

A Metamorfose da estudante-professora no casulo COVID-19

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
apresentado à Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto com vista à obtenção
do 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário (ao abrigo do Decreto-
Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-
Lei nº 79/2014 de 14 de maio).

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Francisca Pereira Rego
Porto, setembro de 2021

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Rego, F. (2021). *A Metamorfose da estudante-professora no casulo COVID-19*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Rego, F. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; CHOQUE COM A REALIDADE; ENSINO PROFISSIONAL; ENSINO À DISTÂNCIA

DEDICATÓRIA

À minha família que sempre me apoiou e amparou em todos os momentos.
Aos meus pais por me permitirem crescer e trilhar o meu caminho.

À minha querida avó que sempre acreditou em mim. A sua garra, força e determinação perante as adversidades da vida permitiram-me ser uma pessoa mais determinada e resiliente.

Às minhas irmãs que são as minhas maiores confidentes e companheiras de vida.

Ao meu namorado que é o meu porto seguro e me acalma e tranquiliza nos momentos de maior desespero.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por se tornar num dos meus casulos e me fornecer os alicerces necessários à conceção do meu percurso formativo universitário, o qual cursou, no ano corrente, com a Escola Básica e Secundária D. Dinis, à qual presto também o meu tributo pela forma tão prestável como me acolheram durante o período de estágio.

À professora cooperante, por me entrosar na dinâmica do ensino escolar, por tanto facilitar nessa adaptação, por se tornar num modelo e exemplo a seguir, pela liberdade, pela segurança, pela confiança, por me fazer capaz de enfrentar as adversidades que se interpuseram no caminho.

À professora orientadora, por marcar e orientar o meu caminho pelas travessias mais seguras e me deixar trilha-lo com a garantia de que qualquer que fosse o desvio, retomaria a rota. Pela paciência, pelo apoio incondicional, pelo tempo despendido, pela partilha, pelo altruísmo, por procurar sempre o melhor de mim.

À minha família por suportarem os meus devaneios, por me equilibrarem no desequilíbrio, por apoiarem as minhas decisões e fazerem delas também suas, por libertarem as amarras que existiam em mim e me darem força para enveredar por este caminho, pelo modelo de resiliência e perfeccionismo e por serem o meu ninho de amor.

Ao meu namorado, pelo apoio incondicional em todos os momentos e pela enorme paciência e vontade de me ajudar. Estou eternamente grata por todo o suporte prestado e pelo amor incondicional.

Amigos e Núcleo de Estágio, que tornaram estes anos de aprendizagem mais felizes e que me permitiram crescer juntamente com eles. Sem dúvida que esta faculdade me deu também muitas amizades.

Aos meus amigos de longa data, um especial agradecimento, por me acompanharem de uma forma tão presente nesta minha metamorfose.

Ciente do contributo de todos os visados na concretização deste relatório de estágio, que encerra em si dois anos de aprendizagem inestimável, certa de que cada palavra nele inscrito carrega um pouco de todos eles, o meu mais sincero obrigado.

Broto agora uma borboleta forte, de asas firmes, pronta para voar e explorar o Mundo!

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. “

Antoine de Saint-Exupéry

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
1. INTRODUÇÃO	1
2. METAMORFOSE PESSOAL	5
3. CASULO INSTITUCIONAL	9
3.1. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D. DINIS	9
3.2. MEIO ENVOLVENTE	10
3.3. TURMA RESIDENTE	11
4. O CRESCIMENTO PROFISSIONAL DA BORBOLETA	19
4.1. EXPECTATIVAS INICIAIS	23
4.2. CHOQUE COM A REALIDADE	25
5. ÁREA 1- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM 29	
5.1. MODELO DE ENSINO PROFISSIONAL	29
5.1.1. CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO/A DE DESPORTO	31
5.1.2. DISCIPLINA DE ATIVIDADES DE GINÁSIOS E CENTROS DE LAZER 32	
5.2. ENSINO APRENDIZAGEM EM CONTEXTO PANDÉMICO	37
5.2.1. PLANEAMENTOS	41
5.2.2. AVALIAÇÕES	43
6. ÁREA 2- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	55
6.1 ONDA ROSA	55
6.2. DESPORTO ESCOLAR	56

7. ÁREA 3- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	59
7.1 RESUMO	60
7.2. ABSTRAT	61
7.3. INTRODUÇÃO	62
7.4. METODOLOGIA.....	64
7.5. PROCEDIMENTOS.....	65
7.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
7.7. CONCLUSÃO.....	73
7.8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
8.CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS	XIX

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da amostra quanto ao género	13
Gráfico 2 - Caraterização da amostra quanto ao peso	13
Gráfico 3 - Caraterização da amostra quanto ao número de irmãos	14
Gráfico 4 - Caraterização da amostra quanto à frequência da prática de exercício físico	15
Gráfico 5 - Caraterização da amostra quanto às modalidades desportivas praticadas pelos alunos	15
Gráfico 6 - Caraterização da amostra quanto ao grau de motivação para as disciplinas práticas	16
Gráfico 7 - Caraterização da amostra quanto à frequência da prática desportiva de familiares	17
Gráfico 8 - Caracterização da Turma quanto à frequência do número de horas que permanecem sentados por dia.....	17
Gráfico 9 - Frequência Absoluta das referências relativas ao Planeamento e Organização da aula e de exercícios.....	67
Gráfico 10 - Frequência Absoluta das referências relativas ao Planeamento Curricular/Modular/ Programático	68
Gráfico 11 - Frequência Absoluta das referências relativas à Gestão de Recursos	70
Gráfico 12 - Frequência Absoluta das referências relativas aoCumprimento do plano de contingências e normas da DGS.....	71
Gráfico 13 - Frequência Absoluta das referências relativas à Gestão de Recursos	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha Individual do Aluno.....	XIX
Anexo 2 - Plano de formação do curso profissional.....	XXIV
Anexo 3 - Planificação AGCL 2020/2021.....	XXV
Anexo 4 - Planeamento Anual de AGCL.....	XXVII
Anexo 5 - Planeamento Anual de Step	XXVIII
Anexo 6 - Ficha de Autoavaliação	XXXI
Anexo 7 - Avaliação Diagnóstica	XXXIII
Anexo 8 - Questionário <i>Google Forms</i>	XXXIV

RESUMO

O presente documento surge no final do Estágio Profissional (EP), unidade curricular inserida no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este ciclo de formação decorreu na Escola Básica e Secundária D. Dinis (EBSDD), em Santo Tirso, com um núcleo de estágio (NE) composto por três alunos e uma professora cooperante (PC) que lecionaram uma turma de ensino profissional. Este relatório retrata toda a experiência vivida ao longo do processo de estágio, bem como as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para colmatar as adversidades presentes neste ano letivo. O trajeto que me irá permitir alcançar o almejado objetivo a que me propus: ser Professora de Educação Física foi relatado ao longo deste documento que se encontra dividido em oito capítulos. No primeiro capítulo referente à Introdução, onde contextualizo e afirmo a pertinência deste documento bem como os principais objetivos do mesmo. No capítulo seguinte, faço alusão à minha “Metamorfose Pessoal” onde discorro acerca das etapas mais importantes ao longo da minha vida que me permitirem ingressar primeiro na área do desporto e posteriormente especializar-me na docência. O terceiro capítulo retrata o “Casulo Institucional” e caracteriza a comunidade escolar assim como todo o meio envolvente e a turma residente. De seguida, surge o “Crescimento Profissional da Borboleta” que enquadra a minha prática profissional e que se encontra dividido em três áreas, nomeadamente, a área de organização e gestão do ensino aprendizagem que inclui as componentes fundamentais no processo de ensino- aprendizagem. Nesta área 1 destaco as temáticas relacionadas com o choque com a realidade, o ensino profissional bem como o ensino à distância devido à importância e pertinências destes conteúdos ao longo desta metamorfose. No que concerne à área 2 esta diz respeito à participação na escola e as relações com a comunidade onde apresento todas as atividades não letivas nas quais estive envolvida. Por último a área 3, de desenvolvimento profissional, que se concretiza com a realização do estudo sobre o impacto da pandemia na realização de aulas práticas de Educação Física. Por fim, apresento algumas considerações finais acerca do meu percurso neste ano de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; CHOQUE COM A REALIDADE; ENSINO PROFISSIONAL; ENSINO À DISTÂNCIA

ABSTRACT

This text is presented at the end of the Professional Internship (EP), a curricular unit included in the Masters' in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto (FADEUP). The EP took place at the D. Dinis School for Basic and Secondary Education (EBSDD), in Santo Tirso, with an internship nucleus (NE) composed of three students and a cooperating teacher/mentor (PC) who taught an class of professional education. This report describes the entire experience lived throughout the internship process, as well as the difficulties felt and the strategies used to overcome the adversities encountered during this academic year. The path that will allow me to reach the desired goal I set myself: to be a Physical Education Teacher was reported throughout this document, which is divided into eight chapters. In the first chapter referring to the Introduction, where I contextualize and affirm the relevance of this document as well as its main objectives. In the next chapter, I allude to my "Personal Metamorphosis" where I talk about the most important stages in my life that will allow me to first enter the field of sport and later specialize in teaching. The third chapter portrays the "Institutional Cocoon" and characterizes the school community as well as the entire environment and the resident class. Then comes the "Professional Growth of Butterfly", which frames my professional practice and is divided into three areas, namely, the area of organization and management of teaching-learning, which includes the fundamental components of the teaching-learning process. In this area 1, I highlight the themes related to the shock with reality, professional education as well as distance education due to the importance and relevance of these contents throughout this metamorphosis. With regard to area 2, this concerns participation in the school and relations with the community where I present all the non-teaching activities in which I was involved. Finally, area 3, professional development, which is materialized with a study on the impact of the pandemic on the realization of practical classes in Physical Education. Finally, I present some final considerations about my path in this internship year.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; REALITY SHOCK; PROFESSIONAL TEACHING; DISTANCE LEARNING

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC's - Atividades de Enriquecimento Curricular

AGCL – Atividades de Ginásios e Centros de Lazer

DE – Desporto Escolar

DGS – Direção Geral de Saúde

EA – Ensino Aprendizagem

EBSDD – Escola Básica e Secundária D. Dinis

EE- Estudantes Estagiários

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GCST – Ginásio Clube de Santo Tirso

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JI – Jardim de Infância

MEEFEBS – Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE– Núcleo de Estágio

PAP– Prova de Aptidão Profissional

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PC- Professor Cooperante

PO- Professor Orientador

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

REP - Relatório de Estágio Profissional

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

1. INTRODUÇÃO

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que fez a tua rosa tão importante.”

Antoine de Saint-Exupéry

O Relatório de Estágio Profissional (REP) foi redigido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP) incorporado no 2º ano do 2º ciclo de estudos, conducentes ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O presente documento reflete com autenticidade as experiências vivenciadas ao longo deste ano atribulado onde o imperou o distanciamento físico e social.

Destes tempos difíceis devemos retirar ilações, aprendizagens e aproveitar para repensar as nossas formas de ensinar e aprender. Perceber o que queremos e podemos mudar, mas perceber também o que é essencial e que não podemos prescindir no que à Educação em geral e à Educação Física em particular diz respeito. Deste modo, considero que a docência requer uma constante adaptação visto que as circunstâncias são sempre diferentes requerendo prementemente uma inovação e renovação. A monotonia e a inércia não permitem um ensino eficaz e adaptado às circunstâncias do contexto de lecionação. Mesmo sem a pandemia, estes pressupostos devem acompanhar os docentes visto que não nos podemos conformar e devemos almejar sempre mais e melhor para diversificar as nossas qualidades na lecionação e dar aos alunos o melhor ensino possível.

O primeiro passo na prática de ensino surge com o EP que permite aos futuros professores a oportunidade de se integrarem na cultura escolar, e em suas múltiplas componentes, e, desta forma, permitir-lhes desenvolver uma postura crítica e reflexiva, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão docente. (Batista & Queirós, 2013).

Neste ano de estágio concretizei a minha metamorfose de estudante a professora permitindo-me ter um entendimento completamente diferente da escola enquanto aluna. Apesar desta metamorfose ser inviável aos olhos de alguns, devido à nossa juventude(em que muitas ocasiões à entrada da escola éramos repreendidos pelos funcionários, devido a não cumprirmos os circuitos de circulação destinados aos alunos), sem dúvida que o facto de ter tido a oportunidade de desempenhar tarefas de professora me permitiu um

desenvolvimento exponencial enquanto docente através da reflexão crítica e a aquisição de competências que culminaram num crescimento pessoal e profissional.

No meu estágio contei com o apoio do Núcleo de Estágio (NE) constituído pelos estudantes estagiários juntamente com a Professora Cooperante (PC), que foram excecionais ao longo deste percurso, amparando-me nas quedas e situações adversas. De salientar a extrema capacidade que tivemos em trabalhar em grupo e de forma harmoniosa. Contei ainda com a supervisão da Professora Orientadora (PO) da faculdade, que ao longo do processo foi desmitificando e simplificando as adversidades que surgiram ao longo desta metamorfose. Guardo com apressos as palavras da PC e PO que sempre acreditaram em mim e me mostraram que era capaz de realizar todas as tarefas a que me propus. As professoras sempre estiveram, disponíveis, para, dentro de todas as limitações e contingências colocadas nas escolas e em particular no ensino da Educação Física, nunca deixaram de me ajudar a aprender a ser professora.

No decorrer do REP transmito vivências ao longo deste ano, bem como espelho o meu crescimento pessoal e profissional. Irão ser apresentados os momentos mais marcantes que me formaram ao longo deste ano, desde os mais satisfatórios até aos mais frustrantes.

Nesse sentido, este documento inicia com a “Metamorfose Pessoal” onde discorro acerca das etapas mais importantes ao longo da minha vida que me permitiram ingressar primeiro na área do desporto e posteriormente especializar-me na docência. De seguida, será caracterizado o contexto do meu estágio, a comunidade escolar assim como todo o meio envolvente e a turma residente, retratado pelo “Casulo Institucional”. Por conseguinte, surge o “Enquadramento da Prática Profissional” que se encontra dividido em três áreas, nomeadamente, a área de organização e gestão do ensino aprendizagem que inclui as componentes fundamentais no processo de ensino- aprendizagem. Será também neste capítulo que irei abordar brevemente o porquê de sentir que o meu estágio foi algo diferente do dos meus colegas de curso.

Ainda no presente capítulo, surge a área 2 que diz respeito à participação na escola e as relações com a comunidade onde apresento todas as atividades não letivas onde estive envolvida e, por último, a área 3, de desenvolvimento profissional, que se concretiza com a realização do estudo sobre o impacto da pandemia na realização de aulas práticas de Educação Física.

Por fim, apresento algumas considerações finais acerca do meu percurso neste ano de estágio, focando-me na essência e complexidade deste processo de ser professora e naquilo, tendo a consciência de que ser professora é um processo evolutivo em constante desenvolvimento, que requer uma aprendizagem contínua do docente.

2. METAMORFOSE PESSOAL

Refletindo numa “cronologia inversa” e como tenho vindo a fazer um esforço para pensar no presente e não viver demasiado no futuro nem reviver demasiado o passado, vou falar sobre o tempo presente. O findar, assim espero, do ciclo em mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário é marcado pelo ano de 2020/2021 e será certamente uma data que jamais irei esquecer. Os meus filhos irão, certamente, ouvir falar deste ano pela enorme atrocidade e infelicidade evidenciada nesta época pandémica. Reportando-me ao momento atual, sinto que estou a viver numa bolha, bolha essa, transparente, que me permite ver o mundo, mas não da forma como estava habituada. Estou presa nesta redoma, e tenho momentos de profunda tristeza sempre que vejo o número de óbitos no telejornal. Tristeza esta que é compensada pelas largas horas em que falo com a minha avó por chamada. Alegro-me saber que está a salvo e mesmo que faltem os abraços, os mimos, as refeições maravilhosas que preparava com tanto carinho, sei que não nos falta amor. O outro espetro que a pandemia me veio mostrar foi indubitavelmente a dar valor à minha família, aos meus amigos, aos momentos de liberdade e aos pequenos prazeres da vida. Contudo, a vida mudou, mas trouxe-me grandes ensinamentos, nomeadamente no estágio profissional. Esta odisséia do estágio profissional foi um desafio constante, isto porque sinto que desde o início saí da minha zona de conforto. No entanto isto permitiu-me conquistar novas aprendizagem e criar novas metas e objetivos potenciando o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo, quando olho para trás e penso na ansiedade e receio que senti no início desta caminhada vejo que valeu a pena, porque consegui superar os novos desafios e adquirir competências que jamais seriam possíveis de obter se não me pusesse à prova.

Recuando até ao início desta jornada de formação académica, a minha vivência foi-se tornando mais intensa no momento em que entrei para a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Ainda me lembro de todas as minhas indecisões relativamente ao curso em que queria ingressar, e todas essas dúvidas culminaram numa candidatura adiada até ao último dia previsto para a submissão. O medo e a indecisão pairavam na minha cabeça e sentia-me extremamente confusa e bloqueada para tomar uma decisão. Iniciando a caminhada académica em 2016 e percorrendo-a durante estes cinco anos, traço um caminho de que me orgulho. Foi nesta faculdade que me senti verdadeiramente

em casa, a vivência desportiva que pairava na instituição confirmava a minha escolha e após ingressar na FADEUP nunca mais tive dúvidas que escolhi a área certa. Posso afirmar que neste período, a borboleta ganhou asas e começou a perspetivar um futuro bem menos longínquo, onde as metas profissionais foram alcançadas mais cedo do que o previsto. Um dos meus receios iniciais relacionava-se com as oportunidades de emprego, mas estas rapidamente foram surgindo. O facto de ter conciliado a minha formação com alguns compromissos profissionais, permitiu-me crescer e adquirir alguma experiência laboral que serviram como ferramentas importantíssimas no meu percurso. Em retrospectiva não me arrependo de ter escolhido este curso e esta enorme faculdade.

Reportando-me à minha fase juvenil e ao momento em que se formou a crisálida da lagarta, num período conhecido como pupa, onde ocorre uma reorganização corporal, para que surja a fase adulta. Esta mudança foi bastante dura, mas necessária, no sentido em que me sentia hibernada, no meu meio familiar, social e pessoal. Estava bastante familiarizada e o meu dia a dia era bastante rotineiro. Isto advém, em grande parte de ter crescido desde os 2 anos de idade até aos 18 anos, no mesmo Colégio. Não considero, de todo, que a etapa de metamorfose fosse comprometida por este estímulo quase constante e invariável. Senti que estava extremamente aconchegada no casulo (Colégio), sentia-me em casa e em família. Este é um aspeto que irei retratar mais à frente, mas que considero fulcral, a instituição escolar ser um meio agregador e familiar que desenvolva uma formação holística dos alunos com valores bem definidos e cidadãos do mundo. Considerando que a instituição escolar deve ser um forte pilar no crescimento do ser humano, a minha escola permitiu-me crescer numa base de amor ao próximo e valores ético-morais.

A fase embrionária da minha vida é marcada por uma infância bastante feliz, onde cresci acompanhada da minha irmã e que foi, por várias vezes, a minha companhia para novas experiências. Senti-me sempre amparada por ela nas novidades que íamos experienciando em conjunto. Iniciamos todos os desportos em conjunto desde os trampolins, natação, surf, voleibol e agora, olhando para trás, posso afirmar que a sua presença foi sem dúvida fundamental para me sentir mais segura. Uns anos mais tarde, à minha companheira de viagem, juntou-se mais uma e formamos um trio em que ainda hoje, o desporto é algo que nos une e que partilhamos e vivenciamos em conjunto. As minhas irmãs são sem dúvida elementos fundamentais no meu crescimento e eu sou uma felizarda por ter estes

seres únicos a caminharem lado a lado comigo. A minha família constitui o pilar indispensável ao meu crescimento, balizando o meu caminho e estando presente em todas as etapas da minha vida. Um agradecimento muito especial aos meus pais, por todo o carinho e o amor que recebi e que ao longo dos anos se foi triplicando. Detêm um papel imprescindível e crucial na minha construção pessoal. Sou sem dúvida uma felizarda por ter esta estrutura familiar, que me permitiu traçar o meu caminho, vivenciando inúmeras experiências que me permitem ser o que sou hoje.

3. CASULO INSTITUCIONAL

3.1. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D. DINIS

O Agrupamento de Escolas D. Dinis foi constituído em 24 de abril de 2013, através da agregação da Escola Secundária de D. Dinis com o Agrupamento de Escolas D' Agrela e Vale do Leça, do Concelho de Santo Tirso. O Agrupamento de Escolas D. Dinis é atualmente constituído por oito estabelecimentos: Escola Básica e Secundária D. Dinis (Escola Sede); Escola Básica da Agrela e Vale do Leça (2o e 3o Ciclos do Ensino Básico); Escola Básica de Arcozelo, Água Longa – com JI e 1o Ciclo (Centro Escolar); Escola Básica de Campinhos, Agrela – com JI e 1º Ciclo; Escola Básica de Cantim, Reguenga – com JI e 1o Ciclo; Escola Básica de S. José, Refojos – com JI e 1o Ciclo; Escola Básica de Parada, Carreira – com JI e 1ºCiclo; Escola Básica de Igreja, Guimarei – com JI e 1º Ciclo.

A Direção funciona na escola sede, tendo cada uma das outras escolas um coordenador de estabelecimento, assim como os serviços de administração escolar, que estão centralizados na Escola Básica e Secundária D. Dinis, mantendo-se, na Escola Básica da Agrela e Vale do Leça, um polo dos serviços de administração escolar.

