

## Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cristina Sofia Caetano Gouveia**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E  
SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

maio | 2022

# **Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cristina Sofia Caetano Gouveia**

MESTRADO EM ENSINO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS  
BÁSICO E SECUNDÁRIO

**ORIENTAÇÃO**

Hélder Manuel Arsénio Lopes

**COORIENTAÇÃO**

Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia

## **Dedicatória**

À minha filha, por me ter acompanhado nas mais importantes fases da minha vida académica: que o alcançar deste objetivo sirva de inspiração para atingir os seus.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida,  
é a própria vida” (John Dewey)

## **Agradecimentos**

Esta etapa que se cumpre é o encerrar de um longo ciclo de aprendizagem e de crescimento marcado por muitos desafios, incertezas e inseguranças, mas também pela descoberta de potencialidades e pela redefinição de propósitos. Encerra-se um capítulo para dar espaço à abertura de outro.

Este percurso não teria sido tão significativo se não houvesse pessoas que ajudassem a percorrê-lo. Foram âncoras nos momentos mais difíceis, mas também trampolins, ao coadjuvarem o meu salto evolutivo. Por catalisarem o meu processo de formação, educarem, ensinarem, desafiarem e me terem ajudado a redefinir-me em vários momentos deste trajeto, expresso os meus profundos e sinceros agradecimentos:

Aos meus pais e à minha irmã por todo o apoio incondicional, o carinho, o suporte, o afeto. Por nunca terem deixado a minha mão, nem desistido de acreditar em mim- no que tenho a acrescentar-, sobretudo nos momentos e nas decisões mais irreverentes da minha vida. Por terem sido o meu colo, o meu chão, a minha pista- para descolar e aterrar sempre que precisei. O vosso altruísmo, dedicação e amor inesgotável garantem-me a estabilidade para continuar.

À M<sup>a</sup> Inês e ao Luís Miguel pelo tanto de amor, respeito, admiração, tolerância e compreensão. Por reconhecerem, assumirem e abraçarem a minha inconstância e o meu desejo de mais e de melhor como um desafio orgânico, inerente a mim mesma, ao meu processo de busca interior. Grata por sempre acreditarem em mim, até mesmo quando nem eu acreditava. São a minha força motriz.

À Celina, por ser a mulher inspiradora e cuidadora que é. Por ajudar-me a cuidar dos meus, nas minhas fases de ausência. Por respeitar e compreender as minhas angústias, apoiar-me e incentivar-me a alcançar os meus objetivos. As palavras não fazem jus à gratidão que sinto pelo que me acrescenta e pela sua contribuição no meu processo de desenvolvimento pessoal.

À minha colega de estágio Joana Pereira, pela amizade, companheirismo, cooperação, alertas, desabafos e pelos momentos riquíssimos de partilha e discussão. Foi o “Yin para o meu Yang”, o “parassimpático para o meu simpático”. Esta caminhada foi mais leve e mais rica com a sua presença e contribuição.

À professora orientadora-científica, Mestre Ana Luísa Correia, pela orientação e apoio incondicional, por viver connosco, com a mesma intensidade, os desafios deste processo. Foi uma honra ter sido sua estagiária, pela sua sublimidade profissional e

humana incomparáveis que sempre me inspiraram, desde o início da minha formação académica, e me marcaram significativamente.

À professora orientadora-científica, Doutora Maria Luísa Carvalho, pelas exímias competências profissionais e pessoais que impactaram substancialmente o meu processo de aprendizagem. Reconheço a carência do meu vocabulário para expressar a minha gratidão pelo tanto que me ensinou e acrescentou, não só enquanto futura professora, mas sobretudo enquanto pessoa. Gratidão pela constante disponibilidade, pela partilha do seu saber e experiência, pelas incontáveis reflexões, pelos horizontes expandidos, pelo cuidado e preocupação. Gratidão por, nesta caminhada, me ter auxiliado a (re)encontrar-me, ao convidar-me sistematicamente para ir além dos meus limites.

Ao professor Doutor Hélder Lopes por todo o apoio sempre demonstrado, desde o início da minha formação. Por sempre me ter incentivado a dar continuidade ao meu percurso académico e acreditado no meu potencial. Agradeço pela persistência em solicitar, durante todos estes anos, um conjunto de capacidades que, de facto, foram imprescindíveis durante este processo e pela firmeza da sua posição ao ensinar que não há certezas, apenas possibilidades.

Aos meus alunos, por sempre me terem respeitado e acolhido como “a” professora de Educação Física. Aprendemos reciprocamente.

Aos meus colegas de formação pelas interações e, sobretudo, à colega do 3º ano de Licenciatura, Sofia, pelo altruísmo demonstrado através da sua colaboração na produção de material para a ACPC. Obrigada, Sofia!

À escola secundária Jaime Moniz, à sua comunidade e, sobretudo ao grupo de disciplina de Educação Física, pelo acolhimento, respeito e disponibilidade.

A todos os professores do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, por todo o conhecimento transmitido, todas as capacidades solicitadas, pelo profissionalismo e proximidade com que sempre desempenharam o seu papel de professores. Num meio onde muito se critica, mas pouco se faz (efetivamente), reconheço e agradeço todo o vosso empenho e tenacidade, no sentido de legitimarem os ciclos de estudos na área da EF e Desporto e, assim, continuar a garantir a acessibilidade à formação superior na RAM na mesma.

## Resumo

O documento que se apresenta surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada- o Estágio Pedagógica (EP)-, na *Escola Secundária Jaime Moniz* (ESJM) durante o ano letivo 2020/2021, inserida no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da *Universidade da Madeira*. Pretende partilhar uma panóplia de atividades e experiências, expectativas e objetivos e de opções didático-pedagógicas, assim como de reflexões críticas e aprendizagens emergidas desse contexto de formação-ação.

A nível programático o EP encontra-se estruturado em quatro grandes grupos de atividades, nomeadamente (1) a Prática Letiva (PL), (2) a Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), (3) a Integração no Meio (AIM) e (4) as atividades de natureza Científico-Pedagógica (ACP).

A PL correspondeu à componente central do estágio, onde foi possível intervir pedagogicamente através de um ciclo de planeamento-operacionalização- reflexão numa turma do ensino secundário (12º ano) e de 2º ciclo do ensino básico (5º ano), assim como de assumir um papel de observador, através de uma prática estruturada, em atividades de assistência às aulas de colegas e de outros professores. As AICE, projetando uma participação em atividades que ultrapassam o âmbito restrito da disciplina, motivaram uma reflexão profunda sobre o contexto vivido, enriquecendo as aprendizagens deste percurso. As AIM remeteram para a caracterização da turma e todas as dinâmicas relativas às responsabilidades do diretor de turma, entre as quais se destaca a dinamização do projeto de cidadania e desenvolvimento (CeD). As ACP marcaram momentos de partilha de projetos de investigação-ação desenvolvidos, com uma expressão restrita, ao nível do grupo disciplinar, mas também pública, através de uma conferência.

O EP permitiu vivenciar a lecionação na disciplina de Educação Física (EF), tendo sido planeado para procurar desenvolver integralmente os alunos a par e passo com a construção de uma identidade docente. Foi um tempo e um espaço de um crescimento incalculável, cujo processo remeteu para ações de pesquisa, prática, análise, reflexão, ponderação, produção, reajustamento e (re)construção, que culminaram com a produção de vários saberes de diferentes domínios: da didática, da pedagogia, pessoal e social.

**Palavras-chave:** Estágio pedagógico; Educação Física; Aprendizagem; Formação; Processo.

## **Abstract**

The document presented appears within the framework of the supervised teaching practice - the teaching internship - at the Jaime Moniz Secondary School during the academic year 2020/2021, included in the Master of Teaching of Physical Education to Basic and Secondary School of the University of Madeira. It aims to share a series of activities, and experiences, aimed at didactic and pedagogical objectives and options, as well as critical reflections emanating from this training-action context.

At the programmatic level, the EP has four main groups of activities: (1) Pedagogical Practice (PP), (2) Intervention in the School Environment (ISE), (3) Integration in the Environment (IE), and (4) activities of a Pedagogical-Scientific nature (PCA).

The PP would correspond to the essentials of the internship, where it is possible to intervene through a planning-operation-reflection cycle in a secondary school class (12th year) and the 2nd cycle of basic education (5th year), thus assuming the role of observer, through structured practice, in the activities of assistance to classmates and other teachers. The ISE aims at participation in activities going beyond the restricted framework of the discipline, and a deep reflection on the lived context, enriching the learning of this course. IE refers to the characterization of the class and all the dynamics related to the responsibilities of the class teacher, favoring the promotion of a citizenship and development project (CeD). The PCA has developed research-action sharing links, at the level of the disciplinary group, but also public, through conferences.

The internship and teaching practice made it possible to experiment with the method of teaching in the discipline of Physical Education. This is to allow students to acquire a certain construction of educational identity. It was an undeniable success for a process of analysis and reflection and balance for personal and social pedagogy.

**Keywords:** Teaching Internship; Physical Education; Learning; Qualification; Process.

## Resumen

El documento que se presenta surge en el ámbito de la Práctica Docente Supervisada - el Internado Pedagógico (IP)-, en la Escuela Secundaria Secundaria Jaime Moniz durante el curso académico 2020/2021, incluida en la Master en Docencia de Educación Física en Educación Básica y Secundaria por la Universidad de Madeira. Pretende compartir un conjunto de actividades y experiencias, expectativas y objetivos y opciones didáctico-pedagógicas, así como reflexiones críticas y aprendizajes que emergen de este contexto de formación-acción.

A nivel programático, el IP se estructura en cuatro grandes grupos de actividades: (1) Práctica Docente (PD), (2) Intervención en la Comunidad Escolar (ICE), (3) Integración en el Entorno Escolar (IEE) y (4) de carácter Científico-Pedagógico (ACP).

