechados de avaliação (com escala de 5 pontos: nunca/ sempre) nos seguintes domínios: assiduidade; pontualidade; empenho e comportamento; cooperação; conhecimentos; e desempenho nas tarefas de aprendizagem. O questionário, também, incluía uma pergunta aberta que requeria uma análise crítica acerca do desempenho do aluno e sobre as atividades desenvolvidas pelo Professor. No final do questionário o aluno classificava a sua autoavaliação entre “0 a 20 valores”. Adicionalmente, utilizava o relatório escrito de aula como avaliação do desempenho dos alunos e inferindo sobre as dificuldades observadas. Esta metodologia permitia ao aluno refletir e avaliar o trabalho desenvolvido, promovendo competências de comunicação e argumentação. No final da aula realizava um pequeno feedback individual ao aluno acerca do conteúdo do relatório produzido.

2.8.5. Tarefas teóricas

No processo de avaliação no âmbito dos módulos de Fitness, deparei-me com a necessidade de reforçar a minha ideia acerca dos conhecimentos dos alunos de forma mais criteriosa e aprofundada. Neste contexto, a avaliação teórica emergiu como uma ferramenta importante para a aferição da compreensão dos alunos em relação aos conteúdos teóricos e técnicos abordados. Durante as UD dedicadas ao Yoga, Tai Chi, Pilates e Step concebi diversas fichas de teor teórico, empregando questões de recorte aberto, que abarcavam componentes críticas dos diferentes elementos e regras, estimulando, assim, a criatividade e a capacidade de raciocínio dos meus alunos.

Este tipo de avaliação é fundamentado no entendimento de que a EF, particularmente os módulos científicos e técnicos, requerem mais que um desenvolvimento físico e motor dos alunos. Surgiu como uma abordagem indispensável para a obtenção de uma visão mais abrangente e completa do desempenho dos alunos em cada módulo. O estabelecimento de questões de recorte aberto possibilitou a avaliação dos alunos, não apenas pela memorização de conteúdos, mas também pela capacidade de compreensão,

análise e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Este formato de questões promoveu uma análise mais profunda das competências cognitivas dos alunos, ao mesmo tempo que fomentou a sua capacidade de expressão e argumentação. Além disso, as UD dedicadas ao Yoga, Tai Chi, Pilates e Step exigiam um amplo conhecimento teórico sobre técnicas específicas, princípios fundamentais e regras que regem a prática.

Pacheco (2012) refere a importância de uma abordagem multifacetada da avaliação, que contemple diferentes dimensões do processo de EA. Ao considerar o nível de compreensão e retenção dos conteúdos pelos estudantes, a avaliação teórica contribui para a reflexão do docente acerca das suas práticas de ensino, permitindo-lhe ajustar e aprimorar as suas estratégias educacionais. Ao compreender a importância do conhecimento teórico nas atividades pedagógicas, os alunos foram estimulados a relacionar a teoria com a prática, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para estes. Contribuiu para a formação de alunos mais críticos e reflexivos. Ao estimular o raciocínio lógico promoveram-se competências transversais a outras áreas disciplinares.

2.9. Instrução Pedagógica

A instrução é um instrumento de ensino que permite ao docente transmitir ideias e saberes sobre as tarefas de aprendizagem, sobre “o quê, o como e o porquê fazer” (Quina, 2009). O mesmo autor enuncia que o professor instrui quando realiza a introdução da aula, apresenta os exercícios de aprendizagem aos alunos, ajuda os alunos com incentivos e informações, emite feedbacks, durante o tempo em que estes estão envolvidos na realização dos exercícios e durante o balanço final de aula. Nos momentos de reflexão pós-aula do NE, em diversas ocasiões fui questionado pelo PC acerca dos motivos porque no início de determinadas aulas registava conceitos no quadro de escrita e simultaneamente falava com os meus alunos. Questionava o porquê escrevia e desenhava tanto no quadro e abordava aspetos muito técnicos de Fitness. Ora, esta era a minha forma pessoal e única de lecionar Fitness, pois tinha a plena convicção de que deste modo iria, em conjunto com os meus alunos, exceder as expectativas na prática destas modalidades.

“No seguimento da progressão de ensino das 24 formas de Tai Chi Yang, foi consolidado na coreografia de movimentos o “Grasp the birds tail”, que se reveste de uma complexidade enorme nos gestos técnicos dos membros superiores. O progresso e envolvimento dos alunos são notórios. A forma, como os alunos, executaram as tarefas e se focaram na sequência, sempre num ambiente agradável e de cooperação”

(Reflexão n.º 14 Tai Chi; 14 de março de 2023)

A instrução deve conter uma linguagem acessível e clara. As reflexões durante as reuniões do NE serviram como aprendizagem e evolução na minha prática, de forma a compreender a importância da instrução em ampliar a aprendizagem.

“Ao nível de comunicação identifiquei um problema que necessito de modificar, que é relativo no momento de comunicar ou dialogar com os alunos, muitas vezes não silencie a música de fundo, o que provoca distúrbio. Alguns alunos não escutam com clareza o meu discurso sendo necessário repetir mais que uma vez a mesma coisa.”

(Reflexão n.º 5 Step; 7 outubro de 2022)

Rosado & Mesquita (2011) destacam que o método como a instrução é executada influencia a interpretação racional dos alunos. A apresentação das situações de aprendizagem exige do docente o recurso de estratégias capazes de auxiliar o aluno a executar as situações requisitadas. Em qualquer tarefa apresentada, explicava o que pretendia, como tinham que fazer, quais os critérios de êxito e, posteriormente, requeria do aluno, ou dos alunos, uma análise crítica e reflexiva acerca do desempenho. O autor Quina (2009) refere que professor deverá dar muita atenção quer à forma, quer ao conteúdo da informação que pretende que o aluno retenha, isto é, tem de preparar muito bem as apresentações. Penso ser importante previamente considerar e planear os conteúdos e a forma de como abordá-los nas aulas, especialmente no contexto escolar que experienciei e pela diversidade do grupo de alunos. O

professor, portanto, deve ser flexível e instruir os alunos de maneira adequada às suas necessidades individuais, e não seguir o caminho simplista das instruções genéricas tradicionais.

2.9.1. Comunicação

A comunicação na aula envolve a transferência de informação, de experiências, de emoções ou crenças, de um nível individual para um nível de coletivo. É a transformação de “*algo*” que antes era individual, em “*algo*” compartilhado coletivamente, não se limitando à partilha de conhecimentos, mas também abrangendo outros aspectos cognitivos, como as emoções, sentimentos e o bem-estar. Não é apenas compartilhar, mas também provocar mudanças significativas nos outros, incluindo mudanças e construções de aprendizagem. A perspectiva pedagógica de ensino defende a ideia de que a eficácia dos processos educativos de transformação dos indivíduos, duradouros e significativos, dependem da qualidade dos processos de comunicação. Portanto, a comunicação verbal do professor é um fator que confere eficácia à ação educativa.

A comunicação no contexto da ação docente em EF, vai além da comunicação verbal e escrita, incluindo diversos elementos como o olhar, as expressões, os gestos, as posturas, o tom de voz, o espaço físico (interior ou exterior). Para o autor Vieira (2000), a comunicação é fundamental para uma relação pedagógica eficaz, destacando a necessidade de uma comunicação aberta, positiva e construtiva entre o professor e o aluno.

“Os alunos pediram para não realizar exercícios físicos de treino de Força e Resistência muscular, e ao invés realizar atividades de jogo lúdicas, por se sentirem muito cansados das atividades escolares que tiveram de manhã. Compreendi e aceitei, até porque nesta fase do EP existe uma grande envolvimento dos alunos nas minhas aulas e comigo, ficando acordado que na próxima aula seriam realizadas as atividades.”

(Reflexão n.º 1 Aptidão Física; 17 de maio de 2023)

Por outro lado, comunicação não-verbal desempenha um papel significativo na

transmissão de mensagens (Mehrabian, 1967) sendo que nas aulas de EF a mensagem também é transmitida através da linguagem, movimento e expressão corporal. A forma como o professor comunica influencia a percepção emocional dos alunos. Evitei durante a minha ação com os alunos transmitir exteriormente uma sensação de inexperiência ou insegurança. O autor Estrela (1998) refere a relevância dos aspetos afetivos da comunicação na sala de aula, destacando que a carga afetiva e emocional transmitida pelo docente influencia a proximidade e confiança necessárias para facilitar a aprendizagem. De acordo com Stubbs (1987) as escolas e salas de aula são ambientes permeados pela linguagem, sendo esta onnipresente na vida dos alunos, sendo necessário o professor realizar uma comunicação motivadora e interessante para favorecer a aprendizagem e a retenção da informação. O EP proporciona uma vivência e crescimento na capacidade de comunicação do EE, resultado de um processo orientado de desenvolvimento pessoal. É relevante o EE sentir-se confiante na forma como fala, gesticula e observa. Compreendi a noção de que uma comunicação eficiente pressupõe os alunos estarem atentos e focados na aprendizagem. Posicionei-me nas aulas sempre de acordo com a disposição do espaço e das situações de aprendizagem, de maneira que todos pudessem-me ver e eu pudesse ver todos. Nos momentos de extensa instrução, optava por diferentes estratégias de acordo com o contexto da aula. Nos espaços interiores colocava os alunos coletivamente juntos de pé no centro do espaço. Nos espaços exteriores colocava os alunos de pé de frente para mim e em locais com sombra, afastados de focos externos de perturbação e barulho. Por outro lado, também, destaco a comunicação que desenvolvi com auxílio a meios visuais, dispositivos power point ou quadro branco móvel.

” Apresentei um vídeo porque penso que a assimilação com sucesso do conteúdo poderia passar por 3 elementos: visualização de imagens, receção auditiva da informação, observação dos movimentos (realizados por mim). ”

(Reflexão n.º 2 Tai Chi; 7 fevereiro de 2023)

Ferreira (Ferreira et al., 1999) refere que a comunicação visual e simbólica,

surge como complemento da linguagem verbal quando esta, por si só, não é suficiente para compreender uma comunicação efetiva nas aulas expositivas.

2.9.2. Feedback

O feedback relaciona-se com a maneira como se transmite informação. A informação deve ser clara e objetiva para que o recetor a retenha e interprete de forma consciente (Onofre, 1995). O feedback refere-se à informação fornecida aos alunos durante a prática e é considerado um dos fatores mais importantes que afetam a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e comportamentos (Benitt et al, 2019). O feedback pode ser intrínseco quando o aluno intrinsecamente compreende o que fez de errado e o que fazer para corrigir o erro, ou pode ser extrínseco quando o docente realiza um diagnóstico do erro, seguido pela prescrição e correção. De acordo com Andersen (2020) o feedback pode ser intrínseco à tarefa, referindo-se às informações sensoriais disponíveis para o aluno quando uma atividade, ou pode ser reforçado, referindo-se a informações sobre o desempenho da tarefa que complementam o feedback intrínseco à tarefa. O feedback reforçado provém de uma fonte externa, como um professor ou conteúdos visuais. Na lecionação de aprendizagens complexas, motoras ou técnicas, como é o caso do Fitness, tem particular pertinência o feedback de natureza extrínseca. O feedback como fonte externa de informação facilita mudanças positivas no desempenho motor que se refletem na aprendizagem (Newel, 1991). Os alunos necessitam de informações para explorar os parâmetros dos movimentos e assim alcançar o efeito de correção e aprendizagem das habilidades motoras.

“Os tempos na tarefa foram elevados dada a natureza dos conteúdos da aula que por si só é uma facilitadora de uma elevada exercitação motora, ainda que apesar do bom empenho e foco da maioria dos alunos, verifiquei imensos erros técnicos de realização dos movimentos. Fui constantemente instruindo e emitindo feedbacks para que os alunos compreendessem o que eu pretendia em cada movimento”

(Reflexão n.º 3 Pilates; 13 de dezembro de 2022)

De acordo com Magill (2011) o indivíduo ao realizar um movimento desenvolve intrinsecamente um feedback ao identificar se o movimento foi realizado corretamente ou não. A compreensão mental do movimento, por parte do indivíduo, através do seu sistema sensorial permite a criação de um feedback intrínseco.

“A nível organizacional adotei a estratégia de colocar os alunos de frente para o espelho, pois penso que esta maneira promove nos alunos o próprio auto monitoramento da postura e da técnica durante a realização dos exercícios, servindo de feedback visual acerca das posturas e correção de habilidades.”

(Reflexão n.º 5 Yoga; 31 de março de 2023)

Pierón & Emonts (1998 citados por Sá-Chaves, 2002) refere diferentes dimensões de análise do feedback. A dimensão valor, objetivo, forma, direção e momento. A estes surge, também, o conteúdo. O objetivo refere a intenção implícita na reação do docente com diversas finalidades distintas. Quando o docente emite um juízo de valor acerca da prestação do aluno, o feedback é avaliativo. Quando o docente comunica a forma como o aluno executou a tarefa, o feedback é descritivo. Quando o docente informa o aluno como realizar a tarefa, é prescritivo. Quando o docente questiona o aluno sobre a tarefa, é interrogativo. E, quando o docente reage à disposição prática e à prestação do aluno, o feedback é afetivo. Diversos autores (e.g. Piéron, 1982; Hattie, 2008) referem que o docente deve desenvolver um conjunto de comportamentos na emissão do feedback pedagógico. Identificar o erro do aluno e tomar uma decisão. Após observar nova prestação, se for pertinente, realizar um novo feedback. A decisão face ao comportamento motor do aluno requer duas etapas distintas. O diagnóstico do erro e das causas. A prescrição do erro com nova instrução. Para que o feedback seja eficaz e alinhado com o objetivo desejado, é esperado do docente um domínio das matérias.

“Sinceramente, esta modalidade é talvez a modalidade no EP que sinto maiores dificuldades de entendimento e dificuldade na conceção das sessões de aulas, sendo bastante difícil para mim

compreender e inferir os aspetos e detalhes técnicos de forma a promover maior aprendizagem. Os alunos demonstraram diversas dificuldades na execução das técnicas gímnicas, sendo necessário ajustar as minhas ideias e estratégias na próxima aula.”

(Reflexão n.º 2 Ginástica Acrobática; 14 de dezembro 2022)

Apesar de nunca ter tido qualquer contratempo em expressar-me com tranquilidade e ponderadamente, para o grupo ou individualmente, num espaço partilhado pelos meus alunos, por outros alunos e respetivos professores, particularmente nas primeiras aulas não conseguia em situações diversas emitir a quantidade e qualidade adequada de feedbacks ou transmitir verbalmente as minhas orientações porque os momentos de indisciplina verificados nas minhas aulas afetavam a forma como emitia instruções ou feedbacks específicos à tarefa e à execução do aluno.

“A situação de aprendizagem não teve o resultado que eu esperava, pelo facto de os alunos mostrarem falta de empenho na tarefa, não seguindo as indicações do Professor. (...) Após o término da aula reuni os alunos no espaço lateral do campo e procurei saber quais as apreciações destes, mas sem grande sucesso, pois estavam mais focados em deslocarem-se o mais rapidamente para o balneário.”

(Reflexão n.º 1 Futebol; 28 setembro de 2022)

Nas unidades modulares de EF e das Modalidades de Fitness procurei utilizar o feedback pedagógico, seja descritivo, prescritivo, avaliativo ou interrogativo, para motivar e envolver os alunos para a prática das tarefas que apresentava, para corrigir utilizando uma comunicação positiva ou elogiando as ações dos alunos, e para reforçar a instrução pedagógica. Utilizei frequentemente o feedback como uma estratégia de motivação atribuindo um carácter positivo a este, particularmente nas tarefas em que identificava uma reduzida participação dos alunos. No final de cada aula, realizava sempre um diálogo democrático e reflexivo com os alunos, sendo esta uma oportunidade para emitir feedbacks sobre o comportamento esperado. No início da prática

pedagógica, nestes contextos coletivos, abordei as questões de indisciplina e comportamentais. Posteriormente, o diálogo surgiu como uma oportunidade de interação abordando conhecimentos e crenças acerca dos conteúdos e das tarefas.

“No final da aula, os alunos realizaram uma meditação com relaxamento para exercitar a mente e a concentração. Seguidamente os professores e os alunos sentados nos colchões conversaram acerca dos aspetos da aula e do que cada um identificou como importante e relevante.”

(Reflexão n.º 2 Yoga; 23 março de 2022)

Para Siedentop (1998) o docente é eficaz quando implementa estratégias pedagógicas que possibilitem um elevado tempo na tarefa, mas sem a utilização de métodos coercivos. Siedentop & Tannehill (2000) repartem o processo de instrução em diferentes momentos. O primeiro momento antecede a prática. O docente apresenta, explica e demonstra a tarefa. O segundo momento ocorre na realização da tarefa. O docente emite feedbacks cumprindo o ciclo de feedback. O terceiro momento circunscreve uma análise crítica sobre a tarefa. Se, o desempenho encontra-se interligado ao entendimento lógico da tarefa, então a comunicação deve ser de fácil compreensão. Para Rosado & Mesquita (2011) o professor deve possuir competências pedagógicas para instruir informação eficaz. Desta forma, na prática pedagógica entendi a importância de conceber uma comunicação ajustada ao contexto e ao aluno de forma a ser capaz de estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo.

“Globalmente, penso que foi uma aula muito bem conseguida e uma evolução na exposição dos aspetos da aula, ou colocando o aluno no centro da condução da aprendizagem). Obtive um bom controlo do clima da aula, na gestão de tarefas, na emissão de feedbacks (individuais e coletivos), na instrução e na transmissão de conteúdos (movimentos de Pilates). Os alunos realizaram uma participação ativa, criativa e de cooperação. Por outro lado, aproveitei o quadro de escrita para registar as fases da aula e os conteúdos a serem

abordados de maneira a que os alunos visualizassem desde logo no início a estrutura da aula e a participação destes nas tarefas de aprendizagem.”

(Reflexão n.º 16 Pilates; 31 de janeiro de 2023)

Consequentemente, aprimorei a informação que transmitia e de que forma a transmitia, selecionando adequadamente a informação que partilhava com os alunos, de acordo com os objetivos da aula. Quando os alunos realizavam situações de aprendizagem em grupos ou coletivamente (sequências coreográficas) e quando detetava erros coletivos, instruía um feedback coletivo ou para o grupo de alunos, sendo que, posteriormente observava as correções e confirmava, ou não, se o erro se mantinha.

“A aula decorreu dentro do que tinha previsto, com uma boa densidade motora dos movimentos e uma boa aprendizagem da modalidade de Tai Chi. Percebi que os alunos compreenderam os objetivos da aula e da matéria que instruí. Procurei emitir diversos feedbacks ao grupo de alunos que realizavam a prática, tanto de correção técnica, como na componente de afetividade e de motivação, de forma que os alunos compreendessem que o seu empenho é valorizado pelo Professor.”

(Aula n.º 13 Tai Chi; 17 março de 2023)

As modalidades de Fitness requeriam muita instrução e feedback específico, e, portanto, procurei promover uma constante interação e diálogo, para que os alunos compreendessem os conteúdos abordados. Em diversos momentos compreendi que na lecionação destes módulos o feedback específico mostrou-se numa fase inicial da aprendizagem das sequências coreográficas mais efetivo do que o feedback geral, realizando feedbacks descritivos e prescritivos e avaliativos acerca de cada movimento, subfases das sequências e os requisitos das transições. Por outro lado, concebi fichas ilustrativas e vídeos para complementar o feedback verbal que transmitia. De acordo com Good & Grouws (1977), o aluno quando recebe uma imagem visual da tarefa tem mais facilidade em interpretar a mensagem do professor.

“Tentei tirar o máximo proveito da aula e reforçar alguns aspetos sempre importantes no Tai Chi, que por vezes identifico que os alunos facilmente esquecem de realizar ou de adotar. Utilizei o Tablet para mostrar vídeos cada vez que explicava o movimento técnico que pretendia ou estavam a executar mal. Pretendia que os alunos realizassem os movimentos sempre com uma postura correta, os pés firmes no solo e não esquecendo de coordenar os movimentos com a respiração e os ciclos respiratórios. Repetia, esta informação, para relembrar a sincronia coletiva e para o ritmo de execução técnica lenta e o mais harmoniosa possível.

(Aula n.º 10 Tai Chi; 28 de fevereiro de 2023)

O questionamento e o feedback interrogativo foi outra das formas que frequentemente foram utilizadas de forma a promover a atenção do aluno e a componente reflexiva. Permitia-me verificar a aquisição de conhecimentos e perceber as crenças dos alunos acerca das matérias. Durante a realização de uma atividade, verificando o erro, questionava os alunos, imediatamente, de forma a promover o pensamento crítico destes.

“Na parte final da aula realizaram-se alguns exercícios de alongamentos, para relaxamento e retorno à calma, e simultaneamente um breve diálogo com os alunos sobre os conteúdos da aula, pois é importante questioná-los e esclarecê-los sobre a aula e o trabalho desenvolvido nesta, para que estes entendam a sequência e organização dos conteúdos de Yoga e se sintam partes importantes no processo de aprendizagem.”

(Reflexão n.º 16 Yoga; 19 maio de 2023)

Não basta emitir dados, conceitos e ideias ao aluno. O docente deverá acompanhar atentamente as ações dos seus alunos, posicionando-se corretamente no espaço físico, mantendo a turma dentro do seu campo visual. O bom posicionamento e o deslocamento regular pelo espaço da aula, permitem uma maior interação e por outro lado maior capacidade de observação e emissão de feedback.

“Relativamente à minha intervenção, realizei uma boa colocação de voz, instrui de forma adequada e compreensível, emitindo feedbacks sempre que necessário, tendo sempre uma atitude ativa e interventiva, dando uma atenção mais individualizada sempre que necessário.”

(Reflexão n.º 13 Yoga; 12 maio de 2023)

2.9.3. Demonstração

A demonstração foi uma estratégia pedagógica, frequentemente, utilizada na leção das Modalidades de Fitness e de EF, para auxiliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos e explicar, ou reforçar, as competências psicomotoras, os conceitos cognitivos e os comportamentos sócio afetivos. Foi uma forma de fornecer instrução e informação no processo de aquisição de competências muito presente nas aulas.

“A aula foi muito positiva, ajudando para isso as fichas ilustrativas que concebi para a aula, facilitando o conteúdo que pretendia transmitir, com posições base, papéis nas figuras, exercícios de peso e contrapeso e os diferentes montes.”

(Reflexão n.º 1 Ginástica Acrobática; 7 dezembro de 2022)

A demonstração pode melhorar a aprendizagem em diferentes domínios de aprendizagem. Pode servir para ensinar ou reforçar habilidades psicomotoras, permitindo que o professor, ou o aluno, forneça um modelo observável para uma habilidade motora completa ou critérios específicos de desempenho dentro de uma habilidade (Holst, 1997). Ao comparar a sua prestação com a de um modelo referência o praticante consegue perceber a correta realização técnica do gesto (Sarmiento, 2004). A demonstração permitiu-me criar um contexto em que o aluno se tornou proficiente com uma aplicação imediata da aprendizagem, em que eu consiga observar e corrigir instantaneamente o erro. Se, nas aulas iniciais de uma UD, o EE demonstrava, já nas aulas seguintes a estratégia passaria por transferir esta responsabilidade para o aluno, em pares ou em grupos, procurando que a responsabilidade abrangesse todos os alunos.

“(...) Solicitei ao aluno para demonstrar e liderar o grupo na exercitação de movimentos dinâmicos, que têm sido realizados em diversas ocasiões nas últimas sessões. Fiquei contente pela capacidade do (...) em comunicar com clareza e eficácia com os colegas, por não se ter esquecido de nenhuma componente técnica e pelo grupo confiar no colega no papel de liderança”

(Reflexão n.º 16 Yoga; 31 janeiro de 2023)

O autor Quina (2009) refere que relativamente à forma como é comunicada a informação, o professor pode optar por um conjunto de meios para apresentar as tarefas motoras, ou seja, com vídeos, desenhos ou esquemas. A utilização de outros meios foi frequente na lecionação das Modalidades de Fitness, com a utilização de vídeos e ilustrações, permitindo-me transmitir informação verbalmente e visualmente. Além disso, dada alguma dificuldade técnica em executar os movimentos e posições de Yoga e Pilates utilizei os meios visuais para transmitir uma informação mais detalhada.