O Agrupamento de Escolas D. Dinis apresenta como missão principal “formar cidadãos bem preparados, informados e criativos, capazes de pensar e agir de forma autónoma, recetivos à inovação e preparados para a mudança, respeitadores de estilos de vida saudável e exigentes na sua conduta ética e no seu desempenho profissional” (D. Dinis, 2020, p.8-9). O sucesso educativo é um requisito desta instituição apoiada na qualidade, no rigor, na disciplina e na exigência do ensino prestado, onde o saber, o saber ser e o saber fazer, a teoria e a prática e a cultura escolar são valorizados. A formação de alunos conscientes e empenhados nas opções que tomam no seu percurso escolar e no seu prosseguimento de estudos, funde-se numa transmissão de valores, onde está espelhada a liberdade, solidariedade, partilha, tolerância, harmonia, iniciativa, responsabilidade e excelência.

3.2. MEIO ENVOLVENTE

O Município de Santo Tirso fica situado no distrito do Porto, no Norte do país. Apresenta uma área geográfica de transição entre o Grande Porto, o Vale do Ave e o Vale de Sousa, com uma área de 132,6 Km². Este município desde de 2013 que é constituído por 14 freguesias.

É possível afirmar que Santo Tirso soube conciliar da melhor forma a história e consequente manutenção do património. Através do Arquivo Histórico Municipal de Santo Tirso é possível conhecer melhor os nossos antepassados, na relação que estes tiveram com várias instituições locais, como a Câmara Municipal.

Importa mencionar que segundo o site do município de Santo Tirso a Educação é, de facto, o pilar de desenvolvimento de uma região e de um Município, a Câmara de Santo Tirso tem vindo a reforçar a aposta no desenvolvimento de políticas educativas que, por um lado, promovam o acesso a recursos educativos de maior qualidade e, por outro, criem condições para que todos possam ter acesso a estas oportunidades, independentemente da sua condição social e económica.

Consciente ainda da importância que o Desporto assume nos dias de hoje, o Município de Santo Tirso tem feito uma forte aposta na promoção e apoio a diversas iniciativas desportivas, nas mais variadas modalidades.

A Câmara Municipal de Santo Tirso considera que a prática de atividade física é um elemento promotor de comportamentos saudáveis, seja enquanto instrumento de afirmação de um município, seja enquanto instrumento de promoção de valores e princípios humanistas.

Deste modo, o desporto apresenta-se como uma importante ferramenta de intervenção e transformação social, permitindo a orientação moral das ações dos agentes desportivos em função da ética desportiva reconhecida, estabelecida e desenvolvida com base em determinados valores pessoais, interpessoais e cívicos.

Por outro lado, as apostas da Câmara Municipal na construção de infraestruturas de qualidade dotaram Santo Tirso de uma série de equipamentos que permitem a prática desportiva das mais diversas modalidades, seja ao ar livre, seja indoor.

Nesta medida, a oferta desportiva disponibilizada pretende ser o mais completa possível, de modo a garantir a satisfação de todos os que vivem no concelho e daqueles que nos visitam. Assim sendo, o concelho de Santo Tirso possui características ímpares para a prática desportiva, seja de forma informal, de

competição ou de lazer. As condições naturais da região onde está inserido o Município convidam à prática do “Desporto Verde”, cada vez mais em voga, atraindo os amantes das caminhadas, do tracking ou do trail.

Portanto, esta visão transversal permite que o Desporto assuma grande importância na estratégia de desenvolvimento do Município de Santo Tirso.

Deste modo, o meio envolvente conta com 71 clube/associações desportivas, 25 Polidesportivos, 21 Campos de Jogos descobertos, 4 Piscinas, 1 Pista de Atletismo e 5 Campos de Ténis. Para além disto, existe a Biblioteca Municipal de Santo Tirso que pertence à Rede Nacional de Leitura Pública.

Em suma, reconhecendo que as características do meio envolvente devem ser consideradas, pelo professor nas suas tomadas de decisão é fundamental que o docente conheça o meio envolvente e o inclua no processo de ensino aprendizagem, de modo a tornar este processo o mais holístico possível

3.3. TURMA RESIDENTE

Chegou o momento tão esperado, o primeiro contacto com a turma e a minha primeira aula enquanto professora estagiária. Confesso que estava estranhamente calma, e a curiosidade por conhecer a turma era o sentimento que prevalecia. A entrada na escola foi bastante caricata, visto que eu e os meus colegas de estágio fomos confundidos com alunos e repreendidos mais que uma vez por estarmos a circular num espaço que era destinado apenas a professores. Esta situação deixou-me ainda mais à vontade com o ambiente escolar, uma vez que, rapidamente, nos apresentamos a quase todas as funcionárias que nos repreenderam.

Ultrapassado este constrangimento inicial, conhecemos a nossa turma residente, constituída por 26 alunos. A apresentação ocorreu em conjunto com os meus colegas de núcleo de estágio uma vez que cada um de nós lecionaria um módulo da disciplina de Atividades de Ginásio e Centros de Lazer (AGCL).

Considerando que para um melhor ensino é necessário conhecermos os alunos bem como as suas especificidades, torna-se imperativo fazermos um levantamento para recolha de informações. Assim sendo, no início do ano letivo, após uma breve apresentação à turma dos professores estagiários, os alunos realizaram uma breve descrição pessoal onde indicaram os desportos praticados e ainda mencionaram as ambições académicas. Rapidamente constatei que a

globalidade dos discentes praticam futebol e futsal e, de um modo geral, pretendem ingressar na faculdade seguindo uma vertente desportiva.

Tendo em conta que é essencial conhecermos os alunos para adequarmos o processo de ensino- aprendizagem, os alunos preencheram uma ficha de anamnese (anexo 1), respondendo a questões relacionadas com a saúde, o agregado familiar, a prática desportiva, entre outras.

O principal objetivo deste levantamento e análise das características passa por conhecer melhor os alunos que dispomos visto que vamos estar em contacto com eles durante um ano letivo, tornando-se assim fundamental conhecê-los para ser possível adaptar o ensino aos alunos.

A análise contempla 8 pontos, sendo eles:

- O Aluno – Género e Idade
- O Aluno – Peso e Altura
- O Aluno e Família – Nº de Irmãos e Idade
- O Aluno e a Saúde – Problema de Saúde e Qual?
- O Aluno e a Saúde – Cirurgia
- O Aluno e Desporto – Pratica Desporto? Frequência?
- A Família do Aluno e Desporto – Pratica Exercício Físico? Frequência?
- O Aluno e Curiosidade – Quantas horas permanece inativo durante o dia?

Toda a informação foi recolhida através da ferramenta Google forms e utilizada para um melhor planeamento do ano letivo e das aulas, respeitando sempre as capacidades dos alunos da turma, assim como as suas necessidades.

CARATERIZAÇÃO DA TURMA

O aluno – género e idade

A turma em análise é do ensino profissional técnico de desporto, é constituída por vinte e seis discentes, cinco do sexo feminino e vinte e um do sexo masculino, com a distribuição dos alunos por dois turnos.

A média de idade é os 16 anos de idade (a moda é também de 16 anos), e o intervalo de idades vai de um mínimo de 15 anos até a um máximo de 18 anos de idade.

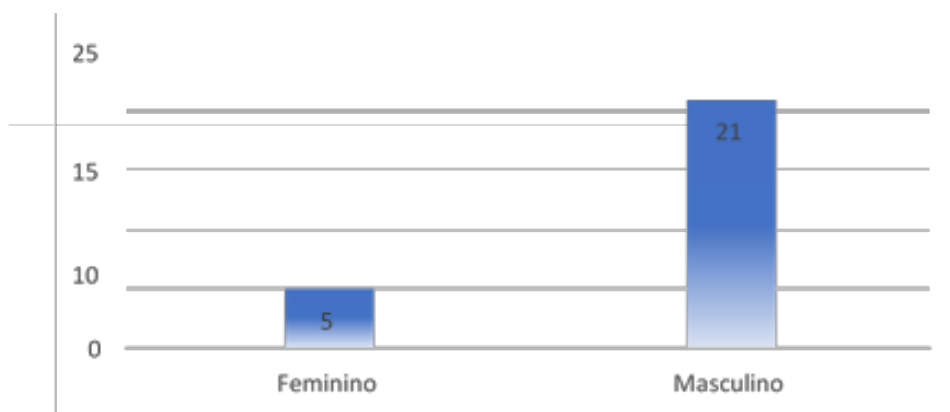


Gráfico 1 - Caracterização da amostra quanto ao gênero

O aluno – peso e altura

Em relação às alturas dos alunos, elas variam entre os 1,48m e os 1,83m. A moda é medir 1,73m, enquanto que a média de alturas é de 1,7059m.

Em relação ao peso ele varia entre os 42,8 kg e os 84,6 kg tendo uma média de 65kg.



Gráfico 2 - Caraterização da amostra quanto ao peso

O aluno e família - nº de irmãos

Em relação ao número de irmãos, na turma varia entre 0 e 4 irmãos. 17 alunos dos 26 que constituem a turma têm 1 irmão sendo claramente a maioria.

De salientar que 6 alunos da turma não têm nenhum irmão.



Gráfico 3 - Caracterização da amostra quanto ao número de irmãos

O aluno e a saúde – Problema de saúde e qual?

Em relação à saúde dos alunos, felizmente verificamos que a maioria não tem atualmente nenhum problema de saúde. São 18 o número de alunos sem problemas de saúde.

O aluno e a saúde – Cirurgia

Contudo, em relação a alguma lesão que já tiveram ou a alguma cirurgia a que já foram submetidos a maioria refere não ter um histórico clínico com grandes complicações, sendo que 14 nunca foram submetidos a nenhuma cirurgia.

O aluno e desporto – Prático desporto? Frequência?

Porque estamos a lidar com alunos de desporto, fazia sentido questionar se praticavam desporto e qual a frequência dessa atividade. Foi unânime, todos os alunos praticavam a nível extraescolar.

Em relação à frequência da prática desportiva, ela variava entre as 2 vezes por semana até o máximo de 5 vezes por semana.

A maioria pratica entre 2 a 3 vezes sendo que 21 dos 26 alunos da turma estão inseridos neste intervalo. 4 alunos realizam 4 vezes por semana e apenas 1 realiza 5 ou mais vezes por semana.

Torna-se urgente inculcar a necessidade de prática desportiva diária tendo em conta que os alunos são da área de desporto e são os futuros promotores de desporto.

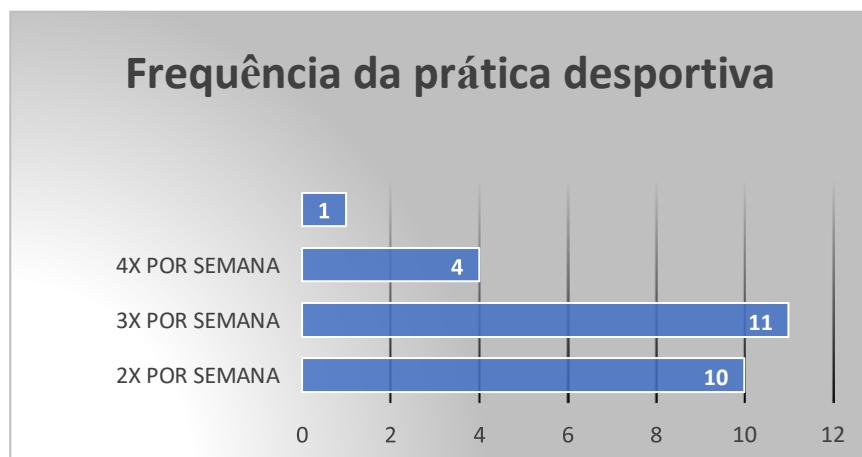


Gráfico 4 - Caracterização da amostra quanto à frequência da prática de exercício físico

O aluno e desporto – que desporto pratica?

Em relação ao desporto que os alunos praticam o mais praticado é o Futebol com 14 alunos, seguindo-se o Futsal.

Por outro lado, o Parkour, Natação e Ginástica são referenciados.

Concluimos que existe uma fraca variedade nos desportos que os alunos praticam sendo que o futebol e o futsal são os que a maioria dos alunos pratica fora da escola.

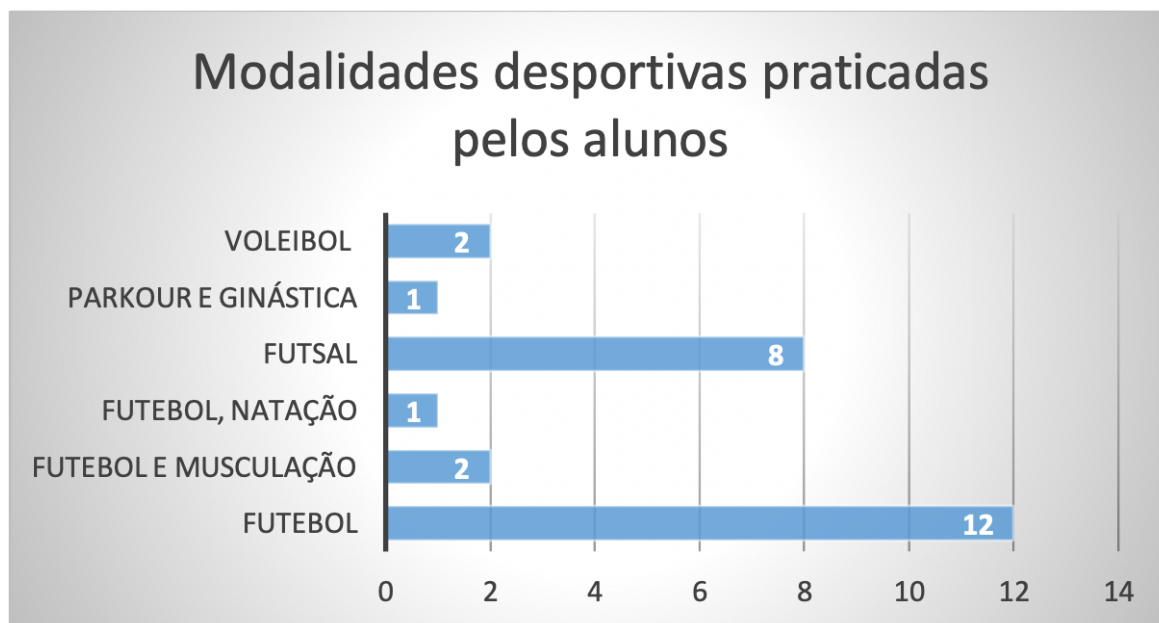


Gráfico 5 - Caracterização da amostra quanto às modalidades desportivas praticadas pelos alunos

O ALUNO E DESPORTO – MOTIVAÇÃO PARA AS DISCIPLINAS PRÁTICAS DO CURSO?

Relativamente à motivação dos alunos para as disciplinas do curso que frequentam, e numa escala de 1 a 5 em que 5 é o máximo de motivação e 1 o mínimo, 23 dos 26 alunos consideram-se muito motivados e apenas 3 consideram-se apenas motivados.

Percebemos, assim, que os alunos estavam curiosos e com boas perspetivas sobre o curso ano que se apresentava.

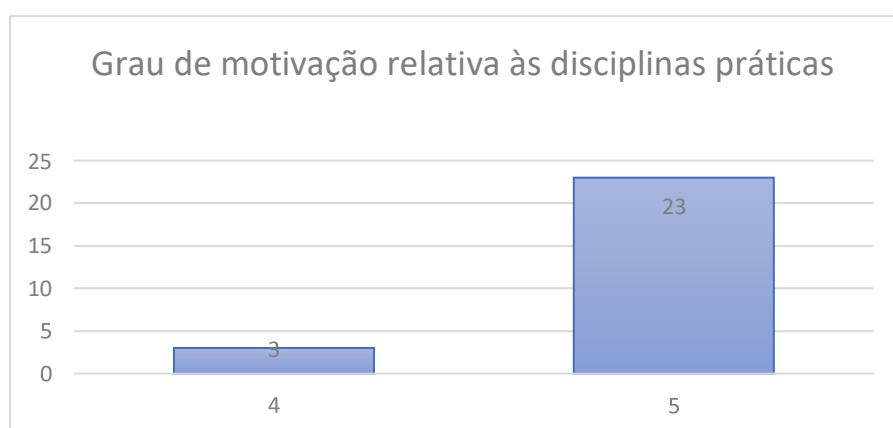


Gráfico 6 - Caracterização da amostra quanto ao grau de motivação para as disciplinas práticas

A família do aluno e o desporto

Quando questionados sobre quem pratica desporto no seio familiar, é de destacar que 15 alunos referiram que ninguém na família tinha esse hábito. Este dado é algo a ter em conta porque torna-se fundamental, enquanto professores, transmitir a necessidade da prática desportiva em todas as idades.

Frequência de prática desportiva de familiares

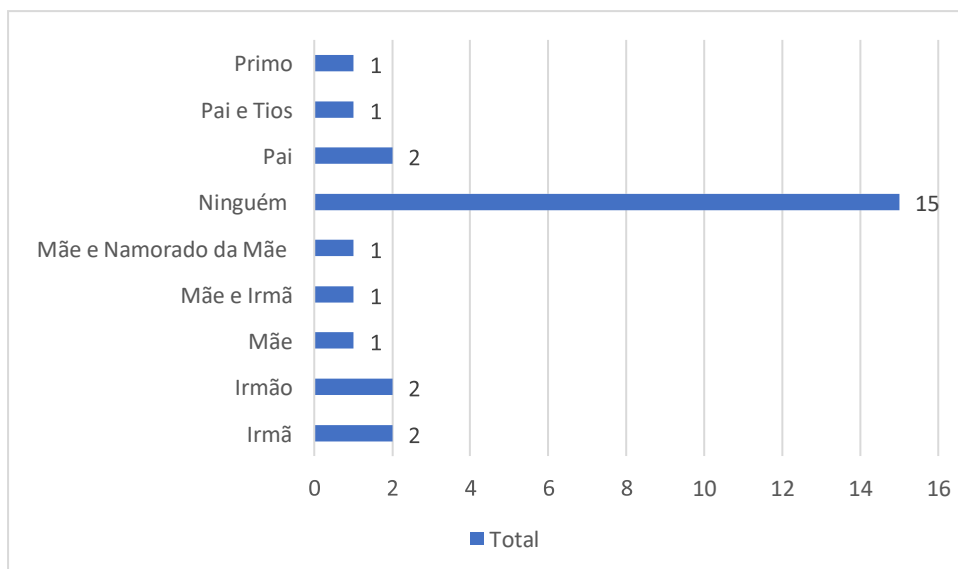


Gráfico 7 - Caracterização da amostra quanto à frequência da prática desportiva de familiares

O aluno e curiosidade – Tempo diário que os alunos permanecem sentados por dia



Gráfico 8 - Caracterização da Turma quanto à frequência do número de horas que permanecem sentados por dia

Por uma questão de curiosidade perguntou-se aos alunos quantas horas em média estão sentados por dia e percebe-se com estes resultados que alguns

alunos não perceberam a questão, dado que as respostas incluíram a referência a 3h, e outra a 16h. Esta informação fica assim comprometida na sua análise. Contudo de referir que a moda é de 5 horas por dia.

CONCLUSÃO

A implementação destes questionários e posterior análise tornou-se fundamental para conhecermos melhor os alunos e planearmos o PEA de acordo com as suas características, realidades e necessidades, de modo a auferirmos um ensino mais eficaz.

Relativamente aos fatores de saúde, percebemos que era necessário ter em conta as lesões ou cirurgias para que o tipo de exercícios não prejudicasse o seu bem-estar, antes pelo contrário.

Além disso, e como fui referindo, é necessário ter um discurso assertivo e influenciador em relação á prática desportiva e para o bem que o exercício faz a cada uma das pessoas. A passagem desta informação torna-se fundamental e é algo que no seio familiar cada aluno pode melhorar, mas este crescimento da prática da atividade física e desportiva pode iniciar-se a partir da influência dos alunos em suas famílias.

4. O CRESCIMENTO PROFISSIONAL DA BORBOLETA

“Tornar-se professor é uma viagem pessoal profunda, na qual o estagiário considera as suas crenças e tenta reconciliá-las com as expectativas da universidade, da comunidade educativa, dos alunos e seus familiares e, em última análise, consigo próprio.” (Cardoso; Batista & Graça, 2016)

O início desta viagem foi marcado quando ingressei na Licenciatura em Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Inicialmente, ainda longe de imaginar que a vertente da docência viesse a estar presente no meu percurso académico, no entanto, com o contacto com a prática facilmente percecionei que a vontade e o gosto por ensinar estava presente.

Neste momento, e em retrospectiva, consigo, facilmente, perceber que não poderia ter escolhido outra profissão. O facto de trabalharmos com pessoas e potenciarmos a sua formação eleva a profissão de professor a um outro patamar. Neste momento tenho um maior contacto com a prática profissional e sinto que estou a construir a minha identidade profissional enquanto professora sabendo que a dimensão da reflexão acentuada me vai permitir um maior desenvolvimento profissional. Posto isto, pressuponho que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós, onde não há um modelo a ser seguido. Segundo Freire (2001, p. 39): “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Por isso, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias. É importante termos em mente a ideia de que o professor se torna professor através de um processo de construção profissional que decorre ao longo dos anos de contacto com a prática. O desenvolvimento profissional é indispensável e deve estar presente ao longo da nossa profissão por mais que tenhamos inúmeros anos de experiência. As situações que ocorrem no nosso dia a dia profissional são sempre diferentes. As exigências que nos são colocadas, os desafios, os problemas são, maioritariamente, distintos, por isso, temos sempre novos conteúdos para reflexão.

De acordo com as Normas Orientadoras do EP na FADEUP (2019,p.2-3):

“A pluralidade e a natureza das funções docentes remetem para a noção de polivalência e alternância que permita um vaivém epistémico entre a teoria e a prática. Esta compreensão servirá de linha orientadora para a elaboração do Relatório de Estágio em que a investigação/reflexão/ação se assume como um caminho adequado.