La PD correspondió al componente central de la pasantía, donde se logró intervenir pedagógicamente a través de un ciclo de planificación-operacionalización-reflexión en una clase de secundaria (grado 12) y en el un clase de educación básica (grado 5), así como asumiendo un rol de observador, a través de una práctica estructurada, en actividades de asistencia a compañeros y otros docentes. La ICE, proyectando una participación en actividades que van más allá del ámbito restringido de la disciplina, motivó una profunda reflexión sobre el contexto vivido, enriqueciendo los aprendizajes de este camino. El IEE se refirió a la caracterización de la clase y todas las dinámicas relacionadas con las responsabilidades del director de clase, entre las que se destaca la promoción del proyecto de ciudadanía y desarrollo. Las ACP marcó momentos de puesta en común de proyectos de investigación-acción desarrollados, con expresión restringida, a nivel del grupo disciplinar, pero también público a través de una conferencia.

El IP posibilitó la experiencia de la enseñanza en la disciplina de Educación Física, habiendo sido planificada para buscar el desarrollo integral de los estudiantes en sintonía con la construcción de una identidad docente. Fue un tiempo y un espacio de incalculable crecimiento, cuyo proceso se refirió a acciones de investigación, práctica, análisis, reflexión, ponderación, producción, reajuste y (re)construcción, que culminaron en la producción de diversos saberes en diferentes dominios: desde la didáctica , pedagogía, personal y social.

**Palabras Clave:** Internado Pedagógico; Educación Física; Aprendizaje; Formación; Proceso

## Résumé

Le document présenté apparaît dans le cadre de la pratique pédagogique supervisée - le stage pédagogique (SP) -, à l'école secondaire Jaime Moniz au cours de l'année académique 2020/2021, inclus dans le Master d'enseignement de l'éducation physique de base et secondaire École de l'Université de Madère. Il a pour but de partager une série d'activités, et d'expériences, visant des objectifs et des options didactiques et pédagogiques, ainsi que des réflexions critiques et des apprentissages émanant de ce contexte de formation-action.

Au niveau programmatique, le SP comporte quatre grands groupes d'activités : (1) Pratique Pédagogique (PP), (2) Intervention en Milieu Scolaire (IMS), (3) Intégration dans l'Environnement (IE) et (4) activités à caractère Pédago- Scientifique (APC).

Le PP correspondrait à l'essentiel du stage, où il est possible d'intervenir à travers un cycle de planification-opération-réflexion dans une classe du secondaire (12e année) et au 2e cycle de l'enseignement fondamental (5e année), ainsi en assumant un rôle d'observateur, à travers une pratique structurée, dans les activités d'assistance aux camarades de classe et aux autres enseignants. L'IMS, ayant pour but une participation à des activités dépassant le cadre restreint de la discipline, et une réflexion profonde sur le contexte vécu, enrichissant les apprentissages de ce parcours. L'IE a fait référence à la caractérisation de la classe et à toutes les dynamiques liées aux responsabilités du professeur principal, favorisant la promotion d'un projet de citoyenneté et de développement (CeD). L'APC a développé des liens de partage recherche-action, au niveau du groupe disciplinaire, mais aussi public, à travers des colloques.

Les stages ont permis d'expérimenter la méthode de l'enseignement dans la discipline de l'Education Physique. Ce ci dans le but de permettre aux élèves d'acquérir une certaine construction de l'identité pédagogique. C'est une réussite indéniable pour un processus d'analyses et réflexion et d'équilibre pour une pédagogie personnelle et sociale.

**Mots-clés:** Stage Pédagogique; Education Physique; Apprentissage; Formation; Procéd

# Índice

<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento do estágio pedagógico .....</b>	<b>4</b>
2.1 Dimensão pessoal .....	4
2.1.1 O estágio pedagógico: um processo de (re)descoberta e de (re)significação .....	4
2.1.2 A importância das experiências prévias .....	8
2.2 Dimensão programática e funcional .....	11
2.2.2 Objetivos .....	12
2.3 Dimensão contextual.....	14
2.3.1 A escola secundária Jaime Moniz .....	14
2.3.2 A turma atribuída: 12º ano .....	19
2.3.3 A turma de lecionação partilhada: 5º ano.....	23
<b>3. Prática letiva: Conceitos, instrumentos e metodologias.....</b>	<b>25</b>
3.1 Gestão do processo de ensino-aprendizagem na turma de 12º ano .....	25
3.1.1 Planear num [e para um] contexto de incertezas .....	25
3.1.2 O plano anual das áreas de extensão da Educação Física .....	29
3.1.3 As unidades didáticas .....	38
3.1.4 Plano de aula: uma ferramenta pessoal .....	47
3.1.5 A avaliação: a dimensão mais difícil do trabalho docente .....	50
3.1.6 Assistência às aulas: observar como um ato deliberado de formação.....	56
3.2 Gestão do processo de ensino-aprendizagem na turma de 5º ano .....	61
3.2.1 Reflexões sobre o planeamento.....	61
3.2.2 Reflexões sobre a operacionalização.....	64
3.2.3 Considerações.....	69
<b>4. Outras experiências pedagógicas .....</b>	<b>70</b>
4.1 O E@D: reflexões.....	70
4.2 O trabalho das capacidades físicas através do diálogo rítmico.....	75
4.3 Necessidades Educativas Especiais: incluir, mas não normalizar para educar.....	80
<b>5. A atividade de intervenção na comunidade escolar .....</b>	<b>84</b>
5.1 Uma reflexão contextualizada num ano pandémico .....	84
<b>6. Atividades de integração no meio .....</b>	<b>87</b>
6.1 Atividades no âmbito da direção de turma .....	87
6.1.1 O projeto de cidadania e desenvolvimento.....	92
6.2 A ação de extensão curricular .....	97
6.2.1 Conceptualização .....	97
6.2.2 Operacionalização .....	100
6.2.3 Análise.....	103

7. Atividades de natureza científico-pedagógica .....	<b>108</b>
7.1 Ação científico-pedagógica individual .....	108
7.1.1 Conceptualização .....	108
7.1.2 Operacionalização .....	111
7.1.3 Análise.....	120
7.2 Ação científico-pedagógica coletiva.....	123
7.2.1 Conceptualização .....	123
7.2.2 Operacionalização .....	124
7.2.3 Análise.....	132
<b>8. Considerações finais .....</b>	<b>136</b>
<b>9. Referências bibliográficas .....</b>	<b>141</b>
<b>10. Referências legislativas .....</b>	<b>152</b>
<b>11. Apêndices.....</b>	<b>154</b>
Apêndice 1- Planeamento das avaliações iniciais.....	154
Apêndice 2- Plano anual de distribuição das matérias de ensino (inicial).....	154
Apêndice 3- Periodização das matérias de ensino no calendário escolar 2020/2021	155
Apêndice 4- Plano anual de distribuição das matérias de ensino (reformulado).....	155
Apêndice 5- Estruturação anual dos conteúdos da áreas dos conhecimentos.....	156
Apêndice 6- Planeamento das capacidades físicas .....	156
6.1 Planeamento e periodização anual das cargas físicas para a turma.....	156
6.2 Reajustamento do planeamento mediante o E@D .....	156
6.3 Exemplo do planeamento de dois mesociclos para o treino das capacidades físicas ..	157
6.4 Exemplo de um plano de treino para as capacidades físicas .....	157
6.5 Exemplo de um plano de treino para as capacidades físicas no E@D .....	158
Apêndice 7- Exemplos da sistematização de uma UD .....	158
7.1 UD das matérias das ARE.....	158
7.2 UD da matéria de Basebol/Softebol .....	160
Apêndice 8- Exemplo de uma planificação para o E@D: guia pedagógico .....	163
Apêndice 9- Exemplo de um plano de aula .....	165
Apêndice 10- Exemplo de uma grelha de avaliação.....	167
Apêndice 11- Ficha de registo e de observação das aulas .....	168
Apêndice 12- Atividade de Extensão Curricular .....	169
12.1 Síntese do Planeamento da AEC .....	169
12.2 Questionário pré-atividade aplicado aos alunos.....	170
12.3 Exemplo de um documento orientador da atividade .....	171
12.4 Questões da atividade.....	173
12.5 Resultados do questionário de satisfação aplicado aos alunos após a atividade .....	173

Apêndice 13- Ação Científico-Pedagógica Individual .....	174
13.1 Algum material da apresentação .....	174
13.2 Algum material didático produzido e compartilhado com o grupo disciplinar de EF .....	175
13.3 Resultado do questionário aplicado aos professores do grupo de EF após a apresentação .....	176
13.4 Resumo do artigo da ACPI.....	177
13.5 Pôster do artigo da ACPI.....	179
Apêndice 14- Ação Científico-Pedagógica Coletiva .....	180
14.1 Algum material didático elaborado .....	180
14.2 Exemplo de um guião para a produção do material didático .....	182
14.3 UD das Danças Sociais (chá-chá-chá) para o E@D e Presencial.....	183
14.4 Resultado do questionário pós-abordagem, aplicado a alunos de outras turmas.....	185
14.5 Algum material da apresentação .....	186
14.6 Resumo do artigo ACPC .....	188
<b>12. Anexos.....</b>	<b>190</b>
Anexo 1- Normas de referência para o sucesso em EF (quadro de avaliação da disciplina) .....	190
Anexo 2- Calendário escolar 2020-2021.....	191