2.9.4. Questionamento

De acordo com Bailey (2001) a técnica de questionamento eficaz é uma competência que serve a vários propósitos, ou seja, desenvolve habilidades de escuta, desafia o pensamento crítico dos alunos, comunica expectativas, desenvolve o interesse e a curiosidade, avalia o conhecimento e a compreensão, redefine tarefas para alunos com capacidades diferentes e auxilia os alunos a aprenderem terminologias específicas da disciplina de EF. Newton & Bowler (2015) argumentam que nas aulas de EF o tópico do questionamento geralmente se concentra na categorização de questões convergentes e divergentes para promover habilidades de pensamento nos alunos. As perguntas convergentes, ou fechadas, geralmente têm apenas uma resposta correta, enquanto as perguntas divergentes, ou abertas, permitem múltiplas respostas. Além disso, em termos de complexidade cognitiva, as questões convergentes geralmente requerem habilidades de pensamento de ordem inferior, enquanto as questões divergentes podem estimular o pensamento de ordem superior. É importante o professor de EF planear tanto questões convergentes, como divergentes, pois as questões de ordem inferior

incentivam os alunos a relembrar conhecimentos factuais e pontos de ensino. Por outro lado, o professor de EF deve evitar fazer muitas perguntas divergentes, pois estas diminuem o ritmo da aula. Muijs & Reynolds (2011) recomendam fornecer aos alunos pelo menos 3 segundos de tempo de reflexão para questões convergentes ou fechadas e 15 segundos para questões divergentes ou abertas. Cotton (1998) realizou um estudo no qual evidenciou alguns fatos pertinentes na atuação do professor sob a forma de questionamento. Para este autor, as perguntas verbais são mais eficazes do que perguntas escritas, as aulas em que os alunos recebem perguntas têm um impacto maior do que as aulas em que os alunos não, e fazer perguntas com frequência é favorável à aprendizagem de conceitos. Para tirar o máximo partido do questionamento, precisamos de garantir que se estabeleça uma cultura de aprendizagem em que os alunos se sintam predispostos e encorajados a responder ou fazer perguntas. Ao planear as perguntas com antecedência e utilizá-las de forma mais visível e explícita, podemos criar um ambiente onde os alunos se sintam confortáveis para responder às perguntas e onde o feedback bidirecional entre alunos e professor é contínuo. Durante a minha ação procurei desde o início fomentar o debate, a reflexão crítica e a partilha de saberes. Entendia que era importante o aluno manifestar e verbalizar as suas crenças e pontos de vista. O questionamento foi sempre estruturalmente aberto, evitando realizar perguntas fechadas ou curtas. Com questões abertas os alunos conseguem complementar conhecimentos através de uma intervenção participativa, com o colega, os colegas ou todos os colegas. Por outro lado, a formulação de perguntas também pode ser usada como uma ferramenta poderosa de avaliação formativa (Zwozdiak-Myers, 2012; Sherrington, 2019) e apoiar o monitoramento do progresso dos alunos.

2.10. Gestão de Aula

Uma gestão eficaz de aula é referida por Graham (2013) como uma das grandes preocupações nos professores iniciantes. Os professores iniciantes frequentemente preocupam-se em “*agradar*” o aluno de forma a persuadi-los a serem mais participativos nas aulas. Kelder (Kelder et al., 2003) destaca que um ambiente de aprendizagem positivo deve ser desenvolvido através de uma filosofia de “*maintaining appropriate behavior*”. Os professores devem

desenvolver estratégias que ajudem a criar um ambiente positivo e propício à aprendizagem, que permitam um considerável tempo de atividade, conjuntamente com fases de instrução claras e concisas. Foram várias as dificuldades que experienciei na definição correta e eficaz da duração de cada situação de aprendizagem e quais os critérios de êxito seriam determinados. Identificava dificuldades na compreensão do tempo ideal para cada exercício e a quantidade de repetições.

“(...) Penso que qualquer resultado positivo da aula terminou neste ponto. Quer pelo fraco empenho e atitude dos alunos para a realização da aula, quer pela incapacidade que demonstrei em controlar o grupo e promover a realização das atividades, ou pela dificuldade em transmitir os conteúdos técnicos pretendidos para cada elemento gímico, a aula ficou muito aquém daquilo que eu tinha planeado e pensado.”

(Reflexão n.º 4 Ginástica Acrobática; 4 janeiro 2023)

Para superar este, e outros desafios, de gestão de aula, adotei estratégias preventivas e comportamentais. Diversos autores (e.g. Capel, 2015 & Whitehead; MacPhail et al., 2021) defendem como estratégias chave a construção de um relacionamento sólido com os alunos, a promoção de uma relação de confiança, a estruturação de transições eficazes entre atividades, saber conhecer os alunos e definir rotinas e regras de aula.

“Reforcei na aula a importância de os alunos cumprirem as regras e as normas estabelecidas, tanto no cumprimento de horário, como as possíveis consequências do perigo de realizarem a aula com anéis, brincos, cabelo solto, etc. “

(Reflexão n.º 1 Futebol; 28 de setembro de 2022)

De forma a desenvolver aulas bem organizadas, implementei rotinas que permitiram aos alunos estarem mais tempo em prática, reduzindo, por outro lado, o tempo de transição ou de arrumação de material. Os grupos de trabalho eram constituídos de acordo com os diferentes níveis de desempenho, sendo

que por vezes mantinham a mesma estrutura de aula para aula. Nos módulos de Ginástica, Dança e Futebol as aulas foram concebidas com várias estações, para a mesma matéria, aumentando o tempo de prática e a frequência de exercitação. Além disso, o posicionamento no espaço e o tipo de deslocamentos periféricos, ajudou a controlar o grupo e intervir prontamente para com os alunos que precisavam de apoio.

“Procurei sempre deslocar-me pelo espaço para ter uma visão abrangente dos alunos, pois já sabia previamente da dificuldade em controlar o grupo e para identificar prontamente qualquer comportamento fora da tarefa. Por outro lado, permitiu-me observar o comportamento e as habilidades motoras e técnicas. Os alunos foram divididos em grupos de 3x elementos do início até ao final da sessão.”

(Reflexão n.º 3 Futebol; 9 novembro de 2022)

Reforcei a importância de cumprimento de horários, estando com antecedência nas aulas para preparar devidamente os recursos materiais que utilizava nas trefas de aprendizagem.

“A aula realizou-se com uma organização eficaz e rápida das tarefas logísticas. Na componente de gestão de aula e supervisão de atividade tinha o objetivo de adotar uma correta posição no espaço de forma a ser visto e escutado por todos os alunos. Na componente de tempo de aula (...) penso que as minhas explicações foram claras e precisas aos alunos acerca das tarefas de aprendizagem e de organização.”

(Reflexão n.º 2 Dança Cha Cha Cha; 22 março de 2023)

Mosston & Ashworth (1990) referem que o professor de EF desempenha um papel central na gestão da aula, devendo ser capaz de ajustar as suas intervenções didáticas de acordo com as características e necessidades dos alunos. Durante a realização das aulas emergiu sempre como preponderante a preocupação pela segurança dos alunos e a prevenção de lesões. Este fator

ganhou ainda maior relevância durante a prática das modalidades de Pilates, Yoga e Step, as quais envolviam maiores riscos de lesões pela sua natureza e complexidade das ações técnicas.

2.11. Clima e Disciplina

A capacidade de gerir a componente disciplina e motivar os alunos para a realização das tarefas foi um “enorme” desafio com que lidei durante a prática pedagógica. Lytle (Lytle et al., 2010) inferiu que, nas causas de abandono prematuro na profissão de docência, mais de um terço de todos os novos professores desiste da profissão no Reino Unido, Alemanha e França, num período de três anos devido à incapacidade de gerir a disciplina. Os professores, especialmente aqueles que são novos na profissão, muitas vezes têm dificuldade, em contextos socioeconomicamente desfavorecidos, em conceber um ambiente que melhore a aprendizagem dos alunos e promova a autorregulação e a cooperação. Deste modo, a gestão de aula, mais especificamente a gestão do comportamento do aluno, é uma competência essencial e uma preocupação central dos professores de EF.

Goodwin & Kosnik (2013) destacam que a perda de tempo de instrução, devido a comportamentos fora da tarefa, é um problema estabelecido em ambientes educativos, tendo um impacto negativo na aprendizagem, desempenho e resultados sociais. Sun (Sun et al., 2012) refere exemplos de comportamentos inadequados que podem ser identificados no ambiente da sala de aula: interrupções; falta de participação; irresponsabilidade; desrespeito; desafio; e hostilidade. Além disso, estes comportamentos podem ocorrer com diferentes intensidades e frequências deixando o professor com menos tempo para ensinar. De acordo com vários autores (e.g. Piéron, 1982; Quina, 2009) podemos categorizar a interpretação comportamental do aluno, ou seja, em comportamentos apropriados e os inapropriados. Na categoria dos inapropriados, reportam-se os comportamentos relacionados com a quebra das boas regras de funcionamento da aula. São comportamentos inapropriados os comportamentos fora da tarefa relacionados com a fraca participação e envolvimento na tarefa, e são os inapropriados os comportamentos de desvio com interrupção da atividade e de ordem disciplinar. Procurei sempre

demonstrar entusiasmo e mantendo uma atitude positiva. No entanto, os problemas relacionados com comportamentos de desvio e disciplinares foram frequentes e transversais às demais unidades modulares do 12.º Ano. Verifiquei, desde muito cedo, que os mesmos alunos apresentavam vários comportamentos inadequados ou desrespeitosos com os colegas. Estes alunos foram chamados diversas vezes à atenção no sentido de lhes mostrar que o seu comportamento e atitude não eram aceitáveis, nem condizentes com jovens adultos que em breve iriam ingressar no mercado de trabalho.

“Os alunos (...) para além de demonstrarem diversos comportamentos fora da tarefa e disruptivos, que por sua vez influenciava negativamente os restantes colegas e prejudicava o bom clima da aula, também desafiaram o Professor ao não aceitarem os pedidos efetuados pelo Professor. Nas situações em que o Professor comunicava diretamente com estes alunos no sentido de explicar a conduta que é esperada na aula os alunos viravam as costas.”

(Reflexão n.º 2 Step; 27 setembro de 2022)

Promovi um diálogo individualizado com estes alunos para os ajudar a alterar os comportamentos e para estes se sentissem que a sua participação nas aulas era importante para o grupo. Mas, diversas vezes, qualquer melhoria observável caía por terra após 2 ou mais aulas e os comportamentos inapropriados voltam a ocorrer.

“Não consegui controlar os comportamentos inadequados durante a aula do aluno (...) Foram evidentes ao longo da aula, comportamentos fora da tarefa e outro tipo de comportamentos inapropriados. O aluno (...) passou a aula a perturbar os colegas. Particularmente verifiquei uma situação muito grave a qual alertei imediatamente o aluno dado que quando o colega se preparava para iniciar o rolamento à frente o aluno (...) empurrou o colega pelas

costas desequilibrando-o.”

(Reflexão n.º 4 Ginástica Acrobática; 4 janeiro 2023)

De acordo com o autor Quina (2009), devemos ter presente que a prevenção não resolve todos os problemas e o professor deverá solucionar as questões de maior gravidade o quanto possível de modo a evitar que a perturbação se alastre a um grande número de alunos. Perante a existência de comportamentos inapropriados que influenciam negativamente a boa dinâmica das aulas adotei estratégias corretivas, através do “castigo”. Além do aluno não realizar as tarefas de aprendizagem por um determinado momento e preencher o relatório de aula, também o instruí a arrumar todo o material utilizado no final da aula.

“No momento inicial da aula o aluno (...) enquanto se deslocava em corrida pelo espaço pontapeou uma plataforma de Step e um tapete colchão que estava colocado no solo, ironizando depois o acontecido e perturbando o resto do grupo que rapidamente perdeu o foco na atividade. Perante este comportamento de desafio e desrespeito imediatamente ordenei o aluno a não realizar a aula durante a primeira metade do tempo e sentar-se para preencher o relatório de aula. Fiquei muito desiludido com este acontecimento, porque após diversas tentativas de controlo do grupo e advertências em várias aulas o aluno age sem qualquer receio desafiando constantemente o professor”

(Reflexão n.º 31 Step; 29 de novembro de 2022)

Não obstante, fui sempre firme nas minhas convicções de que o trabalho que estava a realizar tinha fundamento pedagógico. O docente deve estabelecer um clima de trabalho positivo. Deve promover a interação afetiva com, e entre os alunos. Neste sentido, procurei fomentar o espírito cooperativo, de ajuda e de amizade entre os alunos. Apliquei noções organizativas de trabalho de grupo. Demonstrei gosto e dedicação no ensino. Não realizei

distinções entre alunos e promovi um ambiente inclusivo.

Kohn (1993) destaca que o professor deve utilizar medidas de gestão comportamental intrínsecas para cultivar a cooperação e a curiosidade do aluno, não deixando espaço ou necessidade para repreensões e punições. No ambiente escolar, a disciplina e a indisciplina estão intrinsecamente relacionadas à necessidade de promover uma convivência social harmoniosa e com o estabelecimento de expectativas claras.

Para Amado & Freire (2009) a disciplina é complexa, moldada de acordo com as circunstâncias sociais e culturais que permeiam a vida. A escolha da abordagem pedagógica para fazer frente ao problema da disciplina adotada pelo professor pode ter implicações significativas na dinâmica da sala de aula e no relacionamento com os alunos. Uma abordagem positiva pode levar a uma atitude mais aberta e flexível em relação aos alunos, ao invés que uma abordagem negativa pode resultar numa postura mais autoritária e distante. Por isso, torna-se fundamental considerar que a disciplina e a indisciplina são conceitos que dependem da interpretação individual de cada professor, bem como da sua personalidade, das regras estabelecidas pela escola, do estilo de ensino adotado, do grupo de alunos com o qual trabalha e, principalmente, dos objetivos educativos que pretende alcançar (Siedentop, 1983).

Além das estratégias preventivas já mencionadas anteriormente, foquei atenção na prática reflexiva pessoal. Através da reflexão, sobre minha prática docente, e da busca por soluções criativas, consegui conceber estratégias mais efetivas para lidar com as situações de indisciplina. Desta forma, identifiquei uma progressão positiva do ambiente de aula e uma redução significativa dos comportamentos inapropriados.

“Gostei muito do comportamento e foco dos alunos na aula e na realização das tarefas. Sinto cada vez mais os alunos com maior envolvimento na matéria, nas aulas, maior gosto em participar e vontade de aprender, procurando realizar bem os conteúdos e, por último, uma maior aceitação dos alunos ao Professor Estagiário. Muitas vezes os alunos perguntam-me se estão a realizar bem a tarefa ou o movimento, se precisam de melhorar algum gesto

técnico, e até perguntas fora do eixo do conteúdo”

(Reflexão n.º 6 Ginástica Acrobática; 18 de janeiro de 2023)

Foi gratificante assistir à evolução dos meus alunos e a uma transformação positiva do “*aluno indisciplinado*” para o “*aluno envolvido na aprendizagem*” possuidor de competências de autonomia e liderança.

“A aula foi bem conseguida nas várias componentes didáticas, com um excelente empenho motor dos alunos, bom comportamento disciplinar e comportamental da turma. Surpreendentemente o aluno (..) que apesar de ter sido foco de perturbação em muitas aulas, esteve muito bem na realização de liderança de grupo no 1.º exercício da aula e na liderança de movimentos e passos das sequências.”

(Reflexão n.º 25 Step; 11 janeiro de 2023)

2.12. (Re) Ajustamentos na Prática Pedagógica

Durante o EP demonstrei flexibilidade para realizar quaisquer ajustamentos na em diversos momentos que considerei oportunos. Corrigir ou reestruturar, no geral ou no particular, aquilo que no meu entender estava desconectado perante o contexto que estava inserido ou não resultava em aprendizagem efetiva.

“Os alunos não conseguiram realizar o movimento e o passo dentro dos objetivos que selecionei, talvez explicado pela complexidade técnica do passo com 12x movimentos, que requeria bastante esforço físico, com a elevação do joelho sucessivamente 3x. Entendi que os alunos ainda não possuem competência técnica para um passo tão exigente e, por isso, não irei abordar novamente este tipo de passo. Preciso de rever a sequência.”

(Reflexão n.º 4 Step; 4 outubro de 2022)

A facilitação de experiências significativas torna-se o filtro para a tomada de decisões pedagógicas dos professores. Fletcher (Fletcher et al., 2021) refere que através da utilização deste filtro os professores podem ajudar os alunos a reconhecer o valor individual e coletivo das suas experiências. Esta pedagogia democrática e centrada no aluno assume que a aprendizagem ocorre à medida que os alunos constroem conhecimento em relação às experiências anteriores e às suas interações no ambiente de aprendizagem. Apesar da progressão estabelecida do ensino das matérias tenha sido previamente pensada e planeada, a capacidade de adaptar a abordagem da prática pedagógica de acordo com as necessidades e competências dos alunos revelou-se essencial para um ensino mais proficiente.

“Se por um lado é frustrante a nível de progressão lecionar 3x aulas consecutivas basicamente com o mesmo conteúdo e os mesmos movimentos, ainda que com situações de aprendizagem diferentes, por outro lado dado que não verifiquei um progresso significativo na realização da sequência e na compreensão dos movimentos fluídos circulares e amplos, penso que, senão compreenderem os fundamentos básicos destes movimentos, irão ter imensa dificuldade na aprendizagem dos movimentos Yang seguintes.”

(Reflexão n.º 6 Tai Chi; 17 fevereiro de 2023)

Aprendi com os erros e fui aprimorando a minha capacidade de fazer ajustamentos. Admitir o erro é fundamental para a nossa própria aprendizagem e assumir a responsabilidade permite identificar pontos de melhoria.

“Reconheço que o processo de memorização e execução do movimento está a ser muito demorado, comparativamente com os movimentos anteriores da coreografia. Por isso, adotei algumas estratégias que poderiam auxiliar na aquisição da técnica pretendida e tentar acelerar um pouco o processo de consolidação: a) demonstrando o movimento de forma muito lenta e com várias

repetições com ênfase nas diversas subfases do movimento; b) implementando o método de aprendizagem de adição ou de pirâmide para lecionar separadamente os movimentos dos MI dos MS.”

(Reflexão n.º 14 Tai Chi; 14 março de 2023)

Alarcão (1996) destaca que a competência reflexiva do docente é um pilar fundamental no desenvolvimento de uma capacidade de análise da própria práxis e na tomada de decisões. Esta perspetiva mostrou-se essencial para reconhecer e ajustar as situações de EA, particularmente nas Modalidades de Fitness. Um bom professor deve ser sensível o suficiente para reconhecer quando, ou não, um exercício ou as tarefas propostas estão sendo executadas com êxito e os alunos estão demonstrando compreensão adequada.

“Percebi na fase final da aula que os alunos (...), sendo que ambos possuem Síndrome de Asperger, não compreenderam a minha instrução e por este motivo erraram a maioria dos pontos geográficos colaterais. Não posso de maneira nenhuma na próxima aula deixar de focar-me nestes alunos e perceber se a instrução foi compreendida ou não.”

(Reflexão n.º 2 Orientação; 8 fevereiro de 2023)

Uma componente pedagógica fundamental que permitiu inferir acerca de ajustamentos necessários foi a avaliação formativa contínua, ou seja, a AFL. O autor Araújo (2007) refere que através de uma abordagem integrada da AFL é possível avaliar o progresso dos alunos e identificar áreas que necessariamente exigem ajustamentos para promover um ensino mais efetivo.

“Promovi uma elevada participação dos alunos na realização da aula. Questionava os alunos com questões técnicas e promovia um debate com os alunos a emitirem opiniões acerca de movimentos de Pilates, de como construir progressões em Pilates e formas de

proteger os grupos musculares referentes aos movimentos (ex. zona lombar, cabeça e nuca). Um propósito que tinha com esta estratégia era realizar uma avaliação formativa acerca da compreensão dos conhecimentos técnicos adquiridos pelos alunos e fomentar o espírito crítico e a criatividade”

(Reflexão n.º 12 Pilates; 17 de janeiro de 2023)

As decisões de ajustamento também passaram pela flexibilidade na tomada de decisões apropriadas rápidas, dentro “da sala de aula”. As mais frequentes eram resultado da reduzida assiduidade e ao número de alunos presentes na aula, que obrigavam ao reajustamento da estrutura dos grupos de trabalho. Além disso, a utilização dos espaços exteriores, foi sempre condicionada pelas questões climatéricas. As disponibilidades de recursos materiais obrigaram-me, também, por vezes a ajustar a aula e a organização das tarefas.

“Um pouco antes do início previsto da aula, desloquei-me para o espaço de aula para montar o material (...) No entanto, após o início da aula uma Professora de EF solicitou os colchões para a aula dela e eu acedi ao pedido, ficando sem efeito o que objetivava com a disposição do material. “

(Reflexão n.º 2 Pilates; 3 de janeiro de 2023)

2.13. Observação de Aulas

No decorrer do EP, além de realizar regularmente o registo de observação direta e de reflexão crítica das aulas lecionadas pelo colega EE, também empreendi a tarefa de realizar o registo de observações sistemáticas dessas mesmas aulas. Este empreendimento permitiu-me aprender e refletir em diferentes abordagens pedagógicas, estilos de ensino ou estratégias de aula colocadas em ação pelo colega EE, enriquecendo a minha própria prática docente. Ao observar as aulas do colega obtive a oportunidade de refletir sobre a minha própria prática e identificar áreas que podiam ser aperfeiçoadas.

“Após preenchimento da ficha de observação sistemática de aula, confirmei a crença acerca da dinâmica da aula. (...) Muito tempo despendido em situações de advertência de comportamentos fora da tarefa ou demasia em situações de espera. O Professor necessita de procurar novas estratégias para conseguir maior envolvimento dos alunos na aula e para diminuir a quantidade de comportamentos fora da tarefa.”

(Observação n.º 5 Basquetebol; 18 janeiro de 2023)

Sarmiento (2004) refere a importância da observação sistemática e reflexiva no contexto de Pedagogia desportiva e a importância da observação de práticas pedagógicas no desenvolvimento profissional do docente. A observação das aulas do colega EE possibilitou uma análise detalhada sobre a dinâmica e organização das aulas, fundamentada sempre numa abordagem crítica.

“Nesta sessão utilizei uma grelha de observação da ação do Professor de génese qualitativa (Lista de Verificação) que desenhei de acordo com os principais tópicos didáticos inerentes à ação e comportamento de um Professor em contexto de aula. De acordo com o registo efetuado identifiquei alguns pontos que penso serem essenciais ao João alterar.”

(Observação n.º 8 Basquetebol; 1 fevereiro de 2022)

Concordando, ou não, com a posição e argumentação defendida pelo colega EE, procurei sempre genuinamente auxiliá-lo, partilhando ideias durante a prática reflexiva das reuniões de NE. Rink (1993) refere que os professores reflexivos dedicam grande parte do seu tempo à avaliação da sua prática, seja de forma informal, sem reunir informações objetivas, ou, quando necessário, recorrendo à observação sistemática. A prática da observação permite ao professor analisar e refletir sobre diferentes intervenções nas aulas, buscando estratégias para melhorar sua abordagem pedagógica. Além disso, a observação de aulas de outros professores possibilita a identificação de falhas a serem evitadas e virtudes a serem adotadas. Outra contribuição importante da observação na prática pedagógica é a avaliação para a melhoria da

aprendizagem dos alunos.

Sarmiento (2004) refere que a observação direta e sistemática dos comportamentos dos alunos, no espaço de aula, permite ao professor identificar as necessidades específicas dos seus alunos e adaptar a sua abordagem para melhor atendê-los. Se, a observação não estruturada consistia na recolha simples através de registo de informação, segundo parâmetros pedagógicos e didáticos, já a observação sistemática exigiu bastante mais trabalho e requereu mais tempo de forma a compreender os dados registados e proceder à pós-aula reflexão.