A competência profissional assenta no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola. Os determinantes do exercício da competência, tais como os valores, a motivação e a atitude positiva face à profissão percorrem todas as áreas de desempenho e em todas têm de ser trabalhados de forma sistemática.”

Portanto, a ideia do desenvolvimento profissional e desta transformação contínua tem de estar presente nas diferentes etapas de profissionalização e não apenas na passagem da formação inicial.

No mundo hodierno, cada vez mais o “ser professor” deve ser encarado e assumir um significado distinto pois não se resume a um ser com formação específica que pretende transmitir conhecimentos a alguém. Ser professor vai mais além do que educar alguém, ou mesmo fazê-lo entender ou compreender algo.

Na minha perspetiva e ideologia de ser professor, além da transmissão dos conhecimentos específicos das modalidades a lecionar, um professor deve, acima de tudo, promover formar seres humanos, transmitir valores, incutir responsabilidades, desenvolver a autonomia e a capacidade reflexiva dos alunos, deve formar seres pensantes, com opinião própria e capazes de aceitar o outro, as suas diferenças e maneira de pensar distinta. Só assim, é que

conseguiremos formar seres humanos conscientes de uma realidade futura, onde estes valores sejam incorporados não só na instituição escolar como para o resto da vida.

Segundo Machado (citado por Galvão, 2002), o professor ao desempenhar a sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas significativas nos alunos em formação. Para que tal aconteça, o docente deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspetos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos. Além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, o professor tem também o papel de transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Todos estes aspetos não se podem transmitir sem ser evidenciada a interação professor-aluno.

Posto isto, considero que a minha atuação enquanto professora deve marcar positivamente o crescimento dos meus alunos, potenciando um regime educativo alicerçado em valores basilares.

Esta formação da minha identidade enquanto futura professora foi desenvolvida no estágio profissional, que é claramente entendido como terreno de construção da profissão. Porém a construção da identidade profissional de um professor é um processo complexo que se vai refazendo ao longo do percurso profissional e à medida que os docentes adquirem mais experiência, sabedoria e consciência profissional. Deste modo, a identidade profissional não é algo inerente, mas que se desenvolve ao longo da vida, é uma construção do *eu* profissional que evolui ao longo da carreira docente. Segundo Marcelo (2009), o desenvolvimento da profissão docente constitui um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Segundo Queirós (2014, p.78) “a situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão”. Segundo Flores (1999, p.196), “a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão. A análise das primeiras experiências profissionais vividas durante esta

fase torna-se, portanto, no ponto de partida fundamental para proporcionar a ajuda mais eficaz e adequada.”

O EP é uma etapa de preparação para o “mundo real” e um momento de excelência de formação e reflexão. “Este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes «teóricos» da formação inicial e os saberes «práticos» da experiência profissional e da realidade social do ensino” (Rodrigues & Ferreira, 1997, p.1).

Deste modo é neste período que colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos até então. Cabe ao professor estagiário saber utilizar e moldar as componentes teóricas e práticas que aprendeu ao longo destes anos através de inúmeros professores de modo a ter sucesso. O estágio é um representante da entrada na docência.

Além da significância indiscutível do EP, este permitiu-me perspetivar também um pouco daquilo que será o meu futuro enquanto docente. Por tudo já referido, considero que se revelou uma mais-valia, aproximando-me de travessias, que em breve, também eu terei de cruzar.

De acordo com o documento das normas orientadoras deste EP, “O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.”

Deste modo, existia uma grande expectativa relativamente ao EP, visto que marca um processo crucial e fundamental na construção profissional. Estas expectativas iniciais foram defraudadas uma vez que a experiência profissional que estava à espera era no ensino regular, com a lecionação da Educação Física. Tal não aconteceu, sendo-me designada a lecionação do módulo de

Atividade de Fitness e Centros de Lazer (AGCL), conferindo uma dificuldade acrescida dado não possuir um vasto conhecimento nesta matéria. Este constrangimento inicial rapidamente foi dissuadido e encarado com uma prova de superação e um momento de enriquecimento pessoal e profissional. Neste entendimento, considero relevantes as aprendizagens que advêm dos desafios e das exigências da profissão, só assim nos permitimos evoluir e superar, tentando encontrar as respostas adequadas para cada problemática.

Esta vivência no contexto escolar foi caracterizada por uma espécie de metamorfose em que começo a deixar de me sentir estudante para passar a sentir-me professora. Este processo de transformação tem sido enriquecido pela experiência de campo dinamizada pelo EP.

Em suma, considero de extrema importância o EP que tem como objetivo a nossa formação enquanto professores de EF, ajudando-nos a desenvolver a nossa identidade profissional e enriquecer competências fulcrais para o nosso desempenho na docência. Tendo em conta que o ser professor é um processo longo e complexo, de natureza multidimensional, idiosincrasia e contextual, este é o caminho que importa percorrer, dia após dia, no trilho da aquisição das competências como professor. Assim sendo, o EP é uma ferramenta importantíssima para a formação de professores dentro da profissão.

4.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

Após um ano bastante atribulado de mestrado, em que a componente prática ficou, de certo modo, hipotecada pela impossibilidade de mantermos o contacto físico devido ao vigente período pandémico, as expectativas criadas neste findar de ciclo eram diminutas. Isto porque existia alguma incerteza quanto ao tipo de ensino a lecionar, visto que no ano letivo transato imperou a necessidade do ensino à distância. Para mim, esta realidade não era de todo a que ambicionava para o meu ano de estágio.

Sabendo que o estágio tem como objetivo desenvolver a capacidade de solucionar problemas concretos, e adquirir competências/métodos de trabalho indispensáveis a um exercício competente e responsável da atividade docente,

pretendia perceber de que modo é que esses mesmos conhecimentos poderiam ser aplicados no contexto real de prática.

Considerando o enorme esforço dos docentes para potenciar o ensino à distância, é irrefutável a existência de um déficit de aprendizagem através das experiências práticas que iríamos adquirir nas Didáticas (Geral e Específicas), onde teríamos a oportunidade de aplicar juntos dos alunos das escolas adjacentes a teoria adquirida. O não experienciar estas circunstâncias facilitadoras de aprendizagem, dimensionadas num contexto prático, considero ter sido uma lacuna na minha formação. No entanto, apesar de não ser possível a aplicação de todos os documentos produzidos nas didáticas, nomeadamente planos de aula, planeamentos anuais, unidades didáticas, considero que foi de extrema importância elaborá-los, visto que nos permitiu adquirir competências a nível de conceção e de planeamento. A partilha em turma bem como a potenciação dos planos de aula elaborados e as sucessivas reflexões em grupo de trabalho, permitiu-me aumentar as competências e dimensionar o meu ensino de um modo mais eficaz. Considero que consegui adquirir, ao longo do primeiro ano do MEEFEBS, conhecimentos teóricos e práticos, bem como competências fundamentais para o ano de estágio.

Após um ano de mestrado em que trabalhamos essencialmente em grupo, tinha curiosidade em saber como seria constituído o meu NE. Considero que uma boa equipa de trabalho é fundamental para o sucesso e a harmonia, e era isso que procurava nos meus colegas. A surpresa foi bastante agradável, conseguimos criar um grupo coeso e dinâmico que permitiu enfrentar este processo com uma maior leveza. A este núcleo somam-se duas peças fundamentais, a professora cooperante e professora orientadora, que tinha a certeza que, com a toda a experiência e sapiência, nos guiariam e ajudariam a construir a minha identidade profissional.

Sabendo a importância que este ano iria ter, senti uma enorme responsabilidade que foi partilhada com o NE. Após conhecer a minha realidade de lecionação senti-me verdadeiramente desafiada. Até ao momento, tudo o que idealizava que seria o meu EP caiu por terra, visto que não iria lecionar no ensino regular e a disciplina a ensinar não seria de Educação Física como expectável,

mas sim de AGCL. Um dos fatores preponderantes para que me sentisse incitada e a trabalhar fora da minha zona de conforto foi o facto de lecionarmos a disciplina de AGCL.

Esta realidade inesperada permitiu-me crescer muitíssimo e investir numa área que outrora não estaria no meu horizonte, contudo também potenciou alguma ansiedade e incerteza relativamente à minha capacidade e apetência no desempenho das tarefas solicitadas.

Todos estes fatores estiveram presentes e alimentaram o meu receio inicial na leção. Apesar de já ter alguma experiência enquanto treinadora, sinto que treino e a aula são realidades bastante diferentes, mas que se complementam. Transpus muito dos meus ideais enquanto treinadora para as minhas aulas, pois acredito que devemos pautar o ensino pela excelência. Mesmo sem conhecer o contexto de prática, sabia desde logo que iria exigir muito dos meus alunos por me reger pela seguinte expressão “Sê todo em cada coisa. Põe quanto és/ No mínimo que fazes.”

Em suma, e acreditando que os seres humanos são extraordinariamente adaptáveis face a mudanças nas suas condições de vida, esperava cumprir e estar à altura dos objetivos traçados. E que este aproximar da realidade futura, se tornasse enriquecedor pela natureza das vivências, das aprendizagens e que as expectativas idealizadas sejam superadas.

4.2 CHOQUE COM A REALIDADE

A formação inicial e a inserção na profissão docente são momentos cruciais na vida dos professores, onde surgem imensas dificuldades no exercício da docência nos primeiros anos de atividade. A primeira condição para ensinar e aprender melhor tem a ver com a construção de um modelo de profissionalidade docente. Acredito que esta construção é a etapa mais difícil porque estamos a ainda estamos a criar a nossa identidade profissional.

Nesta metamorfose da transição de estudantes para professores surgem questionamentos, sendo necessário aos docentes adquirirem conhecimento e competência profissional num determinado período de tempo. Silva (1997) considera que “é como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser

estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado” (p. 53).

Por isso, “a expressão choque com a realidade, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo” (Silva, 1997, p. 54).

Tendo em conta as minhas idiossincrasias e de acordo com o meu contexto de EP, consigo qualificar o choque inicial de forma quase astronómica. O período de adaptação foi bastante complicado, uma vez que problematizei demasiado o facto de não lecionar a disciplina de EF. Nessa fase, as inúmeras dúvidas e medos que me assolavam foram sendo desvanecidas ao longo do processo, devido ao contexto intimista e reconfortante que encontrava no NE, em que demonstravam sempre palavras positivas após a minha leção. Ademais, o trabalho diário na montagem e preparação das coreografias para as aulas permitiu estar melhor preparada, mais confiante e segura do meu trabalho.

Adicionalmente, também tinha uma ideia preconcebida do ensino profissional considerando que a turma ia ser mais problemática e o nível da seria fraco. Rapidamente desmitifiquei isto, a turma tinha um comportamento quase exemplar, os alunos demonstraram-se bastante assíduos e cumpridores. Relativamente ao aproveitamento, os alunos tinham um nível bastante superior ao que estava à espera.

Deste modo, as causas do choque com a realidade podem ser diversas, desde a escolha equivocada da profissão, passando pela formação inadequada, ambiente escolar, relacionamento... Esta panóplia de possibilidades reforça a necessidade de pesquisas que tratem das especificidades de cada área do saber, de modo a contribuir para a compreensão das peculiaridades de cada área, já que a docência trespassa todas as áreas do saber.

Apesar de tudo, o balanço deste choque foi muito positivo, sendo intrínseco a busca do conhecimento e pela melhoria constante; a familiarização com área do fitness, desconhecida até então; e claro, por toda a sabedoria que me permitiu crescer e enriquecer os meus conhecimentos. Tudo isto tornou este processo como formativo, que à partida poderia ser encarado como algo quase impossível,

numa experiência gratificante, com um apanágio de benefícios impossíveis de colocar em palavras, fazendo-me ultrapassar, em larga medida, as expectativas iniciais.

“O grau mais elevado da sabedoria humana é saber adaptar o seu caráter às circunstâncias e ficar interiormente calmo apesar das tempestades exteriores.”

William Shakespeare

5. ÁREA 1- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Esta área tem como objetivo “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física” (Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2019, p.3).

Ao longo deste capítulo, irei projetar a minha atividade de ensino enquadrada numa conceção pedagógica tendo em contas as “condições gerais e locais da educação, as condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos” (Normas Orientadoras do Estágio Profissional, 2019, p.2).

5.1. MODELO DE ENSINO PROFISSIONAL

Os Cursos Profissionais são 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 se obtém o nível secundário de educação.

Estes cursos preparam os jovens para uma mais fácil e qualificada inserção no mercado de trabalho e permitem a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior.

Os Cursos Profissionais tem uma carga horária que varia entre 3100 e 3440 horas, e estão organizados em quatro componentes de formação:

- Formação Sociocultural – estruturada em disciplinas comuns a todos os cursos, visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- Formação Científica – estruturada em duas ou três disciplinas, visa proporcionar uma formação científica consistente com a qualificação a adquirir;

- Formação Tecnológica – organizada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas necessárias ao exercício profissional;
- Formação em Contexto de Trabalho – é realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional (Cursos Profissionais, 2021).

Assim, os planos de estudo de todos os cursos contém as seguintes componentes: (1) sociocultural, (2) (3) tecnológica e técnica (com outros 50%).

De modo a organizar a formação profissional surge a Estrutura Modular das Escolas Profissionais que tem implicações no desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas e dos princípios psicopedagógicos estruturantes. Esta formação é organizada em módulos que são unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, autónomas integradas num todo coeso, que permitem aos alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos alunos. A utilização do “sistema modular” surgiu da necessidade de adaptar os ritmos de ensino e de aprendizagem às especificidades e competências dos diferentes alunos, proporcionando criar percursos individuais diversos, de maneira a gerar oportunidades que culminassem na obtenção de qualificação e níveis de desenvolvimento para todos os alunos (Azevedo, 2009).

O processo de avaliação em Estrutura Modular deve ser contínuo, flexível, formativo, não seletivo, eficaz, evidenciando uma relação pedagógica viva, que permita o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e respeite a diversidade e os ritmos de aprendizagem. Assim sendo, criou-se um regime de progressão em que as tradicionais “reprovações” e “repetências” passam a dar lugar a diversas medidas de compensação que permitem que o aluno não sucedido não tenha de voltar ao ponto inicial do seu percurso uma vez que já adquiriu parte das competências desse módulo. Nestes cursos, o processo de avaliação termina com a apresentação e defesa perante um júri de um projeto,

designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), na qual são demonstradas todos os saberes, atitudes, capacidades e competências desenvolvidas ao longo da formação, em ligação estreita com os contextos de trabalho, que distingue o projeto das outras modalidades de ensino do sistema educativo.

Deste modo, o tempo anual previsto no plano de estudos engloba tempos de formação dentro da escola com acompanhamento docente e tempos de trabalho fora da escola incluindo a formação em contexto de trabalho real, fortalecendo assim a conceção de escola aberta.

Em suma os Cursos de Ensino Profissional desenvolvem competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão indo ao encontro das necessidades de trabalho locais, nacionais e internacionais.

5.1.1. CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO/A DE DESPORTO

O modelo de ensino profissional tem de ser capaz de proporcionar aos adolescentes e jovens um desenvolvimento humano global, com pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho. Desde logo as escolas profissionais propuseram-se a cumprir com este modelo surgindo o ensino secundário profissional por um imperativo ético. Surge deste modo, um caminho novo e uma outra política de educação (Azevedo, 2009).

Acerca do Curso profissional no qual lectionei, apresenta como perfil de competências a adquirir a capacidade dos alunos se aproximarem da sua profissão futura. O Técnico de Desporto é o profissional que participa no planeamento, na organização e no desenvolvimento do treino de modalidades desportivas, individuais ou coletivas, bem na organização e dinamização de atividades físicas e desportivas em contexto de ocupação de tempos livres. É objetivado que no final deste curso os alunos contemplem um conjunto de requisitos. Segundo o referencial de formação atualmente em vigor (2021), os alunos devem mostrar-se capazes de elaborar um plano anual de preparação em colaboração com os técnicos de grau superior, coadjuvar na preparação e organização das sessões de treino, orientar as sessões de treino, organizar a participação e orientar os praticantes em competição, colaborar na avaliação dos

resultados das sessões de treino/exercício em função da sua adequação aos objetivos estabelecidos, participar no planeamento e coadjuvar nas atividades, individuais ou de grupo, participar na criação e implementação de programas de atividades físicas e desportivas e auxiliar o técnico superior no aconselhamento aos praticantes na aquisição de hábitos saudáveis e de cuidados de higiene na sua vida quotidiana. Todas estas aprendizagens poderão ser aplicadas em clubes, centro de lazer e fitness, mas sempre com supervisão de um técnico de grau superior, uma vez que estes alunos necessitam de formação superior para aplicar os conhecimentos de forma autónoma.

O curso tem a duração total de três mil e trezentas horas sendo elas divididas pela componente de formação sociocultural (1000 horas), pela componente de formação científica (500 horas), pela componente de formação tecnológica (1200 horas) e pela componente de formação prática em contexto de trabalho (600 horas).

5.1.2. DISCIPLINA DE ATIVIDADES DE GINÁSIOS E CENTROS DE LAZER

Desde cedo somos confrontados com a célere frase “o saber não ocupa lugar”, assim, estamos cada vez mais cientes e consciencializados de que é vital aprender ao longo de toda a vida, não apenas pelos avanços tecnológicos com que temos de nos manter atualizados, mas porque podemos sempre melhorar em algum aspeto. É também esta busca incessante pelo conhecimento que nos torna seres únicos e racionais. As rápidas transformações que se têm verificado no mundo atual exigem que os indivíduos se apropriem de conhecimentos e os convertam de forma dinâmica, de modo a poderem resolver os novos e complexos problemas que lhes vão sendo colocados, com sentido e criatividade. Deste modo, e segundo Fabião *et al.*(2005), a formação assume uma importância crucial no percurso pessoal e profissional de todos os indivíduos, uma vez que visa provocar um processo de aprendizagem, através de experiências pertinentes, tão próximas quanto possível das práticas sociais, ajudando cada pessoa a inventar as suas próprias respostas, adaptadas às situações, em vez de utilizar respostas pré-definidas. Mais do que a aquisição de um saber, tende-se para a aprendizagem de um saber fazer, constituído por

condutas e práticas; e também para o desenvolvimento de um saber estar, relacionado com atitudes e comportamentos que nos permitem alargar o nosso campo de compreensão e de ação.

Considerando a complexidade crescente do meio envolvente e sabendo que o desporto é cada vez mais uma área abrangente que cursa várias disciplinas, a indagação e atualização permanente das nossas competências considera-se uma necessidade aceite como uma prática de valor indiscutível, capaz de dotar os seus intervenientes de competências, não apenas de carácter técnico, mas também de carácter pessoal e relacional. O desenvolvimento de competências insere-se, desta forma, num amplo processo de socialização profissional, com um valor de magnitude manifesta e indiscutível no exercício de qualquer profissão.

Assim, é um facto, que o conhecimento não deve ser limitado, e que as competências adquiridas dia-a-dia contribuirão para o meu sucesso global.

Tendo em conta o meu campo de ação no EP e atendendo à minha escassa formação na área do fitness, procurei desde logo saber mais sobre a disciplina de AGCL. Senti a necessidade de realizar uma pesquisa aprofundada de modo a me sentir mais capaz e confiante, tanto no enquadramento desta disciplina no Curso Profissional bem como na similaridade encontrada noutros contextos.

Assim sendo, a prática docente exige a mobilização dos conhecimentos adquiridos e, por conseguinte, uma contínua atualização através da formação permanente. Como tal, a formação ganha aqui uma importância considerável, possibilitando a reflexão sobre a prática, a investigação ligada à ação e a inovação como resultado desta conexão de esforços para a renovação dos conhecimentos adquiridos, permitindo descompactar conhecimentos e explorar “mundos” novos.

Sabendo da importância deste percurso para a minha aprendizagem nesta área do fitness, que outrora certamente não iria ser alvo de estudo, depreendo que esta etapa me proporcionou novas aprendizagens e conhecimentos que serão alicerces importantes na minha formação.

Reportando-me à disciplina em questão, incorporada no plano de formação do curso profissional (anexo 2), apresenta nove módulos que irão ser lecionados ao longo do curso, (1) Metodologia das atividades body & mind, (2) Step - a aula (3) Ginástica Aeróbica - a aula, (4) Step- montagem coreográfica, (5) Ginástica Aeróbica - montagem coreográfica, (6) Ginástica localizada- a aula, (7) Ginástica localizada - metodologia, (8) (9) Cardiofitness e musculação - o treino,. No presente ano letivo apenas foram lecionados os módulos—de Step - a aula, Ginástica aeróbica – montagem coreográfica e Ginástica Localizada- metodologia, sendo que a planificação anual da disciplina, contava com 50 horas de Ginástica Aeróbica correspondente a 67 tempos, tal como o módulo de Step, ao contrário de Ginástica Localizada que apresentava 25 horas, o correspondente a 33 tempos. A distribuição destes tempos (anexo 3), no decorrer do ano letivo, foi realizada da seguinte forma, no 1º período Ginástica Aeróbica à semelhança de Step contou com 34 tempos de leção e Ginástica Localizada com 13 tempos; no período seguinte Step e Ginástica Aeróbica contabilizou 28 tempos respetivamente, sendo que Ginástica Localizada contou com 10 tempos de leção. Por fim, no 3º período a Ginástica Localizada dispôs de 10 tempos e Step e Ginástica Localizada de 5 tempos.

Importa ainda salientar que desde o início do ano letivo o NE decidiu que cada EE ficaria encarregue de um módulo, sendo que a Rita lecionaria o módulo de Ginástica Aeróbica - montagem coreográfica, o Miguel iria instruir Ginástica Localizada- metodologia e eu estaria encarregue de abordar o módulo de Step – aula. Supletivamente, ficou estabelecido que os três módulos seriam abordados simultaneamente, isto é, atribuiu-se 2 tempos semanais para cada módulo sendo que no caso de Ginástica Localizada os tempos seriam repartidos pelas duas aulas semanais, ao contrário de Step e Ginástica Aeróbica que lecionavam os tempos em apenas uma aula. Esta distribuição não foi estanque, sofrendo alterações sempre que necessário.