## Índice de figuras

Figura 1- Objetivos gerais e específicos das assistências às aulas .....	57
Figura 2- Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola ( Direção-Geral da Educação, 2017) .....	93
Figura 3- Estrutura das sessões síncronas.....	113
Figura 4- Organização da 1ª etapa das sessões síncronas.....	114
Figura 5- Organização da 2ª etapa das sessões síncronas.....	114
Figura 6- Organização da 3ª etapa das sessões síncronas.....	115
Figura 7- Estruturas das atividades da categoria "praticar" .....	116
Figura 8- Estrutura das atividades da categoria "sequência" .....	116
Figura 9- Estrutura das atividades da categoria "coreografia" .....	117
Figura 10- Organização da 4ª etapa das sessões síncronas.....	117
Figura 11- Estrutura das sessões assíncronas .....	118
Figura 12- Propostas de tarefas nas sessões assíncronas.....	119

Figura 13- Particularidades diferenciadoras no ensino das matérias de Aeróbica e Danças Sociais no E@D.....	127
Figura 14- Exemplo de estruturação de três aulas da UD de Danças Sociais (Chá-chá-chá) para o E@D .....	128
Figura 15- Estratégia de organização das sessões síncronas .....	128
Figura 16- Exemplo da primeira etapa das sessões síncronas (revisão de conteúdos).	129
Figura 17- Exemplo da segunda etapa das sessões síncronas (exposição dos conteúdos) .....	130
Figura 18- Exemplo da terceira etapa das sessões síncronas (aplicação prática- "praticar") .....	130
Figura 19- Exemplo da terceira etapa das sessões síncronas (aplicação prática- "sequência").....	131
Figura 20- Exemplo da terceira etapa das sessões síncronas (aplicação prática- "coreografia") .....	131

## **Lista de siglas e de abreviaturas**

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual
AD- Atividade Desportiva
AE- Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividade de Extensão Curricular
AF- Atividade Física
AI- Avaliação Inicial
AIC – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar
AIM- Atividades de Integração no Meio
Apt F- Aptidão Física
ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
CNAPEF- Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto
DCD- Desportos de Confrontação Direta
DL- Decreto-Lei
DGS- Direção-Geral da Saúde
DT- Diretora de Turma

EdE- Educação Especial  
E@D- Ensino à distância  
EE – Encarregados de Educação  
EF – Educação Física  
EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira –  
Compreender, Intervir, Transformar  
EP – Estágio Pedagógico  
ESJM- Escola Secundária Jaime Moniz  
JDC – Jogos Desportivos Coletivos  
JDC-i- Jogos Desportivos Coletivos de Invasão  
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo  
MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário  
NEE- Necessidades Educativas Especiais  
PA- Plano Anual  
PAE- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória  
PdA- Plano de aula  
PEE- Projeto Educativo de Escola  
PL – Prática Letiva  
PNEF – Programa Nacional de Educação Física  
RAM – Região Autónoma da Madeira  
RI – Regulamento Interno  
SPEF- Sociedade Portuguesa de Educação Física  
SRE- Secretaria Regional da Educação  
TA- Transtorno de Asperger  
TAE- Transtorno do Espectro Autista  
TGfU- Teaching Games for Understanding  
UD – Unidade Didática  
UD´s- Unidade Didáticas  
UMa – Universidade da Madeira

## 1. Introdução

As políticas educativas têm vindo a sofrer alterações significativas ao longo dos últimos anos, no sentido de reforçar o cumprimento de alguns propósitos- já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo- e de garantir uma educação sincronizada com os desafios de uma sociedade cujas problemáticas se renovam freneticamente. Consequentemente, a profissão docente tem vindo a ser catapultada para transformações contínuas, na tentativa de responder aos objetivos dos dispositivos legais e, portanto, estar preparada para desenvolver competências nos alunos que lhes permitam questionar os saberes presentes, agregar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

A formação inicial dos professores constitui um dos pontos de partida mais importantes para efetivar tais propósitos. Ainda que, segundo Lopes et al. (2018) esteja “(...) condicionada e de certa forma formatada num quadro de referência que já não responde de forma adequada aos problemas que hoje se colocam” (p.155), cabe (também) às instituições de ensino superior procurar adequar a formação às exigências do contexto real da educação e da profissão docente, sendo que, para o efeito, torna-se necessário encontrar opções pedagógico-metodológicas.

O estágio pedagógico (EP) é conhecido como uma das possíveis soluções. É um meio de excelência para ir ao encontro desses desafios e exigências educativas, pois implementa a realidade do ensino de uma forma contextualizada no processo de formação inicial. Enquanto unidade curricular, inserida no ciclo de estudos do MEEFEBS, surge como o último estágio da formação, cujo objetivo é capacitar os estudantes para o exercício da profissão docente tendo por base “a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência” e, também, “a formação nas áreas cultural, social e ética” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio).

Esta fase formativa perspetiva que o estudante, no papel de professor estagiário, mobilize e aplique todos os conhecimentos e as capacidades adquiridas na formação inicial, construa novos saberes e uma identidade profissional articulada com as dinâmicas pessoais e com a envolvência social, cultural e institucional do meio onde se encontra (Silva, Batista, & Graça, 2013; Anacleto, et al. 2017). Trata-se de um tempo e de um espaço que lhe é disponibilizado para articular o binómio teoria-prática e, portanto, vivenciá-lo nos vários âmbitos da atuação profissional. Enquanto fase oportuna para

desenvolver hábitos de reflexão, releva-se pela oportunidade de iniciar uma jornada de grande desenvolvimento pessoal e profissional, visto que, como acredita Peres e Júnior (2021), a inserção no meio escolar viabiliza a oportunidade para refletir sobre a sua prática e transcender a vida acadêmica.

O processo de crescimento, de construção e desconstrução que dele decorre, fruto das múltiplas interações, do confronto dialógico-conceptual estabelecido entre os diversos agentes, do envolvimento com a alteridade, das leituras das experiências sociais (no tempo e no espaço) e da multiplicidade das narrativas determina um novo ponto de partida para o professor-estagiário: em reconhecer a importância e a responsabilidade do seu papel enquanto professor, o impacto dos meios que utiliza e o contributo que deixará para a educação.

Um professor tem à sua disposição a arma mais poderosa que existe para transformar o indivíduo: a educação. Através da educação consegue transformar, adaptar e preparar o aluno para a vida, catalisando o processo de ensino-aprendizagem no sentido de provocar reações (Vieira, et al., 2014; Lopes, 2015). Rodrigues (2010) defende que “uma educação que apenas oferece conhecimento recusa a confiança e a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico” (p.198), da mesma maneira que Lopes e Fernando (2014) reiteram que a educação deverá ser orientada para o sentido do desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos, fomentando “a pesquisa, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, (...)” (p.6) entre outras capacidades conhecidas como fulcrais para a adaptação do aluno à sociedade.

Nesse sentido, a Educação Física, enquanto atividade física educativa pedagogicamente estruturada e orientada, oferece uma multiplicidade de oportunidades, através de experiências concretas, que influem não só na capacidade para atuar no âmbito da disciplina, mas também nas operações de outros contextos educativos e sociais (Ferro, Quitério, & Neto, 2019). Não obstante, são os meios didático-pedagógicos utilizados que determinam o alcance desses objetivos, pelo que o professor:

“deve ser capaz de adotar um conjunto de estratégias de intervenção, que lhe permitam rentabilizar, todos os recursos e meios que tiver ao seu alcance (disponíveis), procurando selecionar os processos pedagógicos, inerentes à aprendizagem que mais se adequem, para formar alunos que saibam analisar as situações (leitura do outro, processamento de informação), que sejam capazes de se adaptar a diferentes solicitações e a diferentes contextos e tomar decisões (em tempo útil), tudo isto, confrontados com situações críticas” (Vieira, et al., 2014, pp.44-45).

Para o efeito, é importante ter em consideração que, não apenas na fase de formação inicial, mas ao longo de toda a vida da profissão docente, o professor deve adotar práticas pedagógicas sustentadas pela reflexão, de modo a construir contextos de aprendizagem que vão ao encontro dos objetivos estipulados, das competências que se pretende potenciar e, portanto, do tipo de Homem que pretende formar (Lopes, 2005).

Perante este enquadramento, este documento visa expor a construção de um longo processo de crescimento que decorreu durante o EP. A escrita deste relatório é o corolário de uma profunda reflexão crítica sobre a maior parte das vivências experienciadas nessa fase, traduzida por profundas transformações e superações pessoais e profissionais. Vivido, sentido e refletido na primeira pessoa, sob a exímia orientação das professoras orientadoras- que sempre estimularam o pensamento livre, induziram à proatividade e conduziram o meu olhar para a multiplicidade de perspetivas-, aborda problemáticas, partilha decisões pedagógicas e espelha aprendizagens.

Procurando deixar um testemunho indicativo de investigação, criatividade e de pensamento crítico-reflexivo (capacidades refinadas com esta experiência), foi organizado e estruturado numa lógica encadeada de indivíduo-contexto-ação. Numa primeira fase é possível encontrar um enquadramento do EP- que serve de roteiro para os temas seguintes-, sob o ponto de vista (i) pessoal, (ii) programático e funcional e (ii) contextual. Numa segunda fase, uma análise e reflexão sobre conceitos, instrumentos e metodologias utilizadas na gestão dos processos de ensino-aprendizagem, decorridos numa turma de 12º ano e noutra de 5º ano. Numa terceira, a apresentação, a problematização e a reflexão de outras experiências que marcaram o EP. Por fim, numa quarta, a exposição crítica de atividades que foram desenvolvidas durante o ano letivo, determinantes para complementar e enriquecer todo este processo formativo.

Sabendo que “em educação e, muito particularmente, em Educação Física não há soluções perfeitas e definitivas” (Graça, 2018, p.200) e que a esta partilha está subjacente uma inevitável exposição, com este relatório assume-se a humildade do erro e da aprendizagem, predispondo-me para a vontade de querer continuar a evoluir neste novo propósito profissional que, com esta experiência, nasceu. Assim sendo, convida-se o leitor a uma reflexão conjunta sobre as opções tomadas e as problemáticas cogitadas.