“Para esta sessão utilizei uma grelha de observação qualitativa que desenhei de acordo com os principais tópicos didáticos inerentes à ação e comportamento do Professor em contexto de aula. De acordo com a observação efetuada identifiquei alguns pontos que penso serem essenciais, o Professor João alterar e reestruturar a sua ação na aula de forma a rentabilizar os processos de ensino e criar maior envolvimento dos alunos na tarefa. Estas estão bastante ausentes na aula que observei, e enquanto não se verificar uma nova estratégia na ação do Professor penso que estes tópicos serão repetitivos nas aulas.

(Observação Aula n.º 6 Basquetebol; 1 fevereiro de 2023)

A observação do desempenho tem um caráter qualitativo, isto é, à forma como os alunos executam e aplicam as habilidades motoras, e a observação à ação do professor tem por objetivo estudar o comportamento dos professores, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes (Piéron & Emonts, 1988; Quina, 2009). Dos instrumentos de observação sistemática utilizados, destaco o registo de comportamentos quantitativos e qualitativos, e o registo de categorias comportamentais. Para o efeito, adaptei grelhas e fichas modelo de observação inferindo em categorias de análise de tempo, análise comportamental, análise de instrução e análise da gestão, da relação e do clima de aula:

- Observação Sistemática do Comportamento do Professor
- Observação Sistemática do Comportamento dos Alunos

- Listas de Verificação do Comportamento do Professor e da Instrução
- SOFP – Sistema de Observação do Feedback do Professor
- GTS – Sistema de Observação da Gestão de tempo da sessão

As listas de verificação foram concebidas a partir de critérios específicos de comportamentos a serem observados na aula, possibilitando uma análise mais detalhada da prática observada.

“ De acordo com a ficha de observação sistemática inferindo a atuação do Professor foi possível analisar os seguintes dados: penso que na aula cujo conteúdo foi a avaliação sumativa, o EE despendeu a maior parte do tempo na observação das habilidades do aluno, e este dado é confirmado pela grelha que demonstra que o Professor despendeu 50% do tempo de aula em observação; por outro lado, registei um considerável tempo despendido em tarefas de organização (14% da aula) com a colocação de material, deslocamentos dos alunos, formação de grupos, recolocação de material, etc.”

(Observação Aula n.º 3 Andebol; 30 de novembro de 2022)

O SOFP é um instrumento que visa analisar que tipo de feedback o professor emite, e por outro lado a qualidade e a eficácia do feedback.

“No que concerne à dimensão do objetivo é possível observar no gráfico (...) que a maioria dos feedbacks emitidos pelo João tinham como objetivo fornecer sugestões específicas e orientações concretas sobre como melhorar o desempenho individual do aluno, e descrever os critérios de êxito pretendidos na realização dos gestos técnicos. A importância de o professor emitir feedbacks prescritivos está diretamente relacionada à sua capacidade de ajudar o aluno a aprender e progredir em seu desenvolvimento.”

(Observação Aula Ginástica Acrobática; 24 fevereiro de 2023)

O GTS é um registo que permite ao professor avaliar como realiza a gestão do tempo durante a aula. Através deste instrumento o professor pode identificar possíveis lacunas na gestão do tempo e fazer ajustes para otimizar o processo.

“Através da comparação dos diferentes dados relativos à gestão do tempo da sessão, consegui registar que as categorias dominantes foram a instrução e a prática específica. Dadas as características muito próprias da prática de Tai Chi, é normal que neste tipo de sessões o Professor foque muito tempo na instrução e emissão de feedbacks, pela dificuldade dos alunos em memorizar os diferentes movimentos e fases do mesmo movimento. Por outro lado, o significativo tempo despendido na categoria Specific Practice (practical tasks orientated to the objective) é resultante do fato dos alunos terem estado envolvidos nas tarefas significativamente com repetição sucessiva das sequências de movimentos das 24 formas de Yang. Compreendo que seja necessário diminuir o tempo despendido na instrução e organização da aula (o Tai Chi não requer muita organização de material) para promover maior tempo despendido na tarefa e na aprendizagem.”

(Observação Aula n.º 7 Tai Chi; 15 de março de 2023)

A observação utilizando listas de verificação inferindo o comportamento do professor e da instrução tem por base a ação do professor nas categorias de comunicação, motivação e envolvimento dos alunos, ou seja, se a organização das tarefas é eficiente, ou se o professor fornece um feedback construtivo e individualizado aos alunos.

“Observei que muitas vezes o colega estagiário João tem tendência a colocar-se de costas voltadas para alguns alunos, não identificando comportamentos fora da tarefa. A posição do professor na aula de educação física pode afetar a instrução, comunicação e gestão da disciplina. Por isso, é importante que o professor se coloque de forma adequada para garantir uma aula segura, eficaz e inclusiva para todos os alunos envolvidos. Por outro lado, registei

bastante tempo despendido pelo João na transição de tarefas e na reorganização do espaço e material.”

(Observação Aula n.º 2 Badminton; 12 maio de 2023)

A prática de observação das aulas do colega EE, aliada à reflexão pós-aula, quer individualmente, quer em contexto de reunião do NE, permitiu identificar diversas áreas de melhoria que inseri no meu próprio processo de EA, sendo este um caminho para o crescimento profissional contínuo. Wright & Walkuski (1995) referem que a utilização de instrumentos de observação sistemática, como parte do processo de formação inicial do professor, auxilia os EE a entenderem melhor o comportamento em sala de aula. Além disso, professores que utilizam estas metodologias também podem ajudar outros professores a entender melhor a sua ação e como podem melhorar seu próprio ensino, sendo formas objetivas e confiáveis de relatar as ocorrências de uma aula.

3. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A ação do futuro professor num contexto escolar muito próprio permite a sua integração na comunidade envolvente. Os EE têm a oportunidade de estabelecer relações sócia afetivas e profissionais com diferentes atores educativos, que transcende os contextos da prática em contexto de aula, permitindo conhecer com maior relevância as especificidades da profissão docente. Por isso, o EE deve procurar interagir com a comunidade educativa, compreendendo-a sob a perspetiva cultural e social, sendo que esta conexão é importante na construção da sua identidade profissional.

3.1. Conselho de Turma

O conselho de turma é referenciado como um órgão de organização, acompanhamento e avaliação das atividades dos alunos e de articulação entre as famílias e a escola. O funcionamento do conselho de turma no ensino profissional na EBSC é orientado pela Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto e pelo regulamento interno da EBSC.

O conselho de turma é constituído por todos os professores da turma, pelo representante dos alunos e pelo representante dos Pais e Encarregados de Educação. O Diretor de Turma (DT) preside ao conselho de turma, sendo secretariado por outro professor. Para efeito de natureza disciplinar o conselho de turma é presidido pelo Diretor ou o subdiretor da escola. O DT supervisiona e orienta as atividades e a ordem dos pontos debatidos no conselho de turma no ensino profissional, sendo que nestas reuniões discute-se a articulação interdisciplinar, o apoio à ação técnico-pedagógica dos docentes, o acompanhamento do percurso formativo dos alunos e a elaboração de propostas para a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e da Prova de Aptidão Profissional (PAP).

A minha participação nas reuniões, foram regulares ao longo do ano letivo, numa perspetiva de observador reflexivo-crítico, registando os pontos mais importantes e procedendo no final de cada reunião a uma reflexão escrita.

“Como assuntos de trabalho, foram abordados e discutidos, entre outros tópicos: comportamento e disciplina dos alunos; assiduidade; empenho e progressão de aprendizagens; módulos curriculares em atraso no percurso escolar; distribuição de horas do módulo de Atividade Física em contexto de Saúde. A reunião distribui-se em 2 partes. A primeira parte contou com a presença do representante dos Encarregados de Educação e dos Alunos, e numa fase posterior apenas estiveram presentes os Professores titulares da Turma.”

(Reunião Conselho de Turma 12.º Ano; 4 de novembro de 2022)

Obtive a oportunidade de compreender o aproveitamento escolar dos alunos, das dificuldades que os mesmos apresentavam, dos casos mais problemáticos e das propostas educativas apresentadas para a melhoria. Em última análise, obtive um maior conhecimento do funcionamento administrativo e curricular do ensino profissional. Dos assuntos debatidos ao longo do ano nas reuniões, destaco o debate em torno das medidas de apoio educativas especiais aos alunos do 12.º Ano. Estas medidas denominadas de “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” estão consagradas no Decreto-Lei n.º 54/2018, como medidas de adequação às necessidades de cada aluno, promovendo assim, a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e progressão de aprendizagem.

“A reunião teve como assuntos discutidos: o comportamento individual de cada aluno numa escala de avaliação a 3 níveis (Pouco Satisfatório; Satisfatório; Bom); a assiduidade, pontualidade, aproveitamento escolar e aprendizagem, medidas universais, medidas seletivas, PAP, formação e contexto de trabalho, recuperação de faltas (quantificação e sem escala). (...) De destacar que alguns alunos têm revelado progressos no seu percurso educativo. Outros alunos têm faltado às sessões com o apoio psicológico da Escola. As medidas seletivas no percurso de aprendizagem dos alunos têm sido relevantes para o sucesso educativo do aluno.

(Reunião Conselho de Turma 12.º Ano; 27 de janeiro de 2023)

Durante as reuniões fui informado do facto de que 2 alunos do 12.º Ano usufruíam de medidas educativas adicionais, dadas as dificuldades acentuadas e persistentes, ao nível da comunicação, interação, cognição e aprendizagem, tendo no seu percurso educativo uma adaptação curricular significativa e um plano individual de transição. Outro tema regularmente debatido nas reuniões inferiu sobre a assiduidade e o comportamento dos alunos. Cada reunião era uma oportunidade para compreender o desempenho transversal dos alunos. Identificava que diversos problemas e dificuldades afetavam o desenvolvimento de cada aluno e como os planos de ação sugeridos nas reuniões poderiam auxiliar o aluno. Destaco, também, a participação numa reunião de conselho de turma disciplinar. O conselho de turma disciplinar é o órgão competente para aplicar medidas disciplinares. Estas medidas punitivas podem ter uma base de repreensão, suspensão ou expulsão.

“A reunião teve como propósito analisar e discutir o comportamento do aluno (...) que agrediu fisicamente na sala de aula o colega. Por votação maioritária ficou determinado que será aplicada ao aluno uma sanção de 4 dias de suspensão das atividades escolares.”

(Reflexão Conselho de Turma Disciplinar; 5 maio de 2023)

Neste caso, tendo em conta a gravidade da infração, foi aplicado ao aluno uma medida corretiva e de integração. Pretendia-se com esta medida a correção do comportamento e o reforço da formação cívica do aluno. A ocorrência de situações disciplinares é uma questão relevante dentro do contexto da EBSC, sendo notório o esforço da direção da escola para a sensibilização da questão da indisciplina, da inclusividade e a mediação de conflitos.

3.2. Diretor de Turma

As competências do DT são definidas por um conjunto de atos normativos (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio; Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho; Decreto-Lei n.º 137/2012). Compete ao DT a articulação entre os professores da turma e alunos, pais e encarregados de educação; a promoção de comunicação e formas de trabalho cooperativo; a coordenação em colaboração com os docentes da turma da adequação de atividades,

conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; a articulação das atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e a coordenação do processo de avaliação dos alunos (Rodrigues, 2011). Além disso, o regime interno da EBSC refere que a coordenação de turma compete ao DT e que também tem as funções de coordenar os processos disciplinares; manter atualizado o registo de faltas dos alunos; fornecer aos alunos e aos seus encarregados de educação uma informação específica sobre o percurso formativo do aluno; proceder a uma avaliação qualitativa do perfil de progressão de cada aluno e manter atualizado o registo de turma.

A complexidade das competências de coordenação e gestão exigidas ao DT, demanda uma elevada capacidade processual burocrática e de cooperação com os diversos docentes, famílias e alunos.

“A Diretora de Turma seguidamente realizou a tarefa de comunicar aos encarregados de Educação dos alunos do 12.º acerca das faltas (presença, material, justificadas, não justificadas) e sobre os módulos em atraso dos alunos no 1.º Semestre, redigindo carta e email, com a pauta das faltas em anexo. Dado que, neste contexto escolar, os encarregados de educação, na sua grande maioria, não demonstram atenção e preocupação com o percurso escolar do aluno, a Professora de forma a garantir que a informação chegasse ao destinatário, procedeu ao envio de email e ao envio de carta postal registada. Relativamente aos módulos em atraso a atual situação dos alunos de Desporto é preocupante. A maioria dos alunos regista imensos módulos em atraso.”

(Reflexão Apoio Diretora de Turma; 31 janeiro de 2023)

Acompanhando a DT observei o trabalho desenvolvido inerente às funções do cargo, realizando posteriormente uma reflexão escrita. Além disso, compreendi a utilização do portal GIAE do percurso escolar de cada aluno, da avaliação modular e o processo de registo de faltas dos alunos.

3.3. Eventos Escolares de Educação Física

De acordo com o regime interno da EBSC o Grupo Disciplinar de EF tem, entre outras, as competências de apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Atividades e o projeto de grupos de adesão ao Desporto Escolar no âmbito das atividades de complemento curricular. Dispostas no Plano Anual de Atividades de EF, foram realizadas diversas atividades junto da comunidade educativa, das quais os EE participaram, sempre que fosse possível conciliar com o horário da FADEUP e aulas lecionadas.

A oportunidade de participar nos eventos proporcionou-me uma experiência valiosa em relação ao processo de organização destas iniciativas, especificamente os eventos do corta-mato e do Boccia. O evento do corta-mato escolar ocorreu no espaço externo da escola e foi organizado pelo grupo de EF, com competições para os escalões iniciantes, juvenis e juniores. Os EE tiveram a responsabilidade de guiar os alunos até o ponto de chegada, registrar o evento com fotografias e auxiliar os professores na montagem e recolha do material necessário.

“Os EE auxiliaram no desenvolvimento organizacional da prova de corta mato, incluindo o registo fotográfico do evento. Na generalidade os professores de EF desempenharam funções de registo de tempos, juízes de partida e chegada, registo de inscrição, controlo físico do percurso. (...) Globalmente, penso que o evento foi positivo, permitindo a participação em equipa dos Professores nas diversas funções, e de uma adesão forte dos alunos da escola, promovendo em última análise fomentar a prática desportiva dos alunos e a sua participação na comunidade escolar. “

(Reflexão Corta Mato; 16 dezembro 2022)

A atividade do Boccia decorreu no Pavilhão interior G2 da EBSC e a organização do evento esteve sob a responsabilidade do grupo de EF e dos meus alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto.

“Destaco que os alunos de Desporto desenvolveram e supervisionaram o evento, demonstrando as características do Boccia

e executando o papel de árbitros, desenvolvendo desta forma competências que considero essenciais, tais como, a autonomia, cooperação e responsabilização. Os alunos envolveram-se no evento criando um bom clima e empatia com os alunos de Erasmus.

(Reflexão Boccia; 31 maio de 2023)

A EBSC distingue-se por uma considerável participação dos seus alunos no Desporto Escolar. O interesse generalizado pelos alunos nos eventos escolares é uma manifestação reforçada pelo Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025. Este plano estabelece a premissa de que a organização e o planeamento de atividades escolares, devem ser realizadas num processo de codecisão e de cogestão com a participação ativa dos alunos da escola.

3.4. Desporto Escolar – Voleibol

A implementação e realização do programa de complemento curricular de Desporto Escolar contém princípios estratégicos de promoção do desporto escolar estabelecidos no Programa Nacional Estratégico do Desporto Escolar da Direção-Geral da Educação. O Desporto Escolar pode ser entendido como o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação que complementam o currículo escolar e ocupam os tempos livres dos alunos, integradas no plano de atividades da escola, assegurando coerência com o projeto pedagógico e os objetivos educativos. Caracteriza-se pela liberdade de participação e escolha do aluno dentro de uma oferta formativa concebida de acordo com os recursos da escola. Destaca-se a promoção de valores como o respeito, a tolerância, a cooperação e a fair play.

O Desporto Escolar é uma importante componente da área da EF escolar, permitindo a inclusão de diferentes modalidades no currículo. O docente, enquanto agente ativo do Desporto Escolar, deverá transmitir os princípios e valores do Desporto (Bento, 2004). Durante o EP participei nas sessões da modalidade de Voleibol, quer seja através da observação direta das aulas, quer participando nas tarefas apresentadas pela docente responsável pela modalidade de Voleibol no Desporto Escolar da EBSC.

“Fundamentalmente o meu papel foi de observação, análise e reflexão acerca das ações de jogo, técnicas e acerca de comportamentos. Penso que nesta primeira fase, até para realizar uma boa integração no grupo, será de observação e gradualmente realizar tarefas e sugestões acerca do treino e gestão de grupo. Por isso, na próxima aula tenho como objetivo participar no papel de árbitro.”

(Reflexão n.º 2 Desporto Escolar; 24 janeiro de 2023)

Além de organizar as atividades desportivas, a professora assumia um papel de mentora e modelo para os demais alunos. A postura e atitude da professora influenciavam diretamente a forma como os alunos entendiam e se envolviam com a prática do Voleibol. Nesta perspetiva, o Desporto Escolar também desempenha um papel significativo em ambientes escolares com carências sociais e culturais específicas. Em escolas situadas em áreas com perfis socioeconómicos desfavoráveis, o Desporto Escolar é uma importante ferramenta para promover o desenvolvimento sociocultural dos alunos, proporcionando-lhes experiências valiosas que vão além da sala de aula. Por outro lado, a prática desportiva pode ser vista como uma atividade enriquecedora, capaz de proporcionar aos alunos oportunidades únicas de socialização, aprendizagem de valores e o desenvolvimento de habilidades sociais (Graça & Mesquita, 2013).

A utilização de métodos de observação sistemática, como o GPAI, o registo de Comportamento dos Alunos e Listas de verificação, possibilitaram ampliar a minha capacidade de análise crítica, relativamente ao desempenho de habilidades na modalidade de Voleibol, e um entendimento abrangente do desenvolvimento do aluno inserido neste programa de complemento curricular.

“Verificando o registo de GPAI no processo de tomada de decisão em contexto de jogo 6x6 é possível verificar que o (...) obteve um maior número de decisões apropriadas nas ações ofensivas e defensivas. Por outro lado, a eficácia da execução das habilidades (ex. passe, remate) foi também substancialmente superior. Todas as medidas de performance de jogo foram superiores aos valores de

75% (ficando no espectro entre os 75 a 100%), o que demonstra a boa performance do (...) no jogo, em que registei um nível positivo de efetividade nas diferentes habilidades e funções de jogo, claro, sempre dependente também do bom desempenho dos colegas e do coletivo

(Reflexão n.º 5 Desporto Escolar; 7 março de 2023)

São diversos os autores (e.g. Oslin et al., 1998; Pritchard et al., 2008) que referem que o Voleibol é uma modalidade coletiva que apresenta uma diversidade de ações, demandando do jogador, uma constante tomada de decisão. Por outro lado, o desempenho do jogador está dependente de qualidades intrínsecas, tais como, as capacidades funcionais, táticas e atributos físicos. Então, a utilização de instrumentos de observação que permitem avaliar o desempenho é relevante nas diversas situações de EA.

O GPAI é um instrumento de avaliação observacional que permite ao professor analisar o comportamento dos seus alunos em situações concretas de jogo, sendo composto por um conjunto de indicadores que inferem diferentes aspetos do jogo, como as tomadas de decisão, a execução de jogadas em ataque/ defesa, o envolvimento no jogo, o número de decisões apropriadas/ inapropriadas. É, portanto, um sistema de observação direcionada para a avaliação do desempenho dos alunos em contexto de jogos coletivos (Oslin et al., 1998; Sarmiento et al., 2001). Outro instrumento que utilizei nas sessões de desporto escolar foram as listas de verificação de registo de ações/ comportamentos táticos. Este registo é especialmente útil para o professor de EF que busca compreender o desempenho dos alunos em modalidades específicas, permitindo uma análise mais detalhada do comportamento tático durante o jogo de Voleibol. Este instrumento é composto por um conjunto de itens que descrevem diferentes ações e comportamentos táticos, como a ocupação de espaços, a tomada de decisão, as componentes técnicas de passe, receção, serviço.

4. ESTUDO TEÓRICO: O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1. Introdução

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) é entendido como um conceito que “diferencia” o conhecimento profissional dos professores, relacionado na literatura como tendo um impacto positivo na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos. A análise sobre o desenvolvimento do PCK nos futuros professores de Educação Física é relevante. A literatura refere o ensino como uma profissão, reconhecendo que o professor possui um “knowledge base”, ou seja, possui um conjunto de habilidades desenvolvidas durante a atividade de ensino. Shulman (1986) introduziu o conceito PCK como uma possível resposta ao chamado “missing paradigm” na pesquisa acadêmica na prática docente. O ensino era abordado focando apenas o conteúdo ou exclusivamente a pedagogia. Shulman (1986) acreditava que nenhuma das abordagens incorporava todos os aspectos da base de conhecimento dos professores. Deste modo, Shulman (1987) define o PCK como “that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding”. As principais componentes que Shulman (1986) distinguiu no PCK foram as configurações mais eficazes para representar os tópicos de uma área disciplinar e, por outro lado, um entendimento do que torna a aprendizagem desses conhecimentos acessível para os alunos. Por outro lado, Shulman (1987 citado por Ribeiro & Guntzel, 2020) considerou outras categorias para sistematizar a base de conhecimento dos professores, ou seja, o conhecimento do conteúdo (CK), o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento curricular, o conhecimento dos alunos e as suas características, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento para fins educacionais, propósitos e valores. Desde a introdução do PCK por Shulman (1986), o conceito foi também analisado por Grossman (1989; 1990), que (re)estruturou o PCK adicionando outros componentes aos componentes originais de Shulman (1987), ou seja, o conhecimento do currículo e o conhecimento dos propósitos do ensino.

O PCK é um conhecimento dinâmico e em constante construção, sendo uma componente essencial na formação dos professores. Este capítulo aborda um estudo de revisão literária do modelo PCK proposto inicialmente por Shulman (1987), posteriormente, revisado por Grossman (1990), e as implicações do desenvolvimento do PCK na formação de professores de EF e para a prática docente.

4.2. O Conhecimento Base do Professor

Shulman (1987) considera que, para se compreender que qualidades, habilidades ou atributos “*transformam*” um professor iniciante num professor competente e eficaz, é importante compreender as fontes de conhecimento do professor, isto é, as áreas académicas e de prática didática das quais os professores podem extrair o conhecimento e entender as estruturas da base do conhecimento requeridas para o ensino. As bases do conhecimento referem-se aos processos de raciocínio e de ação pedagógica dentro dos quais o conhecimento do professor é utilizado (Shulman, 1987). De acordo com Shulman (1986; 1987), o ensino começa quando o professor compreende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado produzindo uma série de atividades nas quais os alunos recebem oportunidades para aprender. Shulman (1987, citado por Almeida, 2019) propõe as seguintes categorias conceituais de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o “conhecimento do conteúdo (CK)”; o “conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)”; e o “conhecimento curricular”. Posteriormente, Shulman (1987) estruturou sete categorias de conhecimento essenciais para promover a compreensão entre os alunos e sendo intrinsecamente inerentes à compreensão do professor: o “CK”; o “conhecimento pedagógico geral” dos princípios de gestão e organização da sala de aula; o “conhecimento do currículo”; o “PCK”; o “conhecimento dos alunos”; o “conhecimento do contexto educativo”, do funcionamento da sala de aula até às características e cultura da comunidade; e o “conhecimento dos propósitos”, valores e finalidades da educação e a sua base específica filosófica e histórica.