A harmonia presente no NE foi importante para que existisse uma interligação das matérias a abordar e permitiu uma fluidez no exercício da docência, potenciando aulas mais motivadoras e apelativas para os alunos. Importa

salientar uma articulação plena e eficiente que permitiu potenciar os diferentes módulos e elevar a disciplina de AGCL.

5.1.2.1. LECIONAÇÃO DO MÓDULO 9453- STEP A AULA

O step caracteriza-se por uma atividade de grupo aeróbica, que consiste em subir e descer de uma plataforma ajustável, utilizando determinados passos coreografados ou não, com música para a marcação do ritmo, visando promover a melhoria da condição física e a aprendizagem de habilidades motoras. Esta modalidade foi desenvolvida por Gin Miller em 1986 nos Estados Unidos da América, promovendo-a como um programa de treino inovador. Anos mais tarde, o step foi implementado em Portugal e, à semelhança do que aconteceu no resto do Mundo, rapidamente conheceu o sucesso e foi acarinhada por milhares de praticantes. (Franco, R., & Santos, S. (1999)).

No Curso Profissional de Desporto, o step foi implementado na disciplina de AGCL como um módulo que possibilita aos alunos estabelecerem uma ligação com as atividades de ginásio e adquirirem um conhecimento teórico-prático desta modalidade. Assim sendo, os docentes iniciaram, no decorrente ano letivo, o contacto com o módulo—de step - a aula que permitiu identificar os passos básicos do step, exercícios, termos e definições e ainda explicar a estrutura de uma aula de step e a importância do uso da música. Complementarmente, também foram objetivados durante a leção do módulo, a estrutura musical utilizada nas aulas de grupo de step e o efeito da velocidade da música na postura do praticante e no alinhamento e intensidade da aula (anexo 3).

Para além dos objetivos programáticos referidos, visto que se tratava de uma introdução à modalidade, os conteúdos remeteram para a história da modalidade, investigações científicas realizadas na área do step, montagem, desmontagem e transporte do step e tipos de abordagem à técnica geral, técnica de execução e passos básicos, passos de liderança simples e de liderança alternada. Referente à estrutura da aula de step, foram mencionadas as fases da aula como o aquecimento, a fase principal (segmento aeróbico) e o retorno à calma e alongamento final. Reconhecendo a importância da implementação da

música, foram abordados alguns conteúdos fundamentais, como as batidas musicais e batidas por minuto(bpm's), compasso quaternário, oitos musicais e frases musicais, que serviram de ferramentas importantes para, por exemplo, a construção, das grelhas coreográficas que foram solicitadas ao longo do ano letivo.

Além de todos estes fatores mencionados, também foram elementos estruturantes e alvo de *feedback*, a postura, a coordenação, a técnica de execução dos movimentos. O feedback melhora os resultados da aprendizagem, uma vez que fornece a base para a aprendizagem autodirecionada e para a reflexão crítica, auxilia os alunos a corrigirem os seus erros, reforça os comportamentos desejáveis e mostra ao aluno como pode melhorar (Zeferino, A. M. B., Domingues, R. C. L., & Amaral, E., 2007). Assim, a focalização nestes aspetos permitiu direcionar a minha intervenção prática potenciando o processo de ensino-aprendizagem.

A lecionação do módulo 9453 foi desde o início um enorme desafio pessoal. Claramente que esta não era uma modalidade que me despertava interesse, uma vez que me considerava incapaz de ser coordenada e competente a dirigir uma aula de step. Todos estes fatores foram ultrapassados com muito esforço, treino e dedicação, que me permitiram mudar completamente a forma de encarar este desafio, tornando-o bastante prazeroso. Todo este processo enriqueceu-me e permitiu-me sair da minha zona de conforto e ser desafiada a reinventar-me.

Assim, a formação na modalidade de step constituiu um préstimo e um acréscimo não só na minha vida profissional, como também na pessoal, porque o conjunto de experiências que acumulamos ao longo da vida, se observarmos atentamente, o benefício que colhemos delas não reside no acumular de experiências, mas antes na forma como essas vivências foram assimiladas e integradas.

“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.”

(Fernando Pessoa)

5.2. ENSINO APRENDIZAGEM EM CONTEXTO PANDÉMICO

Aprende-se a fazer, fazendo. Mas também refletindo.

À luz do que já se sabe. Com vista à ação renovada.

Alarcão, I. (1996)

O ano letivo de 2019/2020 ficará na história das instituições escolares como um período conturbado, atípico e prejudicial para muitos alunos e estudantes, em particular aqueles que mais necessitavam de apoio. Vivem-se, ainda hoje, tempos muito conturbados, mas é nestas alturas que se tem de manter a calma e valorizar tudo aquilo que tínhamos e acabamos por perder devido à pandemia. Certamente que estaremos mais atentos aos outros e aprenderemos a dar valor às pequenas coisas como, por exemplo, as nossas rotinas diárias. O confinamento, a obrigatoriedade da permanência na habitação, as aulas à distância, tudo isso constitui hoje uma nova normalidade, sendo que nem sempre é fácil gerenciar tal problemática (Grilo,2020).

A situação vivida nas escolas portuguesas no ano transato constituiu uma experiência interessante com mérito indiscutível sendo uma solução provisória e temporária para atenuar e minimizar os graves danos introduzidos pelo aparecimento de um fenómeno externo às escolas, que obrigou ao seu encerramento e ao confinamento de alunos e professores nas suas respetivas casas. Foi nestas circunstâncias que os responsáveis políticos encontraram um conjunto de soluções alternativas que, em certa medida, criaram condições para que pelo menos alguns dos alunos pudessem manter-se minimamente ativos e envolvidos em processos de aprendizagem com alguma utilidade (Grilo,2020).

De modo a perceber o que correu bem e o que correu menos bem no ano letivo anterior, foi realizada uma avaliação destas experiências com recurso à televisão e aos meios tecnológicos mais avançados de computadores, telemóveis e *tablets*, chegando -se à conclusão que o ensino presencial não tem uma verdadeira alternativa nas tecnologias do ensino à distância. Importa também destacar os aspetos positivos desta primeira experiência de ensino remoto, que podem constituir ensinamentos relevantes, não apenas para a

melhoria do ensino presencial, mas sobretudo para se colocarem as novas tecnologias ao serviço da educação de uma forma mais interessante e eficaz (Grilo,2020).

No contexto da educação à distância observa-se, devido à sua particularidade, o uso de tecnologia como ferramenta capaz de explorar todas as suas potencialidades e perspectiva-se um autêntico desafio para a geração mais velha (Nipper, 1989). Uma educação que integre o computador na sua estrutura de ensino, vê o seu sucesso depender não só da inovação no campo tecnológico, mas sobretudo dos fatores de natureza pedagógica e organizacional (Johannesen & Eide, 2000; Duart & Sangrà, 1999) na conceção de todo o sistema.

“O final da aula foi marcado pelo meu desabafo aos alunos, uma vez que a atitude deles me perturbou bastante, visto que estavam desatentos, desconcentrados e completamente aluados. Estavam constantemente distraídos com fatores externos e estes fatores, apesar de não serem alvo da minha atenção por serem tão relevantes e marcantes no decorrer da aula, não passaram despercebidos.

Neste turno, o comportamento agravou-se relativamente aos alunos do turno anterior e, sendo que a PC interveio duas vezes para solicitar a atenção do aluno ZZ e para tentar perceber para quem estaria a falar visto que o aluno ZZ alegava que estava só a pensar alto. O XX e o YY deixaram escapar alguns momentos de riso aquando a minha apresentação pelo que os confrontei. Sendo que o aluno YY já tinha sido questionado e alegou não ouvir a pergunta por se encontrar distraído. Não obtive uma resposta destes dois alunos e mesmo após a professora encerrar a aula a sensibilizar os alunos que deviam pedir desculpa de forma consciente pelo comportamento na aula, tal não aconteceu. “

(Reflexão da aula, 07 de abril de 2021)

(Palloff & Pratt,1999) consideram que o sucesso dos alunos depende sobretudo da competência do docente em simplificar, do seu conhecimento no contexto virtual, conteúdos e das técnicas e metodologias adotadas.

No que concerne aos professores, estes necessitam de ser bons gestores do tempo adotando e desenvolvendo estratégias e práticas que tornem o mais eficaz possível o ensino à distância. Se por um lado a natureza do ensino online facilita o uso flexível do tempo, visto que “estamos à distância de um clique”, pode tornar-se difícil de gerir devido ao excessivo número de horas que os alunos estão expostos ao computador. Assim na lecionação em contexto pandémico, em todos os ciclos de ensino e cursos do Agrupamento de Escolas D. Dinis, para as atividades assíncronas foi utilizada a plataforma *Google Classroom*. Todos os alunos tinham de estar inscritos na sala de aula virtual correspondente à designação da sua turma através de um email institucional criado para o efeito. Ainda nas aulas síncronas foi obrigatória a utilização da plataforma *Meet* (Google), encontrando-se a ligação para as videoconferências na sala virtual da turma, na plataforma *Google Classroom*, designada “*Ponto de Encontro da disciplina...*” D. Dinis (2021).

Com o intuito de diminuir ao máximo as interações virtuais, visto que no regime presencial dispúnhamos de 270 minutos por semana, a estratégia utilizada nas aulas primou pela lecionação de 2 tempos de momento síncrono e 1 tempo assíncrono no qual os alunos deviam elaborar os trabalhos solicitados.

No decorrer das aulas tivemos sempre a preocupação de implementar uma componente prática de atividade física para não descurar a essência da disciplina sendo que, de um modo geral, os alunos não estiveram predispostos para a realização prática alegando falta de espaço. A solução foi pedir que pelo menos todos se levantassem e realizassem o que fosse possível no espaço que tinham disponível. Todos estes constrangimentos permitiram-me reaprender e redescobrir novas estratégias para criar um vínculo à aprendizagem do aluno. Apesar das inseguranças ecoarem, percebi que a colaboração e a premissa de me reinventar permitiu-me encontrar portos onde foi possível atracar e aprender muito.

No final desta odisseia chamada aulas síncronas resta-nos despedirmos agora “Fiquem bem! “ou “Cuidem-se”. Foi deste modo que descobri que todos tínhamos aprendido algo muito importante, preocupamo-nos que os outros estejam bem!

Não obstante, é inequívoco que ensinar e aprender em tempo de COVID-19 é uma dualidade entre o caos e a redenção. Há situações em que no contexto familiar existe a oportunidade de realizar teletrabalho e continuam a existir alunos cujas famílias não têm casa, não têm trabalho e, pouco a pouco, vão perdendo a esperança. Cada um destes mundos habita na escola e, cabe aos professores serem coerentes, compreensivos e racionais (Estevão, 2004) “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia” (Delors et al,2001, p.152). Apesar de me reportar a uma ideia com 20 anos mesmo assim ela continua a fazer imenso sentido nos tempos atuais, existindo uma certa intemporalidade nesta afirmação.

Não há dúvidas que a diferença existente entre estes mundos díspares veio espelhar um agravamento das desigualdades entre alunos face à modalidade de ensino adotada. Isto porque nem todos os alunos têm as mesmas condições de acesso às tecnologias, acrescendo as diferenças decorrentes das condições habitacionais e ao próprio seio familiar (Grilo,2020).

Neste quadro de menor poder económico foi importantíssimo o empenho e dedicação das escolas e dos professores em não abandonar os discentes que se viram impossibilitados de aprender ficando ainda mais afastados dos colegas que durante este período conseguiram ultrapassar uma parte dos problemas resultantes do encerramento da escola. Desta feita, torna-se categórico encontrar uma forma de compensar esta injustiça, porque esta vai ter repercussões muito negativas na vida destes jovens (Grilo,2020).

Concluindo, aprenderemos com este contexto e fomos postos à prova já que a pandemia colocou o sistema educativo debaixo de uma lupa enorme. Depreendemos deste processo que nenhum computador nem nenhuma máquina substituem um professor, que só a escola presencial é um ascensor social. Notoriamente, esta pandemia acelerou desigualdades e os mais

desfavorecidos ficaram mais distantes e mais desligados do currículo. Importa ainda referir que nunca foi tão significativo sermos comunidade educativa como nos tempos atuais, isto porque os pais estão mais consciencializados e envolvidos nos trabalhos que os filhos fazem, conferindo-lhes um apoio maior. Por outro lado, os professores nunca estiveram tão expostos, “porque ao invadirem a casa dos alunos têm também mais olhos postos na sua aula” (Alves, J. M., & Cabral, I. 2020, p.6).

A vigente situação pandémica ultrapassa “tudo e todos”, incluindo o próprio processo de ensino aprendizagem. Conjeturamos que esta situação distanciou ainda mais uma geração, com a qual, de um modo geral não conseguíamos criar uma forte ligação humana, com empatia suficiente para os alunos se colocarem no lugar do outro, e assim,.” neste caso concreto, aprendemos muito com as pessoas da aldeia, que apesar de viverem uma vida de isolamento com, ou sem vírus, mantêm um espírito de convivência social, tão saudável quanto o silêncio que saboreamos por minutos naquele povoado. Com toda a certeza foi esta a melhor das aprendizagens... “(Alves, J. M., & Cabral, I. 2020, p.10),

5.2.1. PLANEAMENTOS

Uma das dimensões que deve ser alvo de preocupação dos professores é o planeamento, que se revela uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de EF durante o ano de estágio (Teixeira & Onofre, 2009). O facto de termos de planear para uma realidade desconhecida e na qual não nos encontrávamos familiarizados, também devido à inexperiência, induzia a que o ato de planear se revelasse um quebra-cabeças.

O planeamento é representativo de um horizonte onde se situa e concretiza o programa de ensino local com as pessoas envolvidas, com o intuito de guiar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas, de acordo com as orientações do grupo de Educação Física (EF) e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Bento, 2003). De acordo Matos (2010), o conceito de planeamento é como um processo de revisão onde os

docentes aplicam os programas escolares com o intuito de os desenvolver e de os ajustar às condições do cenário de ensino, organizando todo o processo de ensino-aprendizagem de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina.

Pretendendo projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade dos Cursos Profissionais e às características dos alunos, estes parâmetros permitem a construção de uma estratégia de intervenção, de modo a planear as componentes do processo E-A

Os infinitos planeamentos centram-se essencialmente na incerteza inerente a este ano pandémico, que suscitou inúmeras reformulações coincidentes com o ensino à distância e ainda do infortúnio da PC ter contraído COVID-19 levando à interrupção forçada da lecionação. Adicionalmente, em cada período eram retificados os tempos de aula e ajustados de modo a cumprir com o planeamento anual (anexo 4) e cumprir os 170 tempos atribuídos à disciplina para o ano letivo. Harmoniosamente e recorrendo a inúmeras reuniões, o NE conseguiu ajustar e adaptar, construindo uma estratégia de intervenção orientada por objetivos pedagógicos, que respeitasse o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduzisse com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno.

Numa dimensão mais individual, em que planeei e sequenciei os conteúdos programáticos do módulo que lecionei (anexo 5), tornou-se mais fácil a gestão e reformulação das aulas visto que dependia unicamente e exclusivamente de mim e não era necessário ajustar a minha previsão de lecionação com os demais. Contudo, principalmente no ensino virtual, a partilha e interligação de matérias a abordar foi uma constante, isto porque consideramos importante que existisse um transfere, se possível, entre os módulos para permitir uma maior assimilação e consolidação dos conteúdos abordados. A par disto, também tentamos gerir e suavizar as horas passadas em frente ao ecrã, de modo a não intensificar e fatigar os alunos no ensino à distância.

Neste tipo de ensino à distância, também houve um ajuste no planeamento devido à falta de meios tecnológicos dos alunos que permitissem a entregar dos trabalhos propostos na data solicitada.

Este tipo de ensino foi planeado de modo a cumprirmos com a lecionação dos pressupostos teóricos, não esquecendo a dimensão física e motora dos alunos.

Em suma, ao longo do percurso fui tendo consciência da dificuldade intrínseca ao processo de planeamento devido às circunstâncias muitas vezes voláteis e aos inúmeros fatores condicionantes. Assim, esta idealização e projeção do ensino, não tem de ser cumprida forçosamente e criteriosamente, deve sim servir de orientação na intervenção docente.

Sintetizando, o reflexo do ato de planear descrito eximamente na seguinte frase “*O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.*” (Bento, 2003, p. 16) em que, perentoriamente, e de uma forma clara conseguimos desmitificar esta função na lecionação.

5.2.2. AVALIAÇÕES

Se queremos conhecer verdadeiramente um sistema educativo devemos olhar em primeiro lugar para os seus procedimentos avaliativos.

(Derek Rowntree, 1987, p.1)

Face a uma exigência cada vez maior para uma formação integral, eficaz e ajustada às necessidades dos dias de hoje, os sistemas educativos, as escolas e os seus professores, são chamados a intervir com respostas sólidas e inovadoras que garantam uma melhor qualidade de educação dos cidadãos. Neste contexto, a avaliação tem vindo a ser reconhecida como central no processo de ensino e de aprendizagem, assumindo um papel regulador e, simultaneamente, qualificador das aprendizagens e práticas de intervenção.

Enquanto processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informações que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes

de fazer em cada momento (Fernandes, 2011), a avaliação é um elemento determinante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios com que se depara a qualificação da avaliação em EF não serão diferentes, conceptualmente, dos de outras áreas disciplinares. No entanto, algumas características específicas da EF merecem atenção diferenciada: por um lado trata-se de uma área que encerra múltiplas disciplinas do universo das atividades físicas desportivas (e não só), o que implica um consistente ecletismo no conhecimento didático dos diferentes conteúdos e, por outro lado, a demonstração do saber realiza-se através de ações motoras.

Supletivamente, o estigma negativo que a avaliação transporta tem a ver com a confusão entre avaliar e classificar “(...) *avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça.*” (Fernandes, 2011, p. 86). Sendo, deste modo importante a diferenciação de critérios de avaliação e de critérios de classificação.

Reconhecendo a importância de clarificar estes dois conceitos, verifica-se que os critérios de avaliação emitem um juízo de valor sobre as aprendizagens dos alunos, em concordância com os objetivos de aprendizagem (Brookhart, 2001) possibilitando, face aos diferentes desempenhos dos alunos, verificar se um determinado objetivo foi atingido ou não. Já os critérios de classificação determinam o modo como o conjunto de elementos recolhidos se reflete numa classificação dos discentes, tendo em conta um sistema fiável e válido (Annerstedt & Larsson, 2010; Dinan-Thompson & Penney, 2015). Importa ressaltar que estes critérios são estabelecidos pelos Departamentos de Educação Física das escolas, tendo como referência as Normas de Referência para o Sucesso dos alunos e considerando que o objetivo do professor é criar condições de sucesso para os alunos.

Assim, é inconcebível confundir avaliação com a classificação, sendo que a avaliação é um processo eminentemente pedagógico que acompanha o processo de ensino e aprendizagem.

Importa realçar que a disciplina de Educação Física, nos seus documentos curriculares, fornece indicações para uma aferição de critérios de valorização do desenvolvimento dos alunos.

É a partir destas normas e critérios que os professores determinam o grau de sucesso dos alunos, baseados na representação do domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem dos objetivos gerais nas grandes áreas de extensão da disciplina – área das Atividades Físicas, área da Aptidão Física e área dos Conhecimentos.

A avaliação das aprendizagens realizada nas disciplinas que integram os planos de estudo dos cursos do Ensino Básico e Secundário compreende as seguintes modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, avaliação sumativa e Provas de Equivalência à Frequência que assumem funções distintas e realizam-se em momentos diversos.

A avaliação formativa está presente em qualquer momento ao longo do processo de ensino-aprendizagem e consiste na recolha e tratamento com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem. De carácter de diagnóstico, esta avaliação permite identificar as dificuldades sentidas e as respetivas causas, presentes no PEA, e adotar medidas de recuperação que conduzam a estratégias de superação (D. Dinis, A. d. E. ,2020).”

Importa ainda referir que a avaliação sumativa tem o propósito de recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, que será utilizada para lhes atribuir uma classificação (Fernandes,2011)

“A avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta.” (Fernandes,2011, p.94)

Considerando o processo de avaliação, como tarefa central e de relevo no meu EP, reconheço que se avalia por duas razões, para sustentar as decisões que apoiam a instrução e para motivar os alunos para a aprendizagem (Stiggins, 2005).

Deste modo, a avaliação acompanhou e balizou o processo de ensino-aprendizagem, permitindo legitimar e corroborar a minha ação docente, garantindo a qualidade do ensino, confirmando e aperfeiçoando os processos de progressão educativa.

Considerando o sistema de avaliação como referência do processo de ensino aprendizagem, é tão importante para o aluno ser avaliado como para o professor avaliar. Denotando a importância inerente a este processo, avaliar foi sem dúvida uma tarefa árdua, demarcada por muitas inquietações e incertezas o que se repercutiu num elevado dispêndio de tempo para culminar esta tarefa.

A complexidade impregnada no processo deve-se, primeiramente, às minhas características pessoais, demarcadas pelo perfeccionismo e coerência e, por outro lado, a parte mais sombria do casulo, onde reina a incerteza, a descrença pessoal, o medo e os bloqueios mentais. Todavia, no fim de contas surge a borboleta, personificando-se numa avaliação exímia, onde o espaço para o erro ou possível injustiça perante o avaliado é diminuto, ou, se possível, inexistente.