## **2. Enquadramento do estágio pedagógico**

### **2.1 Dimensão pessoal**

#### **2.1.1 O estágio pedagógico: um processo de (re)descoberta e de (re)significação**

A transição entre a realidade académica e a profissional provocam desafios cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais (Caires, 2006). Pela multiplicidade de vivências desafiadoras que o EP abarca, esta experiência foi muito rica e constituiu um processo de tomada de consciência sobre diversos domínios: os propósitos da educação, o papel da escola e do professor, o valor da Educação Física (EF) e sobre as minhas próprias características pessoais (dificuldades e potencialidades).

Como refere Pombo (1993), citado por (Júnior, 2010), para que a prática docente decorra com significado, um professor deverá ser capaz de refletir sobre a mesma, tendo como referência os eixos: educativo- questionando a finalidade da educação-, político- discutindo o significado a as funções da Escola- e epistemológico- desempenhando um papel de crítico sobre o seu próprio saber.

Como espaço de excelência para ensaiar atitudes, comportamentos, crenças e representações pessoais através das relações dialógicas (de discussão concetual, análise e reflexão, conflitos, resistências) estabelecidas entre os diversos agentes (professores orientadoras, colegas de estágio, alunos, os pares e outros da comunidade escolar), possibilitou um ciclo de desenvolvimento-continuidade-aprimoramento, de (re)conhecimento profissional e, ainda, (curiosamente) pessoal: de um “Eu” - professora combinado num “Eu”-sujeito. Como refere França, Cunha e Prado (2020), citando Arroyo (2002): “(...) o ofício dos professores é mesclado ao trabalho, às situações em que vivem, à sua visão de mundo e de sociedade, à sua forma de agir, bem como as suas (in)certezas, como pessoas pertencentes a um grupo social e cultural” (p. 223).

Na verdade, reconheço que tal foi possível, porque, desde o princípio, decidi envolver-me nesta experiência com inteireza, aceitando e reconhecendo a indissociabilidade dessas dimensões e não almejando uma definição sobre quem sou ou quem pretendia (ou pretendo) ser. De querer, sim, estar disponível para mudar as convicções, à medida que os desafios fossem aceites. De estar disponível e aberta à mudança e ao ritmo desenfreado com que as aprendizagens surgem no contexto escolar.

Abracei as minhas (várias) inseguranças e os medos, prontifiquei-me a ultrapassá-los, e, nesse processo, reconheci e descobri as minhas potencialidades.

Na prática, esta construção- decorrida ao longo do processo do EP- efetivou-se como resultado das minhas características pessoais: pelo hábito e pela necessidade de estar constantemente a questionar e a refletir sobre os domínios acima referidos e pelo pragmatismo que me é inerente. No entanto, admito que o carácter recorrente do questionamento me conduziu a um estado de confusão e de “medo paralisante” que, acompanhado pelas grandes mudanças decorrentes do EP, marcou a minha posição no início deste processo.

Inicialmente, houve uma grande dificuldade em filtrar todo o conhecimento adquirido ao longo da formação inicial e ajustá-lo à realidade que enfrentava. Não pelo facto dos conteúdos, metodologias, ferramentas transmitidas e habilidades (praticadas durante essa fase) estarem descontextualizadas da realidade atual do ensino da EF ou da Escola. Pelo contrário! Derivou, sim, da inexperiência na lecionação, da complexidade no processo de correlacionar as variáveis programa e metodologias com as características dos alunos e do grande desejo e ambição em querer aplicá-las a todo o custo. Simultaneamente, agravava-se pelo vasto mundo de diferentes possibilidades de intervenção que eu percecionava, à medida que vivenciava o EP. A este nível, serve de exemplo a fase de seleção do tema das Atividades de Integração no Meio (AIM) e as de Natureza Científico- Pedagógica (ACP), marcado pelas diversas opções surgidas e que, conseqüentemente, despoletaram um estado de ansiedade, motivado por incertezas e indecisões.

Ocorreu um choque entre as expetativas e a realidade. Exigiu a solicitação de diversos recursos internos para sair desse estado de confusão e encontrar a clareza necessária para atuar. Percebi, conduzida pelas professoras orientadoras, que apenas o conseguiria se saísse dos limites do abstrato e entrasse na ordem do concreto, agindo.

Agir, num tempo e num espaço através da interação com o meio (recorrendo a processos de investigação, aplicação e reflexão), permitiu-me sair desse estado mental, pois a confusão e o “medo paralisante” são promovidos por representações mentais desprovidas de experiência (Kant, 1985). Esta é uma das muitas lições retiradas desta vivência, que transformou a minha vida pessoal e profissional, na medida em que me ajudou a enfrentar as inseguranças e os medos com uma maior leveza e confiança.

A título de exemplo, desta experiência retive que a preparação é fundamental, mas não é tudo, pois o que lhe dá sentido é a aplicação, ou seja, por maior que tenha sido a

preparação para a aula (teoricamente), apenas as situações práticas promoverão o entendimento e a compreensão. Logo, são determinantes para atribuímos significado. Houve situações imprevisíveis em contexto de jogo que, apesar de não as ter planeado, foram passíveis de resolução por intermédio de uma reflexão conjunta com os alunos. Deste modo, é necessário ter tranquilidade relativamente aos desafios que aparecem. Devemos assumi-los, preparar-se tanto quanto o possível e o necessário, mas com a tranquilidade e a confiança de que tudo se desenvolverá de uma forma ajustada ao contexto.

Na verdade, enquanto professores de uma disciplina com conteúdos tão diversificados e com condições de trabalho tão particulares (adicionando a inconstância do panorama atual na colocação docente), reconhecer e desenvolver essa necessidade (e capacidade) é preponderante para dar continuidade ao desempenho da nossa profissão. Nem sempre seremos *experts* em todas as matérias, mas isso não nos torna menos capazes e competentes para lecioná-las. Nem sempre teremos os melhores recursos, mas isso não nos impossibilita de garantir as aprendizagens previstas nos programas. Portanto, deveremos ser capazes de relativizar e mudar o nosso olhar, pois nenhuma dessas variáveis deverão ser tão grandes ao ponto de fragilizar a nossa autoconfiança.

Ao enfrentar essas dificuldades/expectativas acima referidas, percebi também que (por exemplo), mais importante do que querer incessantemente aplicar as mais recentes metodologias de ensino da EF no EP, devemos ter a capacidade de contextualizar a realidade em que nos encontramos, pois nem sempre se adequa a todas as turmas (ponto 2.3.2) ou aos paradigmas vigentes da nossa comunidade escolar. Ainda que o papel dos estagiários passe, também, por desafiar convicções, procurar incansavelmente novos problemas e equacionar respostas, não podemos ignorar o facto de não termos autoridade nem autonomia no exercício da profissão docente e, portanto, devemos reconhecer e respeitar os limites do tempo e do espaço onde nos situamos. Da mesma maneira, constatei que enveredar por caminhos de comparação com os demais colegas enfraquece a nossa visão de contexto e subtrai-nos a capacidade de procurar por possibilidades e oportunidades para uma intervenção diferenciada.

Com o tempo, através da tentativa e erro, da autocompaixão desenvolvida a par e passo com a autocrítica desenfreada, do trabalho de interajuda com a colega de estágio e da orientação de excelência por parte das professoras orientadoras (promotoras deste grande crescimento), esta tomada de consciência permitiu-me desenvolver uma maior segurança no papel de professora estagiária e de estudante do MEEFBS.

Consequentemente, possibilitou-me olhar com atenção e intenção para a turma que tinha (as suas necessidades e potencialidades), procurar pelas estratégias didático-pedagógicas mais ajustadas (para mobilizar as aprendizagens) e perceber as lacunas que existiam no meio onde me encontrava. Desse modo, consegui ter o discernimento necessário para adequar a minha intervenção e elevá-la, ao impactar positivamente no meio onde decorreu o EP.

O contexto de incertezas vivenciado neste ano letivo (pontos 3 e 4.1), ainda que inicialmente encarado como um desafio esgotante, mas transformador, catapultou o carácter diferenciador da minha intervenção. É certo que, com ele, surgiram angústias, necessidades e dificuldades, mas, de certo modo, por serem também partilhadas pelo coletivo (pelos pares), transcendeu os propósitos desta experiência pedagógica. Houve, assim, a oportunidade de aprender com professores experientes, mas também de dar o meu contributo profissional para a elevação da disciplina e da própria instituição académica, enquanto professora estagiária, através do trabalho desenvolvido na turma, com as professoras orientadoras, durante o E@D (pontos 3 e 7).

A unidade didática (UD) concebida para o E@D impactou tanto os professores, como os alunos, servindo como um apoio considerável na dinamização da disciplina nessa modalidade de ensino. Conduziu a uma manifestação de interesse coletivo, do grupo disciplinar, para dinamizá-la nas suas turmas e, como tal, como uma oportunidade para promover uma formação e reuniões tutoriais com os mesmos. Complementarmente, todas as ferramentas desenvolvidas serviram de suporte aos professores e aos alunos no ensino presencial e encontram-se igualmente preparadas para partilhar com colegas estagiários, dos próximos anos.

A riqueza desta experiência extrapolou os limites expectáveis da intervenção de uma prática de estágio supervisionada, na medida em que conduziu a momentos de partilha, não só entre colegas do mesmo ano de formação, mas sobretudo de níveis académicos diferentes (de licenciatura). O EP foi, portanto, também enriquecido com experiências de humildade, comunicação, cooperação, colaboração e interajuda, capacidades percebidas como imprescindíveis para o desempenho do papel docente.