Neste modelo de Shulman (1987), o PCK tem uma dimensão muito particular, dado que permite identificar os princípios do conhecimento do professor, ou seja, os conhecimentos necessários para ensinar. Representa o vínculo do

conteúdo com a pedagogia, no entendimento de como os problemas e as questões são organizadas, representadas e adaptadas de acordo com os interesses e aptidões dos alunos. Além disso, o PCK congrega um conjunto de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente, pois representa um domínio de conhecimentos exclusivos dos professores. Deste modo, o PCK constitui uma das componentes mais importantes na formação de um professor, devendo ser desenvolvido de forma explícita na formação inicial, particularmente durante o período de estágio profissional (Shulman, 1986). São diversos os autores (e.g. Grossman, 1990; Fenstermacher, 1994; Graça, 1999) que referem que a categorização de conhecimento de Shulman (1987) representa o conhecimento base do professor, ou seja, refere-se ao conhecimento que os professores devem deter. É, portanto, uma característica definidora da profissão docente (Doyle, 1990; Mizukami, 2004).

Para Shulman (1987, citado por Ribeiro & Guntzel 2020) existem quatro grandes fontes para a base do conhecimento fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento base docente, ou seja, que dão sustentação ao trabalho docente: a formação académica nas áreas do conhecimento ou disciplinas; os materiais e o ambiente do processo educativo institucionalizado (currículos, materiais didáticos, organização e financiamento, a estrutura da profissão docente); as pesquisas sobre a escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, o ensino e desenvolvimento, e outros fenómenos sociais e culturais que afetam o que os professores realizam; e o próprio conhecimento que deriva da prática. As componentes da base do conhecimento referenciado por Shulman (1987) constituem fases importantes na formação inicial do futuro professor. Integram a formação académica, as estruturas pedagógicas, a investigação científica e a prática profissional. A primeira fonte referida por Shulman (1987) é o “CK”, ou seja, o conhecimento, a compreensão e a aptidão que necessitam de ser adquiridos pelos alunos. O professor é um membro da comunidade académica. Deve compreender as estruturas das disciplinas, os princípios da investigação e os conceitos académicos. Este conhecimento permite ao docente compreender quais são as ideias e habilidades importantes de cada área científica, como são estabelecidas novas teorias ou abandonadas ideias ineficientes, ou seja, quais são as regras e os procedimentos de produção académica. Estes pressupostos

são definidos como conhecimento de “*estruturas substantivas e sintáticas*” (Shulman, 1987; Grossman, 1990). O professor deve ter uma compreensão das matérias específicas que ensina, mas também possuir uma educação humanista abrangente, para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão (Shulman, 1987). Deve possuir um conjunto de atitudes e valores que influenciam a compreensão do aluno, exigindo-se do professor uma compreensão profunda das estruturas das matérias. Os aspectos normativos e teóricos do conhecimento acadêmico sobre o ensino, também, são uma fonte que capacitam o professor de aptidões para identificar comportamentos e estratégias docentes que desenvolvem o desempenho nos alunos e de pedagogias que permitem transformar as salas de aula em contextos onde os alunos cuidam das tarefas de instrução (Shulman, 1987). O conhecimento da prática refere-se ao conhecimento adquirido com a prática e com a racionalização reflexiva dos professores. Além disso, o professor iniciante deve desenvolver representações codificadas do conhecimento pedagógico adquirido com a prática de professores competentes.

Seguindo a mesma orientação do modelo de Shulman (1987), Grossman (1990) redefiniu as categorias de conhecimento: o “conhecimento pedagógico geral”, ou seja, o conhecimento dos alunos e da sua aprendizagem, bem como as habilidades relacionadas à gestão da sala de aula e ao conhecimento do currículo; o “conhecimento do conteúdo específico”, constituído pelo objeto de ensino e tendo influência direta nas decisões curriculares; o “conhecimento do contexto”, que abrange a compreensão do contexto em que o docente irá atuar, o que implica conhecer os alunos, a organização administrativa e pedagógica da escola, e as particularidades sociais e culturais da comunidade escolar; e o “PCK”, referido como conhecimento central uma vez que interage com todos os demais conhecimentos.

Grossman (1990) defende a conexão dos diferentes domínios do conhecimento essenciais para o ensino. Interpreta o PCK como resultado da transformação do conhecimento associado às concepções do professor e relacionado com as matérias, pedagogias e o contexto.

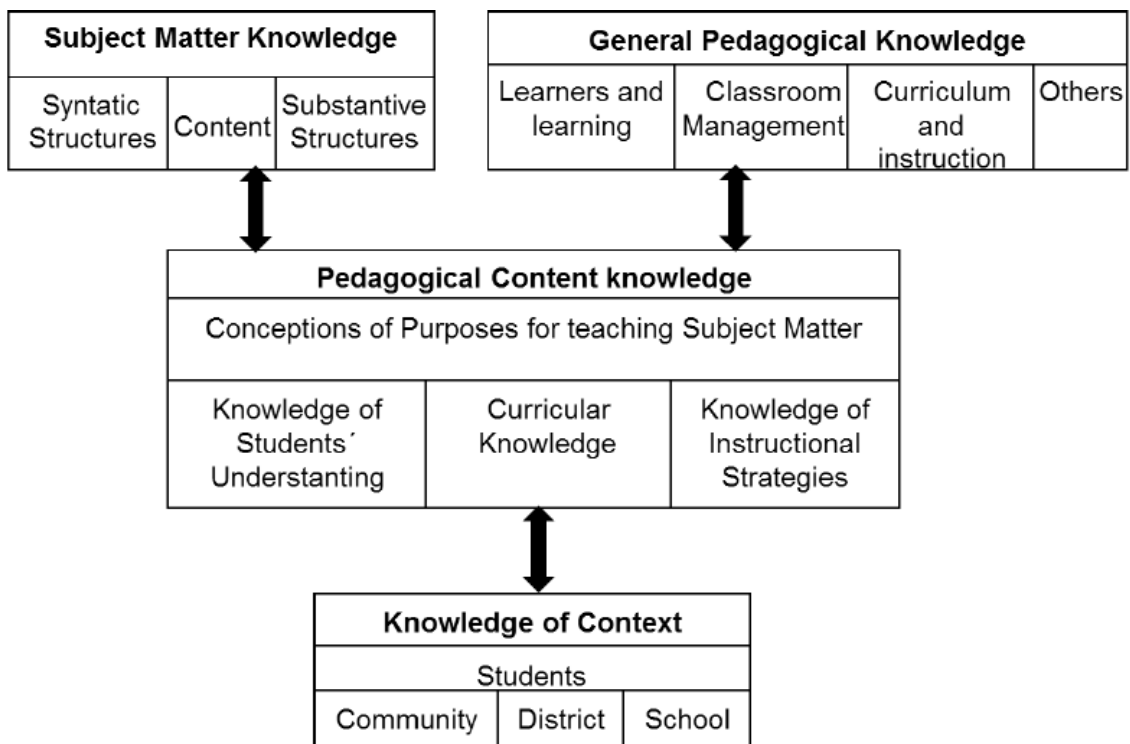


Figura 1 – Modelo da Base de Conhecimentos para a docência proposto por Grossman (1990); Fonte: Adaptado de Grossman (1990)

O Subject Matter Knowledge incorpora o CK e o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas de uma área ou disciplina, dado que o PCK inclui conhecimentos, crenças e habilidades relacionadas com o ensino. É um tipo de conhecimento abrangido pela área das Ciências da Educação (Grossman, 1990). Abrange o conhecimento de gestão, psicologia e política educativa (Freire, 1970).

O General Pedagogical Knowledge categoriza o conhecimento sobre os alunos e da aprendizagem, a gestão da sala de aula, o currículo e instrução, e “outros” conhecimentos pedagógicos.

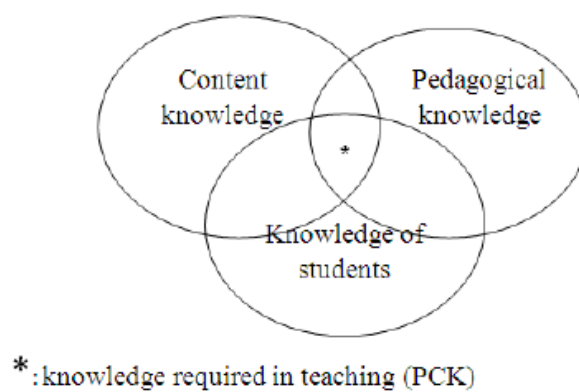
O Knowledge of Content infere sobre o conhecimento do contexto.

Para Grossman (1990) o docente precisa de fundamentar a sua ação na compreensão do contexto escolar e adaptando o seu conhecimento ao contexto dos alunos e da escola. Mas, o conhecimento do docente não se deve circunscrever ao espaço da escola, porque as salas de aula comportam alunos provenientes de meios sociais e familiares distintos.

Diversos autores (e.g. Carlsen, 1999; Gess-Newsome, 1999) contestam a proposta de Shulman (1987). De acordo com estes autores, Shulman (1987)

não pretendia criar um sistema cognitivo de conhecimentos profissionais, mas sim uma estrutura que permite a compreensão das diferentes categorias de conhecimentos. Por outro lado, destacam a indefinição de PCK referenciada por Shulman (1987)., sujeita a diversas interpretações.

Assim, Gess-Newsome (1999) propõe dois modelos de formação de PCK: o “modelo integrativo” e o “modelo transformativo”. No modelo integrativo, o PCK é constituído pela conexão entre o CK, o conhecimento pedagógico e do contexto, permitindo identificar estes conhecimentos na manifestação do PCK durante o ensino.



*Figura 2 – Modelo Integrativo do PCK proposto por Gess-Newsome (1999);
Fonte: Adaptado de Gess-Newsome (1999)*

Diversos autores (e.g. Gess-Newsome, 1999; Graça, 2001; Fernandez, 2011) referem que no modelo transformativo, o PCK surge como resultado da transformação dos CK, conhecimento pedagógico e do contexto, constituindo um novo conhecimento específico, não sendo possível reconhecer com clareza os aspetos dos conhecimentos que o constituem.

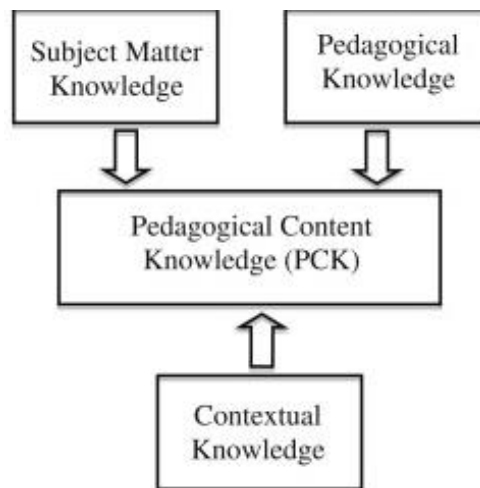


Figura 3 – Modelo Transformativo do PCK proposto por Gess-Newsome (1999); Fonte: Adaptado de Gess-Newsome (1999)

Para vários autores (e.g. Gess-Newsome, 1999; Graça, 2008; Fernandez, 2011), no modelo integrativo os conhecimentos constroem-se separadamente na formação, sendo depois integrados na prática docente. O modelo transformativo ignora o desenvolvimento dos conhecimentos isoladamente, mas da forma como estes se transformam em PCK na prática docente.

4.3. Processos de Ação e de Raciocínio Pedagógico (MRAP)

O autor Shulman (1987) refere que a base de conhecimento deve relacionar-se com os propósitos da educação e com os métodos ou estratégias adotadas educativas. O ensino envolve a troca de ideias, sendo que a ideia é captada, testada e compreendida por um professor, que depois a tem de analisar nas suas diversas dimensões. Para Shulman (1987), essa ideia será formatada e ajustada até ser compreendida pelos alunos, mas a compreensão da ideia pelos alunos não será um ato passivo. Assim, como a compreensão do professor requer uma interação com as ideias, pretende-se que os alunos, também, lidem ativamente com as ideias. Deste modo, os professores eficazes apresentam ideias de forma a provocar processos construtivos nos seus alunos, para não os tornar dependentes, nem do professor e nem estimular a simples repetição. No entanto, só a compreensão da ideia não é suficiente. A compreensão deve estar associada ao julgamento e à ação, para que possa ser utilizada eficazmente.

Para Shulman (1987, citado por Almeida et al., 2019) o modelo de ação e

raciocínio pedagógico (MRPA) incorpora componentes como a compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação e a reflexão. O MRPA, construído a partir das crenças do professor, incorpora os processos da ação docente. Explica como os conhecimentos são desenvolvidos na prática pedagógica.

<i>A Model of Pedagogical Reasoning and Action</i>	
<i>Comprehension</i>	Of purposes, subject matter structures, ideas within and outside the discipline
<i>Transformation</i>	Preparation: critical interpretation and analysis of texts, structuring and segmenting, development of a curricular repertoire, and clarification of purposes Representation: use of a representational repertoire which includes analogies, metaphors, examples, demonstrations, explanations, and so forth Selection: choice from among an instructional repertoire which includes modes of teaching, organizing, managing, and arranging Adaptation and Tailoring to Student Characteristics: consideration of conceptions, preconceptions, misconceptions, and difficulties, language, culture, and motivations, social class, gender, age, ability, aptitude, interests, self concepts, and attention
<i>Instruction</i>	Management, presentations, interactions, group work, discipline, humor, questioning, and other aspects of active teaching, discovery or inquiry instruction, and the observable forms of classroom teaching
<i>Evaluation</i>	Checking for student understanding during interactive teaching Testing student understanding at the end of lessons or units Evaluating one's own performance, and adjusting for experiences
<i>Reflection</i>	Reviewing, reconstructing, reenacting and critically analyzing one's own and the class's performance, and grounding explanations in evidence
<i>New Comprehensions</i>	Of purposes, subject matter, students, teaching, and self Consolidation of new understandings, and learnings from experience

Quadro 1: Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico; Fonte: Shulman (1987)

Backes (Backes et al., 2017) destaca que a ação e o raciocínio pedagógico são sustentados por fontes de conhecimento e pelo conhecimento base para o ensino. O MRPA é um modelo cíclico de reflexão. Orienta a preparação do problema por parte do professor, assim como da própria aula, através da resolução de problemas.

As práticas formativas e acadêmicas não pressupõem o desenvolvimento de docentes simples seguidores de manuais. Devem preparar o futuro docente para refletir criticamente sobre o ensino (Shulman, 1987). A compreensão

demanda uma interação de ideias e de premissas a serem analisadas a partir de diferentes perspectivas (Almeida, 2019). As matérias, os materiais didáticos, os propósitos de ensino, a ação e o raciocínio pedagógico envolvem um ciclo de atividades, sendo que o ponto de partida e de chegada é um ato de compreensão. O ensino torna-se um estímulo para a reflexão e a ação. No centro da aprendizagem está o processo da reflexão crítica, sendo esta a base para o desenvolvimento profissional do docente.

4.4. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo na Formação Inicial do Professor

A gênese da formação inicial não é doutrinar nem standardizar comportamentos (Fenstermacher, 1978; Shulman 1987), mas sim educar futuros professores para refletir criticamente sobre o ensino. A reflexão requer um processo de pensamentos sobre o que o professor faz, e uma adequada base de princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina. Portanto, os professores necessitam de aprender a usar uma base do conhecimento para construir fundamentos para as suas escolhas e ações pedagógicas (Shulman, 1987).

Diversos autores (e.g. Feiman-Nemser & Buchamann, 1987; Shulman, 1987) referem que o professor no estágio, na formação inicial, evidencia uma dificuldade em transitar de um pensamento de estudante acadêmico, para um pensamento pedagógico contextualizado pela práxis. É incapaz de analisar criticamente o conhecimento, o aluno e o ensino. De acordo com vários autores (e.g. Tom & Valli, 1990; Grossman 1990; Graça, 1999; Marcon, 2011), em contexto na formação inicial, a compreensão e aquisição dos conhecimentos base para ensinar, é mais complexa do que a simples aquisição de conhecimentos sobre o ensino. Espera-se dos programas de formação inicial desenvolver a construção significativa do PCK nos futuros professores e permitir uma aproximação às questões reais inerentes à atuação docente (Ennis, 1994; Mizukami et al., 2002; Marcon, 2011). Além disso, Graça (2001) destaca que o PCK funciona como elemento de ligação entre os conhecimentos base e as situações de EA dos futuros professores. Os estágios curriculares e profissionais representam a circunstância que mais se aproxima

a um contexto de atuação docente autônoma. Vários autores (e.g. Gess-Newsome, 1999; Mizukami, 2002; Grossman & McDonald, 2008; Marcon et al., 2012; Ward & Ayvazo, 2016) defendem a importância das práticas pedagógicas realizadas ao longo da formação inicial no processo de construção do PCK dos futuros professores. O estágio curricular não se configura como exclusivo, mas sim como uma componente integrante da formação inicial que possibilita a construção do PCK dos futuros professores. No entanto, Marcon (Marcon et al., 2012) referem que os cursos acadêmicos de EF são organizados de modo que a experiência formal de ensino seja realizada no final do curso, com aplicação de competências adquiridas nos primeiros anos da formação. Consequentemente a experiência do estágio não significa um novo contexto de desenvolvimento de novos conhecimentos. Para Marcon (2011) torna-se relevante a implementação de diferentes modalidades de práticas pedagógicas ao longo do processo de formação inicial de professores, considerando-se o PCK dos futuros docentes como um tipo de construto que emerge dos estágios curriculares e das práticas pedagógicas.

De acordo com vários autores (e.g. García, 1995; Marcon, 2011) o período de contacto real com o ensino é o momento que o futuro professor desenvolve o conhecimento relativo à escola e ao sistema educativo. Para Meirieu (2002) a formação inicial deve considerar, tanto a sistematização da base de conhecimento, como a oportunidade do contacto real com a profissão, através do *“choque entre a lógica ensino com a aprendizagem”*. De acordo com Marcon (2011) o desenvolvimento do PCK e a formação dos futuros professores estão dependentes da implementação de um processo de formação que seja integrado com a realidade cultural, social e educativa escolar. Portanto, a construção do PCK dos futuros professores deverá ser desenvolvida em situações reais de EA, aproximando o estagiário à realidade do ensino, no sentido de prepará-los para a prática profissional permitindo a construção de uma aprendizagem efetiva e duradoura (Mizukami, 2004). Deste modo, devem ser ampliadas as possibilidades de desenvolvimento da base de conhecimentos e do PCK dos futuros professores na formação inicial, de forma a permitir a aquisição de conhecimentos significativos advindos da experiência (Marcon, 2011). A experiência da prática pedagógica traduz-se em diferentes modos de pensar e de atuar. Permite aos futuros docentes, a partir da sua

base de conhecimentos, decidir e agir em diferentes circunstâncias. Para Marcon (Marcon et al., 2012) o futuro professor através das suas próprias experiências e com a orientação e o acompanhamento de professores experientes e orientadores, percebe aspectos da atuação docente. Orientado e supervisionado, os futuros professores refletem como interagem os elementos constituintes da atuação docente do professor. A base de conhecimentos dos futuros professores e o PCK desenvolvem-se no decorrer da transformação dos novos conhecimentos experienciados através da prática pedagógica. O futuro professor é autor da sua própria aprendizagem, sendo capaz de agir, modificar, experimentar situações práticas. O estágio curricular constitui um momento apropriado para o desenvolvimento de uma postura de questionamento e de mudança. A supervisão apoia o futuro docente no desenvolvimento de uma atitude reflexiva da realidade. O saber da prática é construído na ação, sendo contextualizado e transformado num saber adaptado à situação (Marcon, 2011). Esta adaptação é construída a partir da experiência vivida e da interpretação de situações anteriormente vividas. Shulman (1987) refere a importância de se criar, durante a formação inicial, condições que permitam ao futuro professor desenvolver o PCK a partir, através e para a prática.

Mcdonald (2009) destaca a necessidade da implementação de estratégias formativas que possibilitem a integração gradual na profissão. Os mesmos autores destacam o imperativo de se respeitar a individualidade e o ritmo de aprendizagem dos novos conhecimentos do futuro professor. Para Marcon (Marcon et al., 2012) é indispensável a implementação de estratégias que possibilitem aos futuros professores acompanhar, de maneira ativa e crítica o processo de construção do seu PCK ao longo de toda a formação inicial. As práticas pedagógicas, por intermédio do PCK, proporcionam a reestruturação da disposição e a agregação de novos conhecimentos na base de conhecimentos dos futuros professores. Meirieu (2002) refere que as práticas pedagógicas são ferramentas que auxiliam a construção do PCK, porque apoiam o desenvolvimento do exercício do raciocínio rigoroso e o reconhecimento da complexidade do contexto da prática. Além disso, Marcon (2011) refere que é imprescindível que os programas de formação não apenas considerem a realidade social e educativa, mas também que se insiram na

comunidade escolar, implementando e consolidando estratégias que possibilitem os futuros professores confrontarem as especificidades inerentes à atuação docente.

4.5. O Conhecimento Base na Educação Física

Ward & Ayvazo (2016) referem que para ensinar a EF, o docente precisa de possuir conhecimento das matérias. Necessita de compreender em profundidade os conteúdos e os conceitos. E, precisa de relacionar os conteúdos com os conceitos na prática pedagógica. Além disso, para diversos autores (e.g. Shulman, 1987; Grossman, 1990) deve possuir conhecimento do contexto. Apenas, neste enquadramento o docente conseguirá estabelecer conexões com outras áreas científicas ou com o próprio conhecimento e transformar o objeto de conhecimento em algo “ensinável” ao aluno (Lopes, 2008). O professor deve conhecer o conteúdo, as didáticas e as metodologias que podem apoiar as aprendizagens. Por outro lado, é essencial que o MRAP concetualizado por Shulman (1987) seja concretizado, pois então o professor poderá avaliar a sua prática a partir das suas singularidades.

A EF desenvolve-se de forma distinta, das demais disciplinas comuns do sistema educativo tradicional. É moldada pela experimentação e inovação. Possui uma génese inclusiva e universal. Os alunos na EF aprendem com o movimento, através e em movimento (Meier, 2021). Por isso, os desafios e estratégias de ensino dos professores de EF também são necessariamente diferentes. Iserbyt (Iserbyt et al., 2017) refere que são diversos os domínios a considerar quando se trata de ensinar EF, entre os quais, o conhecimento sobre o que ensinar, quem ensinar e como ensinar, dentro de um contexto em que emerge o PCK do professor de EF. Para vários autores (e.g. Ward & Ayvazo, 2016; Meier, 2021) a consciencialização da importância na EF do PCK, justifica-se por um lado, porque o PCK não se desenvolve no vazio e é específico do conteúdo, mas também porque interfere em toda a estrutura didática e tem a particularidade de prever tanto a qualidade do ensino, quanto a aprendizagem dos alunos. Crum (2002) evidencia que o PCK transforma o conhecimento sobre o desporto e o movimento em representações pedagógicas organizadas em situações de aprendizagem. Compreende a perceção daquilo que dificulta ou facilita a aprendizagem de movimentos

específicos a alunos de idades ou meios diferentes (Feiman-Nemser, 1990 citado por Crum, 2002).

O modelo de Grossman (1990) para a área das ciências, em que inclui a EF, é considerado um dos delineamentos mais compreensíveis sobre o PCK (Graça, 1997; Gess-Newsome, 1999). Neste referencial o PCK é primordialmente dependente das concepções dos propósitos para ensinar um conteúdo específico sendo constituído pelos conhecimentos da compreensão dos alunos, do currículo e das estratégias de instrução.

Para Ennis (1994, citado por Kuhn & Nascimento, 2020) o conhecimento é estruturado na memória dos indivíduos e por este motivo, pode ser apresentado no discurso de três formas. Através do conhecimento declarativo, do conhecimento processual e do conhecimento condicional. De acordo com Wixson (1983) os conhecimentos meta-cognitivos podem ser definidos como declarativos sobre um determinado tema, ou processuais à compreensão de estratégias, ou condicionais referentes ao saber “porquê” adotar estratégias. No ensino da EF destaca-se o conhecimento declarativo e o conhecimento processual. Segundo Ennis (1994), o conhecimento declarativo ou formal, ou seja, “o que fazer”, refere-se a conhecimentos de ensino consolidados. É definido como CK. O conhecimento processual, ou seja, “como fazer”, é a combinação do conhecimento declarativo com o entendimento pedagógico que o professor possui dos alunos dentro de um contexto específico e real de aula (Ennis, 1994 citado por Marcon, 2011). Manifesta-se por ações e pela prática (Shulman, 1987).