Todavia da compreensão do erro decorrem opções fundamentadas e adequadas que permitirão, através de “boas pistas”, orientar o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem. Assim, espera-se essencialmente que o professor seja um mediador entre o aluno e a aprendizagem, seja um gestor, facilitador e orientador das ações do aluno que viabilizem e favoreçam a sua aprendizagem. Avaliar não só o produto, mas também o processo de aprendizagem, implicando que o envolvimento do aluno na sua aprendizagem, e que aprenda a tirar partido da comunicação que constitui a avaliação, potenciando deste modo uma participação ativa, reflexiva e crítica de todos os intervenientes (Santos, 2002).

Este envolvimento efetivo dos alunos na aprendizagem, a qualidade do *feedback* constante e sistemático, permite o ajuste do ensino em função das evidências da avaliação e um acompanhamento efetivo das suas aprendizagens, bem como a criação de um ambiente propício ao seu bem-estar social e emocional, aumentando a sua autoestima e confiança. Deste modo, reconhece-se a influência que a avaliação tem na autoestima e na motivação dos alunos, quando utilizada com o propósito de melhorar a aprendizagem.

O processo avaliativo permite ao docente adquirir elementos de conhecimentos que o tornam capaz de referenciar o processo de ensino

aprendizagem do modo mais correto e eficaz possível. (Depresbiteris, 1989, p.45).

Sugerem-se, modelos de avaliação com um sentido essencialmente construtivo e desenvolvimental, centrados nos processos de ensino-aprendizagem e procurando captar as singularidades e as características particulares dos contextos educativos. Para que estas dinâmicas de avaliação possam ser efetivamente enriquecedoras, é fundamental considerar a importância do contexto, procedendo a uma avaliação contextualizada que leve em conta o quadro de referências no qual se desenrola, bem como as características próprias da organização, a sua idiossincrasia, o meio envolvente, a origem dos seus protagonistas e a própria fase na qual se desenvolve a avaliação (Patton, 2011).

Tendo em conta os fatores referidos, e de acordo com o meu contexto de EP, os cursos profissionais detêm características peculiares dos demais regimes de ensino, especialmente no que ao modelo avaliativo diz respeito. Assim, a “avaliação sumativa interna ocorre no final de cada módulo, com a intervenção do professor e do aluno, e após a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina” (D. Dinis, A. d. E. ,2020). Esta avaliação “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno e sobre a aquisição de competências” (D. Dinis, A. d. E. ,2020).

No nosso campo de ação fazia parte um conjunto modular - o módulo 9453- Step- a aula, o módulo 9456-Ginástica Aeróbica- montagem coreográfica e o módulo 9458-Ginástica Localizada- metodologia -, que integravam a disciplina de AGCL. Apesar de a minha turma residente não se encontrar no final de ciclo, importa reconhecer que a avaliação sumativa interna incide também sobre a formação em contexto de trabalho e integra, no final do 3.º ano do ciclo de formação, uma prova de aptidão profissional (PAP).

De realçar ainda que é da competência do professor organizar e permitir de forma participada a avaliação sumativa de cada módulo, de acordo com as atuações e os ritmos de aprendizagem dos alunos (D. Dinis, A. d. E. ,2020).

Complementarmente, a avaliação sumativa interna é acompanhada de uma apreciação global que é realizada após o termino do período, fazendo uma

referência explícita a parâmetros como a capacidade de aquisição e de aplicação de conhecimentos, de atitudes, de iniciativa, de comunicação, de trabalho em equipa e de cooperação com os outros, de articulação com o meio envolvente e de concretização de projetos desenvolvidas pelo aluno ao longo do período, preconizando-se numa descrição qualitativa do progresso do aluno em cada um dos anos letivos. (D. Dinis, A. d. E. ,2020).

Por conseguinte, a avaliação sumativa dos alunos é feita numa escala de zero a vinte valores. Esta avaliação só será afixada em pauta quando as competências estabelecidas no início de cada módulo tiverem sido atingidas com sucesso. A classificação final de cada disciplina ou área disciplinar integrada, definida por cada escola no seu projeto educativo e registada no plano de atividades, é feita pela média ponderada de todos os módulos que a integram. Considerando que o processo de avaliação interna se baseia nos resultados provenientes da aplicação de diferentes instrumentos de avaliação, devem, por isso, todos os professores recorrer a métodos e instrumentos diversificados de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e especificidades das disciplinas. Na lecionação de disciplina de AGCL foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: testes escritos, avaliações práticas, participação e colaboração na organização de atividades desportivas, relatórios, trabalhos individuais/grupo com apresentação oral e escrita, portefólio, participação oral na aula e registos de observação. No que concerne aos critérios de avaliação nas atividades de ensino-aprendizagem da disciplina de EF, o aluno será avaliado de acordo com os seguintes critérios: 70% para o Domínio dos Conhecimentos e 30% para o Domínio das Atitudes.

Tendo em conta que “o processo de avaliação de cada módulo exprime a conjugação da auto e heteroavaliação dos alunos e da avaliação realizada pelo professor, em função da qual este e os alunos ajustam as estratégias de ensino-aprendizagem e acordam novos processos e tempos para a avaliação do módulo” (D. Dinis, A. d. E. ,2020). A autoavaliação (anexo 6) deve ser fomentada ao longo de cada período e formalizada no final de cada período letivo e ainda no final de cada módulo, promovendo uma autorreflexão por parte dos alunos sobre as aprendizagens desenvolvidas.

De modo perentório, é importante ter claro que o projeto de avaliação para o conjunto dos alunos, e para cada aluno em particular, em cada escola, impõe o alinhamento das finalidades e princípios que sustentam a proposta curricular. Daqui depende a qualidade dos processos avaliativos.

Fazendo uma retrospectiva dos processos avaliativos, ao longo do ano letivo utilizamos diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem e da avaliação do aluno.

Este processo iniciou-se com a avaliação diagnóstica (anexo 7) dos alunos, nos diferentes módulos da disciplina, de modo a fornecer dados que funcionam apenas como indicadores para o professor, para selecionar as sequências de trabalho mais adequadas, fazendo-se assim um diagnóstico para os objetivos a alcançar durante o processo de ensino- aprendizagem. Supletivamente, a grelha de avaliação utilizada continha os conteúdos a serem verificados a um nível geral, específico e de atitudes, permitindo deste modo situar a turma num nível de desempenho e ter uma visão global da mesma. Assim sendo, a grelha utilizada suscitou algumas dúvidas durante o processo avaliação porque os critérios de avaliação utilizados não estavam bem enquadrados, o que dificultou o entendimento sobre algumas componentes descritas na ferramenta de avaliação.

Após a primeira avaliação concluída, e apesar de não existir classificação, foi derradeiramente uma tarefa árdua, justificada essencialmente pela minha inexperiência e também pelo mau enquadramento dos critérios de classificação. Perspetivavam-se dificuldades acrescidas e um trabalho de busca constante e incessante pela melhor forma de avaliar

Identificadas as principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, subsequentemente, ao longo dos três períodos fomos recolhendo elementos de avaliação através de propostas de trabalhos teórico-práticos que os alunos desenvolveram.

Após propormos os trabalhos a realizar no período de confinamento, chegava a altura de definirmos critérios de avaliação para os mesmos. Apesar de não ser a primeira vez a construir uma grelha de avaliação, confesso que

senti bastantes dificuldades na sua elaboração, uma vez que não sabia quais os principais parâmetros que deviam ser alvo de avaliação. Por isto, é crucial que o professor tenha claro quais os critérios de avaliação para que a explicação do trabalho a realizar pelo aluno seja o mais concreta e assertiva possível. Deste modo, o professor está a orientar o aluno no que concerne às aprendizagens que o mesmo deve adquirir na realização da tarefa proposta.

A adequabilidade dos critérios de avaliação permite avaliar de uma forma mais efetiva e competente. Após definir claramente aquilo que era importante para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, consegui estabelecer critérios mais objetivos e sucintos. Foi através da construção da grelha de avaliação que consegui ponderar os aspetos fulcrais e avaliar de um modo mais simples eficaz. Se não soubermos o que queremos e para que queremos, dificilmente se conseguirá definir um percurso exequível para as aprendizagens dos alunos. Ter uma ideia clara dos objetivos que são perseguidos, das finalidades que lhes estão associadas, de como se representam na prática, que critérios de avaliação, que indicadores de aprendizagem suscitam é condição essencial para que possamos orientar um processo avaliativo claro, efetivo e orientador de aprendizagens significativas. Assim, o processo avaliativo deve ser claro para os professores e, acima de tudo, claro para os alunos, para assim conseguir-se um envolvimento efetivo dos alunos na sua aprendizagem.

Assim, o envolvimento efetivo dos alunos no processo de E/A exige uma mudança de paradigma da aprendizagem, que deve ser caracterizada pela colaboração, pela existência de múltiplos pontos de vista, pela promoção do diálogo entre os diversos intervenientes; por centrar no aluno o seu próprio processo de desenvolvimento da aprendizagem e ainda por contextualizar a aprendizagem. As estratégias de ensino utilizadas poderão assumir-se como estratégias de avaliação se os professores tiverem a intenção de recolher dados para que os alunos compreendam a forma como aprendem, como melhoram a sua aprendizagem, como se autoavaliam, servindo ainda para incentivar a que o aluno comunique, investigue, reflita, experimente, se autoavalie e avalie os seus pares. “Para tal, o percurso individualizado de aprendizagem de cada aluno deverá prever momentos de ponto de situação que lhe permitam situar-se

perante as aprendizagens já desenvolvidas, ainda a desenvolver ou a consolidar. Neste contexto, a avaliação é entendida como um processo integrado no desenvolvimento do currículo, que tem como objetivo central ajudar os alunos a aprender melhor, conferindo-lhes um papel central em todo o processo” (DO, A. L., 2020).

Por outro lado, a assunção da necessidade de criação de uma ligação entre aquilo que o professor ensina e o que aluno efetivamente aprende é o móbil para a apresentação de exemplos de estratégias que apoiem os alunos na sua aprendizagem, sempre acompanhadas de um sólido e atualizado enquadramento teórico.

Urge assim, a inevitabilidade de considerar as necessidades educativas específicas de alunos, concebendo, concretizando e avaliando as condições mais ajustadas para a sua formação e desenvolvimento no âmbito dos objetivos programáticos da disciplina de Educação Física (D. Dinis, A. d. E. ,2020).

No caso de existirem alunos que revelem, em qualquer momento do seu percurso, necessidades educativas específicas deverão ser aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e mobilizados os recursos específicos do Agrupamento para responder às necessidades educativas, ao longo do percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação (D. Dinis, A. d. E. ,2020).

Apesar o aproveitamento global da turma ser considerado satisfatório, dada a especificidade de cada aluno, foi analisada a situação de um aluno em particular que abrangido pelo decreto-Lei 54/2018, com medidas universais (a) diferenciação pedagógica e b) acomodações curriculares) e seletivas (b) adaptações curriculares não significativas às 3 disciplinas.

Por conseguinte, o mesmo seria avaliado de acordo com as competências delineadas no Programa Educativo Individual (PEI), sendo a avaliação essencialmente contínua.

No que concerne ao módulo de Step, este aluno manifestou algumas dificuldades de compreensão e comunicação, no entanto, não se revelaram substanciais de modo a hipotecar a aprendizagem, permitindo que acompanhasse sempre o processo de E/A.

Neste módulo, a avaliação esteve relacionada com desenvolvimento dos alunos no decorrer das aulas de Step tendo em conta alguns critérios de avaliação, nomeadamente se o aluno assimilou o conteúdo, se aprimorou a sua prática, se foi capaz de executar com autonomia os exercícios propostos, se conseguiu reelaborar os exercícios, se criou e recriou coreografias, se apresentou construções de ideias e se conseguiu aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução dos desafios corporais em atividades individuais e coletivas. Também era importante verificar se o aluno tinha adquirido noções básicas das regras, das técnicas e do vocabulário de step, mas principalmente se reconhecia e se apropriava os conhecimentos como meio para melhorar a saúde e qualidade de vida a partir da prática de uma atividade física.

Relacionadas às práticas avaliativas existem diversos pontos de vistas e (consecutivas) divergências, assentes tanto em crenças e diferenças conceituais como na forma como é entendida a mensagem curricular. Estas diferenças resultam numa dificuldade consecutiva na aferição entre professores no que se refere ao processo avaliativo (Black & Wiliam, 1998, Fernandes, 2006; Harlen, 2012).

A PC desenvolveu um trabalho fundamental proporcionando um equilíbrio e regularidade entre as avaliações realizadas por nós, EE. A salutar discórdia que muitas vezes se gerava nas reuniões permitiu sermos capazes de analisar as questões avaliativas de forma construtiva e capacitando-nos de conhecimento, de ação fundamentada e de uma reflexão partilhada e contextualizada, e orientando-nos para processos que permitiam uma eficácia da avaliação, promovendo aprendizagens garantidas por um alinhamento autêntico, válido e socialmente justo da avaliação, currículo e pedagogia (Hay e Penney, 2009).

Em suma, os pressupostos formativos e sumativos da avaliação devem ser planeados e implementados de forma a que se criem evidências da aprendizagem continua dos alunos (Harlen, 2005). A reflexão sobre prática de lecionação, fundamentada na experiência, na investigação e em recursos de desenvolvimento profissional permitiu-me ultrapassar as barreiras presentes no processo de avaliação.

6. ÁREA 2- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Esta área “engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” (Matos, Z. 2012, p.6).

O professor deve contribuir para o sucesso educativo reforçando o seu papel de docente de EF na escola e na comunidade local, sendo membro ativo e integrante das atividades da comunidade local. Deste modo, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora, o professor tem um papel cooperante na escola enquanto comunidade educativa, auxiliando a (re)construção, o desenvolvimento e a reflexão do Projeto Educativo da escola e nos projetos disciplinares e transdisciplinares (Matos, Z. 2012).

6.1 ONDA ROSA

O movimento conhecido como Outubro Rosa tem como objetivo estimular a participação da população no controlo do cancro da mama. A data é celebrada anualmente com o objetivo de promover a consciencialização sobre a doença e partilhar informações sobre o cancro de mama. Durante o mês de outubro, a cor rosa alastra-se com o objetivo de permitir sensibilizar a população para a temática da prevenção e diagnóstico precoce do cancro da mama.

A aula de 14 de outubro foi dedicada à temática Outubro Rosa em que os alunos foram sensibilizados para as doenças oncológicas, em específico, o cancro da mama.

Com esta temática foi possível também alicerçar o tema da saúde que ficou definido, pela disciplina de Cidadania, ser abordado nas aulas AGCL. Assim sendo, a aula foi totalmente dedicada a este assunto e os alunos realizaram uma coreografia de aeróbica e de step. Coreografia esta, que foi filmada com o intuito de integrar o vídeo, composto por algumas turmas da comunidade escolar, para

a sensibilização do cancro da mama. Alusivo a esta questão, foi previamente pedido aos alunos que trouxessem uma peça de roupa cor-de-rosa, no entanto existiu um número expressivo de alunos que não acedeu ao pedido.

6.2. DESPORTO ESCOLAR

O DE, segundo a direção geral da educação, visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Programa Desporto Escolar 2017-2021).

Este surge como uma atividade desportiva extracurricular que as escolas podem, ou não, incluir nos seus projetos educativos.

Assim sendo, a participação de crianças e jovens no desporto promove o desenvolvimento pessoal e social, para além de fomentar a capacidade de aprender formas adaptadas de competir e interagir com outras pessoas. Através do desporto as crianças aprendem a correr riscos, a ter responsabilidade pessoal e autocontrolo, mas também a lidar com o sucesso e com o fracasso (Mesquita, 2004). A mesma autora refere que devido à riqueza de situações que proporcionam, os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) constituem um meio formativo por excelência, na medida em que a sua prática, quando corretamente orientada, induz ao desenvolvimento de competências em vários planos, de entre os quais salientam o tático cognitivo, técnico e o sócio-afetivo. Assim sendo, é crucial enquanto docente que percebamos que a atividade de ensino e treino de DE é um processo predominantemente pedagógico (Matos, 2017).

No que concerne ao DE, a escola promove bastante esta iniciativa. As infraestruturas, a formação dos professores, a realidade escolar, a calendarização do ano letivo, influenciam e condicionam a escolha das modalidades, as quais, acima de tudo, devem ser congruentes com as preferências dos alunos. O processo de ensino e treino no DE, como processo pedagógico, deve dar oportunidade de elevar as competências dos alunos que procuram evoluir, formar-se e aprender uma determinada modalidade.

Deste modo, a escola programa uma mostra de dois dias, em que é possível todos os alunos experimentarem os desportos que estão presentes no DE, que são: o Voleibol, o Andebol, o Ténis, o Badminton, a Ginástica e a Natação. Infelizmente este ano, face à situação pandémica não foi impossível realizar a mostra do DE, refletindo na diminuição de alunos nas diversas modalidades. Contudo apesar da adesão não ser expressiva é importante ressaltar que o DE é um vetor preferencial para a adição de um conjunto de experiências e oportunidades, que na disciplina de Educação Física seriam difíceis de acontecer.

Neste ano de estágio perspetivava-se a oportunidade de integrar o DE de Natação. As minhas expectativas eram elevadas visto que a natação é uma modalidade que me acompanha desde sempre e, que atualmente faz parte da minha vida profissional. No entanto, dados os transtornos causados pela Covid-19, o arranque do DE só foi possível em janeiro e contou com uma massiva adesão por parte dos alunos.

Inusitadamente, na semana em que confinamos pela segunda vez, a Direção do Agrupamento autorizou a que se desse início às aulas práticas de natação no GCST. O entusiasmo e a animação dos alunos extrapolou as minhas expectativas, estávamos envoltos num ambiente de bastante felicidade e histerismos. Contamos com a presença de mais de 30 alunos sendo a gestão bastante complicada.

Todavia este ambiente de felicidade que se vivenciou na piscina desvaneceu-se com a confinamento obrigatório que impôs uma nova dinâmica para as aulas de DE que passaram a concretizar-se online.

No período de janeiro até junho, marcávamos encontro com os alunos de 5º e 6º ano todas as quartas-feiras na plataforma *classroom*, enquanto os alunos de 7º ano tinham aulas às quintas-feiras. Nas sessões pretendíamos primordialmente manter o contacto com os alunos inscritos e motiva-los de modo a que quando regressássemos ao meio aquático contássemos com a presença de todos os alunos. A forma que encontramos para despertar curiosidade nos alunos foi através da apresentação de vários vídeos lúdicos que expressassem

a realidade virtual que os discentes conhecem e ao mesmo tempo potenciasssem a atividade física e o conhecimento da modalidade.

Contudo com o decorrer das aulas online sentimos uma diminuição da assiduidade dos alunos bem como um desinteresse pelo DE.

Este cenário modificou-se no final de junho quando voltamos às aulas práticas na piscina e contamos novamente com a presença dos alunos extremamente felizes e motivados para a prática.

Sabendo que é essencial que as crianças tenham, primeiro, uma vivência variada de experiências do seu próprio corpo em diversas situações motoras e pré-desportivas, para que possam construir uma cultura motora básica e fundamental, essencial para mais tarde adquirirem uma capacidade adaptativa a habilidades específicas ou especializadas.

Considerando que a atividade física e o desporto podem potencializar o desenvolvimento de muitas competências motoras, psicológicas e sociais, o DE ocupa uma dimensão importante uma vez que permite a prática de diversas modalidades desportivas.

Complementarmente, o direito das crianças e dos jovens ao desporto está regulamentado na Constituição da República Portuguesa (artigo 79º.), definido que “todos tem direito à cultura física e ao desporto” e assumido o Estado a responsabilidade de promover esse direito.

Todos os estudos demonstram que os benefícios de uma criança praticar desporto são enormes, do ponto de vista da capacidade de liderança, do prazer que têm em fazer desporto, da autoestima, da autoconfiança, da autorregulação emocional, do sentido de equipa, da capacidade de aprendizagem de capacidades motoras mais complexas e da socialização entre pares.

Em suma, o DE permite um desenvolvimento integral dos jovens e deve ser encarado como um processo educativo fundamental, visto ser um meio muito importante e relevante na formação desportiva, além de ser um campo que permite e potencia o desenvolvimento social, relacional e pessoal, dotando os alunos de competências a estes níveis.

7. ÁREA 3- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Citando (Matos,2012),” esta área engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação”.

No decurso do EP, e face às alterações contantes impostas pela vigente pandemia, procurei colmatar as dificuldades inerentes à aplicação do plano de contingência nas aulas de EF, procurando saber mais sobre a lecionação das aulas presenciais de EF noutros contextos escolares.

Ao longo do ano letivo e dado a especificidade do nosso contexto de estágio existiu um reajuste nas medidas de contingência e uma alteração na configuração da aula. Foi necessário implementar o trabalho em grupos reduzidos (máximo 5 elementos) que se mantiveram até ao final do ano letivo. Apenas metade dos alunos se encontravam em empenhamento motor, enquanto os restantes observavam e analisavam os potenciais erros dos colegas, assegurando deste modo um feedback constante no decorrer da aula.

Sabendo das limitações impostas pela pandemia na lecionação da disciplina de AGCL achei pertinente ter uma visão globalizante de outras perspetivas de ensino de modo equacionar o que se passou em termos de ensino presencial em Portugal no primeiro e no segundo confinamento.

Certamente que esta realidade prática de lecionação, em contexto de pandemia, potenciou a minha capacidade de adaptação e de resposta aos constrangimentos e dificuldades que surgiram ao longo deste percurso.

Os dados recolhidos neste estudo permitiram reunir informação indispensável para o trabalho em condições complicadas para a lecionação de uma disciplina tão prática como é a educação física. Deste modo, consegui ter uma perceção mais clara e concisa do panorama de ensino, em diversas instituições, quer de ensino público quer de ensino privado, potenciando um maior conhecimento e, deste modo, uma melhor gestão das aulas de EF, quer em contexto pandémico quer em contexto de normalidade.