Por estes motivos, considero que EP permitiu descobrir-me e redescobrir-me, enquanto pessoa e futura professora de EF, atribuir um significado às experiências vivenciadas e, assim conhecer um novo propósito de vida, através da resignificação/ da transformação de todos os desafios e angústias em novas perspetivas e capacidades. Possibilitou a construção de uma narrativa pessoal, entrecruzada com outras- do coletivo-

e com as experiências prévias, sobre o que é ser professor e o que é a EF, e que se encontra descrita ao longo deste relatório.

### **2.1.2 A importância das experiências prévias**

O conhecimento que advém das experiências e, com ele, o desenvolvimento das capacidades de reflexão, deliberação e execução tornam os processos de ensino-aprendizagem cíclicos e consistentes ao longo da vida, dando a possibilidade ao sujeito de se redefinir. Considerar que “todo e qualquer conhecimento advém da experiência e esse é o caráter perfeitivo da educação: assumir que a educação é sempre uma tarefa a realizar” (Rodrigues, 2010, p. 197), é reconhecer que a educação é realmente um(/o) grande projeto, um processo de aprendizagem que decorrerá durante toda a vida.

“Uma vez que os sujeitos se constituem e são constituídos pelas experiências em diversas situações do cotidiano, (...), as diversas experiências dos professores (...) são formadoras” (França, Cunha, & Prado, 2020, p.225). Como defende Kuhn et al. (2019), as experiências prévias influenciam fortemente a autoeficácia docente (a própria capacidade para organizar e executar ações em prol de certas metas), cuja elevada percepção é determinante para que haja um maior sucesso no desempenho da profissão e na tomada de decisões pedagógicas e didáticas.

De facto, todas as vivências anteriores foram determinantes no EP e influíram diretamente nas atividades letivas e não letivas nele desenvolvidas. Todos os anos de formação universitária e profissional, assim como o período de afastamento da realidade académica foram importantes para adquirir um conjunto de saberes e de competências pessoais, técnicas e sociais que fortaleceram a articulação teoria-prática no contexto da disciplina de EF. Particularmente, as diversas formações na área da saúde e prescrição do exercício, assim como alguma experiência profissional acumulada permitiram mobilizar um conjunto de conhecimentos e competências que conduziram a uma maior segurança na conquista das finalidades da disciplina, tendo, também, sido útil para contrabalançar com as dificuldades que foram enfrentadas com a novidade no exercício da atividade docente.

A título de exemplo, foram determinantes nos momentos de planeamento das capacidades físicas (ponto 4.2), na dinamização da área das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) (ponto 3.1.2), na gestão da turma (ponto 3.1) e no contributo deixado na escola e na comunidade expressado nas ações dinamizadas (extensão curricular e

científico-pedagógicas) que resultaram em instrumentos e materiais didáticos inovadores e pertinentes para a lecionação no ensino presencial e no E@D (pontos 6.2 e 7).

Da mesma maneira, as cadeiras do MEEFEBS foram decisivas nas intervenções realizadas neste estágio. Para além de ter permitido entrelaçar os saberes científicos com os pedagógicos e práticos, qualificou-nos com um conjunto de capacidades metodológicas (que foram indispensáveis para o planeamento, a operacionalização e a avaliação dos processos pedagógicos) e disponibilizou-nos um conjunto de meios e recursos que deram apoio/suporte à nossa ação- que possibilitaram o desenvolvimento de estratégias e a ampliação de um entendimento sobre o mundo de possibilidades que se afiguram num contexto educativo real. Portanto, constituiu o ponto de partida capital para efetivar a atuação didática e pedagógica na prática de ensino supervisionada. A título de exemplo, nomeia-se:

- As dinâmicas utilizadas nas cadeiras de Didática- Foram fundamentais para conhecer as diversas formas de intervir na EF. Ao terem sido solicitadas capacidades como a criatividade e a reflexão crítica, permitiu conhecer e compreender na dimensão prática de que maneira poderíamos operacionalizar o PNEF. Para além disso, pela maneira como as aulas foram estruturadas foi possível recolher diversas ideias sobre estratégias de dinamização dos conteúdos ou de organização da aula que foram inclusivamente utilizadas na prática de estágio;
- A cadeira de Inclusão- Por nos ter permitido analisar e compreender as diferentes problemáticas inerentes ao ensino inclusivo nas aulas de EF facilitou o processo de reflexão e de tomada de decisão dos planos de intervenção para os alunos, sobretudo no que concerne à aluna com necessidades educativas especiais (NEE) (ponto 4.3).

Durante esse ciclo de estudos, houve ainda a oportunidade de frequentar uma escola de verão- “Verão com Ciência na Educação Física”- dinamizada pelo Núcleo de Pedagogia do Departamento de Educação Física e Desporto da UMA. As atividades de formação e de investigação desenvolvidas foram úteis para complementar e enriquecer todo o conhecimento adquirido ao longo do 1º ano de mestrado e preparar o EP com maior segurança, através do suporte teórico e científico desenvolvido. Deste modo, permitiu:

- Explorar e esclarecer muitas dúvidas, trocar ideias, experiências, reflexões e perspetivas sobre o ensino da EF;

- Consolidar e adquirir conhecimentos através do ambiente de ensino-aprendizagem de proximidade, cooperação e de disponibilidade vivido no decorrer desta experiência;
- Obter ferramentas, somar e amadurecer estratégias de intervenção e de gestão dos processos de investigação;
- Refletir sobre o E@D;
- Trabalhar sobre um conjunto de hipóteses de intervenção, tanto para a PL como para as ACP.

Exemplificando, investigou-se sobre as problemáticas da AF e saúde em crianças e jovens e protocolos de avaliação física para os alunos, assim como se refletiu sobre potenciais intervenções pedagógicas diferenciadas. Como resultado, foram aplicados no contexto do EP os trabalhos de investigação dinamizados: a avaliação (pioneira) do equilíbrio no contexto das aulas de EF e a combinação das ARE com o trabalho das capacidades físicas (ponto 4.2). Ainda, foram promovidas tarefas no âmbito do EFERAM-CIT.

O EFERAM-CIT, enquanto projeto de investigação sobre o qual as atividades de formação e de investigação da Escola de Verão foram fundamentadas, tem por objetivo promover estudos e análises “em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para potenciar o valor educativo da EF, enquanto meio de transformação dos alunos” (Lopes, et al., 2019, p.6). Por promover um trabalho colaborativo e de inter-ajuda entre colegas e professores, através de equipas de campo experientes e treinadas para a recolha de dados, permitiu dinamizar um vasto conjunto de avaliações e, assim, recordar e praticar sistemática e rigorosamente conteúdos relacionados com a investigação, assim como dominar um conjunto de instrumentos e de metodologias que também se mostraram úteis ao longo do EP. Para além da sua contribuição, com a garantia de qualidade dos procedimentos, foi importante para a recolha atempada do maior número possível de informações sobre a nossa turma – que, sozinhos, não seria tão fácil nem viável. Assim sendo, contribuiu grandemente para caracterizá-la e, assim, ajustarmos o planeamento às suas características, necessidades e motivações.

À medida que o EP decorreu, percebeu-se a importância de todas estas (e outras) experiências anteriormente vividas e reconhece-se que, se o processo de formação de professores prever a contribuição dos seus saberes, valores e competências, torna mais fácil a articulação entre a teoria e a prática. Não obstante, admite-se igualmente que é

através da ação-pesquisa, proporcionada pelo EP e pela formação contínua que decorre nesse processo, que se atribui significado ao que foi anteriormente vivido.

Quanto a esse assunto assinala-se a importância que as diversas formações contínuas representaram neste processo. Houve a oportunidade de frequentar alguns ciclos de conferências tais como os organizados pela SPEF/CNAPEF- que foram determinantes para conhecer as práticas educativas emergentes, contextualizá-las no ano vivido e para as reflexões realizadas e versadas ao longo deste relatório.

## **2.2 Dimensão programática e funcional**

A prática de ensino supervisionada na escola é desenvolvida consoante os níveis de ensino que o mestrado habilita lecionar. Especificamente, este relatório refere-se à reflexão de uma prática decorrida no ensino secundário, numa turma de 12º ano com a duração de um ano letivo, e no ensino básico, através de uma turma partilhada (de 5º ano) entre professores estagiários. Baseou-se numa prática integrada e supervisionada por professores orientadores pertencentes à instituição de ensino superior e à escola onde decorreu o estágio pedagógico.

De acordo com as normas regulamentares, nas turmas atribuídas, os formandos têm o dever de participar em todas as atividades letivas e não letivas da turma, objetivando a mobilização de saberes anteriormente adquiridos e a construção de outros, através da análise e da reflexão sobre os processos relativos às dinâmicas de ensino-aprendizagem e aos problemas associados com a prática profissional. Outras capacidades como o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a de adaptação a diferentes contextos fazem parte dos propósitos do estágio pedagógico (art.2, 2016).

O EP apresenta um conjunto de atividades que procuram desenvolver, aprofundar e operacionalizar competências nos formandos, tanto nos domínios científicos como pedagógico-didáticos. Contempla quatro núcleos de atividades que se organizam em diversos parâmetros, a saber: a prática letiva, as atividades de intervenção na comunidade escolar, as de integração no meio e as de natureza científico-pedagógica.

As atividades relacionadas com PL englobam todos os assuntos relacionados com a gestão do processo de ensino-aprendizagem nas duas turmas (a atribuída e a partilhada), assim como a reflexão das diversas observações realizadas no decorrer da experiência pedagógica.

As atividades de intervenção na comunidade escolar estão associadas à participação ativa naquelas que ultrapassam o âmbito da atividade curricular, pelo que se relacionam com atividades organizadas e enquadradas pela escola cooperante.