De acordo com Marcon (Marcon et al., 2012) o CK implica primeiro para o professor de EF o conhecimento específico que incorpora o movimento, o exercício e o desporto. Depois, o conhecimento sobre os princípios e as regras das modalidades de EF de ensino. E, finalmente, a experiência pessoal de prática desportiva. Graça (2001) refere o CK como o conhecimento que possibilita o docente elaborar e aplicar as propostas pedagógicas. Contempla o conhecimento dos programas, dos manuais, dos recursos didáticos e dos modelos de instrução. São diversos os autores (e.g. Graça, 2001; Graça & Pinto, 2004; Mesquita & Graça, 2006) que destacam o facto de o CK ser abordado na temática do ensino dos JDC, particularmente com a realização do modelo de TgfU, o modelo de desenvolvimento do conteúdo dos jogos, o MED

e o modelo de competência nos jogos de invasão. Para Backman & Barker (2020) a sistematização do CK constrói-se nos domínios comuns que interligam as atividades ou jogos. Griffin (Griffin et al., 1997) argumentam que o CK apoiado pela teoria construtivista de aprendizagem, percecionada no modelo de TgfU, possibilita um ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo desenvolvendo a capacidade cognitiva do aluno. O aluno é construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Estes modelos curriculares construtivistas fornecem uma estrutura que permite conjugar o CK com os propósitos pedagógicos, a ação do docente, os alunos, as tarefas de aprendizagem e a relações afetivas-sociais presentes no ambiente escolar.

São diversos os autores (e.g. Shulman, 1987; Grossman, 1990; Graça & Mesquita 2011) que referem que a forma como o professor representa a matéria e a instrução no ensinar compreende o conhecimento das estratégias para estruturar as matérias às especificidades da aula.

O conhecimento dos alunos refere-se à demanda dos professores possuírem algum tipo de conhecimento sobre o que os seus alunos já possuem relativamente às matérias que irão ser abordadas. O professor deve ser competente em antecipar possíveis dificuldades dos seus alunos nas matérias (Grossman, 1990). Implica conhecer os alunos e saber como aprendem.

No entanto, o “ensinar” reveste-se de uma incerteza e complexidade. O ambiente da sala de aula expõe um conflito de valores culturais, interesses e expetativas. Não é compreensível a determinação de uma teoria ideal que identifique com precisão os meios de abordar a complexidade de situações da aula. Para Siedentop (1998), o professor deve “pensar” a prática pedagógica com base num contexto histórico e ecológico.

4.6. A Base Comportamental na concetualização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

O PCK, inclusivamente na área da EF, tem sido genericamente compreendido a partir do referencial construtivista de ensino de Grossman (1990) inferindo sobre os propósitos do ensino, a compreensão dos alunos, as estratégias de instrução e a organização do currículo. A pedagogia construtivista reforça o papel do PCK e a capacidade de envolver os alunos na construção do

conhecimento. Para os autores Tinning (Tinning et al., 2006), sendo relevante na formação dos professores, esta abordagem construtivista, apoia-se na noção do emprego do conhecimento atual e de experiências passadas, como estrutura para a construção de novos conhecimentos e significados. Por outro lado, o PCK pensado por Shulman (1987) é alvo de observações críticas. Grossman (1990) argumenta que o PCK de Shulman (1987) não inclui conhecimento curricular. Para Backman & Baker (2020) o conhecimento do conteúdo é exclusivamente interpretado por Shulman (1987) como “in and about movement” e exclui “knowledge through movement”. Outros autores (e.g. Ward & Ayvazo, 2016; Iserbyt et al., 2017) referem que a compreensão do CK e do PCK tem sido referenciada apenas com base numa perspetiva analítica comportamental. Adotando apenas a perspetiva comportamental do CK, ou seja, uma perspetiva que objetiva a alteração de comportamentos dos alunos, sem necessariamente mudar o conhecimento ou a compreensão, considera incerto que os professores no estágio de formação reflitam criticamente. Ball (Ball et al., 2008), também, critica a conceitualização de Shulman (1987) por falta de fundamentação empírica, ou seja, a construção de um conhecimento por meio de tentativas e erros, pelo senso comum e pela forma espontânea de compreendermos algo.

Contribuindo para a discussão sobre o PCK na formação inicial dos futuros professores de EF, diversos autores (e.g. Ball et al., 2008; Backman & Baker, 2020) delimitam o PCK em categorias conceituais menores: o “Knowledge of Content and Teaching” (KCT); o “Knowledge of Content and Students” (KCS); e o “Knowledge of Content and Curriculum” (KCC). O KCT define a seleção de um modelo de instrução por parte do professor, enquanto o KCS refere-se à compreensão dos alunos partindo de uma experiência prévia com eles ou outros alunos, e o KCC refere-se às decisões que um professor toma sobre “o que” e “quando” ensinar conteúdos específicos (Ward, 2014; Ward & Ayvazo, 2016; Iserbyt et al., 2017). Se, o CK, no contexto da EF, abrange o conhecimento “sobre o movimento” adquirido por meio de disciplinas curriculares como integrante do currículo da formação académica do docente de EF, já o PCK incide no “behaviourism” centrado na avaliação e medição do CK e dos seus efeitos no PCK.

Para Backman & Baker (2020) a adoção quase exclusiva de uma perspetiva

comportamentalista do CK, não modifica as práticas do docente, nem reflete a cultura e a forma como este irá realizar as suas aulas. Adotar modelos comportamentalistas de educação desportiva, de literacia desportiva, que privilegiam o domínio de conteúdos, não prepara os futuros professores EF sobre o conhecimento dos seus alunos. Deste modo, Backman & Baker (2020) delimitaram quatro pressupostos sobre o PCK do professor de EF e na formação de professores de EF, baseados numa perspetiva analítica comportamental.

Premissa 1	<i>“The teacher needs to be able to perform activities with the correct technique, know the tactics and have knowledge about rules and etiquette in order to have PCK”</i>
Premissa 2	<i>“The teacher needs to be able to detect errors and design task progressions in order to have PCK”</i>
Premissa 3	<i>“The teacher needs to be able to select and modify appropriate tasks as well as give feedback in order to have PCK”</i>
Premissa 4	<i>“The teacher’s level of movement CK and PCK can be quantitatively measured”</i>

Quadro 2: O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do Professor de Educação Física. Fonte: adaptado de Backman & Baker (2020)

Para diversos autores (e.g. Ayvazo & Ward, 2011; Iserbyt et al., 2017) o estudo do PCK do Professor de EF realizado sob uma perspetiva comportamental infere sobre as representações dos professores sobre o conteúdo, as tarefas de instrução para ensinar o conteúdo e as adaptações dessas tarefas às necessidades dos alunos. Apoia-se na premissa de que os professores precisam de ser capazes de executar habilidades desportivas, conhecer as

táticas e possuir conhecimento sobre as para desenvolver o PCK. Ward (2009) refere que o KCT é uma parte do CK necessário para o ensino da EF. O KCT refere-se a técnicas de jogo ou habilidades, a táticas, regras e normas de uma modalidade. Enquanto as técnicas e táticas podem ser observadas como exemplos de “*conhecimento em movimento*”, as regras podem ser vistas como exemplos de “*conhecimento sobre movimento*” (Arnold 1979). Dentro desta abordagem, considera-se que as demonstrações realizadas pelo professor são importantes para a compreensão e aprendizagem do CK pelos alunos (Siedentop & Eldar 1989; Iserbyt et al., 2017), mas uma possível ausência de CK dos professores em formação sobre as técnicas de movimento ou as regras pode ser problemático. Ward (Ward et al., 2012) refere que os estudos comportamentais destacam o KCS como uma parte importante do CK para professores em formação e professores de EF. O KCS é conhecimento dos erros dos alunos (identificar uma técnica errada), das tarefas de instrução (progressões de tarefas) e das representações (como apresentar as progressões de tarefas aos alunos. Para Arnold & Schuler (2012) detetar o erro na prática significa “*conhecimento sobre o movimento*”. Para Ayvazo & Ward (2011) o professor de EF deve fornecer um feedback imediato ao aluno na identificação do erro. Então, o KCS é diferente do KCT, porque não é necessariamente desenvolvido através da realização de uma atividade, mas através de uma aprendizagem teórica. Além disso, também é diferente do PCK, porque o KCS é sempre o mesmo, independentemente das características dos alunos (Iserbyt et al., 2017; Ward et al., 2018). Os professores em formação possuem pouco KCS o que impede a sua compreensão na seleção de exercícios adequados (Backman & Baker, 2020). Um professor de EF eficaz com PCK não é representativo de possuir um elevado CK. Selecionar adequadamente as tarefas em relação às características e idade de um grupo também é uma componente do PCK (McCaughtry & Rovegno, 2003; Ayvazo & Ward, 2011; Iserbyt et al., 2017). Deste modo, os professores de EF devem identificar que tarefas funcionam (Ayvazo & Ward, 2011) partindo do conhecimento dos seus alunos e dos princípios do desporto (Iserbyt et al., 2017), ou seja, escolher tarefas apropriadas com base na experiência prática do professor e não com base em pressupostos normativos.

Finalmente, a última premissa de Backman & Baker (2020) aborda os testes e

medições. Os indicadores do KCC são diferenciados em três categorias: “correct”, “partially correct” e “incorrect.”. Os indicadores do KCS são codificados nas categorias de “mature and appropriate” até ao “immature and inappropriate”. A interpretação do CK e do PCK são calculados através do quociente “correct/ appropriate” e “performances/adaptations”, pelo número total de “efforts” (Ayvazo and Ward, 2011; Iserbyt et al., 2017; Backman & Baker, 2020). Mas, embora o conceito associado à mensuração quantitativa permita uma comparação, também levanta discussões críticas, dado que potencia a exclusão do aluno que não obtém bom desempenho. Para Backman & Baker (2020) a ideia de promover aprendizagens categorizando movimentos de corretos ou incorretos é discutível.

Partindo dos pressupostos anteriormente destacados, a generalidade da investigação académica sobre o comportamento analítico do CK e do PCK é desenvolvida sob uma perspetiva comportamentalista, evidenciando determinadas componentes do EA, mas descurando muitos outros aspetos, como por exemplo o discurso do “conhecimento através do movimento”; do “movimento como meio de aprendizagem”

4.7. A Base Construtivista na concetualização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Loughran (2006) argumenta que, ao aprender a ensinar, os professores iniciantes são impelidos a negociar a relação entre “aprender a ensinar” e “praticar o ensino” em contextos diversificados. Para Tsangaridou (2006), se a formação de professores pretende educar docentes para conceberem e lecionarem programas educativos de qualidade e que tenham impacto na aprendizagem dos alunos, então devem compreender como os professores constroem o seu conhecimento, as condições sob as quais esta aprendizagem é mais eficaz e as estratégias pedagógicas que podem facilitar o desenvolvimento deste conhecimento docente.

São diversos os autores (e.g. Rovegno, 1992; Sebren, 1995; Graber, 1995; Tsangaridou, 2006) que delimitam críticas ao processo de construção do PCK pelos professores na área da EF. Para estes autores, o PCK dos professores em formação inicial é insuficiente nos contextos escolares; o conhecimento dos

professores em formação inicial carece de adequação ao desenvolvimento; o uso do PCK pelos professores em formação inicial durante a prática docente está ligado ao nível que está sendo ensinado, à experiência anterior no uso dessas pedagogias, às interações e ao apoio dos professores cooperantes e à resposta recebida dos alunos; o PCK pode precisar de se desenvolver após a aquisição de conhecimentos mais aprofundados sobre o ensino; o PCK desenvolve-se como resultado de professores dispostos a se concentrar na análise, adaptação e revisão das suas próprias práticas de ensino; o PCK pode ter um impacto significativo na prática pedagógica dos professores em formação inicial; e o PCK dos professores em formação inicial desenvolve-se como resultado da realidade do contexto de ensino.

Por isso, Backman & Baker (2020) argumentam uma nova perspectiva do PCK em EF e na formação dos professores de EF. Defendem a concepção do PCK na ideia da “Phronesis”, ou seja, do “Saber-fazer Prático”; da “Sabedoria Prática”. O saber prático do docente constitui uma dimensão muito importante do conhecimento do professor, mas que é, segundo Backman & Baker (2020), negligenciada pelas perspectivas analíticas do comportamento do PCK.

De acordo com Dunne (1997 citado por Backman & Baker, 2020), o “*ensinar*” deve ser entendido como práxis. Os professores dificilmente conseguem antecipar os efeitos aprendizagem futura. Sabem o que fazem, foram bem preparados para o fazer e possuem CK e PCK. Sabem como o realizar, sabem ensinar as matérias e na instrução orientam os alunos possuindo um bom conhecimento das práticas de progressão. Mas, de acordo com Dunne (1997), nem todos sabem porque o fazem, ou seja, simplesmente reproduzem aquilo para que foram programados. O conhecimento exigido para a práxis é pessoal construído pela experiência. Refutando o conhecimento como neutro, parte da premissa de que as singularidades pessoais do docente são inevitáveis. Assim, o saber prático envolve reconhecimento situacional e julgamento crítico. Envolve compreender como é que ensinamos. É um tipo de conhecimento que não pode ser aprendido através de manuais e depois transferido para situações reais. Implica o contato e julgamento da experiência.

Ser professor eficaz para ensinar uma determinada modalidade não significa ser competente para ensinar várias outras modalidades (Ward & O’Sullivan 1998 citado por Backman & Baker, 2020). Se, o desenvolvimento do PCK

significa a especialização num amplo conjunto de modalidades tradicionais, cada uma com contextos específicos, deste modo nunca serão suficientes os recursos para a formação inicial de professores de EF. Ao invés, de se conceitualizar o CK em EF e na formação inicial com base nos desportos ou atividades físicas historicamente aceites, Backman & Baker (2020) argumentam que a organização do CK deve-se construir sobre as características comuns que interligam as atividades físicas e os jogos. O professor de EF possuidor de conhecimento práxis deve identificar o significado do contexto e das competências específicas para o desenvolvimento do PCK. Ter expertise nos JDC de Invasão, não significa que tem de ser um especialista em todos os tipos de JDC. A expertise profissional reside na capacidade que o professor de EF possui em identificar o significado do contexto e utilizar o conhecimento para promover a aprendizagem. Para Backman & Baker (2020) PCK para professores de EF pressupõe CK, CKS, a capacidade de avaliar as tarefas e o conhecimento de contextos e culturas de movimento.

Um dos desafios centrais da formação inicial do professor de EF reside na identificação e integração de novas abordagens para culturas de movimento e na seleção crítica de quais culturas de movimento (Backman & Barker, 2020). Os professores de EF necessitam de ser capazes de atuar com intuição e em situações contextuais através de julgamentos éticos e morais (Jones, 2017 citado por Backman & Barker, 2020). Por isso, a capacidade do docente em interpretar indivíduos e situações é essencial para realizar boas escolhas no ensino (Dunne, 1997). O docente possuidor de saber prático descodifica as compreensões e emoções dos seus alunos.

Para Backman & Barker (2020) o conhecimento prático deve ser desenvolvido durante a formação inicial de professores de EF. Mas, a interpretação que o professor de EF infere sobre as características dos seus alunos desempenha um papel secundário para os investigadores comportamentalistas. Sob esta perspetiva, confere-se pouca atenção aos ajustes que os professores devem fazer em resposta às ações dos seus alunos. Para Backman & Barker (2020) os programas de formação inicial de professores de EF devem reconhecer as capacidades dos professores em formação para refletir e agir com base na sua interpretação do ensino e das diversas necessidades de seus alunos. Devem proporcionar aos futuros docentes durante o seu percurso académico a

oportunidade de observar e refletir a ação em situações autênticas de professores experientes possuidores de saber prático.

Segundo vários autores (e.g. Dunne, 1997; Backman & Barker, 2020) a incerteza da práxis demanda de o professor de EF considerar quais são as soluções adequadas ao seu ensino. O professor de EF pode aplicar todas as estratégias que planejou, mas a aula poderá evoluir de forma incerta. O discurso analítico do comportamento sobre CK e PCK, contrapõe esta ideia e refere que é possível prever em diferentes contextos de ensino o comportamento correto/apropriado ou incorreto/inadequado (Ayvazo & Ward 2011; Iserbyt et al., 2017). Ou seja, o professor eficaz é capaz de antever e controlar todas as ações. Backman & Barker (2020) refutam esta perspectiva comportamentalista. Argumentam que a noção de incerteza incentiva o docente a procurar várias formas de conhecimento para fazer face à imprevisibilidade. Em suma, Backman & Barker (2020) fundamentam a perspectiva construtivista e social na ideia de que o PCK também requer outras ações conscientes, como a identificação das características do contexto, a interpretação das ações dos alunos, a compreensão da diversidade escolar, a sensibilização de conceitos éticos e a tomada da ação correta perante a incerteza.

4.8. Conclusão

Com base na análise literária acerca do PCK é possível delinear a sua importância na compreensão do desenvolvimento profissional dos professores de EF, sistematizando dados empíricos e destacando os conhecimentos relevantes para a prática docente. Além disso, é concebido como uma referência central capaz de fornecer um suporte necessário para as reformas curriculares na formação inicial de professores. Possibilita um enquadramento teórico para analisar e compreender as competências dos professores, em diferentes momentos da carreira de docência. A documentação e exploração do desenvolvimento do PCK é uma componente que auxilia os professores iniciantes a se tornarem professores eficazes e competentes, bem como apoiar os professores experientes, possuidores de saber prático, a desenvolver práticas mais reflexivas. Além disso, destaca-se o papel que o conceito de PCK tem para informar a formação de professores de EF. As fontes do

conhecimento, o conhecimento base e o MPRA contribuem efetivamente para a reflexão da formação e prática docente de EF. Possibilitam descrever os elementos que subsidiam as práticas docentes, analisar quais elementos deveriam subsidiá-las, identificar a tipologia do conhecimento e compreender como este conhecimento é integrado pelos professores de EF. Em suma, o PCK emerge como um conceito essencial para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores de EF. A sua aplicação na formação inicial e contínua, bem como na investigação em EF, apresenta um grande potencial para o aprimoramento da prática docente e, consequentemente, da qualidade da EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a redação deste relatório, empreendo uma reflexão e análise global sobre a minha perspectiva pessoal da prática, que permeou todo o percurso de imersão na EBSC. Este capítulo termina uma etapa de significativa relevância na minha construção profissional e pessoal. Durante o EP, situei-me num cenário real de ensino de EF, aplicando os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial na FADEUP e desenvolvendo múltiplas habilidades e competências cruciais para minha formação como docente, uma área cuja imprevisibilidade inerente ao futuro torna a sua antecipação uma tarefa desafiadora.

O EP configura-se como o término de um ciclo de formação e o surgimento de uma trajetória profissionalizante, propiciando ao EE a oportunidade ímpar de enriquecer não, apenas a sua bagagem de conhecimento prático, mas também uma sólida base teórica. Encarei o EP como um desafio no qual almejava edificar uma vasta gama de competências em distintas didáticas, transcendendo os limites das práticas convencionais. Ambicionava um sólido alicerce de saberes, a fim de confrontar os inerentes desafios da docência, envolver os alunos para o processo de EA, desenhar um planeamento coerente respeitante aos saberes da EF e às dimensões educacionais transversais, além de adaptar-me às peculiaridades da EBSC e dos alunos. O EP proporcionou-me a oportunidade de enfrentar desafios e “*batalhas*” únicas, na minha trajetória académica, contribuindo de forma ímpar para meu crescimento pessoal e profissional. A partir da vivência no EP, adquiri uma contextualização profunda da atividade docente dentro do cenário escolar. O impacto das angústias, indecisões e receios conferiu-me um enriquecimento intrínseco de natureza pessoal e emocional, culminando na consolidação de valores que se integram com a prática pedagógica. A partilha do conhecimento, adquirido durante a formação inicial, com os meus alunos, possibilitou o desenvolvimento de habilidades de natureza sócio afetiva.

Enfrentei diversos desafios na área do planeamento, especialmente na seleção dos conteúdos e progressão de ensino a serem lecionados em cada momento. Contudo, a mestria e o auxílio do PC, permitiram que o processo se tornasse mais eficaz e produtivo ao longo do ano letivo. Com a mesma coerência, experienciei uma excelente relação com o colega EE, facilitando um trabalho

conjunto dinâmico e colaborativo. Não tenho dúvidas de que usufruí de todas as oportunidades para participar e observar nas atividades educativas. Fui apoiado e incentivado a experimentar diferentes estratégias de ensino, perceber que métodos funcionavam, ou não, num determinado contexto, analisar e refletir o impacto das minhas ações e práticas pedagógicas.

A ação enquanto EE de EF apresentou-me desafios significativos e muitas vezes de grande complexidade. Aprender a lidar com a diversidade dos alunos, compreender o contexto social e ecológico, considerar os interesses, necessidades e habilidades individuais de cada aluno, adaptar a organização das aulas e as metodologias de ensino de acordo com as características da turma, promover a participação e envolvimento de todos, foram aprendizagens únicas. Definitivamente, há um antes e um depois, na forma como conceitualizava a prática pedagógica e configurava as estratégias didáticas na estrutura e dinâmica das aulas. Aprendi, a saber ouvir os alunos e a promover um ambiente democrático e respeitoso, em que todos se sentiam motivados a participar nas atividades propostas. Aprendi a lidar e gerir comportamentos conflituosos, de forma a garantir a disciplina durante as aulas, desenvolvendo intrinsecamente competências de liderança de grupo e capacidades de resolução de problemas. Aprendi a procurar sempre um ponto de equilíbrio entre o controlo e a flexibilidade na gestão de comportamentos e atitudes.

O estudo aprofundado das várias modalidades e didáticas pedagógicas lecionadas, a busca constante por maior conhecimento e melhoria de competências e a definição criteriosa dos conteúdos auxiliou a condução do processo educativo e potencializou a minha própria aprendizagem. Ao investir na minha formação profissional, compreendi a complexidade do processo de aprendizagem e a desenvolver um saber prático para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

A experiência do EP permitiu-me desenvolver habilidades afetivas, sociais e cognitivas de suma importância para o desempenho da intervenção pedagógica. Ao exercer a nobre missão de educador, realço a componente refletiva como uma ferramenta de extrema importância educativa para o professor, visando a contextualização harmoniosa do panorama educacional, a avaliação contínua do desempenho dos alunos, docentes e da comunidade escolar. Esta abordagem reflexiva possibilita, assim, uma direção eficaz do

processo de EA. Uma das lições mais valiosas extraídas refere-se à importância de estar sempre atualizado em relação às tendências educativas e o papel fundamental da reflexão constante na prática docente. Através da reflexão, o professor aprimora seu discernimento e capacidade de análise, possibilitando uma tomada de decisão informada e fundamentada.

O desenvolvimento de valências sócio afetivas permitiu-me estabelecer conexões genuínas com os alunos, compreendendo as suas necessidades individuais e promovendo um ambiente acolhedor de aprendizagem. A empatia e a compaixão tornaram-se pilares fundamentais para o estabelecimento de um relacionamento significativo com os alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, aprimorei minhas próprias habilidades sociais, tornando-me um mediador competente e um facilitador no estímulo ao diálogo e à cooperação. A capacidade de promover um ambiente propício à participação ativa dos alunos contribuiu para o reforço do senso de comunidade, essencial para o sucesso do ensino. Compreendi que a conjuntura educativa é dinâmica e requer uma adaptação contínua. O professor eficiente é aquele que se mantém aberto à aprendizagem constante e disposto a ajustar suas estratégias para responder às demandas emergentes no ambiente escolar. Foi uma jornada enriquecedora que desenvolveu meu entendimento sobre a profissão docente e as suas complexidades. Sinto-me preparado para enfrentar os desafios inerentes à profissão e para contribuir significativamente para um ensino significativo, em qualquer contexto futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- Almada, F.; Fernando, C.; Lopes, H.; Vicente A. & Vitória, M. (2008). A Rotura: “A Sistemática das Atividades Desportivas”. Edição VML.
- Almeida, P. (2019). Hulman's Theoretical Categories: An Integrative Review in the field of teacher education. Cad. Pesqui. 49, Freelancer.
- Alonso, L. & Orvalho, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: Investigação colaborativa sobre mudança curricular. Universidade Católica Portuguesa: Conference Objects.
- Alves, M.; Queirós, P. & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. Revista Portuguesa de Educação, 30 (2), 159–185.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2020). As Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Física para os Cursos Profissionais. Ministério da Educação.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir. Editora Almedina, Coimbra.
- Anderson, J. (2020). The effective teacher of English. In: *Teaching English in multilingual contexts: Selections from the fifth AINET International Conference, Hyderabad, (pp.21-36)*.
- Antunes, F. (1998). Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; ASA.