A perspectiva de professores de Educação Física acerca do impacto da pandemia na realização prática das aulas

7.1 RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar o impacto da COVID-19 e das adaptações impostas nas aulas presenciais de Educação Física (EF). A amostra foi constituída por 11 professores de educação física (EF), de várias escolas do norte do país. Foi aplicado um questionário elaborado pelo núcleo de estágio (NE), composto por 4 questões de resposta aberta. Os resultados apontaram para alterações ao nível do planeamento das aulas e dos exercícios, do planeamento curricular e programático, carências na gestão dos espaços, tempo de aula, recursos materiais e humanos, constrangimentos devido à necessidade de cumprimento dos planos de contingência e das normas da Direção Geral de Saúde (DGS) e constrangimentos no que toca à consumação das modalidades desportivas. Os resultados também indicaram que alguns professores não têm conhecimento de alterações nos planeamentos curriculares e das aulas e sentiram as avaliações condicionadas.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, COVID-19, PLANEAMENTO, CONSTRANGIMENTOS

7.2. ABSTRAT

This study aimed to analyze the impact of COVID-19 and the adjustments it imposed on Physical Education classes. The sample consisted of 11 Physical Education teachers from various schools in the North of the country, who teach 2nd cycle, 3rd cycle and Secondary education. For data collection, a questionnaire prepared by the internship nucleus was used, which consisted of four open-answer questions. The results pointed to: changes in class and exercise planning, planning related to curricular issues, inadequate management of spaces, class time as well as material and human resources; further results point to constraints due to the need to comply with contingency plans and public health safety measures determined by the national Public Health Authority (DGS) and specific constraints regarding the practice of sports. The results also indicated that some teachers were not aware of changes in curriculum and class planning, generally feeling that their assessment process conditioned in some way.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, COVID-19, PLANNING, CONSTRAINTS

7.3. INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 tem gerado impactos em diversas dimensões da vida. Este estudo parte da perspetiva de docentes de Educação Física para analisar impactos percecionados, particularmente na realização de aulas práticas de EF desde o ensino básico até ao ensino secundário, permitindo uma visão alargada do que se passou em termos de ensino presencial em Portugal no primeiro e no segundo confinamento.

A Educação Física (EF) é a única disciplina prática capaz de promover diretamente a saúde com o ensino de várias modalidades desportivas, incentivando os alunos a adotar estilos de vida ativos e saudáveis. Contribui também para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social dos alunos, promovendo o sucesso e rendimento escolar (Marques & Catunda, 2015). Ensinar EF na escola é um trabalho de extrema complexidade, dependendo diretamente das condições disponíveis. É fundamental que o professor entenda o tipo de alunos que englobam a turma e de que modo pode potenciar a sua aprendizagem, qual o conteúdo a ser instruído e que estratégias adotar, entre outras responsabilidades inerentes à disciplina (Ward et al., 2014).

Com o aparecimento da pandemia, a relação professor-aluno foi alterada, criando um espaço entre ambos devido a todos os planos de contingência e normas da Direção Geral da Saúde (DGS). Este afastamento afeta a relação causa-efeito entre professor e aluno, relação que, segundo Mesquita (2018) se manifesta numa influência mútua, onde as decisões do professor face ao modelo de ensino a aplicar, as situações de aprendizagem eleitas, o tipo de instrução utilizado e a qualidade da demonstração influenciam a resposta motora do aluno nas aulas. Deste modo, achámos pertinente estudar de que modo a pandemia poderá ter influenciado ou prejudicado o normal funcionamento das aulas de educação física.

O presente estudo focou com maior interesse, as questões do planeamento e organização da aula e dos exercícios, do planeamento curricular, modular ou programático, da gestão de espaço, tempo, recursos materiais e humanos, do cumprimento do plano de contingências e normas da DGS, dos constrangimentos das modalidades desportivas e das avaliações condicionadas.

O objetivo geral do presente estudo é analisar o impacto da pandemia e as adaptações impostas nas aulas presenciais de EF. Como objetivos específicos pretendemos investigar quais as principais diferenças sentidas na lecionação das aulas práticas e presenciais de educação física em contexto de pandemia, entender os principais constrangimentos observados no planeamento curricular e das aulas, assim como as dificuldades observadas a nível de recursos disponíveis e conhecer as novas rotinas implementadas durante as aulas de EF.

De realçar que a formulação dos objetivos se confina à perceção ou avaliação dos professores.

7.4. METODOLOGIA

Cientes da relevância da escolha do tipo de estudo e da combinação de diferentes questões que melhor respondam aos objetivos do mesmo, o vigente estudo assenta numa estrutura em tudo semelhante a um estudo qualitativo, onde se pretende analisar a perspetiva de professores de EF acerca do impacto da pandemia na realização prática das aulas.

Entre os docentes questionados acerca da disponibilidade para participar no estudo, aqueles cuja resposta foi afirmativa foi enviado um Formulário via *Google Forms* (anexo 8), contendo os tópicos de interesse para o estudo.

A amostra é constituída por 11 docentes com idades compreendidas entre os 32 anos e 59 anos, apresentando no mínimo 4 anos de serviço e um máximo de 36 anos de serviço, sendo o grupo de professores bastante heterogéneo, com locais de lecionação dispersos, nomeadamente no distrito de Braga, do Porto e Lisboa. No que concerne aos ciclos de ensino, os docentes lecionavam no 2º e 3º Ciclos e no Secundário, lecionavam tanto no ensino regular como no ensino profissional, bem como em escolas públicas ou privadas. Deste modo, conseguimos obter uma visão mais abrangente acerca do impacto da pandemia na lecionação das aulas práticas de EF.

Para a recolha da informação, foi aplicado um inquérito (pelo *Google Forms*) desenvolvido pelo NE, com questões de resposta aberta sobre os constrangimentos na lecionação prática de EF.

Para o tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise interpretativa de toda a informação recolhida estabeleceram-se parâmetros que foram comparados à *posterior* e analisados, de modo a categorizar a informação das respostas.

Consequentemente, foram obtidos os seguintes temas:

- Planeamento e organização da aula e de exercícios;
- Planeamento Curricular/Modular/ Programático;
- Gestão de Espaço, Tempo, Recursos Materiais e Humanos;
- Cumprimento do plano de contingências e normas da DGS;
- Constrangimentos das modalidades desportivas;

- Avaliações Condicionadas;

Para a realização deste estudo, optamos por considerar como variáveis analisadas, para além do contexto escolar (público ou privado), alguns aspetos como os anos de serviço, a escola atual de lecionação, o ciclo de ensino, a modalidade de ensino e as disciplinas lecionadas em contexto pandémico.

7.5. PROCEDIMENTOS

Todos os participantes foram informados acerca das razões do estudo, bem como do seu objetivo. Foi obtido o consentimento informado, ao decidirem prosseguir no questionário. Posteriormente, procedeu-se ao esclarecimento acerca do modo como deveriam de ser preenchidos os questionários.

O questionário foi preenchido através da plataforma *Google Forms* e os resultados foram apresentados em gráficos de barras de modo a possibilitar uma análise mais objetiva e de fácil compreensão.

7.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que concerne ao tratamento dos dados recolhidos e após uma análise cuidadosa das respostas obtidas, decidiu-se categorizar os dados pelos temas que emergiram nessa análise.

As respostas foram agrupadas em diversos temas e subtemas que permitiram estruturar a informação em torno de algumas dimensões que vão organizar a apresentação dos resultados, nomeadamente:

- Planeamento e organização da aula e de exercícios;
- Planeamento Curricular/Modular/ Programático;
- Gestão de Espaço, Tempo, Recursos Materiais e Humanos;
- Cumprimento do plano de contingências e normas da DGS;
- Constrangimentos das modalidades desportivas;
- Avaliações Condicionadas.

Neste ponto, os resultados serão discorridos os temas e respetivos subtemas. Estes resultados permitem compreender uma situação já experienciada, mas também remetem para desafios que continuam a emergir desta situação pandémica.

Com os dados recolhidos e de acordo com as respostas obtidas, conseguimos aferir algumas ilações relativamente ao impacto da pandemia na lecionação das aulas práticas de EF.

7.6.1 Planeamento e organização da aula e de exercícios

Das perceções dos/as docentes, a circunstância pandémica potenciou constrangimentos a vários níveis, no planeamento e organização da aula e de exercícios. Quanto ao planeamento de organização das aulas e dos exercícios verificou-se que o distanciamento físico era o aspeto primordial e de grande preocupação por parte dos docentes, sendo mencionado 8 vezes (ver gráfico 9). Tendo em conta que os exercícios são situações de aprendizagem especificamente orientadas para o alcance de determinados objetivos e que são estruturados de acordo com quatro componentes fundamentais: o objetivo, o contexto ou forma, as ações ou operações e o nível de performance ou critério de êxito (Quina, 2009), os professores objetivavam condicionalismos na escolha dos exercícios, de modo a garantir a segurança e afastamento entre alunos, privilegiando o trabalho individual, evitando o contacto físico e criando pequenos grupos de trabalho para garantir o sucesso no funcionamento das aulas. Assim, as aulas de Educação Física são reconfiguradas para uma nova perspetiva em que é imperativo a minimização do contacto físico.

Apenas um docente refere a necessidade de motivação para a prática desportiva, aferindo que as aulas foram reorganizadas para que a motivação dos alunos fosse garantida. Relativamente à lecionação de aulas teóricas este tema só foi mencionado por um dos professores. No que diz respeito às alterações necessárias de modo a cumprir as normas da DGS e, assim, garantir a segurança de todos, apenas dois professores referem que a grande alteração no planeamento das aulas foi a diminuição da intensidade das mesmas, enquanto um professor destaca a grande importância que se deu ao nível do

desenvolvimento da condição física. Também apenas um professor destaca um maior controlo ao nível da correção postural durante os exercícios.

Considerando que “a planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também das condições diversas” (Bento,1987, p.22) o principal foco no planeamento das aulas e dos exercícios centrou-se na manutenção do distanciamento físico de modo a permitir uma prática desportiva segura.

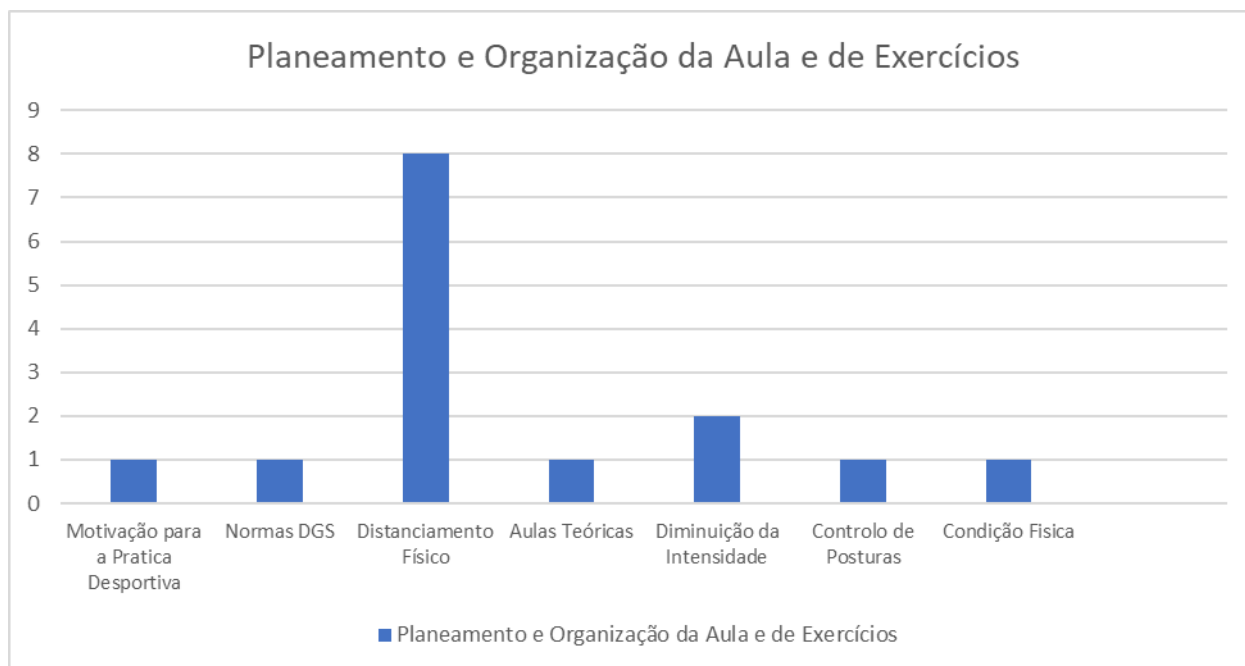


Gráfico 9 - Frequência Absoluta das referências relativas ao Planeamento e Organização da aula e de exercícios

7.6.2. Planeamento Curricular/Modular/ Programático

Considerando que o programa é um documento de carácter geral e com uma enorme relevância no planeamento e preparação direta do ensino pelo professor. Deste modo, o programa é um documento fundamental que permite assegurar uma coerência da atividade dos professores e dos alunos (Quina, 2009).

No entanto e face à ao contexto pandémico existiu necessidade de um reajuste do planeamento curricular/modular/programático sendo aplicadas medidas em diversos níveis ou momentos do ano letivo (ver gráfico 10). De acordo a amostra, em quatro ocasiões são referidos ajustes em blocos programático e mesmo anulação de alguns conteúdos. A ginástica e o salto em

altura foram modalidades referidas como condicionadas, uma vez que requeriam algum material que não poderia ser higienizado entre utilizações e, por conseguinte, não seria possível garantir o cumprimento das normas da DGS e manter a segurança dos alunos durante a prática.

No que diz respeito às planificações dois docentes mencionaram estas foram alteradas, sempre tendo em vista as normas da DGS e os planos de contingência redigidos pelas escolas, e foram decididas no início do ano letivo (planificações iniciais), revelando algumas dificuldades uma vez que foi necessário planificar “de novo”.

Por sua vez 3 professores não revelaram qualquer alteração do programa face ao contexto pandémico.

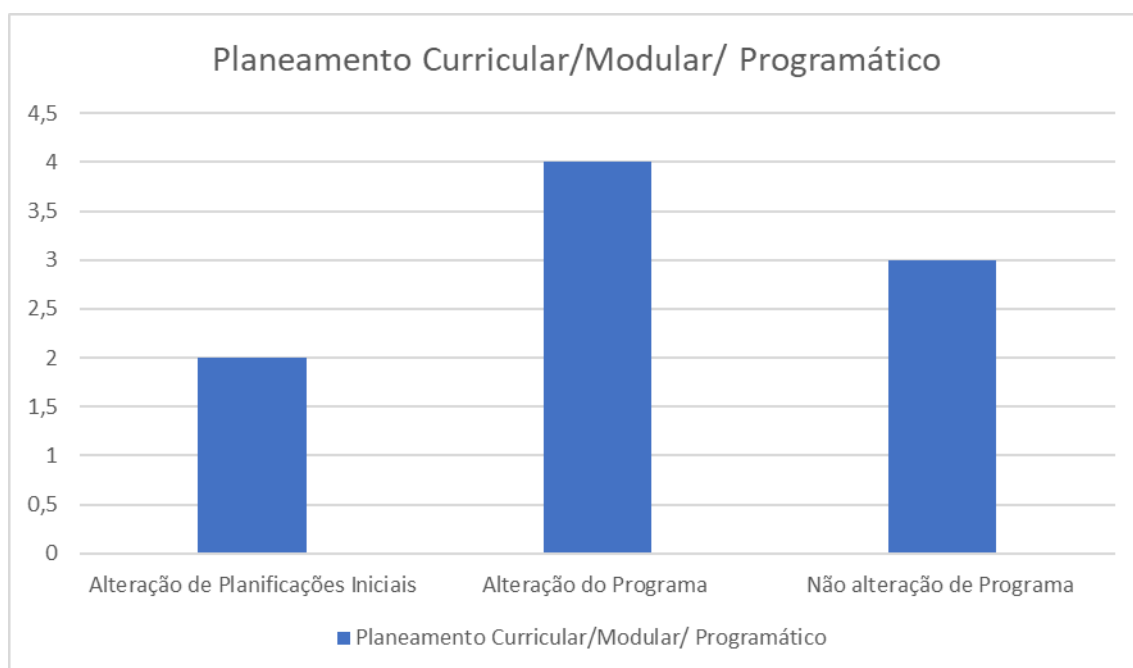


Gráfico 10 - Frequência Absoluta das referências relativas ao Planeamento Curricular/Modular/ Programático

7.6.3 Gestão de Recurso Humanos, Espaciais, Materiais e Temporais

Segundo (Lück , 2009, p. 24) “A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas

necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento”.

No que concerne ao tema da gestão de recursos são evidenciados inúmeros constrangimentos causados pela Covid-19, no que toca a pessoas, espaços, materiais e tempo (ver gráfico 11).

Relativamente à gestão de recursos humanos esta temática foi mencionada 11 vezes pelos inquiridos, sendo que foi adotado um conjunto de medidas para assegurar o cumprimento do plano de contingência. Assim sendo, em alguns contextos escolares foi necessário aumentar o número de funcionários no pavilhão desportivo que auxiliavam nas entradas e saídas do espaço, na desinfecção de materiais e espaços, e na limpeza das instalações. Complementarmente e no que diz respeito à gestão dos discentes, implementou-se durante as aulas grupos de trabalho fixos no decorrer do ano letivo assegurando sempre distanciamento e higienização das mãos. Especificamente no caso das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), as aulas eram reservadas apenas aos alunos inscritos.

No que diz respeito à gestão dos recursos temporais foram enumeradas nove situações diversas. Situações estas que se prendem essencialmente com a alterações nos horários de modo a permitir os desfasamentos dos alunos no balneário, a gestão do tempo de aula de modo a permitir uma organização do espaço e dos materiais e ainda a alteração dos blocos de aulas.

A gestão de espaços foi o tema mais abordado pelos professores tendo sido mencionado 19 vezes. As escolas criaram circuitos de circulação de modo a permitir entradas e saídas dos pavilhões distintos, os espaços exteriores foram privilegiados em detrimento dos espaços interiores e os balneários sofreram alterações profundas por exemplo na redução do número de alunos no espaço e ainda a extinção dos banhos.

Quanto aos recursos materiais, que foi 14 vezes referido, os professores mencionaram a higienização do material antes, durante e após a aula, de modo

a manter a segurança dos alunos e reduzir os contactos e risco de contágio, sendo que a partilha de materiais foi proibida. Alguns materiais não foram utilizados, como coletes, apitos, cronómetros e colchões de ginástica, para evitar a partilha de materiais.

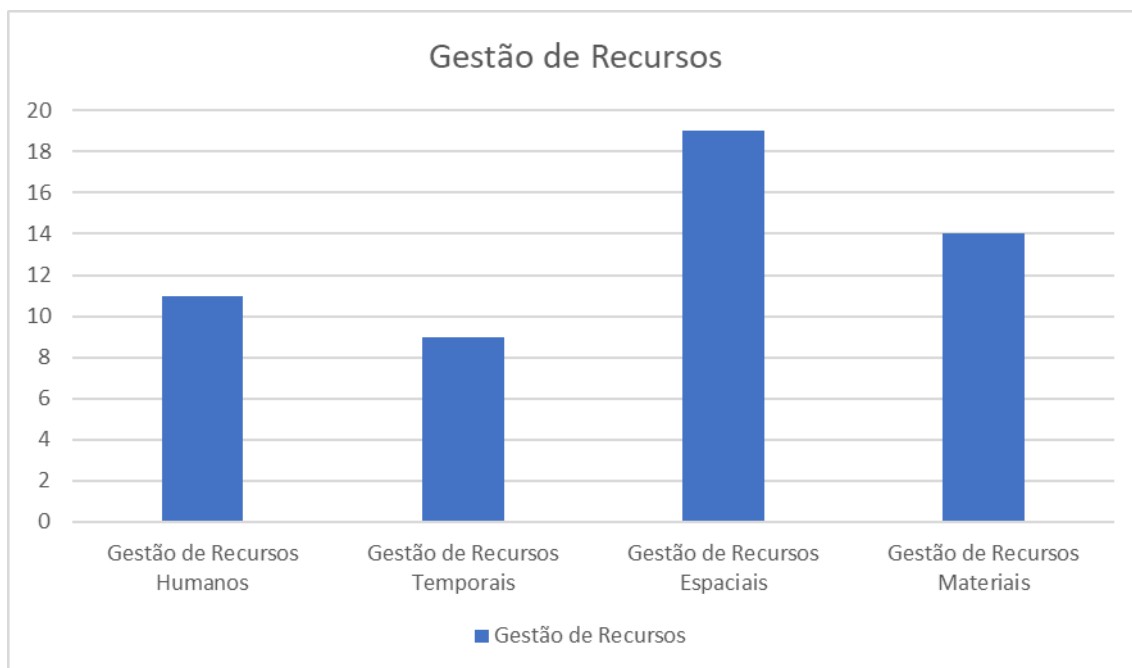


Gráfico 11 - Frequência Absoluta das referências relativas à Gestão de Recursos

7.6.4 Cumprimento do plano de contingências e normas da DGS

Um dos temas em destaque prende-se com o cumprimento do plano de contingência e normas da DGS. Neste tema foram abordadas temáticas como as restrições no uso de balneários, as imposições das normas da DGS; a higienização, o distanciamento físico e as regras de circulação (ver gráfico 12).

São novamente referidas restrições no uso dos balneários estando, em algumas escolas, impossibilitadas quaisquer utilizações dos mesmos e, em outras escolas, criaram regras para a sua utilização.