As atividades de integração no meio abrangem todas as dinâmicas e ações relacionadas com a direção de turma, como por exemplo a caracterização da turma na qual é exercida a atividade pedagógica, assim como iniciativas que envolvam os alunos (no mínimo), professores da turma e os encarregados de educação (a denominada “ação de extensão curricular”).

Por fim, as atividades de natureza científico-pedagógica são ações de cariz científico que objetivam pesquisar, problematizar, refletir e partilhar assuntos e conteúdos didático-pedagógicos com os pares, em diferentes níveis de expressão: a coletiva, num contexto de exposição pública, e a individual numa manifestação restringida ao grupo de EF da escola que acolhe o EP.

O presente relatório apresenta todas as atividades supramencionadas, estando as mesmas organizadas por tópicos com designação homónima. No entanto, as ações relativas à PL encontram-se dissolvidas nos tópicos designados como “gestão do processo de ensino-aprendizagem”, encontrando-se estes estruturados em função do nível de escolaridade onde a experiência pedagógica decorreu.

### **2.2.2 Objetivos**

Para além de um conjunto de deveres, que são exetáveis de serem cumpridos por cada professor estagiário, o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira assinala uma série de objetivos cujo alcance são ambicionados com a prática pedagógica.

- “Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as diferentes situações de ensino aprendizagem vividas”;
- Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e assumir, na sua prática, uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais produtor que reprodutor, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação a diferentes contextos;
- Conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais aprofundando as caraterísticas das instituições escolares;

- Aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação, de uma forma integrada e interdisciplinar;
- Adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares;
- Dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional;
- Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didático” (Universidade da Madeira, 2021, pp. 1-2).

Percebe-se que estes objetivos não se encontram apenas relacionados com a PL, mas também com as diversas atividades que o EP contempla. Reconhecendo que o EP proporciona processos de mudanças e de crescimento singulares, através da promoção de um conhecimento de si em relação com o meio, perspetiva-se alcançar, também, um conjunto de objetivos de carácter pessoal, a saber: i) adotar uma postura investigativa e reflexiva, demonstrando conhecimento técnico-científico sobre a disciplina e competências éticas e morais nos processos de ensino-aprendizagem; ii) compreender os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, no contexto real da lecionação; iii) desenvolver competências de relação, no âmbito educativo e escolar; iv) compreender o papel da EF na formação geral dos alunos, assim como a importância do papel do professor; v) ser capaz de garantir as aprendizagens do PNEF, de uma forma ajustada ao contexto e respeitando os princípios de diferenciação pedagógica; vi) saber gerir o processo didático-pedagógico, rentável e eficientemente; vii) provocar transformações nos alunos concomitantemente com uma transformação pessoal e profissional; e viii) ser capaz de expor todo o trabalho desenvolvido pautado por um olhar crítico e devidamente fundamentado.

Com o intuito de vir a alcançar todos estes objetivos que, de certo modo se interrelacionam, admite-se a importância de se ter adotado uma postura definida por i) uma escuta ativa e atenta, ii) um olhar crítico, mas livre de julgamentos, iii) pela disponibilidade para diálogos conceptuais e reflexivos com as professoras orientadoras, iv) pelo interesse em partilhar conhecimentos com os vários atores desta experiência, v) pelo contínuo trabalho no alcance de uma comunicação eficiente, e, acima de tudo, vi) pela humildade em reconhecer as dificuldades e a posição na hierarquia deste processo.

## **2.3 Dimensão contextual**

### **2.3.1 A escola secundária Jaime Moniz**

A escola é uma entidade que possui uma identidade única e uma multiplicidade de interações complexas que resultam dos elementos de que dela fazem parte. Procurar conhecer a Escola, vai muito além de recolher informações concretas baseadas em dados quantitativos e qualitativos, nomeadamente os seus recursos. Importa compreender o seu enquadramento histórico, orgânico, social (as sinergias/relações) e a filosofia pela qual rege todas as suas decisões e atividades, para que seja possível obter uma visão realista e funcional do contexto onde a vida escolar decorre e, conseqüentemente, para que se suceda uma integração consciente e adequada do professor estagiário.

Ainda que, aparentemente, se trate de um aspeto relativamente simples, conhecê-la funcionalmente requer integração, tempo e vivência efetiva na teia das suas dinâmicas. Exige relação com os pares e envolvimento nas suas problemáticas, através, por exemplo, da observação, do diálogo e reflexão. Trata-se, portanto, de um processo que se desenvolve a par e passo com as experiências desenvolvidas ao longo da prática letiva, ficando, no entanto, muitos aspetos por conhecer e decifrar.

A riqueza da escola está nas interações que surgem nesse meio, das pessoas que dela fazem parte. “A escola é vida e ganha vida com as vidas” (Oliveira, 2020, par.10). Cada indivíduo é único e, ainda que haja o dever de atuar harmoniosamente com a missão, a visão e os seus valores, cada um interpreta e age de formas distintas a um mesmo estímulo, gerando ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional ricos.

Como refere Bolívar (2003), a escola baseia-se nas relações sociais. Segundo o mesmo, são os significados, as intenções e as diferentes formas de ver e compreender a realidade escolar que orientam a ação do coletivo, pelo que a sua realidade tanto é constituída como partilhada pelo grupo. A este nível, percebe-se que a Escola se reveste de um carácter diverso, cuja estrutura organizacional deriva das diferentes estruturas, tais como a física, administrativa e social.

As dinâmicas das suas diferentes estruturas podem ser melhor entendidas através da consulta e leitura dos documentos de referência, orientadores das práticas educativas, nomeadamente o regulamento interno, o projeto educativo, o estatuto do aluno, as normas de referência e critérios de avaliação (de cada disciplina) e, ainda, através de fontes

eletrónicas oficiais da instituição. A consulta desta informação permite não só compreender o funcionamento organizacional, mas também analisar, identificar e refletir sobre aspetos que foram apontados nas diferentes áreas de intervenção. Possibilita diagnosticar as suas especificidades, otimizar e rentabilizar processos e delinear uma prática pedagógica que se baseie e, também, vá ao encontro da visão e da missão desse coletivo. Enquanto professores, este trabalho torna possível a adoção de um papel crítico, com opiniões fundamentadas, e o desenvolvimento de um trabalho adequado e coerente com o contexto escolar e educativo onde é exercida a profissão.

Neste sentido, para efeitos de caracterização da escola foram considerados os documentos e as fontes anteriormente referidas, assim como informações recolhidas através dos contactos estabelecidos com os diferentes agentes educativos em diversos momentos, ao longo do EP.

Destaca-se a importância dessa última via de recolha de informação, aliada à presença na primeira reunião do grupo disciplinar de EF, que permitiu ficar a conhecer diferentes pontos de vista e paradigmas sobre a disciplina, perceber diferentes formas de abordar o programa respeitando as recomendações da DGS e da SRE e, ainda, compreender as dinâmicas de trabalho do grupo e a sua respetiva organização. Para além disso, conduziu a diversos momentos de reflexão sobre vários assuntos, entre os quais: os diferentes tipos de conceções sobre a disciplina, as diferentes perspetivas didático-pedagógicas, as diferentes interpretações na operacionalização do programa, as propostas de adaptação curricular, o perfil e o papel do professor (sobretudo de EF), entre outras, promovendo e aprimorando o sentido crítico.

No início do ano letivo, houve ainda a oportunidade de participar na reunião geral, onde estiveram presentes todos os professores da escola, dos diferentes grupos disciplinares e do conselho executivo. Objetivou coordenar e fornecer orientações pedagógicas e regulamentares, assim como dar a conhecer a organização do ano letivo, atendendo à situação provocada pela pandemia da Covid-19. A presença na mesma afigurou-se importante, por vários motivos: (i) possibilitou conhecer os professores que integravam os diferentes conselhos e grupos disciplinares; (ii) permitiu perceber os objetivos, as expectativas e as regras de funcionamento da escola, permitindo nortear uma prática pedagógica que coadunasse com a missão, os valores e a visão da escola; (iii) e proporcionou uma consciencialização sobre o enquadramento regional e nacional-posição, a dimensão e a expressividade- da ESJM.

Ainda que de forma passiva, a participação nestes eventos permitiu ganhar uma noção micro e macro da gestão e das dinâmicas de funcionamento na escola. Possibilitou observar, refletir e compreender como se processava toda a atividade, os processos necessários para produzir decisões e para operacionalizá-las, e, sobretudo, as reverberações que decorriam das mesmas, tanto em sentido ascendente como descendente. Para além disso, esses encontros constituíram momentos importantes para assegurar uma descrição contextualizada com o ano letivo e a realidade com a qual o mesmo se iriar desenvolver (pandemia Covid-19).

A ESJM ocupa um uma posição de grande relevância na história da Educação do País, carregando o título de o primeiro Liceu em Portugal (o então denominado Liceu Nacional do Funchal). A 02 de Novembro de 2018, foi-lhe atribuída o título de Membro Honorário da Ordem de Instrução Pública pelo atual Sr. Presidente da República Portuguesa o Professor Doutor Marcelo de Rebelo de Sousa.

As suas instalações situam-se no centro da cidade do Funchal, próximo do mercado dos Lavradores, reunindo alunos dos diversos concelhos da Região Autónoma da Madeira (RAM). O seu projeto educativo (PE) apresenta como lema “Tradição e Inovação”, assumindo como missão o desenvolvimento de competências nos domínios do conhecimento, das capacidades e atitudes para formar e preparar os estudantes para os desafios do século XXI, marcados por rápidas transformações, sem descurar as tradições da escola.