- Araújo, F. (2007) A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 121-133.
- Araújo, L. & Santos, V. (2009). A importância da Educação Física Escolar na Formação Social dos Alunos da Educação Infantil. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. *Boletimef*.
- Araújo, L.; Rosário, F. & Fialho, I. (2013) Avaliação Formativa e Formação de Professores. Um estudo exploratório. Edições Pedagogo.
- Arnold, P. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Arnold, P. & Schüller, K. (2012). Internship in Teacher Education. In: *J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), International Handbook of Teacher Education (pp. 831-844). Springer Netherlands*.
- Ayvazo, S. & Ward, P. (2011). “Pedagogical Content Knowledge of Experienced Teachers in Physical Education: Functional Analysis of Adaptations.” *Research Quarterly for Exercise and Sport* 82: 675–684.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2008). Aprendizagem ao longo de toda a vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Backes, V.; Menegaz, J.; Miranda, F.; Santos, L. & Cunha, A. (2017). Lee Shulman: Contribuições para a investigação da formação docente em Enfermagem e Saúde. *Cad Pesquisa*.
- Backman, E. & Barker, D. M. (2020). Re-Thinking Pedagogical Content Knowledge for Physical Education Teachers: Implications for Physical Education Teacher Education. *Sport Pedagogy*, 25, 451-463.

- Bailey, R. (2001). *Teaching Physical Education: A Handbook for Primary and Secondary School Teachers* (1st edition). Routledge.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the Relationship between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review*, 57, 71-90.
- Bailey R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *J Sch Health*. 76(8): 397-401.
- Bailey, R. (2017). The Importance of Considering Bodily Culture in Physical Education. In A. Diniz, R. Bailey, & C. Santos (Eds.), *Body Culture and Physical Education: Research, Pedagogy and Practice*. New York: Routledge.
- Bailey, R.; Armour, K.; Kirk, D.; Jess, M.; Pickup, I. & Sandford, R. (2009). Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review.
- Ball, B.; Thames, M. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. Teacher's College Press.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP: o projecto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 20. CIIIE/Edições Afrontamento.
- Barbosa, B.; Melo, A.; Rodrigues, C.; Santos, C.; Costa, F.; Dias, G.; Filipe, S.; Traqueia, A. & Nogueira, S. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal*. EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo.

- Batista, P. & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional enquanto espaço de formação profissional. In: *P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), "Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física". Porto, Editora FADEUP.*
- Batista, P. & Queirós, P. (2015). Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In: *P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física. Porto: Editora FADEUP.*
- Bento, J. (1995). O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física (3 edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). Desporto – Discurso e Substância. Coleção: Saberes do Desporto. Universidade do Porto: FCDEF. 1ª Edição.
- Bento, J. (2006). Pedagogia do desporto: Definições, conceitos e orientações. In: *G. Tani, J. O. Bento, & R. Peterson (Eds.), Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.*
- Benitt N.; Schmidt T. & Legutke M. (2019). Teacher Learning and Technology: Enhanced Teacher Education. Second Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education.
- Betti, M. & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista professor de educação física e esporte*, 73-81.
- Beattie, M. (2000). Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and Learning to Teach. *Journal of Educational Enquiry* Vol. 1. Ontario Institute for Studies in Education.

- Bjorke, L. & Quennerstedt, M. (2023). Reflecting on student reflections in physical education practice: moving beyond a theory-and-practice divide, *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 5, Issue 1.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Boletim do Trabalho e Emprego, n.º 20 de 29 maio de 2016. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Edição Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Borges, C. (1997). *O Professor de Educação Física e a Construção do Saber*. Campinas: Papirus.
- Bowes, K. (2010). Technology: Its Place in math Standards and Getting It There. National Council of Teachers. UMD Edu.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes Practice: A critical study of learning of teach*. Albany, NY: States University of New York Press.
- Broadfoot, P.; Daugherty, R.; Gardner, J.; Harlen, W.; James, M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Research-based principles to guide classroom practice *Assessment for Learning*.
- Buckworth, J. & Dishman, R. K. (2002). *Exercise psychology*. Human Kinetics.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 1 (18), 5-8.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? “Um olhar sociológico”*. Porto: Porto Editora.

- Capel, S. & Whitehead, M. (Eds.). (2015). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to school experience* (4th edition).
- Carlson, W. (1999). Domains of teacher knowledge. In: *Gess-Newsome, J. & Lederman, N.G. (Eds.), Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education (pp. 133-144). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.*
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. SPEF. N.º 10-11: A Avaliação em Educação Física.
- Cartledge, G., & Johnson, C. T. (1996). Inclusive classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Critical variables. *Theory Into Practice*, 35(1), 51–57.
- Casey, A. & Odonovan, T. M. (2015). Examination physical education: adhering to pedagogies of the classroom when coming in from the cold. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (4), pp. 347 – 365.
- Cash, T. (2002). The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory. *International Journal of Eating Disorder*. Volume 31, Issue 4.
- Chow, J.; Davids, K.; Button, C.; Renshaw, I.; Shuttleworth, R. & Uehara, L. (2009). Non-linear pedagogy: implications for teaching games for understanding (TgfU).
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. American Educational Research Association.
- Cotton, K. (1998). *Instructional Reinforcement*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. National Association for Physical Education in Higher Education.
- Crum, B. J. (2002). Funções e competências dos Professores de EF; Consequências para a formação inicial. Boletim SPEF n.º 23.
- Day, C. (2006). Profissionais da Educação: identidades e práticas. Papirus Editora.
- Deci, E. L.; Schwartz, A. J.; Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations toward Control versus Autonomy with Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. Journal of Educational Psychology, 73, 642-650.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 57, pp 682-692.
- Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro. Ministério da Educação. Diário da República n.º 18/1989, Série I.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Ministério da Educação. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A
- Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 março de 2004. Ministério da Educação. Diário da República nº 73 Série I Parte A
- Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República n.º 126/2012, Série I.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 23 de agosto. Educação e Trabalho, Solidariedade

e Segurança Social. Diário da República n.º 162/2018, 1º Suplemento, Série I

Decreto-Lei N.º 55/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 , de 21 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 168/1999, Série I-B

Denardi, A. (2020). Programa de trabalho teórico/ prático no referencial Ciência Tecnologia e Sociedade em aulas de química. Instituto de Química.

Desikachar, T. K. (1999). The Heart of Yoga: Developing a Personal Practice. Publisher: Inner Traditions.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Direção-Geral da Educação. Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 143/2017, Série II.

Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República n.º 143/2020, Série II.

Despacho n.º 8356/2022, de 8 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 131/2022, Série II

Diehl, I. & Lampert, F. (2011). Dance techniques 2010: Tanzplan Germany. Berlin: Henschel.

Direção-Geral da Educação (1996). Programa TEIP (regulado pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Ministério da Educação; Fonte: Diário da República, 2.ª Série, Nº 177)

Direção Geral da Educação (2001). Programa de Educação Física, Ensino Básico 3.º Ciclo (revogado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Direção Geral da Educação (2001). Programa de Educação Física, 10.º, 11.º e 12.º ano (revogado pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II.)

Direção-Geral de Formação Vocacional (2005). Programa Componente de Formação Sociocultural Disciplina de Educação Física dos Cursos Profissionais.

Direção-Geral da Educação (2008). Programa TEIP 2 (regulado pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro)

Direção-Geral da Educação (2012). Programa TEIP 3 (regulado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro)

Direção Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais Secundário, Educação Física 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano de escolaridade. (Em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho)

Direção-Geral da Educação (2023). Programa TEIP 4 (regulado Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho)

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In: *W. R. Houston (Ed.), Handbook of research in Educational Researcher*, 19, 2-14. Doyle, W. (1990).

Doyle, W. (1990). Classroom Knowledge as a Foundation for Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. Volume 91, Issue 3.

- Drost, B. R. & Levine, A. C. (2015). An Analysis of Strategies for Teaching Standards-Based Lesson Plan Alignment to Preservice Teachers. *Journal of Education*, 195, 37-47.
- Dunne, J. (1997). *Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique*. Indiana: University of Notre Dame.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. San Francisco: Corwin Press.
- Ennis, D. C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, Champaign, vol. 46, n.2, p.164-75.
- Ennis, D. C. (2011). *Handbook of Physical Education Pedagogies*. Routledge.
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. New York. Routledge.
- Esteves, A. & Branco, M. L. F. (2018). Vocational education in the Portuguese public secondary school: Perceptions of its main educational agents. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 78.
- Estrela, A. (1998). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In: *W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), Handbook of research in teacher education (pp. 212-233)*. New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Review of Educational Research*, 62, 171-179.
- Fenstermacher, G. (1978). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In: *Shulman (ed.). Review of research on*

education. Peacock Vol. 6, p. 157-185.

Fenstermacher, G. (1994). Chapter 1: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research on Teaching*, 20, 3-56.

Fensterseifer, P. E. & González, F. J. (2007). Educação Física Escolar: A difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*, 19 (28), 27–37.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém: Texto Editores.

Fernandez, C. (2011). PCK. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: *VIII ENPEC, 2011, Campinas. Atas do VIII ENPEC. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. V. 1. P. 1-12.*

Fernando, C.; Lopes, H.; Prudente, J. & Ornelas, R. (2018). *Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência*. Universidade da Madeira. Funchal

Ferrarini, N.; Fonseca, C. & Melo, M (2016). *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferreira, I. & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010.

Ferreira, M.; Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave (Vol. Livros SNR n.º 14)*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração.

- Ferris, J. (2013). *The Pilates Bible: The Definitive Guide to Pilates Exercise*. Basic Health Publications. Vitamin Cure Series.
- Fletcher, T.; Gleddie, D. & Beni, S. (2021). *Meaningful Physical Education: An Approach for Teaching and Learning*. Routledge.
- Fortin, S. & Siedentop, D. (1995). The Interplay of Knowledge and Practice in Dance Teaching: What We Can Learn from a Non-Traditional Dance Teacher. *Dance Research Journal*, 27 (2), 3–15.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Garcia, C. (1995). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: “Para uma mudança educativa”*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22.
- Gardner, R. M. (1996). Methodological issues in assessment of the perceptual component of body image disturbance. *Psychology*.
- Garrett, R. & Wrench, A. (2007). Physical experiences: primary student teachers’ conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Volume 12, Issue 1.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. In: *Gess-Newsome, J., Lederman, N.G. (eds)*

Examining Pedagogical Content Knowledge. Science & Technology Education Library, vol 6. Springer, Dordrecht.

Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance: The Spectrum of Styles* Paperback. Authorhouse.

Goodwin, A. L. & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. In: P. Aubusson & S. Schuck (Eds). *Teacher Development: Teacher education futures*, 17(3), 334-346.

Goldeberger, M; Ashworth, S. & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest*, Volume 64, Issue 4.

Gonçalves, J. & Martins, P. (2008). *Cursos Profissionais – Guia Prático para o Professor*. Areal Editores.

Good, T. & Grouws, D. (1977). Teaching Effects: A Process-Product Study in Fourth-Grade Mathematics Classrooms. *Journal of Teacher Education*. Volume 28, Issue 3.

Graber, K.C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157–178.

Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In: Bento, J. O.; Garcia, R. & Graça, A. (Eds.). *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. p.167-252.

Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: *Educação física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções* Pesquisar Publicações do Livro. 1ª Edição. Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.

- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In: *P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.*
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In: *P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física. Porto: Editora FADEUP.*
- Graça A, Mesquita I (2003). Physical Education teachers' conceptions about teaching TgfU in professors schools. In: *Butler J, Griffin L, Lombardo B, Nastasi R (eds) Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. National Association for Sport and Physical Education, Reston.*
- Graça, A. & Mesquita, I. (2011). Ensino dos jogos desportivos: conceções, modelos e avaliação. In: *Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). Pedagogia do desporto (pp. 131 – 163). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.*
- Graça, A. & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In: *F. Tavares (Ed.), Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar (pp.9-54). Porto: Editora FADEUP.*
- Graça, A. & Pinto, D. (2004). Por um jogo melhor jogado. In: *Ferreira, A. P. et al. (Eds.). Gostar de basquetebol: ensinar a jogar e aprender jogando. Lisboa: Edições FMH.*
- Graça, A.; Lagartixa, C.; Tching, D.; Tomás, I.; Almeida, J.; Diogo, J.; Neves, P. & Santos, R. (2011). Avaliação do desempenho docente. Lisboa: Lisboa Editora.
- Graham, C. R. (2013). Emerging Practice and Research in Blended Learning. *Handbook of Distance Education (3rd ed., pp. 333-350). Routledge.*

- Griffin, L.; Mitchell, S. A. & Oslin, J. L. (1997). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grossman, P. L. (1989). Learning to Teach without Teacher Education. Teachers College Record, vol. 91, n. 2, pp. 191-208.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher. New York Teachers College Press.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. Am. Educ. Res. J. 45.
- Haywood, K. M. (1993). Life span motor development. 2nd Edition. Human Kinetics Publishers.
- Hattie, J. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society: *Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. Journal Music, Psychology and Education, (1), 5–13.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. National Center for Family & Community Connections with Schools. SEDL.
- Holst, V. (1997). The use of demonstration in teaching physical education. Journal Cahperd. Vol. 63, Edition 2, 20-22.
- Hopkins, D. (1997). Improving the Quality of Teaching and Learning. SFL. Volume 12, Issue 4.

- Iserbyt, P.; Ward, P. & Li, W. (2017). "Effects of Improved Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge and Student Performance in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (1): 71–88.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2004). *Assessing Students in Groups: Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*.
- Johnson, D.; Johnson, R. & Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Jones, C. (2017). "Care and Phronesis in Teaching and Coaching: Dealing with Personality Disorder." *Sport, Education and Society* 22 (2): 214–229.
- Kelder, S.; Mitchell, P.; McKenzie, T.; Derby, C; Strikmiller, P.; Russell V. & Stone, E. (2003). Long-Term Implementation of the Catch Physical Education Program. *Health Education & Behavior* 30 (4):463-75
- Kirk, D. (2005). Model-based teaching and assessment in physical education: the Tactical Game model. In: *Green, K. & Hardman, K. (2005, Eds.) Physical Education: Essential Issues. London: Sage*.
- Kirk, D.; Kerner, C. & Haerens, L. (2017). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. Volume 24, Issue 2.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2022). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*.

- Kuhn, F. & Nascimento, J. (2020). O conhecimento de base do profissional de Educação Física do Brasil. *Educación Física y Ciencia*, 22 (3), e140.
- Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Houghton, Mifflin and Company.
- Kunz, E. (2004). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6ª edição: Editora Unijuí.
- Lam, P. (2006). Tai Chi for Beginners and the 24 Forms. Publisher: Tai Chi Productions.
- Lam, P. & Miller, M. (2006). Teaching Tai Chi Effectively: Simple and Proven Methods to Make Tai Chi Accessible to Everyone (2nd Edition). Amazon.
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da ação de ensinar. 1.º Edição: Universidade de Aveiro
- Lopes, E. (2008). O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 57-73.
- Loughran, J. (2006). Developing Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching. (1 ed.) Routledge.
- Lytle, R.; Lavay, B. & Rizzo, T. (2010). What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teaching? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 81 (2):1-64.
- Ludke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. Sao Paulo: EPU.
- Lund, J. & Tannehill, D. (2009). Standards-Based Physical Education

Curriculum Development. 3rd Edition. Publisher: Jones & Bartlett Learning.

McDonald, S. E. (2009). A Model of Teacher Professional Development Based on the Principles of Lesson Study. PhD Thesis, Brisbane: Queensland University of Technology.

MacPhail, A. & Halbert, J. (2010) "We had to do intelligent thinking during recent PE': students'and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17: 1, 23 – 39.

MacPhail, A.; Tannehill, D.; Leirhaug, P. & Borghouts, P. (2021). Promoting instructional alignment in physical education teacher education, *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control: Concepts and applications* (9th Ed.). New York: McGraw-Hill.

McCaughy, N. & Rovegno, I. (2003). "Development of Pedagogical Content Knowledge: Moving Away from Blaming Students to Predicting Skillfulness, Recognising Motor Development and Understanding Emotion." *Journal of Teaching in Physical Education*.

Martins M.; Costa J. & Onofre M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática*. Edições FMH.

Marcon, D. (2011). *Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física*. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto). FADEUP, Universidade do Porto.

Marcon, D.; Graça, A. & Nascimento, J. (2012). Práticas Pedagógicas como cenário para a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos Futuros Professores de Educação Física. *Rev. Educ. Fis*, 23, n. 2.

- Meier, S. (2021). Pedagogical content knowledge in students majoring in physical education vs. sport science. The same but different? *German Journal of Exercise and Sport Research*. Volume 51.
- Mehrabian, A. (1967). 'Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels,' *Journal of Consulting Psychology*, 31 (3), pp. 249-252.
- Meiriu, P. (2002). *Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Artmed.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In: *Tani G.; Bento J. & Petersen R (eds) Pedagogia do Desporto. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, Brasil, p 327-343*.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. In: *Mesquita, I. & Bento, J. Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física*.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: *Tani G.; Bento J. & Petersen R (eds) Pedagogia do desporto. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, p 269-283*.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education (3th Ed.)*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Mills, J. P. (2019). "Values Based Coaching and the Coaches Role in Moral Development." SportRxiv.
- Mitchell, S. & Oslin, J. (2005) *Assessment in Games Teaching*. First Edition. Human Kinetics, Inc.
- Mizukami, M. G. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 33-49.

- Mizukami, M. G.; Reali, A.; Reyes, C.; Martucci, E.; Lima, E; Tancredi R. & Mello, R. (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. Editora: EdUFSCar.
- Mong, H. & Standal, O. (2022). Teaching health in physical education: An action research project. *European Physical Education Review*. Vol. 28 (3) 739–756.
- Montgomery, K. (2000). Classroom rubrics: Systematizing what teachers do naturally. *Clearing House*, 73(6), 324-328.
- Morin, J. (2001). Winning Over the Resistant Teacher. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(1), 62-64.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education*, 3rd ed. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles*. NY: Longman.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2011). *Effective Teaching: Evidence and Practice* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Musch, J.; Brockhaus, R. & Bröder, A. (2002). Ein Inventar zur Erfassung von zwei Faktoren sozialer Erwünschtheit. 48 (121-129).
- Nelson, J. R.; Johnson, A. & Marchand-Martella, N. (1996). Effects of Direct Instruction, Cooperative Learning, and Independent Learning Practices on the Classroom Behavior of Students with Behavioral Disorders: A Comparative Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(1), 53-62.
- Newell, K. M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, Volume 42.

- Newton, A. & Bowler, M. (2015). Teaching physical education (5th. Ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummins. Assessment for and of learning in physical education.
- Nogueira, J. T. (1989). O ensino da língua materna: tópicos para uma reflexão. Palavras. pp. 5-12.
- Nóvoa, A. (1992). “Os professores e a sua formação”. Lisboa: Dom Quixote. pp.13-33.
- Nóvoa, A. (1995). Vidas de professores. 1.º Edição. Porto: Porto Editora.
- Ntoumanis, N. ; Thogersen-Ntoumani, C. & Duda, J. L. (2016). The role of perceived social support and motivation in physical education: A multilevel analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 38.
- Oliveira, A.; Souza, F. & Pontes, M. (2018). Ensino na educação básica. Natal: IFRN, 2018.
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de formação didática em Educação Física. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, (12), 75-97.
- Orvalho, L.; Graça, M.; Leite, E.; Marçal, C.; Silva, A. & Teixeira, A. (1993). A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais (2.^a ed.). Ministério da Educação/Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional.
- Oslin, J. L.; Mitchell, S. A. & Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education, 17 (2), pp. 231-243.
- Pacheco, J. A. (2012). A avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas formativas. In: *Encontros de Educação, Madeira*.
- Passos, A. & Teixeira, M. (2021). The interlacement of expressive body

movement of people with disabilities in school environment. Research, Society and Development, Volume 10, n. 8.

Paterson, J. (2008). Teaching Pilates for Postural Faults, Illness and Injury: a practical guide 1st Edition, Publisher: Butterworth-Heinemann.

Piéron, M. (1982). La Relation Pedagógique dans l'Enseignement des Activités Physique – notes de course. Lisboa: FMH – UTL.

Piéron, M. (1986). Analyse de l'Enseignement. Recherches Menées à l'Université Technique de Lisbonne. In: *Motricidade Humana*, 1(3), 5-22.

Piéron, M. & Emonts, M. (1988). Analyse des Problemes de Discipline dans les Classes d'éducation Physique. Revue de L'Education Physique. Vol 28 (1), pp.33-40

Plano (Pluri)Anual de Atividades (2022). Agrupamento de Escolas do Cerco, Porto.

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República n.º 162/2018, 1º Suplemento, Série I.

Plano 21-23 Escola+ (2021). Plano integrado para a recuperação das aprendizagens. Ministério da Educação.

Pritchard, T.; Hawkins, A.; Wiegand, R. & Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12 (4), 219–236.

Programa Nacional Estratégico do Desporto Escolar da Direcção-Geral da Educação 21-25. Ministério da Educação.

Projeto Educativo AECP 2021-2025. Agrupamento de Escolas do Cerco, Porto.

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: IPB, ESSE.

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24 (6), 611–623.

Resende, R.; Silva, E.; Albuquerque, A. & Lima, R. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional. Porto, Portugal: Editora FADEUP, p. 145-164.

Ribeiro, M. & Guntzel, R. (2020). A contribuição da análise textual discursiva para compreender o PIBID como comunidade de prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, vol. 8.

Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (8th Ed.). St. Louis: Mosby.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 139-149.

Rodrigues, G. (2011). O papel do director de turma na autonomia : estudo de caso numa escola secundária. Lisboa. pp 188.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In: A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana*.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In: A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana*.

- Rosenshine, B. (1987). Explicit Teaching and Teacher Training. *Journal of Teacher Education*, 38 (3), 34-36.
- Ross, J. A.; Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (2002). Influences on student cognitions about evaluation. *Assessment in Education*. 9 (1), 81-95.
- Rovegno, I. (1992). Learning to teach in a field-based method course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8, 69–82.
- Russell-Bowie, D. (2006). *MMADD about the arts!* An introduction to primary arts education. Sydney: Pearson Education Australia.
- Sadker, M. & Sadker, D. (2000). *Teachers, schools, & society*. Boston: McGraw-Hill.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, M. & Alves (1999). A supervisão pedagógica em Educação Física. *Inovação*. 12. 34-55.
- Sarmiento, P.; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J. & Ferreira, V. (2001). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física*. Lisboa. FMH – UTL.
- Sá-Chaves, I. (2002). “Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino Gestão de classe e Feedback pedagógico” (381-399). In: *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian- fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sherrington, T. (2019). Eureka! Teaching for creativity. C = f (K, P, D). *The Oxford Handbook for organization creativity*.