Relativamente às normas da DGS para as aulas de educação física, este tema foi destacado 4 vezes e os docentes seguiram as indicações estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A preocupação com a higienização foi destacada 2 vezes e foi um fator de enorme mudança uma vez que existiu uma permanente higienização de

espaços, matérias, alunos e professores, algo que em situação não pandémica não se verificava com tanta frequência.

O distanciamento físico imposto foi referido por 3 docentes sendo este um fator primordial a ter em conta em todas as situações.

Por fim, as regras de circulação foram mencionadas por um inquerido que relatou a existência de circuitos de circulação nos pavilhões de modo a garantir a segurança da comunidade escolar.

Em suma, pode-se aferir que é notória uma preocupação para o cumprimento das normas estabelecidas pela DGS e dos planos de contingência redigidos pelas escolas a nível nacional, de modo a garantir a segurança dos alunos, minimizar os contactos e diminuir o risco de contágio.

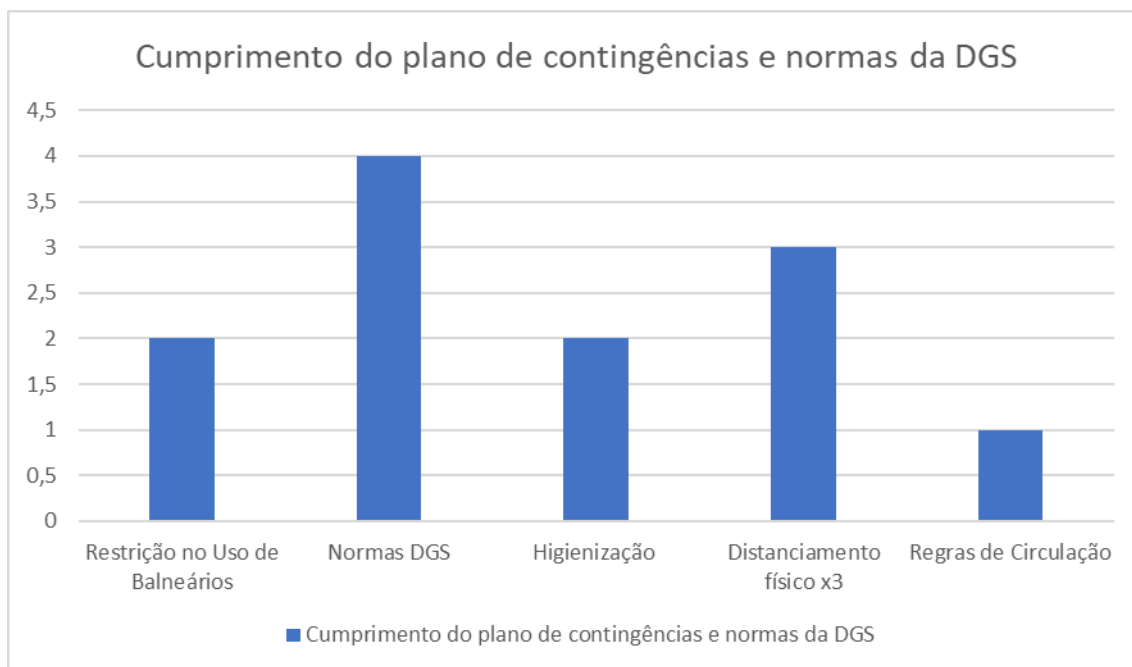


Gráfico 12 - Frequência Absoluta das referências relativas ao Cumprimento do plano de contingências e normas da DGS

7.6.5. Constrangimentos das modalidades desportivas

Outro dos temas destacados pelos professores diz respeito aos constrangimentos relativos às modalidades desportivas e as restrições impostas nas suas abordagens.

Este tema foi dividido em três subtemas relativos às restrições na forma de abordar os conteúdos, às restrições relativamente a algumas modalidades e a

potencialização de determinadas matérias, que não seriam comuns em tempos pré-covid (ver gráfico 13).

Quanto às restrições na forma de abordar conteúdos este foi o parâmetro que mais se destacou, sendo mencionado 8 vezes. De modo a não comprometer a segurança dos alunos, os professores optaram por adotar diversas estratégias para abordar os conteúdos, nomeadamente restringindo as modalidades coletivas ao ensino de gestos técnicos ou trabalho individual e a abolição do jogo formal, dando primazia a jogos reduzidos. Segundo Bento (1987, p.119) “a modificação didática das modalidades desportivas não significa abandono da ideia e do sentido de ação de um jogo; com eliminação destas características essenciais renuncia-se simultaneamente às potencialidades formativas e educativas da estrutura de ação”. Assim, há a necessidade de adequar os pressupostos didáticos das modalidades à situação vigente, reestruturando a configuração das modalidades desportivas.

Verificou-se ainda restrições em algumas modalidades, nomeadamente os desportos de combate e a natação que foram suprimidos dos programas de educação física, na realidade escolar de 4 docentes.

Todavia existiu um investimento em certas modalidades, nomeadamente na condição física foi notório, com utilização de treino intervalados (tabatas), assim como desportos ao ar livre, como o caso da orientação, desporto individuais e dança.

Finalizando este tema tão importante, é de referir que todos estes constrangimentos foram em prol da segurança dos alunos e do professor e sempre respeitando os pareceres da DGS e os planos de contingência criados pelas escolas.

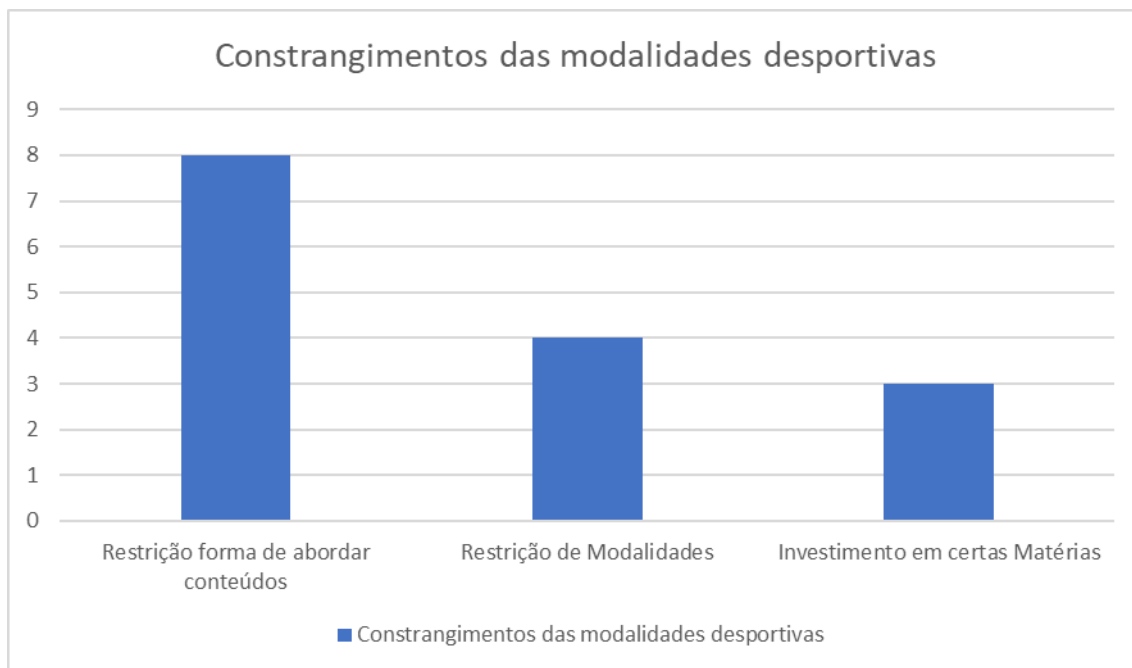


Gráfico 13 - Frequência Absoluta das referências relativas à Gestão de Recursos

7.6.6. Avaliações

Quanto às avaliações, este tema foi pouco destacado sendo que apenas dois professores referiram alguns condicionalismos causados pela pandemia da Covid-19. Apenas foram referidas alterações no próprio momento da avaliação, assim como na duração das unidades didáticas e nas exigências dos parâmetros a avaliar.

7.7. CONCLUSÃO

As perspetivas dos vários professores foram bastante distintas, mas coincidentes em alguns temas. Quanto ao planeamento e organização da aula e de exercícios foi notório que grande parte dos professores sentiu um constrangimento face ao distanciamento físico entre os alunos e as implicações que este teve na escolha dos exercícios e sua organização.

No planeamento curricular/modular/programático, a alteração do programa foi constantemente referida, no entanto alguns professores referiram que o planeamento não foi alterado, ou que não tinham conhecimento de alterações.

Na gestão de recursos, a gestão dos espaços foi constantemente referida, de acordo com a necessidade de espaços mais amplos ou exteriores para garantir a segurança dos alunos.

Quanto ao cumprimento do plano de contingências da escola e das normas da DGS, todos os professores mostraram-se cumpridores e extremamente preocupados com a segurança dos seus alunos.

Devido a todas as alterações causadas pela Covid-19, foram observados alguns constrangimentos em algumas modalidades desportivas. Os professores relataram constrangimentos na forma como abordaram determinadas modalidades, onde foi necessário privilegiar o trabalho individual dos alunos.

As avaliações foram destacadas apenas duas vezes, mostrando constrangimentos no momento de avaliação.

Deste modo, é preciso entender como a pandemia teve impacto não só no dia a dia da humanidade com restrições em diversos setores de economia, na saúde da população, mas também na educação e, em particular, nas aulas de Educação Física. É inegável que os professores de educação física tiveram, tal como todos os restantes profissionais, de se reinventarem, inovarem, adaptarem e sobretudo motivarem-se e saberem motivar. Foi um desafio de enorme exigência e este estudo pretendeu reunir informação indispensável para o trabalho em condições complicadas para a lecionação de uma disciplina tão prática como é a educação física.

Obviamente que o trabalho não poderá ficar por aqui, nem do ponto de vista analítico, nem do ponto de vista da pesquisa. Quero com isto dizer que estes dados podem continuar a ser estudados e seria pertinente uma análise mais exaustiva que permita analisar o que se passou com grupos mais específicos e concretos nomeadamente no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional, e as relações entre as diferentes dimensões presentes. Também seria importante uma amostra mais vasta que permitisse uma maior recolha de dados, entrevistando educadores/as e professores/as, com experiências, posições e responsabilidades diferentes, discutindo com eles/as o que encontrámos, e aprofundando uma leitura contextualizada do que se passou nestes períodos e da sua importância para

conhecer como reflete e interfere no movimento de transformação da escola, tenso e complexo, que, especialmente em tempos de exceção, se vai impondo.

Reportando a limitada capacidade do estudo em chegar a profissionais com menor disponibilidade pessoal ou profissional para a participação, com menor acesso às redes sociais à Internet e/ou mais limitados na utilização de tecnologias digitais, sendo a amostra bastante reduzida e pertencente aos docentes que de alguma forma nos são próximos.

Em suma, apesar de todas as limitações e sugestões futuras acredito que com a elaboração deste estudo consegui ter uma percepção mais clara e concisa do panorama de ensino, em diversas instituições, quer de ensino público quer de ensino privado, potenciando um maior conhecimento e, deste modo uma melhor gestão das aulas de EF, quer em contexto pandémico quer em contexto de normalidade.

7.8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física, Livros Horizonte, Lisboa
- Lück, H. (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências. *Curitiba: Editora Positivo, 1.*
- Marques, A., & Catunda, R. (2015). Educação Física no currículo escolar: Para que serve? Que opções existem? O que queremos escolher? FIEP BULLETIN, 85.
- Mesquita, I. (2018). Didática Geral do Desporto - Fatores de eficácia da aula [Documento PowerPoint]. FADEUP.
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física.*
- Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2014). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-10.

8.CONCLUSÃO

Findada esta trajetória de crescimento profissional e pessoal que metaforicamente representa a metamorfose da lagarta personificada na estudante que se transforma em professora.

Nesta fase tão significativa, o casulo está prestes a romper depois de um longo período de aprendizagem e experiências enriquecedoras, que me permitiram ganhar asas e conquistar conhecimentos importantíssimos na lecionação. De ressaltar os intervenientes principais nesta transformação que sempre me acompanharam e me permitiram experienciar e por em prática o que aprendi ao longos destes cinco anos. Sem dúvida que tudo se tornou mais fácil graças aos excelentes profissionais com quem privei nomeadamente, a professora orientadora e a professora cooperante que balizaram sempre este processo com questionamentos constantes que me permitiram refletir e procurar incessantemente um melhor caminho. Como não poderia deixar de ser, cresci ao lado de mais duas “borboletas” que veementemente me apoiaram e ampararam em todas as quedas. Esta metamorfose foi especial pelo contexto em que privei, com alunos excepcionais dotados de valores e princípios que prezo e, a par disto, com os quais aprendi muito e também errei sempre na expectativa de rapidamente corrigir o que nem sempre foi bem feito.

Assim, depois desta metamorfose sinto-me pronta para voar, depois desta formação que possibilitou desenvolver uma reflexão consciente e uma adaptação e aprendizagem com os próprios erros. Só assim é possível crescer e bater asas para voar noutros horizontes, sempre com a certeza de que a minha identidade profissional se vai construindo ao longo desta jornada enquanto futura professora.

Nesta trajetória marcada por um processo constante em ter de ultrapassar as adversidades, nas mais pequenas situações consegui explorar as minhas potencialidades e pô-las ao serviço do ensino e da aprendizagem dos meus alunos e da minha aprendizagem a ser professora.

Em retrospectiva, este ano de estágio foi uma etapa estimulante e empolgante em que tenho a certeza que nos limites superados surgiram oportunidades.

"É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas"

(*Saint Exupéry "O pequeno Príncipe"*)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schon e os programas de formação de professores. In *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., do Céu Roldão, M., & Sá-Chaves, I. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2020). Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH—problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas. *MDL Rodrigues (Ed.)*, 40, 411-468.
- 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* (pp. 33-49). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (2011). Nota Editorial - Desporto e filosofar; Modelos de corpo e pessoa. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 11 (Supl. 3), 9-13.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148.

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning: theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73.

Brookhart, S. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 58-65.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2).

Cursos Profissionais.Consult.23 abril 2021, disponível em https://anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html.

Cury, A. Ansiedade: como enfrentar o mal do século. A Síndrome do Pensamento Acelerado: como e porque a humanidade adoeceu coletivamente, das crianças aos adultos. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

D.Dinis, A. d. E. (2020). Critérios Gerais de Avaliação.

D.Dinis, A. d. E. (2021). Plano de Ensino à Distância.

D.Dinis. (2020). Implementação De Sistemas De Garantia De Qualidade Para A Educação E Formação Profissionais [Ebook] (Pp. 8-9). Santo Tirso. Retrieved From Http://Www.Aeddinis-St.Org/Joomla/Images/Ano_Letivo_2020_2021/Eqavet/Eqavet_Doc_Base_Aed_Dinis_2020.Pdf

DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO*: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Desporto. Consul. 10 abril 2021, disponível em <https://www.cm-stirso.pt/viver/desporto>.

- Depresbiteris, L. (1998). Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. *São Paulo: FDE*, 161-172.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment Literacy in Primary Physical Education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485–503.
- DO, A. L. (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. (2020).
- Educação, D. G. D. (2017-2021). Programa Desporto Escolar
- Estevão, C. (2004). Educação, Justiça e autonomia. Os lugares da escola e do bem educativo. Porto: Edições Asa. ISBN: 9789724137056.
- Fabião [et al.] - Formação: Contributo para a Qualidade. Servir. Lisboa ISSN 0871/2370. Vol. 53, no 5 (Setembro/Outubro, 2005), p 235-247.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*. (pp. 81- 107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1): 171-204.
- Franco, R., & Santos, S. (1999). *Sebenta de Step*.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Gabinete de Educação Tecnológica, A. e. P. *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*

Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, 1(1).

Grilo, E. M. (2020). Educação e pandemia. *Observador*.

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.

Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (ed.), *Assessment and learning* (2 ed.) (pp. 89-101). London: Sage Publications.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*.

Johannesen, T., & Eide, E. M. (2000). The role of the teacher in the age of technology: Will the role change with use of Information and communication technology in education? *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 3(2).

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22

Matos, M. M. S. F. (2010). Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico.

Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: Da necessidade da formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. Em I. Mesquita, & J. Bento, *professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*. Porto: FADEUP. (Gabinete de Educação Tecnológica)

Menestrina, E. *Educação Física e Saúde*, Ijuí- RS, Ed Unijuí, 2005.

Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Ministério da Educação e da Ciência. (2017). Programa do Desporto Escolar 2017-2021. Lisboa: Direção-geral da Educação.

Município. Consul. a 20 abril 2021, disponível em <https://www.cm-stirso.pt/viver/municipio/caraterizacao/municipio>

Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. *Mindweave: Communication, computers and distance education*, 63-73.

Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2018-2019.

Palloff, R. M., Pratt, K., & Stockley, D. (1999) – *Building Learning Communities in Cyberspace. Effective strategies for the Online Classroom*”, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Patton, M. (2011). *Developmental Evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education and society*, 14(4), 421-442.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 67-83.

REFERENCIAL DE FORMAÇÃO | Técnico/a de Desporto (2016).

- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1997). Valores e expectativas dos professores-estagiários.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.
- Santos, L., & Gomes, A. (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Revista portuguesa de pedagogia*, 11-48.
- Silva, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80, 1997.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *I Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Universidade de Santiago de Compostela.
- Zeferino, A. M. B., Domingues, R. C. L., & Amaral, E. (2007). Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(2), 176-179.

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha Individual do Aluno

Ficha Individual do Aluno

Descrição do formulário

Nome: *

Texto de resposta longa

Data de nascimento: *

Texto de resposta curta

Idade: *

Texto de resposta curta

Hora de nascimento:

Hora

Naturalidade: *

Texto de resposta curta

Nacionalidade: *

Texto de resposta curta

Morada: *

Texto de resposta curta

Telemóvel: *

Texto de resposta curta

Contacto em caso de urgência: *

Texto de resposta curta

Como ocupa os seus tempos livres ? *

Texto de resposta curta

Tem irmãos? *

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu sim na resposta anterior, diga quantos

Texto de resposta curta

Os seus irmãos frequentam esta estabelecimento de ensino ?

☐ Sim

☐ Não

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 5

Encarregado de Educação



Descrição (opcional)

Nome do Pai: *

Texto de resposta longa

Nome da Mãe: *

Texto de resposta curta

Nome do Encarregado de Educação *

Texto de resposta longa

Idade do EE: *

Texto de resposta curta

Profissão: *

Texto de resposta curta

Contacto: *

Texto de resposta curta

Morada: *

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 5

Saúde

Descrição (opcional)

Tem algum problema de saúde ? Selecione. *

- ☐ Asma
- ☐ Diabetes
- ☐ Problemas Cardiacos
- ☐ Perturbação de sono
- ☐ Distúrbios alimentares
- ☐ Epilepsia

Já teve alguma lesão ? Se sim qual? *

Texto de resposta longa

Já foi submetido a cirurgia ? Se sim qual ?

Texto de resposta longa

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte

Secção 4 de 5

Atividade Física

Descrição (opcional)

Classifique o gosto pela prática Desportiva. *

Não gosto 1 2 3 4 5 Gosto muito

Qual(ais) as modalidades desportivas que gosta mais ? *

Texto de resposta longa

Pratica alguma modalidade desportiva ? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu sim na pergunta anterior seleccione o tipo de modalidade desportiva.

- ☐ Federado
- ☐ Desporto escolar
- ☐ Recreação
- ☐ Outra

Se respondeu sim na pergunta anterior selecione o tipo de modalidade desportiva.

- ☐ Federado
- ☐ Desporto escolar
- ☐ Recreação
- ☐ Outra

Qual a modalidade ?

Descrição (opcional)

Quantas hora por semana pratica esse desporto ?

Texto de resposta curta

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte

Secção 5 de 5

Agregado Familiar

Descrição (opcional)

No agregado familiar quantos praticam atividade fisica ? *

Texto de resposta longa

Se sim, qual a frequência?