A ESJM oferece predominantemente cursos orientados para o prosseguimento dos estudos, em regime diurno, e está vocacionada para preparar os alunos para o ensino superior- através dos cursos científico-humanísticos. Não obstante, oferta, também, cursos profissionais (CP) e de educação e formação de tipo VI (CEF) que se destinam a alunos internos que evidenciam dificuldades em terminar os cursos científico-humanísticos, através da não obtenção de aproveitamento em todas as disciplinas do currículo de 11º ou 12º ano (Projeto Educativo, 2018).

A formação educativa tem por objetivo ser eclética, almejando o sucesso pessoal e profissional, estando orientada para a cidadania e para a participação ativa dos estudantes na sociedade, com o intuito de serem capazes de atribuir significado e robustez às suas aprendizagens no meio escolar. Como tal, aliado à formação base, contempla uma componente de formação de “cidadania e desenvolvimento”, tratando-se duma área de trabalho transversal que cruza o contributo das diferentes disciplinas através do

desenvolvimento de projetos pelos alunos. Para além desta, a escola oferta um conjunto de atividades de enriquecimento curricular, organizadas em diversos clubes e projetos.

As preocupações da escola, traduzidas pela sua missão e visão, prendem-se com o tipo de comunidade estudantil. Tratando-se de uma escola destinada aos últimos anos do ciclo de escolaridade obrigatória, torna-se evidente as diferenças que ocorrem desde a entrada desses alunos na instituição até à sua saída. Existe uma dinâmica própria que é evidenciada pelo tipo de comportamento manifestado pelos alunos em cada ano escolar, e pelo tipo de inquietações, cuidados e intervenções dos seus professores. É um meio no qual ocorre um processo de crescimento e maturação a diversos níveis (pessoal e social) e de preparação na transição para a “adulterz”.

Pela história que a escola carrega, pelo corpo docente que se mantém constante ao longo dos anos, pela faixa etária dos seus estudantes e pela sua missão e valores, a escola apresenta um ambiente familiar, emanando um grande sentido de responsabilidade de educar para a sociedade. Caracteriza-se, efetivamente, pelos valores que apregoa: responsabilidade, cidadania, excelência, exigência e respeito.

Ao nível dos seus recursos espaciais, a compreensão da dinâmica de funcionamento e de rotatividade das instalações é indiscutivelmente importante para o planeamento e periodização das atividades letivas. Relacionados com a disciplina de EF, a escola apresenta uma diversidade de instalações desportivas, tais como: um ginásio, um campo polidesportivo, um campo de futebol de relva sintética, um pavilhão gimnodesportivo e uma piscina coberta. Este ano letivo, em virtude das condicionantes associadas à situação pandémica, a piscina esteve com uma utilização interdita e a ocupação de algumas instalações foi reduzida comparativamente a anos anteriores.

Essa variedade, acompanhada com os esquemas de rotação, que procuram otimizar e rentabilizar a potencialidade das instalações, permitem o seu acesso a todas as turmas para que se possam desenvolver matérias que exijam condições específicas de operacionalização. No entanto, é necessário ter em consideração que a seleção das matérias não se deve prender exclusivamente com as características dos espaços, devendo-se equacionar todas as suas possibilidades.

Estas questões relativas aos recursos físicos e espaciais, remetem para uma reflexão importante: apesar de a ESJM oferecer uma variedade de recursos e, neste EP ter sido possível usufruir dessa vantagem, a realidade é que outras escolas não garantem essa pluralidade nem as mesmas condições. Enquanto professores, e considerando o panorama atual de colocação e de contratação docente, a atividade profissional é

inevitavelmente exercida em escolas diferentes de ano para ano, acarretando desafios, exigindo uma grande capacidade de adaptação e, inclusivamente, de criatividade, já que têm à sua disposição condições de operacionalização constantemente díspares.

Relativamente aos recursos materiais e espaciais, o EP permitiu vivenciar momentos de reflexão e de decisão didático-pedagógica. Ainda que a escola tenha oferecido boas condições para a lecionação da maioria das matérias, sentiu-se, por vezes, a limitação que os recursos materiais poderão colocar tanto no planeamento como na dinamização das aulas de EF. De entre algumas, enumera-se o reduzido número e/ou o desgaste de alguns materiais e as condicionantes derivadas da situação pandémica, que restringiram as trocas de instalação entre professores, alocavam cada espaço em função das matérias e, ainda, que exigiam a desinfeção e, por conseguinte, um período de isolamento dos materiais desportivos.

Essas situações permitiram pensar sobre questões relacionadas com as especificidades da disciplina, o nível de limitações/dificuldade que os recursos (ou a ausência deles) podem introduzir na dinamização das aulas de EF e a importância de existirem requisitos mínimos de operacionalização, para que as aprendizagens sejam realmente significativas e contextualizadas com os objetivos programáticos. Na verdade, a existência de condições materiais adequadas, para além de ser importante, é um critério base do modelo de organização curricular da disciplina: o de exequibilidade (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

Todos esses momentos traduziram-se em experiências valiosas que dotaram de capacidades de análise, ponderação, seleção e de decisão sobre estratégias didático-pedagógicas. Estratégias essas, cuja pertinência não esgotou apenas no tempo em que foram problematizadas, mas sim, que se transformaram num leque de opções passíveis de serem utilizadas durante a prática profissional.

É importante que se desenvolva a consciência de que os recursos não devem ser limitadores para a abordagem dos conteúdos, sabendo, porém, que alguns requerem algumas condições muito próprias e que, enquanto professores, deveremos ter a capacidade de discernir e decidir com sensatez, sem prejuízo dos objetivos programáticos.

### **2.3.2 A turma atribuída: 12º ano**

A turma é um universo de múltiplas interações com dinâmicas funcionais únicas e cujas ações, segundo Boavista (2010), transcendem os elementos que a compõem. Não interessa apenas o contexto familiar, social e cultural dos alunos, mas também o processo de partilha e as normas de relação entre os seus membros. No entanto, são os elementos que compõem o todo, pelo que recolher informações sobre as características dos alunos poderá permitir a compreensão das dinâmicas da turma.

O aluno leva para o meio escolar todas as suas experiências passadas e vivências presentes, pelo que o meio exterior pode influenciar a forma como encara todos os processos educativos. É neste sentido que se torna relevante (tanto o quanto e quando necessário) procurar recolher algumas informações sobre o contexto social onde o aluno se insere, permitindo-nos traçar estratégias no sentido de conduzi-lo ao seu desenvolvimento pessoal, enquanto ser individual inserido numa sociedade, indo também ao encontro das finalidades e dos objetivos da escola contemporânea. Nesse processo, o diretor de turma (DT) desempenha um papel importante.

Enquanto elemento agregador, o DT tem a responsabilidade de contextualizar a turma perante os professores que a lecionam. No entanto, ainda que essa seja a sua função, a caracterização não se centra unicamente neste agente, pois a experiência dos restantes professores com os alunos- derivada de anos anteriores ou, inclusive, do ano corrente- enriquece a construção desse perfil (que é dinâmico ao longo do ano letivo).

Conhecer o perfil da turma e compreender as dinâmicas que nela ocorrem permite uma intervenção pedagógica contextualizada e ajustada, rentabilizando-se e intervindo-se eficazmente no processo de ensino-aprendizagem (Darido, Galvão, Ferreira, & Fiorin, 1999).

No caso concreto da turma do EP, para efeitos de caracterização, foram elaborados dois questionários, aplicados no início do ano letivo. Um dos questionários teve como objetivo recolher os dados pessoais dos alunos, os hábitos para a prática de AF e/ou AD, a existência de limitações físicas, fisiológicas e patologias e informações sobre a dimensão ética e moral dos mesmos. O outro questionário objetivou aferir as vivências em algumas matérias de ensino ao longo dos anteriores ciclos de escolaridade obrigatória, na disciplina de EF.

Para complementar a informação recolhida através desses questionários, recorreu-se à plataforma *Place* com o intuito de compreender a história biográfica dos alunos e,

ainda, aos dados recolhidos a partir da aplicação dos testes de aptidão física, através do FITEscola, e sociométricos aplicados pelo EFERAM-CIT.

A caracterização da turma é um processo de construção contínua, pelo que não se esgotou nas informações recolhidas por métodos diretos. Assim sendo, à medida que a experiência pedagógica foi decorrendo, as situações que surgiam tanto em contexto de aula ou fora do mesmo, fomentaram a necessidade de conhecer um pouco mais de cada aluno para que fosse possível intervir adequada e eficazmente. Nesse processo, as informações obtidas através dos professores da turma foram muito importantes para adquirir uma visão funcional sobre os alunos.

A turma alvo de intervenção do EP encontrava-se no 12º ano, no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidade da Escola Secundária Jaime Moniz. Resultou da integração de elementos de sete (7) turmas diferentes de 11º ano, em função da escolha das disciplinas de opção.

As aulas de EF decorreram em dias consecutivos, quarta e quinta-feira, no período da manhã, sendo que a primeira aula tinha uma carga semanal de 100' e a segunda de 50', respetivamente.

Em termos gerais, foi uma turma cujos alunos não tinham hábitos para a prática desportiva nem de AF. Contudo, sabendo que o panorama assentava sobre uma realidade pandémica, que se estendia desde o fim do ano letivo anterior, procurou-se entender, questionando-os acerca desses hábitos nos anos precedentes. Percebeu-se que, efetivamente, a grande maioria dos alunos já não tinha essas rotinas anteriormente.

Quanto à saúde física e capacidades funcionais, os alunos não apresentavam qualquer limitação, existindo casos isolados de lesão no joelho e de asma. No entanto, através do FITEscola identificou-se algumas fragilidades, tendo sido necessário desenvolver o trabalho das capacidades aeróbia, agilidade, velocidade, força MS, força MI (impulsão vertical), flexibilidade dos MI e flexibilidade do ombro esquerdo (para equilibrar com os ótimos resultados obtidos para o ombro direito). Adicional e consequentemente, na maioria, foi necessário focar na melhoria dos resultados da composição corporal, sobretudo do IMC e na diminuição da massa gorda.