- Schon, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Schon, D. A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Editora Artmed.
- Sebren, A. (1995). Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 262–283.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, pp. 4-14
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Learning to teach Physical Education*. Inde Publications. Barcelona (1.º Edition).
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D. & Eldar (1989). "Expertise, Experience and Effectiveness." *Journal of Teaching in Physical Education* 8: 254–260.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 Ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

- Silva, E. (2005). A avaliação na Supervisão Pedagógica. Horizonte – Revista de educação Física e Desporto, vol XX), nº 120.
- Silva, A.; Moura, A. & Batista, P. (2019). Avaliar para Aprender no Ensino da Ginástica Acrobática em Contexto de Estágio. Journal of Sport Pedagogy and Research.
- Silva, D.; Rego, M.; Valente, A.; Faria, M.; Dias, C.; Azevedo, L.; Martins, C. & Guerra, A. (2015). Avaliação da insatisfação corporal e da auto-estima em crianças e adolescentes com diagnóstico de obesidade vs uma comunidade escolar. Revista Portuguesa de Endocrinologia, Diabetes e Metabolismo. Volume 4, n.º 1.
- Stiggins, R. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. Educational Measurement: Issues and Practice. Volume 18, Issue 1.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. The Phi Delta Kappan. Vol. 87, No. 4, pp. 324-328
- Stiggins, R. (2007). Assessment Through the Students' Eyes. Educational Leadership, 64(8), 22-26
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Sonstroem, R.J. (1997). The psychological benefits of exercise. Med Health R I. Sep; 80(9): 295-6. PMID: 9327659
- Stephens, M. & Hemingway, M. (2010). Teaching Yoga: Essential Foundations and Techniques. Publisher: North Atlantic Books.
- Stubbs, M. (1987). An Educational Theory of (Written) Language. ERIC.

- Sun, J.; Flores, J. & Tanguma, J. (2012). E-Textbooks and Students' Learning Experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10, 63-77.
- Svennberg, L. (2016). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (3):1-13.
- Teoldo, I.; Greco, P.J.; Mesquita, I.; Graça, A. & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TgfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77.
- Tinning, R. (2017). "Transformative Pedagogies and Physical Education." In: *The Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. New York: Taylor & Francis.
- Tinning, R.; McCuaig, L. & Hunter, L. (2006). *Teaching Health and Physical Education in Australian Schools*. Pearson, Frenchs Forest.
- Tolgfors, B.; Quennerstedt, M.; Backman, E. & Nyberg, G. (2022). Assessment for and of learning in nonlinear movement education practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Tom, A. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In: *Houston, W.R., Haberman, M., & Sikula, J. (Eds.)*.
- Townsend, E. (1997). Occupation: Potential for personal and social transformation. *Journal of Occupational Science*. Volume 4, Issue 1.
- Tristan, W. & Quennerstedt, M. (2016). Student learning through interaction in physical education. *European Physical Education Review*.
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' knowledge. In: *D. Kirk.; D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), The Handbook of Physical Education*. (pp. 502-515).

London, Sage Publications.

Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach. Human Kinetics Publishers, Inc.

Vieira, H. (2000). A Comunicação na Sala de Aula. Editor: Editorial Presença.

Vygotsky L. S.; Cole, M.; Jolm-Steiner, V.; Scribner, S. & Souberman, E. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Wang C.; Schmid C.; Iversen M.; Harvey W.; Fielding R.; Driban J-; Price L.; Wong JB.; Reid K.; Rones R. & McAlindon (2016). T. Comparative Effectiveness of Tai Chi Versus Physical Therapy for Knee Osteoarthritis: A Randomized Trial. Ann Intern Med.

Ward, P. (2009). "Content Matters: Knowledge That Alters Teaching." In: *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (L. D. Housner, M. W. Metzler, P. Schempp, and T. Templin) 345–356. Morgantown: Fitness Information Technology.

Ward, P. (2014). "A Response to the Conversations on Effective Teaching in Physical Education." Research Quarterly for Exercise and Sport 85 (3): 293–296.

Ward, P. & Ayzazo, S. (2016). "Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education." Journal of Teaching in Physical Education 35 (3): 194–207.

Ward, P. & Osullivan, M. (1998). "Similarities and Differences in Pedagogy and Content: 5 Years Later." Journal of Teaching in Physical Education 17 (2): 195–213.

- Ward, P.; Li, W. & Lee, S. (2012). "Content Knowledge Courses in Physical Education Programs in South Korea and Ohio." *International Journal of Human Movement Science* 6 (1): 107–120.
- Ward, P.; He, Y.; Wang, X. & Li, W. (2018). "Chinese Secondary Physical Education Teachers' Depth of Specialized Content Knowledge in Soccer." *Journal of Teaching in Physical Education* 37.
- Wixson, K. (1983). Postreading question–answer interactions and children's learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 75 (3), 413–423.
- Wright, S. & Walkuski, J. (1995). The use of systematic observation in physical education. *Teaching and Learning*, 16(1), 65-71.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. 2nd Edition. Routledge. New York
- Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence. Informed Practice*. Routledge.

ANEXO I – Cartão de Identificação de Colaborador na EBSC



ANEXO II – Calendários Escolar 2022-2023



CALENDÁRIO ESCOLAR 2023-2023 (Cursos Profissionais)

set/22						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

out/22						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

nov/22						
D	S	T	Q	Q	S	S
		F	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

dez/22						
D	S	T	Q	Q	S	S
				F	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
F	26	27	28	29	30	31

jan/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
F	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

fev/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

mar/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

abr/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

mai/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
	F	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

jun/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	F
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	F
25	26	27	28	29	30	

jul/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ago/23						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Calendário Escolar (Cursos Profissionais)

Semestre	Início	Fim
1.º	13 de setembro	27 de janeiro
2.º	30 de janeiro	02 de junho
FCT	9 de junho	27 de julho

Aulas Previstas

Dia	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
1.º Semestre	16	17	17	15	18
2.º Semestre	14	14	19	16	18
TOTAL	30	31	36	31	36
FCT	8	8	8	7	7
TOTAL	38	39	44	38	43



1.ª Avaliação semestral



2.ª Avaliação semestral



3.ª Avaliação final

83 Interrupções Letivas

81 F

Feriados Nacionais

164

Natal

38

19 dez. a 02 jan.

202 C

Carnaval

20 a 22 de fevereiro



Páscoa

03 a 14 de abril

ANEXO III – Matriz Curricular Modular de Educação Física

CURSOS PROFISSIONAIS

Matriz curricular

Curso Profissional Técnico de Desporto
 Triénio 2020 / 2023
 Área Curricular: Educação Física

Ano Curricular	Módulo	Horas/segmentos
1º (2020/2021)	M1 – Jogos Desportivos Coletivos 1 - Basquetebol	12H/16seg
	M4 – Ginástica 1 – Gin. Solo e Minitrampolim	9H/12seg
	M7 – ATL/RAQ/PAT 1 – Badminton	7,5H/10seg
	M10 – Dança 1 - Regadinho	6H/8seg
	M13 – Atividade Física em Contexto de Saúde 1	7,5H/10seg
	M16 – Aptidão Física	6H/8seg
Subtotal (horas/segmentos)		48H/64seg
2º (2021/2022)	M2 – Jogos Desportivos Coletivos 2 - Voleibol	11H/15seg
	M5 – Ginástica 2 – Gin. Solo e Plinto	9H/12seg
	M8 – ATL/RAQ/PAT 2 - Atletismo	7,5H/10seg
	M11 – Dança 2 – Rumba quadrada	6H/8seg
	M14 – Atividade Física em Contexto de Saúde 2	7,5H/10seg
	M16 – Aptidão Física	6H/8seg
Subtotal (horas/segmentos)		47H/63seg
3º (2022/2023)	M3 – Jogos Desportivos Coletivos 3 - Futebol	12H/16seg
	M6 – Ginástica 3 – Gin. Acrobática	7,5H/10seg
	M9 – Ativ.de Exploração da Natureza - Orientação	7,5H/10seg
	M12 – Dança 3 – Chá-chá-chá	6H/8seg
	M15 – Atividade Física em Contexto de Saúde 3	6H/8seg
	M16 – Aptidão Física	6H/8seg
Subtotal (horas/segmentos)		45H/60seg
TOTAL (horas/segmentos)		140H/187seg

Co-financiado por:



ANEXO IV – Matriz Curricular Modular das Modalidades de Fitness



Agrupamento de Escolas
do Cerco do Porto

Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

CURSOS PROFISSIONAIS

Matriz curricular

Triénio 2020 /2023

Cursos Profissionais

Área Curricular: **Modalidades de Fitness**

Ano Curricular	Módulo	Horas/segmentos
1º (2018/2019)	M1 – Ginástica localizada – A Aula.	25H/33seg
	M2 – Ginástica localizada - metodologia	25H/33seg
	M3 – Cardiofitness e Musculação – Equipamentos e Exercícios.	25H/33seg
	M4 – Cardiofitness e Musculação – O Treino	25H/33seg
Subtotal (horas/segmentos)		100H/133seg
2º (2019/2020)	M5 – Ginástica aeróbica – A Aula.	50H/67seg
	M6 – Ginástica aeróbica – Montagem Coreográfica.	50H/67seg
Subtotal (horas/segmentos)		100H/133seg
3º (2020/2021)	M7 – Step – Montagem Coreográfica.	50h/67seg
	M8 – Step – A Aula.	50H/67seg
	M9 – Metodol. Ativ. Body & Mind	50H/67seg
	Subtotal (horas/segmentos)	150h/200seg
TOTAL (horas/segmentos)		350H/466seg

Cofinanciado por:



ANEXO V – Plano Anual de Atividades 2023

Plano Anual de Atividades 2023

Educação Física

DATA	ATIVIDADE	DESTINATÁRIOS	RESPONSÁVEL ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES	Eixo/Projeto
10 a 21 outubro 2022	Testes FitEscola	Todos os Alunos	Grupo de Educação Física	Grupo de Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
24 outubro 2022	Torneio Futsal	1º ciclo	Grupo de Educação Física	Grupo de Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
18 janeiro 2023	Torneio Badminton	3º ciclo	Grupo de Educação Física	Grupo Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
18 janeiro 2023	Basket 3x3	2º ciclo	Grupo de Educação Física	Grupo Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
16 março 2023	Duplas de Voleibol	Ensino Secundário	Grupo de Educação Física	Grupo Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar
17 a 28 abril 2023	Testes FitEscola	Todos os Alunos	Grupo de Educação Física	Grupo de Educação Física	Eixo 2 (Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) Desporto Escolar

Co-financiado por



ANEXO VI – Cronograma Anual de Educação Física

PLANO ANUAL ÁREA CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA										
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Domingo					¹ Feriado					
Segunda					²				¹ Feriado	
Terça			¹ Feriado		³				²	
Quarta			² APT 3		⁴ GIN AC 3	¹ ORIENT 2	¹ ORIENT 5		³ AF 1	
Quinta				¹ Feriado	⁵	²	²		⁴	¹
Sexta			⁴		⁶	³	³		⁵	²
Sábado	¹	⁵	³	⁷	⁴	⁴	¹	⁶		
Domingo	²	⁶	⁴	⁸	⁵	⁵	²	⁷		
Segunda	³	⁷	⁵	⁹	⁶	⁶	³	⁸		
Terça	⁴	⁸	⁶	¹⁰	⁷	⁷	⁴	⁹		
Quarta	⁵ Feriado	⁹ FUT 5	⁷ GIN AC 1	¹¹ GIN AC 4	⁸ ORIENT 3	⁸ DANÇA 1	⁵	¹⁰ AF 2		
Quinta	⁶	¹⁰	⁸ Feriado	¹²	⁹	⁹	⁶	¹¹		
Sexta	⁷	¹¹	⁹	¹³	¹⁰	¹⁰	⁷ Feriado	¹²		
Sábado	⁸	¹²	¹⁰	¹⁴	¹¹	¹¹	⁸	¹³		
Domingo	⁹	¹³	¹¹	¹⁵	¹²	¹²	⁹	¹⁴		
Segunda	¹⁰	¹⁴	¹²	¹⁶	¹³	¹³	¹⁰	¹⁵		
Terça	¹³ Início	¹¹	¹⁵	¹³	¹⁷	¹⁴	¹⁴	¹¹	¹⁶	
Quarta	¹⁴ FUT 1	¹² FUT 4	¹⁶ FUT 6	¹⁴ GIN AC 2	¹⁸ GIN AC 5	¹⁵ ORIENT 4	¹⁵ DANÇA 2	¹²	¹⁷ AF 3	
Quinta	¹⁵	¹³	¹⁷	¹⁵	¹⁹	¹⁶	¹⁶	¹³	¹⁸	
Sexta	¹⁶	¹⁴	¹⁸	¹⁶	²⁰	¹⁷	¹⁷	¹⁴	¹⁹	
Sábado	¹⁷	¹⁵	¹⁹	¹⁷	²¹	¹⁸	¹⁸	¹⁵	²⁰	
Domingo	¹⁸	¹⁶	²⁰	¹⁸	²²	¹⁹	¹⁹	¹⁶	²¹	
Segunda	¹⁹	¹⁷	²¹	¹⁹	²³	²⁰	²⁰	¹⁷	²²	
Terça	²⁰	¹⁸	²²	²⁰	²⁴	²¹ Carnaval	²¹	¹⁸	²³	
Quarta	²¹ FUT 2	¹⁹ APT 1	²³ FUT 7	²¹	²⁵ ORIENT 1	²²	²⁰ DANÇA 3	¹⁹ APT 4	²⁴ AF 4	
Quinta	²²	²⁰	²⁴	²²	²⁶	²³	²³	²⁰	²⁵	
Sexta	²³	²¹	²⁵	²³	²⁷	²⁴	²⁴	²¹	²⁶	
Sábado	²⁴	²²	²⁶	²⁴	²⁸	²⁵	²⁵	²²	²⁷	
Domingo	²⁵	²³	²⁷	²⁵ Natal	²⁹	²⁶	²⁶	²³	²⁸	
Segunda	²⁶	²⁴	²⁸	²⁶	³⁰	²⁷	²⁷	²⁴ Feriado	²⁹	
Terça	²⁷	²⁵	²⁹	²⁷	³¹	²⁸	²⁸	²⁵	³⁰	
Quarta	²⁸ FUT 3	²⁶ APT 2	³⁰ FUT 8	²⁸			²⁹ DANÇA 4	²⁸ APT 5	³¹ Encerram.	
Quinta	²⁹	²⁷		²⁹			³⁰	²⁷		
Sexta	³⁰	²⁸		³⁰			³¹	²⁸		
Sábado		²⁹		³¹				²⁹		
Domingo		³⁰						³⁰		
Segunda		³¹								

Interrupções Letivas

F Feriados Nacionais

Natal

C Carnaval

Páscoa

Calendário Escolar (Cursos Profissionais)

Semestre	Início	Fim
1.º	13/set	27/jan
2.º	30/jan	02/jun

Módulos	Horas	Segmentos 45 m	Aulas
Futebol	12	16	8
Ginástica Acrobática	7,5	10	5
Orientação	7,5	10	5
Dança Chá-chá-chá	6	8	4
AF em contexto Saúde	6	8	4
Aptidão Física	6	8	4
Total	45	60	30

ANEXO VII – Cronograma Anual das Modalidades de Fitness

PLANO ANUAL ÁREA CURRICULAR: FITNESS										
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Domingo					¹ Feriado					
Segunda					²				¹ Feriado	
Terça			¹ Feriado		³ BODY 6				² COREO 15	
Quarta			² STEP 20		⁴ BODY 7	¹ BODY 19	¹ BODY 29		³ COREO 16	
Quinta				¹ Feriado	⁵	²	²		⁴	¹
Sexta			⁴ STEP 21	² STEP 33	⁶ BODY 8	³ BODY 20	³ BODY 30		⁵ COREO 17	² Encerram.
Sábado		¹	⁵	³	⁷	⁴	⁴	¹	⁶	
Domingo		²	⁶	⁴	⁸	⁵	⁵	²	⁷	
Segunda		³	⁷	⁵	⁹	⁶	⁶	³	⁸	
Terça		⁴ STEP 9	⁸ STEP 22	⁶ STEP 34	¹⁰ BODY 9	⁷ BODY 21	⁷ BODY 31	⁴	⁹ COREO 18	
Quarta		⁵ Feriado	⁹ STEP 23	⁷ BODY 1	¹¹ BODY 10	⁸ BODY 22	⁸ BODY 32	⁵	¹⁰ COREO 19	
Quinta		⁶	¹⁰	⁸ Feriado	¹²	⁹	⁹	⁶	¹¹	
Sexta		⁷ STEP 10	¹¹ STEP 24	⁹ BODY 2	¹³ BODY 11	¹⁰ BODY 23	¹⁰ BODY 33	⁷ Feriado	¹² COREO 20	
Sábado		⁸	¹²	¹⁰	¹⁴	¹¹	¹¹	⁸	¹³	
Domingo		⁹	¹³	¹¹	¹⁵	¹²	¹²	⁹	¹⁴	
Segunda		¹⁰	¹⁴	¹²	¹⁶	¹³	¹³	¹⁰	¹⁵	
Terça	¹³ Início	¹¹ STEP 11	¹⁵ STEP 25	¹³ BODY 3	¹⁷ BODY 12	¹⁴ BODY 24	¹⁴ BODY 34	¹¹	¹⁶ COREO 21	
Quarta	¹⁴ STEP 1	¹² STEP 12	¹⁶ STEP 26	¹⁴ BODY 4	¹⁸ BODY 13	¹⁵ BODY 25	¹⁵ COREO 1	¹²	¹⁷ COREO 22	
Quinta	¹⁵	¹³	¹⁷	¹⁵	¹⁹	¹⁶	¹⁶	¹³	¹⁸	
Sexta	¹⁶ STEP 2	¹⁴ STEP 13	¹⁸ STEP 27	¹⁶ BODY 5	²⁰ BODY 14	¹⁷ BODY 26	¹⁷ COREO 2	¹⁴	¹⁹ COREO 23	
Sábado	¹⁷	¹⁵	¹⁹	¹⁷	²¹	¹⁸	¹⁸	¹⁵	²⁰	
Domingo	¹⁸	¹⁶	²⁰	¹⁸	²²	¹⁹	¹⁹	¹⁶	²¹	
Segunda	¹⁹	¹⁷	²¹	¹⁹	²³	²⁰	²⁰	¹⁷	²²	
Terça	²⁰ STEP 3	¹⁸ STEP 14	²² STEP 28	²⁰	²⁴ BODY 15	²¹ Carnaval	²¹ COREO 3	¹⁸ COREO 9	²³ COREO 24	
Quarta	²¹ STEP 4	¹⁹ STEP 15	²³ STEP 29	²¹	²⁵ BODY 16	²²	²² COREO 4	¹⁹ COREO 10	²⁴ COREO 25	
Quinta	²²	²⁰	²⁴	²²	²⁶	²³	²³	²⁰	²⁵	
Sexta	²³ STEP 5	²¹ STEP 16	²⁵ STEP 30	²³	²⁷ BODY 17	²⁴ BODY 27	²⁴ COREO 5	²¹ COREO 11	²⁶ COREO 26	
Sábado	²⁴	²²	²⁶	²⁴	²⁸	²⁵	²⁵	²²	²⁷	
Domingo	²⁵	²³	²⁷	²⁵	²⁹	²⁶	²⁶	²³	²⁸	
Segunda	²⁶	²⁴	²⁸	²⁶	³⁰	²⁷	²⁷	²⁴ Feriado	²⁹	
Terça	²⁷ STEP 6	²⁵ STEP 17	²⁹ STEP 31	²⁷	³¹ BODY 18	²⁸ BODY 28	²⁸ COREO 6	²⁵ COREO 12	³⁰ COREO 27	
Quarta	²⁸ STEP 7	²⁶ STEP 18	³⁰ STEP 32				²⁹ COREO 7	²⁶ COREO 13	³¹ COREO 28	
Quinta	²⁹	²⁷					³⁰	²⁷		
Sexta	³⁰ STEP 8	²⁸ STEP 19		³⁰			³¹ COREO 8	²⁸ COREO 14		
Sábado		²⁹		³¹				²⁹		
Domingo		³⁰						³⁰		
Segunda		³¹								

Interrupções Letivas

F Feriados Nacionais

Natal

C Carnaval

Páscoa

Calendário Escolar (Cursos Profissionais)

Semestre	Início	Fim
1.º	13/set	27/jan
2.º	30/jan	02/jun

Módulos	Horas	Segmentos 45 m	Aulas
STEP	50	67	34
BODY & MIND	50	67	34
MONTAGEM COREOGRÁFICA	50	54	27
Total	150	188	95

	N.º Aulas	
	Estagiário Pedro	Estagiário João
STEP	21	10
BODY & MIND	23	11
MONT COREOG	18	10
Total	62	31

ANEXO VIII – Unidade Didática de Step

[illegible]

ANEXO IX – Modelo de Plano de Aula



PLANO DE AULA				
Professor Orientador: Professor Estagiário:	Turma:	Data:	Hora:	Espaço:
Local:	Alunos:	Unidade didática: Duração:	Aula:	Material:

Função Didática:	Objetivos Gerais de Aula:
------------------	---------------------------

	Tempo	Conteúdo	Situação de Aprendizagem Organização Metodológica	Componentes Críticas Critérios de êxito
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Parte Final				

Nota: Conforme diretiva interna, os alunos estão dispensados 15 minutos de tempo de aula para se deslocarem ao balneário para cuidados de higiene.