- ☐ 1x por semana
- ☐ 2x por semana
- ☐ 3x por semana
- ☐ 4x por semana
- ☐ Mais de 5x por semana

Anexo 2 - Plano de formação do curso profissional



Agrupamento de Escolas D. Dinis - Santo Tirso

Técnico de Desporto - 2019/2022

Plano de Formação		Turma: 2(11) G TD			
DISCIPLINA	TOTAL HORAS	ANO 1 2019/20	ANO 2 2020/21	ANO 3 2021/22	
Fundamentos Teóricos do Desporto	250,00	125,00	125,00	0,00	
9436 Psicologia do desporto - aprendizagem e desenvolvimento humano	25,00		25,00		
9437 O corpo humano - nutrição e doping	50,00		50,00		
9438 Teoria e metodologia do treino desportivo	50,00	50,00			
Atividades de Ginásios e Centros de Lazer	350,00	125,00	125,00	100,00	
8628 Metodologia das atividades body & mind	50,00			50,00	
9453 Step - a aula	50,00		50,00		
9454 Ginástica aeróbica - a aula	50,00	50,00			
9455 Step - montagem coreográfica	50,00			50,00	
9456 Ginástica aeróbica - montagem coreográfica	50,00		50,00		
9457 Ginástica localizada - a aula	24,00	24,00			
9458 Ginástica localizada - metodologia	25,00		25,00		
9459 Cardiofitness e musculação - equipamentos e exercícios	26,00	26,00			
9460 Cardiofitness e musculação - o treino	25,00	25,00			

Anexo 3 - Planificação AGCL 2020/2021

ANO LETIVO 2020/2021

CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE DESPORTO (2019-2022)

PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE ATIVIDADES DE GINÁSIO E CENTROS DE LAZER - AGCL

UFCD	Horas	Tempos	Somas
Módulo 9456 - Ginástica aeróbica montagem coreográfica	50	67	
Módulo 9453 - Step a aula	50	67	
Módulo 9458 - Ginástica localizada montagem coreográfica	25	33	

Distribuição matérias por período

	1º PERÍODO Nº tempos	2º PERÍODO Nº tempos	3º PERÍODO Nº tempos	Total
Módulo 9456 - Ginástica aeróbica montagem coreográfica	34	28	5	67
Módulo 9453 - Step a aula	34	28	5	67
Módulo 9458 - Ginástica localizada montagem coreográfica	13	10	10	33

Módulos/ UFCD	Objetivos	Conteúdos	Competências	Atividades/ Estratégias	Materiais/ Equipamentos	Avaliação	Calenda- rização
Módulo 9456 - Ginástica aeróbica montagem coreográfica	Aplicar as regras básicas utilizadas na construção de sequências coreográficas e as diferentes formas de comunicação (verbal e gestual) e a sua utilização nos exercícios com música. Preparar equipamentos e instalações para a sessão de ginástica aeróbica de acordo com as diretrizes em vigor. Aplicar as normas de segurança de forma a assegurar que os praticantes realizam as atividades de forma segura.	Passos básicos e estrutura musical Características primárias de uma aula de ginástica aeróbica Eficácia Segurança Acessibilidade Princípios orientadores para a montagem coreográfica na aula de ginástica aeróbica Simetria "Perna pronta" Fluidez Sequências coreográficas na ginástica aeróbica Elemento, segmento, frase e bloco coreográfico Junção coreográfica Liderança, dimensão e deslocamentos Métodos de montagem coreográfica na ginástica aeróbica Associativo; pirâmide; adição Split; espelho Tipologia de exercícios Estratégias de ensino Adição / subtração Insert; progressão Tipologia de exercícios Frases cruzadas na ginástica aeróbica Planos de aula Normas de elaboração Princípios de aplicação Normas de correção	Conhecer e aplicar em situação de prática: - Características primárias de uma aula de ginástica aeróbica - Princípios orientadores para a montagem coreográfica na aula de ginástica aeróbica - Sequências coreográficas na ginástica aeróbica - Métodos de montagem coreográfica na ginástica aeróbica Preparar equipamentos e instalações para a sessão de ginástica aeróbica	Aulas teóricas e práticas com suportes audiovisuais Situações de descoberta guiada	Computadores com ligação à internet e software para edição de texto, criação de apresentações. Projetor e computador portátil. Sala de Ginástica com espelhos e praticável. Aparelhagem de som. Músicas de Aeróbica. Videos sobre a matéria	Trabalhos de grupo com apresentação prática, oral e/ou escrita.	68 Tempos de 45 minutos 1º, 2º e 3º períodos

Módulo 9453 – Step a aula	Identificar os passos básicos do step, exercícios, termos e definições. Explicar a estrutura de uma aula de step e a importância do uso da música. Reconhecer a estrutura musical utilizada nas aulas de grupo de step. Explicar o efeito da velocidade da música na postura do praticante e no alinhamento e intensidade da aula de step.	Step História da modalidade Investigações científicas realizadas na área do step Montagem, desmontagem e transporte do step Tipos de abordagem à técnica geral, técnica de execução e passos básicos, passos de liderança simples e de liderança alternada Estrutura da aula de step Aquecimento Fase principal (segmento aeróbio) Retorno à calma e alongamento final Música Batidas musicais e batidas por minuto (bpm's) Compasso quaternário Oitos musicais Frase musical	Conhecer a definição, história da modalidade. Identificar os Tipos de abordagem à técnica geral, técnica de execução e passos básicos; passos de liderança simples e de liderança alternada; Música e batidas, compassos e frases musicais. Reconhecer as fases da estrutura de aula e da música na aula de Step Recolher exemplos de estruturas diferentes de aulas de Step	Aulas teóricas e práticas com suportes audiovisuais Situações de descoberta guiada	Computadores com ligação à internet e software para edição de texto, criação de apresentações. Projetor e computador portátil. Sala de Ginástica com espelhos e praticável. Aparelhagem de som. Músicas de Aeróbica. Vídeos sobre a matéria	Trabalhos de grupo com apresentação prática, oral e/ou escrita.	68 Tempos de 45 minutos 2º e 3º períodos
-------------------------------------	--	---	--	--	---	--	--

Módulos/UFCD	Objetivos	Conteúdos	Competências	Atividades/Estratégias	Materiais/Equipamentos	Avaliação	Calendarização
Módulo 9458 - Ginástica Localizada	Identificar e aplicar métodos de treino cardiovascular e de treino de força de acordo com a população alvo e os seus objetivos. Aplicar os princípios do treino cardiovascular e de força de acordo com as variáveis possíveis.	Princípios básicos de metodologia do treino Planeamento Periodização Métodos de treino Cardiovascular Força e flexibilidade – correção postural e alinhamento corporal, distribuição do peso corporal e controlo do movimento	Conhecer e aplicar em situação de prática os métodos de treino cardiovascular e de treino de força	Aulas teóricas e práticas com suportes audiovisuais Situações de descoberta guiada	Computadores com ligação à internet e software para edição de texto, criação de apresentações. Projetor e computador portátil. Sala de Ginástica com espelhos e praticável. Aparelhagem de som. Músicas de Aeróbica. Vídeos sobre a matéria	Trabalhos de grupo com apresentação prática, oral e/ou escrita.	25 HORAS 34 Tempos de 45 minutos 1º, 2º e 3º períodos

Anexo 4 - Planeamento Anual de AGCL

1º Período														
Quarta-feira							Sexta-feira							
	Mês	Ano	Dia	Espaco	Modulo	Modulo	Modulo	Ano	Dia	Espaco	Modulo	Modulo	Modulo	
					T1	T2	T3					T1	T2	T3
1º Período	Setembro	4,5,6	23/09/2020	A33	Stop	Aeróbica	Localizada	7,8,9	25/09/2020	A33	Stop	Stop	Stop	
		10,11,12	30/09/2020	Sala de Ginástica	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	13,14,15	02/10/2020	Sala de Ginástica	Stop	Stop	Localizada	
		16,17,18	14/10/2020	Pólvore	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	19,20,21	09/10/2020	Sala de Ginástica	Stop	Stop	Localizada	
		22,23,24			Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	25,26,27	16/10/2020	Pólvore	Stop	Stop	Localizada	
	Outubro	28,29,30	22/10/2020	Ginásio D'Almeida e Corpo	Aeróbica	Aeróbica	Localizada	31,32,33	23/10/2020	Pólvore	Stop	Stop	Stop	
		34,35,36	28/10/2020	Pólvore	Aeróbica	Aeróbica	Localizada	37,38,39	30/10/2020	Ginásio D'Almeida e Corpo	Stop	Stop	Stop	
		40,41,42	25/11/2020	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	43,44	26/11/2020	Classroom	Stop	Stop		
		46,47,48	25/11/2020	Classroom	Aeróbica	Localizada	Localizada	49,49,50	27/11/2020	Classroom	Stop	Stop	Localizada	
	Dezembro	51,52,53	02/12/2020	Classroom	Stop	Stop	Stop	57,58	03/12/2020	Classroom	Stop	Stop		
		54,55,56	02/12/2020	Classroom	Stop	Stop	Localizada	58,60,61	04/12/2020	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	
		62,63,64	08/12/2020	Ginásio D'Almeida e Corpo	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	65,66,67	11/12/2020	Ginásio D'Almeida e Corpo	Stop	Stop	Stop	
		68,68,70	16/12/2020	Ginásio D'Almeida e Corpo	Aeróbica	Aeróbica	Localizada	71,72,73	18/12/2020	Ginásio D'Almeida e Corpo	Stop	Aeróbica	Localizada	

2º Período	Stop	Localizada	Aeróbica
Tempos no Plan.	20	13	28
Quanto tempo dentro ter?	34	13	34
Quanto faltam?	24 ^h	0	6
Total	5	0	6
3º T que não é o mesmo que 19/12/2020			

2º Período														
Quarta-feira							Sexta-feira							
	Mês	Ano	Dia	Espaco	Modulo	Modulo	Modulo	Ano	Dia	Espaco	Modulo	Modulo	Modulo	
					T1	T2	T3					T1	T2	T3
2º Período	Janeiro	74,75,76	06/01/2021	D'Almeida e Corpo	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	77,78,79	08/01/2021	D'Almeida e Corpo	Stop	Stop	Localizada	
80,81,82	13/01/2021	D'Almeida e Corpo	Aeróbica	Aeróbica	Localizada	83,84,85	15/01/2021	A33	Stop	Stop	Localizada			
86,87,88	20/01/2021	Sala de expressões	Aeróbica	Aeróbica	Localizada	92,93,94	12/02/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Localizada			
95,96,97	18/02/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	98,99,100	19/02/2021	Classroom	Aeróbica	Stop	Stop			
Fevereiro	101,106,107	17/02/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Aeróbica	104,105,106	26/02/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Stop		
108,102,103	24/02/2021	Classroom	Localizada	Aeróbica	Stop	110,111,112	05/03/2021	Classroom	Stop	Stop	Stop			
117,118,119	03/03/2021	Classroom	Aeróbica	Stop	Stop	119,117,118	12/03/2021	Classroom	Stop	Stop	Aeróbica			
119,114,115	10/03/2021	Classroom	Stop	Stop	Aeróbica	122,123,124	19/03/2021	Classroom	Stop	Localizada	Stop			
Março	125,120,121	17/03/2021	Classroom	Aeróbica	Stop	Stop	128,129,130	26/03/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Localizada		
125,126,127	24/03/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Localizada									
131,132,133														
134,135,136														

2º Período	Stop	Localizada	Aeróbica
Tempos no Plan.	23	7	23
Quanto tempo dentro ter?	28	10	28
Quanto faltam?	5	3	6
Total(19+24)	3+2		(6)
	7	3	7

3º Período														
Quarta-feira							Sexta-feira							
	Mês	Ano	Dia	Espaco	Modulo	Modulo	Modulo	Ano	Dia	Espaco	Modulo	Modulo	Modulo	
					T1	T2	T3					T1	T2	T3
3º Período	Abril	128,129,130	07/04/2021	Classroom	Stop	Stop	Localizada	131,132,133	09/04/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Stop	
134,135,136	14/04/2021	Classroom	Stop	Stop	Stop	137,138,139	16/04/2021	Classroom	Aeróbica	Aeróbica	Localizada			
140,141,142	21/04/2021		Stop	Stop	Localizada	143,144,145	23/04/2021		Aeróbica	Aeróbica	Localizada			
146,147,148	28/04/2021		Aeróbica	Stop	Localizada	149,150,151	30/04/2021		Stop	Stop	Localizada			
Maio	152,153,154	05/05/2021		Stop	Stop	Localizada	155,156,157	07/05/2021		Aeróbica	Aeróbica	Localizada		
158,159,160	12/05/2021		Stop	Aeróbica	Localizada	161,162,163	14/05/2021		Aeróbica	Aeróbica	Localizada			
164,165,166	18/05/2021		Stop											
Junho	167,168,169	04/06/2021		Stop	Stop	Localizada	170,171,172	06/06/2021		Aeróbica	Aeróbica	Localizada		
173,174,175	11/06/2021		Stop	Stop	Localizada	176,177,178	13/06/2021		Aeróbica	Aeróbica	Localizada			
179,180,181	18/06/2021		Stop	Stop	Localizada	182,183,184	20/06/2021		Aeróbica	Aeróbica	Localizada			
185,186,187	25/06/2021		Stop	Stop	Localizada	188,189,190	27/06/2021		Aeróbica	Aeróbica	Localizada			

3º Período	Stop	Localizada	Aeróbica
Tempos no Plan.	15	10	13
Quanto tempo dentro ter?	5	10	5
Quanto faltam?	0	0	0

2º Período	Stop	Localizada	Aeróbica
Tempos no Plano	29	13	28
Quantos tempos dentro ter?	34	13	34
Quantos faltam?	2+3*	0	0
Total	5	0	6

* 3º T que não comparece no (Módulo)

2º Período	Stop	Localizada	Aeróbica
Tempos no Plano	23	7	21
Quantos tempos dentro ter?	28	10	28
Quantos faltam?	5	3	0
Total (19+29)	3+5		6+1
	7	3	7

3º Período	Stop	Localizada	Aeróbica
Tempos no Plano	15	10	13
Quantos tempos dentro ter?	5	10	5
Quantos faltam?	0	0	0

Anexo 5 - Planeamento Anual de Step

Planeamento do Módulo 9453- Step a aula		
Sessão	Dia	Conteúdos
1º Período		
1	18/09/20	Considerações sobre a disciplina de AGCL. Modulos , conteúdos e respetivos objetivos da disciplina de AGCL.
2	23/09/20	História do Step. Investigações científicas realizadas na área do step.
3,4,5	25/09/20	Preenchimento da ficha individual do aluno. Avaliação dos fatores cienatopométricos dos alunos.
6,7	02/10/20	Montagem, desmontagem e transporte do step. Introdução do Passo Básico, Tap e passo em V. Avaliação Diagnóstica.
8,9	09/10/20	Introdução do Passo em A e do Passo de elevação do joelho.
10,11	16/10/20	Coreografia Outubro Rosa
12,13,14	23/10/20	Gravação da Coreografia Outubro Rosa. Estrutura da aula de step: Aquecimento; Fase principal (segmento aeróbio); Retorno à calma e alongamento final.
15,16,17	30/10/20	Introdução de uma variação ao passo de elevação (abdução da perna).
18,19	26/11/20	Revisão da rotina coreográfica aprendida nas aulas. Introdução da grelha coreográfica. Introdução do trabalho proposto- Descrição dos passos da rotina coreográfica aprendida.
20,21	27/11/20	Visualização de variações dos passos(marcha,Tap,V,A, Joelho e abdução) aprendidos até então. Elaboração do trabalho proposto. Introdução de um 2º trabalho -Pesquisa e descrição das variações aos passos abordados nas aulas de Step.
22,23,24,25,26	02/12/20	Visualização das partes estruturantes de uma aula de step. Perceção de aulas com elevada intensidade e baixa intensidade.
27,28	03/12/20	Esclarecimento de dúvida relativamente à segunda proposta de trabalho. Indicações relativamente à estrutura dos trabalhos. Trabalho autónomo.
29,30,31	11/12/20	Revisão dos aspetos fundamentais que devem estar presentes nos trabalhos. Avaliação das rotinas criadas pelos alunos.
32	18/12/20	Exercitação da coreografia elaborada no 2º trabalho de step ,que será ensinada, pelo capitão, aos restantes elementos da equipa. As três equipas apresentam a coreografia à turma e no final a turma elege a equipa que mais se destacou na atividade.

2º Período		
33,34	08/01/21	Introdução de uma nova rotina de aquecimento apresentando variações aos passos abordados(Marcha, TAP, A,V, Joelho e Adução). Introdução do trabalho de criação de aquecimentos por parte dos alunos. Tarefa em grupos para construção de uma rotina de aquecimento com novas variações aos passos já abordados.
35,36	15/01/21	Apresentação dos critérios de avaliação para as tarefas a realizar pelos alunos relativamente à ativação geral e alongamentos das aulas de AGCL. Elaboração das Ativações Gerais e Alongamentos.
22/01/21		Interrupção letiva
27/01/21		
29/01/21		
05/02/21		
37,38	19/02/21	Tipos de abordagem à técnica geral, técnica de execução e passos básicos, passos de liderança simples e de liderança alternada.
39	24/02/21	Realização da Proposta de Ativação Geral de Step- Assíncrona
40	26/02/21	Realização da Proposta de Ativação Geral de Step- Assíncrona
41,42,43	03/03/21	Apresentação da proposta de Ativação Geral do Módulo 9453 (Step) "Step - Música: Batidas musicais e batidas por minuto (bpm´s); Compasso quaternário; Oitos musicais; Frase musical"
44,45	05/03/21	Apresentação da proposta de Ativação Geral do Módulo 9453 (Step)
46	10/03/21	Apresentação da proposta de Ativação Geral do Módulo 9453 (Step)
47,48,49	12/03/21	Abordagem de diferentes passos de Step.
50	17/03/21	Apresentação da proposta de Alongamentos.
51,52,53	26/03/21	Indicação individual dos aspetos a melhorar no trabalho teórico realizado assim como no vídeo apresentado. Demonstração dos erros mais frequentes através de uma análise quantitativa(análise de gráficos percentuais). Realização da Autoavaliação do módulo 9453- Step a Aula

3º Período		
53,54	07/04/21	Projeção do 3º Período através da observação do planeamento anual de step. Apresentação da proposta de trabalho de Step.
55	09/04/21	Esclarecimento de dúvidas sobre a realização do trabalho proposto. Definição dos grupos de trabalho.
56,57,58	14/04/21	Revisão dos conteúdos da abordagem e orientação do step. Introdução de diversos passos, sucessivas variações e diferentes abordagens ao step. Realização do trabalho de grupo. Esclarecimento de dúvidas sobre a realização do trabalho proposto.
59,60	21/04/21	Introdução e exercitação dos seguintes passos: por Cima do Topo, Através do Topo; Cavalo, Rotação; L e T.
61	28/04/21	Introdução e exercitação dos passos: Flexão/Calcanhares, Chuto, Tesoura, Repetições, Lunge, Mambo, Chassé.
62,63	30/04/21	Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho de step. Trabalho autónomo em grupo para a realização do trabalho de step.
64	12/05/21	Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho de step. Trabalho autónomo em grupo para a realização do trabalho de step.
65,66	14/05/21	Avaliação das apresentações do trabalho de grupo de step. Apreciação das apresentações e dinâmica com a turma em que os alunos realizam uma apreciação das apresentações de grupo.
67	19/05/21	Auto e heteroavaliação dos módulos de AGCL.

Anexo 6 - Ficha de Autoavaliação



Número *

Selecionar ▼

Ficha de Autoavaliação 1.º Período

Faz uma autorreflexão sobre o teu desempenho este período. Responde com seriedade ao questionário.

*Obrigatório

Email *

O teu email

Disciplina *

A tua resposta

Nome *

A tua resposta

Turma

A tua resposta

Capacidade de auto e hetero avaliação *

☐ Fraco

☐ Não Satisfaz

☐ Satisfaz

☐ Bom

☐ Muito Bom

PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO

Atenção nas aulas *

☐ Fraco

☐ Não Satisfaz

☐ Satisfaz

☐ Bom

☐ Muito Bom

Participação adequada *

☐ Fraco

☐ Não Satisfaz

☐ Satisfaz

☐ Bom

☐ Muito Bom

ATITUDES

RESPONSABILIDADE E AUTONOMIA

Pontualidade *

☐ Fraco

☐ Não Satisfaz

☐ Satisfaz

☐ Bom

☐ Muito Bom

Assiduidade *

☐ Fraco

☐ Não Satisfaz

☐ Satisfaz

☐ Bom

☐ Muito Bom

Respeito pela diferença *

☐ Fraco

☐ Não Satisfaz

☐ Satisfaz

☐ Bom

☐ Muito Bom

Avalia as tuas Atitudes numa escala de 1 a 200 *

A tua resposta

CONHECIMENTOS E CAPACIDADES

Escreve as classificações obtidas em todos os instrumentos de avaliação realizados este período. *

A tua resposta

Contribuição para a concretização das tarefas comuns *

- ☐ Fraco
- ☐ Não Satisfaz
- ☐ Satisfaz
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

Cooperação *

- ☐ Fraco
- ☐ Não Satisfaz
- ☐ Satisfaz
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

RESPEITO PELA DIFERENÇA E PELO OUTRO

Respeito pela opinião e pelas ações dos outros *

- ☐ Fraco
- ☐ Não Satisfaz
- ☐ Satisfaz
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

Cumprimento das normas, tarefas e prazos propostos *

- ☐ Fraco
- ☐ Não Satisfaz
- ☐ Satisfaz
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

Material para a aula *

- ☐ Fraco
- ☐ Não Satisfaz
- ☐ Satisfaz
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

Empenho no processo de aprendizagem *

- ☐ Fraco
- ☐ Não Satisfaz
- ☐ Satisfaz
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

Após esta reflexão assinala a classificação em que se encontra o teu aproveitamento global. *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20

Muito obrigado(a).

Anexo 7 - Avaliação Diagnóstica

[illegible]

Distribuição da Avaliação		
Nível 1	1	Introdutório
Nível 2	2	Intermédio
Nível 3	3	Avançado

Anexo 8 - Questionário Google Forms

A perspetiva de professores de Educação Física acerca do impacto da pandemia na realização prática das aulas

No âmbito da dissertação do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto construímos um questionário que visa avaliar do impacto da pandemia na realização prática das aulas de Educação Física Escolar na perspetiva dos professores.

Como tal, solicitamos a sua participação na investigação, através do preenchimento do seguinte questionário:



***Obrigatório**

Email *

O seu email

Nome

A sua resposta

Idade *

A sua resposta

Anos de serviço *

A sua resposta

Escola atual de lecionação *

A sua resposta

Ciclo de ensino *

A sua resposta

Modalidade de ensino *

A sua resposta

Disciplinas que lecionou em contexto pandémico *

A sua resposta

1. Quais as principais diferenças sentidas na lecionação das aulas práticas de educação física em contexto presencial em contexto de pandemia? *

A sua resposta

2. Na sua escola foram realizadas alterações relativamente ao programa vigente em anos letivos anteriores? Comente sucintamente as alterações propostas e os seus efeitos. *

A sua resposta

3. Quais as principais dificuldades sentidas na gestão e planeamento das aulas de forma a garantir o cumprimento dos planos de contingência? *

A sua resposta

4. Que novas rotinas foram necessárias implementar (Recursos Humanos, Instalações, Material, Gestão de alunos, Balneários) nas aulas práticas, em tempo de pandemia? *

A sua resposta