ANEXO X – Registo de desempenho no FITescola

Alunos	Idade	Sexo	Aptidão Aeróbia		Composição Corporal				Aptidão Neuromuscular														
			Vaivém	Zonas	Peso Kg	Estatura (m)	IMC Kg/m2	Zonas	Abdominais	Zonas	Flexões de Braços	Zonas	Impulsão Horizontal	Zonas	Velocidade 20m		Zonas	Flexibilidade Ombros		Zonas	Flexibilidade MI		Zonas
															Prova 1	Prova 2		Lado Dir.	Lado Esq.		Perna Dir.	Perna Esq.	
			40	Fora	67,0		#DIV/0!	Dentro	24	Dentro	12	Fora	90,9	Fora	3,78	3,35	Dentro	Sim	Sim	-	13,5	12,0	Fora
									35	Dentro	12	Fora	160,0	Fora	3,48	3,42	Dentro	Sim	Sim	-			
			53	Dentro	57,0	1,8	17,6	Fora	48	Dentro	12	Fora	170,0	Fora	4,38	3,80	Fora	Sim	Sim	-	18,0	20,3	Dentro
									43	Dentro	15	Dentro						Sim	Sim	-			
			66	Dentro	85,4	1,85	25,0	Dentro	8	Fora	20	Dentro	224,0	Dentro	3,34	3,28	Dentro	Sim	Sim	-	25,0	26,0	Dentro
									15	Fora	6	Fora	117,0	Fora	3,94	-	Dentro	Sim	Sim	-			
			10	Fora	79,2	1,69	27,7	Fora	30	Dentro	12	Dentro	162,0	Dentro	3,68	3,51	Dentro	Sim	Sim	-	31,0	30,0	Dentro
													200,0	Fora	3,30	3,51	Dentro						
			78	Dentro	72,7	1,81	22,2	Dentro	45	Dentro	30	Dentro						Sim	Sim	-	21,0	17,0	Dentro
									32	Dentro	5	Fora	200,1	Dentro	3,41	-	Dentro	Sim	Sim	-			
			10	Fora	93,1	1,70	32,2	Fora	10	Fora	5	Fora	97,0	Fora	5,43	-	Fora	Sim	Sim	-	31,0	25,0	Dentro
			20	Fora	68,0	1,61	26,2	Fora					120,0	Fora	4,00	-	Dentro				25,0	26,0	Fora
			84	Dentro	57,9	1,72	19,6	Dentro					217,0	Dentro	3,09	3,22	Dentro				30,0	25,0	Dentro
			10	Fora	48,2	1,53	20,6	Dentro					98,0	Fora	6,37	-	Fora				31,0	31,0	Dentro
									40	Dentro	20	Fora	198,0	Fora	3,75	-	Fora	Sim	Sim	-			
			41	Dentro	63,6	1,68	22,5	Dentro	38	Dentro	15	Dentro	185,0	Dentro	3,39	3,56	Dentro	Sim	Sim	-	12,0	13,0	Fora

ANEXO XI – Lista de Verificação Basquetebol

Check List Observação Professor

Professor Observado: _____	Data: 01.02.2023	Ano: _____	Turma: _____
Unidade Didática: Basquetebol		Conteúdos: Jogo 3x3	

Estrutura da Aula		
Parte Inicial	Começa a aula na hora prevista	X
	Coloca-se de forma a ter os alunos no campo de visão	V
	Comunica a informação de forma clara	V
	Informa dos objetivos de aula	X
	Relaciona a aula com as aulas anteriores	V
Parte Principal	Coloca-se de forma adequada no espaço	X
	Apresenta a tarefa e respetivos critérios de êxito	V
	Utiliza períodos curtos de instrução	V
	Varia metodologias de intervenção/ ensino	X
	Utiliza meios auxiliares (ilustração, documentos, etc.)	X
Parte Final	A aula termina com alongamento/ relaxamento muscular	X
	Revisão da matéria abordada	X
	Arrumação do material com ajuda dos alunos	V
	Afetividade	V

Instrução		
Comunicação	Sabe ouvir	V
	Utiliza linguagem compreensível e adequada	V
	Reformula a informação quando necessário	X
	É perceível e audível a comunicação no espaço	X
	Domina a matéria	V
Demonstração	Certifica-se da compreensão da mensagem	V
	Os alunos estão bem posicionados	X
	São identificadas as componentes críticas	V
	A demonstração é realizada pelo Professor	V
Feedback	Feedback compreensível e claro	V
	Identifica o erro e dá FB correto para o momento	V
	Utiliza as várias dimensões de FB (especificidade, apropriado, descritivo simples, descritivo explicado, etc.)	X
	Distribui FB genericamente pelos alunos	V

Questionamento	Utiliza FB frequentemente	V
	Completa ciclos de FB	X
	Questões claras e simples	X
	Tempo disponível para a resposta é adequado	X
	Valoriza a resposta do aluno	X

Gestão da Aula		
Gestão Tempo	Elevado tempo de empenhamento motor	V
	Elevado tempo de aprendizagem	V
	Poucos dispendido na organização	X
	Eficiente montagem de material	V
	Eficiente formação de grupos	V
Organização e Transição	Utilização adequada de sinais/ referências	V
	Transições rápidas	X
	Torna claras as regras da aula	X

Clima		
Relação Professor-Aluno	Cria um clima de envolvimento do aluno	X
	Estabelece relação adequada com os alunos	X
	Transmite com entusiasmo	X
	Acompanha atentamente e frequentemente o desempenho dos alunos	V
	Participa com os alunos	V
	Valoriza o desempenho dos alunos	V

Disciplina		
Controlo e Supervisão	Bom controlo do grupo durante a tarefa ou instrução	X
	Tarefas para os alunos dispensados/observadores	V
	Ignora comportamentos inapropriados sempre que possível	V
	Motiva o comportamento apropriado com interações positivas	X
	Usa estratégias eficazes de correção de comportamento	X
	Controla comportamentos fora da tarefa	X
	Torna claras as regras da aula	V

Escala de Apreciação: Executa V | Não executa X

ANEXO XII – GPAI Voleibol

Game Performance Assessment Instrument

Instrumento de avaliação da performance no jogo

Aluno: _____

Turma: _____

Componentes observáveis da performance no jogo	
Retorno à base	Retorno à posição de recuperação entre habilidades tentadas.
Ajustamento	Movimento ofensivo ou defensivo, conforme exigência do fluxo do jogo.
Tomada de decisão	Fazer escolhas acerca do que fazer com a bola durante o jogo.
Execução da habilidade	Performance da habilidade selecionada.
Ação de Apoio	Movimentos sem bola para receber um passe.
Cobertura	Apoio defensivo ao jogador com a bola, ou que se movimentar para a bola.
Defender/Marcar	Defender um adversário quer esteja ou não de posse da bola.

Componente	CrITÉRIOS
Tomada de Decisão	L- o jogador tenta lançar quando tem o cesto ao alcance. P- o jogador tenta passar a um colega desmarcado . R- o jogador tenta receber a bola que lhe é passada. D- o jogador tenta driblar para avançar em direção ao cesto ou levar a bola para uma posição de ataque mais favorável.
Execução da Habilidade	L- o lançamento é convertido ou a bola toca no bordo superior do aro. P- o passe chega ao recetor (com a força apropriada). R- o recetor capta e mantém a posse de bola. D- no final do drible o jogador fica em situação de passar, lançar ou manter a posse de bola.
Ação de Apoio (Desmarcação)	- o jogador corta para o cesto após passe. - o jogador movimenta-se para abrir uma linha de passe de apoio a uma distância apropriada. - o jogador sem bola corta para tentar receber a bola perto do cesto.

	Tomada de decisão		Execução da habilidade	
	Apropriada	Inapropriada	Eficaz	Ineficaz
Tenta lançamento				
Tenta drible				
Tenta passe				
Tenta recepção exterior				
Tenta desmarcação para o cesto				

ENVOLVIMENTO NO JOGO	+ número de decisões apropriadas + número de decisões inapropriadas + número de execuções eficientes das habilidades + número de execuções ineficientes das habilidades + número de ações de apoio apropriadas	
-----------------------------	--	--

Medidas da Performance no Jogo		
Índice de Tomada de Decisão (TD)	nº tomadas de decisão apropriadas / (nº tomadas de decisão inapropriadas + apropriadas)	
Índice de Execução de Habilidades (EH)	nº execuções de habilidades eficientes / (nº execuções de habilidades ineficientes + eficientes)	
Índice de Ação de Apoio (AA)	nº movimentos de apoio apropriados / (nº movimentos de apoio inapropriados + apropriados)	
Índice de marcar/defender (AD)	nº ações de defesa apropriadas / (nº ações de defesa inapropriadas + apropriadas)	
Performance global no jogo = (TD + EH + AA+ AD) / 4		

Adaptado de: Mitchell, S.; Oslin, J. & Griffin, L. (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. Pedagogy in Practice.

ANEXO XIII – SOFP

Sistema de Observação do Feedback do Professor (SOFP)

Este sistema de observação tem como objetivo observar o comportamento do professor face à prestação motora dos alunos, permitindo uma análise quantitativa e estrutural.

Professor Observado: **João Castro**

Unidade Diática: **Body & Mind**

Conteúdos: **Tai Chi Chuan Variante Yang**

Dimensões	Categorias	Número de Ocorrências
Objetivo do Feedback	Prescritivo	0
	Descritivo	22
	Avaliativo	6
	Interrogativo	3
Forma do Feedback	Auditivo	19
	Visual	3
	Misto	9
Direção do Feedback	Individual	4
	Grupo	0
	Turma	27
Afetividade do Feedback	Positivo	25
	Negativo	6

Adaptado de:

Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (2001). Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física. Lisboa. FMH – UTL.

ANEXO XIV – GTS

Sistema de Observação da Gestão do Tempo da Sessão (GTS)

Aula: TAICHI		Data:	UD: BODY & MIND	Conteúdos: 24 FORMAS YANG	
Professor Observador:			Professor Observado:		Turma:
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'	OR -	OR	OR	OR	
2'	OR	OR	OR	OR	
3'	O	O	O	I	
4'	i	i	i	i	
5'	S	S	i	S	
6'	i	i	S	S	
7'	S	S	S	S	
8'	S	S	i	i	
9'	i	i	i	i	
10'	i	i	i	i	
11'	S	O	S	S	
12'	S	S	S	S	
13'	i	i	NS	NS	
14'	NS	NS	S	S	
15'	S	S	S	i	
16'	i	i	i	i	
17'	S	i	i	i	
18'	i	S	S	S	
19'	S	S	S	S	
20'	O	O	i	i	
21'	i	S	S	S	
22'	S	S	i	i	
23'	i	S	S	S	
24'	i	S	OR	OR	
25'	OR	OR	OR	O	
26'	O	O	O	O	
27'	O	O	O		
28'					
29'					
30'					
31'					
32'					
33'					
34'					
35'					
36'					
37'					
38'					
39'					
40'					
41'					

Categorias		Duração Absoluta	Duração relativa
Instruction	(i)	35	34%
Organization	(OR)	13	13%
Non specific pratice	(NS)	4	4%
Specific pratice	(S)	40	38%
Other	(O)	12	11%
Total:		104	100%

ANEXO XIV – Lista de Verificação Voleibol

Check List Voleibol: Registo de ações/ comportamentos táticos

Aluno observado: ██████████
Ano: ██████████

Serviço	Observa o campo adversário antes de servir	V
	Identifica a posição dos adversários	V
	Perceciona os espaços vazios antes de servir	X
	Escolhe a zona alvo a atingir	X
Receção	Observa a posição do servidor	V
	Identifica a posição da bola antes desta passar a rede	V
	Depois de receber ganha espaço para atacar	X
	Identifica a posição do colega que vai passar	V
Passe	Observa a ação do colega e desloca-se para passar	V
	Ajusta a posição corporal em função da zona para onde foi dirigida a bola na receção	V
	Observa para identificar posições defensivas	X
	A distância da bola à rede tem em conta o tipo de oposição	V
Ataque	Identifica o tipo de oposição	V
	Identifica a posição ocupada pelos defesas	X
	Analisa o passe para se ajustar à trajetória da bola	V
	Observa novamente o campo adversário antes de contatar a bola	X
Defesa Baixa	Identifica a zona onde é realizado o passe	V
	Observa o movimento do atacante e zona de ataque	V
	Identifica o tipo de ataque e movimenta-se para a zona de intervenção	V
	Identifica o tipo de passe para agir em conformidade	V

Escala de Apreciação: Realiza V | Não realiza X

ANEXO XV- Relatório Aluno de Aula

RELATÓRIO DE AULA



Nome: [REDACTED]	N.º [REDACTED] Turma: [REDACTED]
Data: 28.10.2022	Local da Aula: Escola do Cerco
Motivo da falta (material; doença; lesão; comportamento; outro motivo): Dores na canelais (canelitos)	
Módulo/ matéria lecionada na aula: Step	

Parte Inicial da Aula (Aquecimento/ Ativação Geral)	
Situação e conteúdos de Aprendizagem Exercício de imitação - oposto ao que o outro faz; criar uma coreografia de 8 tempos	Esquema / desenho
Parte Principal da Aula	
Situação e conteúdos de Aprendizagem (ex: sequência de exercícios; objetivos dos exercícios; descrição dos exercícios) 1. Passo Básico 8x 2. Passo V 8x 3. Step & Touch 8x 4. Passo e volta 8x Marcha 8x 1. Passo V 8x 2. Ligeira Flexão perna com palma 8x 3. Step Touch 8x 4. Passo básico 8x Marcha 8x 1. Passo básico 8x 2. Elevação do joelho à frente 8x 3. Lung Lateral 8x 4. Passo Básico c/ braços 8x Marcha 8x Coreografia: Daniel Gonçalo Tiago	Esquema / desenho 1. Passo Básico 8x 2. Reversão 8x 4x 3. Chuto 8x 4. Lung Lateral 8x 5. Passo Básico c/ Braços 4x Marcha 8x 1. Passo Básico 8x 2. Lung Lateral 8x 3. Toque calcanhar 8x 4. Flexão perna atrás 8x No primeiro tempo fizeram 4x a coreografia. Rui Marco
Balanço Final da Aula: (Aprendizagens da aula; comportamentos dos alunos; participação dos alunos) No primeiro tempo estavam só 3 alunos mas acho que o empenho foi muito bom. No segundo tempo os alunos que entraram tiveram mais dificuldade	

ANEXO XVI – Tarefa Aluno de Step

Passos	Tempos
Passo Básico	4x
Passo V	4x
Toque Calcanhar	4x
Passo Flexão atrás Perna c/ palmas	8x
Passo Elevação Joelho à frente	8x
Chuto	8x
Passo Básico c/ Elevação MS	4x
Lunge	8x
Step Touch	8x
Passa & Volta	4x
Reversão	4x
Passo L	8x
Passo T	8x
Lunge Lateral	8x
Montaria	8x
Atravessa	4x

Métodos de Ensino

① Estilo Livre

Não existe um padrão definido de repetições

A-B-C-D-B-C-A-D

② Método Pirâmide

AAAA + BBBB + CCCC

AAA+BBB+CCC

AA+BB+CC

A+B+C

③ Método de Adição

Movimentos adicionados a partir do movimento inicial

AAAA

ABBB

ABCC

ABCD

Alunos:

Aquecimento

Parte Principal

	32x
- Marcha -	
	32x
- Marcha -	
	32x

Parte Final

Atenção: Cada grupo é responsável pelo acompanhamento musical.

ANEXO XVII – Grelha de Avaliação Tarefa Aluno de Step

	GRELHA AVALIAÇÃO TAREFA 2 PILATES										
	20%		Porcentagem	80%				Porcentagem	Avaliação	Classificação Final	
	Estruturação e Linguística			Conteúdo e Saber							
Nome do Aluno	Apresentação, Escrita e Linguagem	Raciocínio e Pensamento Criativo		Pergunta 1	Pergunta 2a	Pergunta 2b	Pergunta 2c				
Arnonso Santana	5	5	100	5	5	5	4	95	96	19	
André Santos	3	4	70	4	5	4	4	85	82	16	
Christiane Vieira	4	5	90	2	2	2	2	40	50	10	
Rafael Santos	Não realizou	Não realizou	0	Não realizou	Não realizou	Não realizou	Não realizou	0	0	0	
Carla Santos	5	5	100	5	5	5	4	95	96	19	
Isabel Oliveira	5	5	100	5	5	5	5	100	100	20	
Jessica Ramos	5	5	100	5	5	5	5	100	100	20	
Marcos Silva	Não realizou	Não realizou	0	Não realizou	Não realizou	Não realizou	Não realizou	0	0	0	
Margarida Santos	5	5	100	4	5	5	5	95	96	19	
Tiago David	3	4	70	4	5	4	4	85	82	16	
Marcelo Nunes	5	5	100	4	5	5	5	95	96	19	

Critérios de Avaliação

Apresentação, Escrita e Linguagem	O texto possui uma correta grafia ortográfica. O texto é objetivo, claro e acessível e resume a intenção da resposta.	Pergunta 2b	O aluno identifica os principais grupos musculares em Pilates: Core, Powerhouse, Abdominais, Glúteos, Peitoral. O aluno refere a importância da flexibilidade, resistência cardio-respiratória, amplitude articular, Força específica, etc. O aluno aborda os 6 princípios básicos do Pilates (Respiração, Concentração, etc.)
Raciocínio e Pensamento Criativo	O aluno é capaz de interpretar o conteúdo. O aluno é capaz de produzir conhecimento numa estrutura lógica e coerente. O aluno é capaz de apresentar respostas de resolução ao problemas inerentes às questões	Pergunta 2c	O aluno refere a prática de exercícios com instabilidade como forma de instrução a evitar. O aluno refere o apoio na zona lombar e na nuca como essencial para o bom controlo postural. O aluno identifica o ciclo respiratório como parte estruturante do movimento. O aluno refere a ausência de força muscular como obstáculo à boa realização em Pilates. O aluno identifica a ativação muscular inicial e os alongamentos finais como parte integrante da sessão de Pilates.
Pergunta 1	O aluno apresenta uma variante/ progressão/ adaptação mecânica e fisiológica com base no movimento original. O aluno elabora um movimento de nível elementar de execução. O aluno identifica preocupação nos apoios na realização do movimento para a zona lombar e cervical		
Pergunta 2a	O aluno refere como determinantes do Pilates: desenvolver a musculatura corporal, forma de prevenir doenças cardiovasculares, reduzir o stress, aumentar a concentração, corrigir a postura, aumentar a flexibilidade, estimular a coordenação motora, prevenção de doenças, etc.		

ANEXO XVIII – Ficha de Auto-Avaliação de Yoga

Escola Secundária Básica e Secundário do Cerco Porto

Fitness 22/23

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO | YOGA

CONHECIMENTOS			
CONTEÚDOS	Sim	Não	Mais ou menos
Possuo conhecimento e saber sobre os conteúdos abordados.			
Respondo de forma correta às questões colocadas pelo Professor.			
Ajudo a esclarecer eventuais dúvidas dos meus colegas.			
Conheço os princípios fundamentais da modalidade abordada.			
Conheço a terminologia e o vocabulário específico da modalidade.			
ATITUDES			
CONTEÚDOS	Sim	Não	Mais ou menos
Respeito e coopero com os meus colegas.			
Respeito e coopero com o meu Professor.			
Sou pontual e assíduo.			
Apresento-me nas aulas com o equipamento necessário para realizar as atividades.			
Executo as tarefas propostas pelo Professor.			
Respeito as regras da aula.			
Cuido e preocupo-me com os materiais.			
Demonstro espírito de equipa e de grupo.			
CAPACIDADES			
CONTEÚDOS	Sim	Não	Mais ou menos
Executo com correção as habilidades e conceitos técnicos da modalidade.			
Esforcei-me com empenho nas situações de aprendizagem.			
Eu sou capaz de executar as posturas básicas de yoga com precisão e boa postura.			
Eu sou capaz de alcançar um estado de calma e relaxamento mental durante a prática de yoga.			
Eu sou capaz de estruturar e compreender uma sequência contínua de asanas do Hatha e Vinyasa Yoga.			
Percebo a importância das técnicas de Pranayama e dos princípios respiratórios na realização de movimentos descendentes/ ascendentes.			
Depois de ter refletido na minha Avaliação, considero que devo obter a classificação:			

ANEXO XVIII – Ficha de Avaliação de Pilates

Nome: _____

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO | PILATES

Lê atentamente as tarefas que se seguem e de seguida responde a cada uma delas.
A ficha é constituída por 4 tarefas de resposta obrigatória.

1. Ao longo das aulas de Pilates temos vindo a exercitar vários movimentos básicos de Pilates precedidos de variantes e progressões.

Preenche a tabela seguinte, indicando 2 progressões que promovam a ótima execução e compreensão do movimento original de Pilates, descrevendo os critérios de êxito requeridos.

One Leg Circle	Critérios de êxito
	Em decúbito dorsal, pernas estendidas e braços ao longo do corpo com as palmas da mão voltadas para baixo. O praticante inspira na primeira metade do círculo (perna cruza a linha média do corpo) e expira na segunda metade do círculo (transporta a perna para a lateral e para no topo do círculo).
Progressão 1	

Progressão 2

2. "O Pilates tem como objetivo corrigir *desequilíbrios musculares*, melhorando a *flexibilidade*, fortalecendo os *músculos* e melhorando a *condição física*, organizado com *exercícios de fortalecimento com alongamento muscular*, *exercícios de ampla flexibilidade e de movimentos lentos*". (PINHEIRO, 2019). O método de Pilates nas alterações posturais em crianças e adolescentes do âmbito escolar).

a) Refere a importância e benefícios da prática da modalidade de Pilates para a saúde, bem-estar do praticante.

Resposta:

b) Sabendo que a prática de Pilates está associada a um corpo tonificado e uma mente revigorada, quais os principais grupos musculares e capacidades condicionais (ex. flexibilidade) exercitados numa aula de Pilates.

Resposta:

c) Refere quais as principais preocupações a considerar no treino de Pilates e que medidas podem ser tomadas para evitar e prevenir dores intensas na coluna vertebral.

Resposta:

ANEXO XIX – Grelha de AD de Futebol

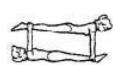
	GRELHA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FUTEBOL													Avaliação
	Técnica				Tática									
	Relação com Bola				Princípios Ofensivos				Princípios Defensivos					
Nome do Aluno	Recepção	Condução	Passe	Remate	Penetração	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração		
Aluno 1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1,5	
Aluno 2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1,5	
Aluno 3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	3	1,8	
Aluno 4	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1,9	
Aluno 5	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1,3	
Aluno 6														
Aluno 7														
Aluno 8	3	3	3	3	2	1	1	2	2	2	1	1	2,0	
Aluno 9	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1,8	
Aluno 10	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	1	2,5	
Aluno 11	3	3	3	3	2	2	1	2	2	2	1	1	2,1	
Aluno 12														
Aluno 13	3	3	3	3	2	1	2	2	2	2	1	1	2,1	
Aluno 14	3	2	3	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1,8	
Aluno 15	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2	1	1	2,1	
Aluno 16	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1,6	
Aluno 17	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2	1	1	2,1	
Aluno 18	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2,2	
Média conteúdo	2,6	2,5	2,5	2,4	1,8	1,5	1,6	1,6	1,9	2	1,1	1,1		

 Não Realizou

Escala de Avaliação
 1 - Não Realiza
 2 - Realizar parcialmente
 3 - Realiza bem

Critérios de Avaliação	
Recepção	O aluno procura amortecer o impacto da bola com a parte interna do pé.
Condução	O aluno procura manter a bola sempre junto ao pé.
Passe	O aluno procura desloar-se ao encontro da bola, efetuando contato com a parte interna do pé.
Remate	O aluno procura colocar o pé de apoio ao lado da bola e contatar a bola com a parte interna do pé executando um movimento de trás para a frente.
Cobertura Defensiva	O aluno procura apoiar o aluno que faz contenção, demonstrado um bom relacionamento espacial com as zonas de campo e os adversários.
Penetração	O aluno cria vantagem numérica; procura atacar o adversário direto ou a baliza.
Cobertura Ofensiva	O aluno apoia o portador da bola e funciona como primeiro equilíbrio defensivo.
Mobilidade	O aluno procura criar e ocupar os espaços livre e linhas de passe. O aluno varia o posicionamento para criar desequilíbrios na estrutura defensiva adversária.
Contenção	O aluno dificulta as ações do portador da bola com o objetivo de lhe retirar espaço de execução.
Cobertura Defensiva	O aluno apoia o companheiro que faz contenção, demonstrando um bom relacionamento com a zona do campo e a posição dos adversários.
Equilíbrio	O aluno fecha os espaços entre os diferentes jogadores da equipa , cobrindo espaços e jogadores livres.
Espaço	O aluno procura estruturar e racionalizar as ações ofensivas coletivas no sentido de promover maior amplitude ao ataque.
Concentração	O aluno procura estruturar e racionalizar as ações defensivas coletivas no sentido de retirar

ANEXO XX – Grelha de AS de Ginástica Acrobática

		GRELHA AVALIAÇÃO SUMATIVA GINÁSTICA ACROBÁTICA													
		Dinâmica e Equilíbrio		Figuras de Equilíbrio					Porcentagem	Técnicas das Pegas	Diferenciação Volante/ Base	Técnica Monte/ Desmonte	Porcentagem	Avaliação Percentagem	Classificação Final
				Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura 4	Figura 5							
Nome do Aluno	Força e Equilíbrio	Estabilidade da figura durante 3 segundos													
██████████	3	5	3	4	2	4	4	71,4	3	4	4	73,3	72,2	14	1
██████████	4	5	5	4	3	4	4	82,9	4	5	4	86,7	84,4	16	1
██████████	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	0	-	-
██████████	4	5	4	5	5	5	5	94,3	4	5	4	86,7	91,2	18	1
██████████	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	0	-	-
██████████	4	5	5	5	4	5	5	94,3	5	5	4	93,3	93,9	18	1
██████████	5	5	5	5	4	5	5	97,1	4	5	4	86,7	93	18	1
██████████	4	5	5	5	4	5	5	94,3	4	5	4	86,7	91,2	18	1
██████████	5	5	5	5	5	5	5	100	4	5	4	86,7	94,7	18	1
██████████	4	4	4	3	3	3	3	68,6	4	5	4	86,7	75,8	15	1
██████████	5	5	5	5	4	5	5	97,1	4	5	4	86,7	93	18	1
██████████	5	5	5	5	5	5	5	100	4	5	5	93,3	97,3	19	1
██████████	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	0	-	-
██████████	3	5	4	4	4	4	4	80	4	4	4	80	80	16	1
██████████	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	0	-	-
██████████	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	0	-	-
██████████	3	5	4	4	4	4	4	80	4	4	4	80	80	16	1
██████████	5	5	5	5	5	5	5	100	4	5	5	93,3	97,3	19	1
██████████	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	0	0	-	-

Escala de Avaliação

1	Não realiza
2	Não satisfaz
3	Satisfaz
4	Satisfaz Bastante
5	Muito Bom