Ao nível das relações interpessoais, inicialmente verificou-se que a turma estava dividida por muitos pequenos grupos. Consequentemente, pensou-se que poderia existir alguma dificuldade na abordagem de algumas matérias, sobretudo aquelas que culturalmente causam uma maior inibição, por variados motivos (ex. a Dança). No

entanto, tal não se verificou, pois, os alunos conseguiram estabelecer boas relações entre si em todas as atividades propostas sem colocar em causa o bom clima da aula.

Era perceptível a existência de elementos tendencialmente excluídos pelo grupo. Dois foram repetitivamente selecionados nos questionários sociométricos, por motivos distintos. Num caso por apresentar comportamentos pouco aceites pelos colegas e noutro pelas particularidades da sua síndrome (autismo/asperger). Objetivou-se utilizar a disciplina de EF como um meio privilegiado para fomentar o espírito de grupo, sobretudo nos casos mais negligenciados.

As características pessoais e o percurso de vida dos alunos, inclusive no meio escolar, são fulcrais nos processos de inclusão ou exclusão pelos pares. Decorrente da heterogeneidade etária, a turma apresentava muitas vivências diferenciadas, existindo alunos com comportamentos disruptivos que destabilizavam a aula ou os grupos de trabalho. Com o tempo e as dinâmicas criadas, esses comportamentos foram diminuindo e as dinâmicas sociais nas aulas foram sendo cada vez mais naturais e fluídas, imperando o respeito, a aceitação e a cooperação. Reflete-se, assim, que conhecer os alunos, saber um pouco do seu percurso e da forma como se relacionam com os colegas é de extrema importância, não só para garantir a adequação do processo de ensino-aprendizagem às especificidades de cada um, mas também para definir corretamente as estratégias didático-pedagógicas aquando do planeamento, de modo a garantir o bom desenvolvimento geral da aula (didático, pedagógico e clima relacional).

Ao nível do rendimento académico, em todas as disciplinas, os alunos apresentavam médias suficientes. Na EF, não foi exceção. Tinham pouca motivação para a prática de exercício físico, manifestando até alguma resistência para a disciplina. Encontravam-se num nível introdutório e abaixo das expectativas para este nível de ensino. Para além disso, não evidenciavam interesse em situações didáticas que estivessem conectadas à vertente competitiva.

Não obstante, apesar da resistência inicial e do comportamento por vezes “apático” dos alunos nas aulas, de um modo global mostraram-se muito recetivos, cumpridores e com bom nível de envolvimento nas atividades propostas ao longo do ano letivo, evidenciando habitualmente preocupação com a qualidade das tarefas que executavam. Curiosamente, vai de encontro às características e aos valores que nomearam no questionário inicialmente aplicado (com o intuito de compreender a consciência dos alunos sobre a sua dimensão ética e moral), atendendo a que, por unanimidade, os valores

justiça, verdade e responsabilidade foram soberanos e caracterizavam-se, de uma forma geral, como empenhados, otimistas e com sentido de cooperação.

Não se tratando de uma turma ambiciosa, com predisposição para o EF nem com grande espírito de iniciativa, foi evidente a grande exigência emocional e energética que a mesma exigiu, enquanto professora estagiária. Para que efetivamente os objetivos fossem cumpridos, para fomentar o interesse para a prática e construir um clima de aula expectável, desejável e adequado para uma aula de EF (com vivacidade, interesse e organização) foi determinante a criação de um ambiente pressionante, com regras muito assertivas, com um planejamento adequado às dinâmicas de relação da turma, e com uma organização e uma consistência das atividades, ao longo de todo o ano (sobretudo nos primeiros dois períodos). Qualquer estratégia mal planejada ou percalços no planejamento da aula funcionavam como janelas de oportunidade para incentivar comportamentos tendenciosos, como conversas paralelas e inatividade, fragilizando o alcance daquilo a que se projetava como uma aula bem-sucedida.

Debruçando-nos sobre a capacidade “autonomia” e confrontado com as questões anteriormente referidas, surge um curioso dilema que foi sentido ao longo do EP. É certo, e necessário, que não se deve perder de vista esse objetivo, por motivos evidentes à sua importância na formação e no desenvolvimento humano, mas deve-se ter a consciência de que, na escola, o trabalho desta capacidade não pressupõe “desempregar” o professor das suas tarefas, nomeadamente enquanto programador e orientador das atividades didático-pedagógicas. É certo que cada turma é única e, como tal, solicita comportamentos distintos no que concerne ao tipo de presença que um professor deve adotar durante as aulas, ainda que, enquanto professores estagiários, tenhamos uma expectativa distinta.

No EP foi muito importante perceber e aceitar este panorama rapidamente. Aceitar que nem sempre as expectativas são correspondidas, nem sempre é possível aplicar tudo o que se aprende ao longo da formação académica e, sobretudo, que não se deve comparar, em jeito de subestimar, o nosso processo de EP com os dos colegas. Ser adequadamente seletivo, assumir uma posição consciente e tomar decisões realistas e objetivas com segurança (independentemente das nossas expectativas) é fundamental para o sucesso das aulas de EF, independentemente do perfil da turma que o professor tem nas suas mãos. Assim é possível delinear estratégias que vão efetivamente ao encontro das singularidades da turma.

Concluindo, a caracterização da turma, a análise geral dos elementos que a compõem em função de critérios previamente definidos, permitiu uma melhor compreensão da sua identidade e dinâmica, possibilitando intervir adequadamente e tendo em vista o respeito pelos princípios fundamentais da EF, as finalidades e os objetivos programáticos.

### **2.3.3 A turma de lecionação partilhada: 5º ano**

Foi selecionada uma turma do 5º ano de escolaridade para a intervenção dos professores estagiários (ponto 3.2), distribuídos pelos diferentes núcleos de estágio das escolas protocoladas com a Universidade da Madeira, durante um ano letivo. De maneira que essa distribuição fosse justa e a experiência significativa, cada professor estagiário ficou responsável por gerir individualmente o processo de ensino-aprendizagem de seis aulas. Com o intuito de enriquecer e complementar o processo de formação, de se enquadrar e caracterizar globalmente a turma, foram realizadas assistências às aulas do professor de EF e auscultações aos colegas que haviam lecionado anteriormente.

Nesta turma, composta por 21 alunos com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade, as aulas de EF estiveram organizadas em três sessões semanais, cada uma com 45 minutos.

Quanto às suas características, percebeu-se que existia uma heterogenia relativamente aos níveis de proficiência, ao desempenho comportamental e à predisposição para as AF. Os alunos situavam-se, naturalmente, abaixo do nível introdutório, sendo que alguns elementos demonstravam muita disponibilidade física e motivacional para a EF, enquanto outros ofereciam alguma resistência na realização das tarefas ou apresentavam frequentemente comportamentos disruptivos, com índices de distração elevados.

Particularmente, contava com um aluno obeso, com elevada dificuldade ao nível da motricidade, e com outro, cujo comportamento se distinguia dos restantes, pelos seus momentos de alienação e pelos défices de compreensão que evidenciava (embora não diagnosticado, os professores da turma suspeitavam que se tratava de um aluno com NEE). Foram evidentes diversas dificuldades ao nível das capacidades físicas, tais como ao nível da coordenação, agilidade, manipulação ou domínio de objetos e resistência aeróbia.

De uma forma geral, a turma demonstrou muito interesse nas atividades que envolviam jogos de caráter pré-desportivo e atividades de cariz lúdico, provavelmente pelo facto de os alunos terem transitado de um ambiente mais infantil, de maior brincadeira. No entanto, importa ressaltar que esta não se trata de uma constatação depreciativa, mas antes de um repto lançado para o desafio, reflexão e pesquisa, durante esta experiência. Se “um professor que se destaca é aquele que, normalmente, consegue transmitir um conteúdo de forma atrativa e cativante e, simultaneamente, de forma produtiva e pedagógica” (Goulart, 2018), sentiu-se a necessidade de explorar com maior profundidade os jogos pré-desportivos e as estratégias lúdicas, de maneira a adequar as intervenções didático-pedagógicas às características e às necessidades da turma.

Quanto a esse assunto, refere Goulart (2018) que, através da brincadeira ou do jogo, a criança tem a oportunidade de mobilizar os seus recursos para explorar o meio que a rodeia, permitindo aumentar a sua perceção sobre o mesmo e sobre si própria, organizar o seu pensamento e desenvolver o seu lado afetivo, a autoiniciativa e a sensibilidade perante as situações experienciadas. Trata-se de uma forma de se relacionar com mundo, de organizar e associar pensamentos e ações e de aprender a refletir sobre o que quer, precisa e necessita, através da relação dialógica e corporal que estabelece com o meio envolvente (Gadêlha, et al., 2020). Não se trata, portanto, de uma vontade infantil, nem de um passatempo, mas antes uma necessidade.

Contudo, é importante que se tenha presente os conceitos de brincadeira e lúdico. Ao contrário da noção de *paidia*, que pressupõe brincadeira livre, sem regras, e espontânea (Graça & Mesquita, 2017), o lúdico pressupõe jogos com regras preestabelecidas, organização, disciplina e formalização. Ainda assim, não deixa de ser uma atividade prazenteira pela vivência do desafio e da satisfação na resolução de problemas (Graça & Mesquita, 2017), facto esse que suportou a utilização do jogo como estratégia principal para dinamizar os conteúdos do programa nesta turma (ponto 3.2).

Por todos esses motivos e pelas características tão díspares que se sentiu, quando comparada a lecionação da turma de 5º ano para a de 12º ano, esta experiência constitui um desafio muito grande, exigindo recursos díspares para responder às exigências que surgiam. No entanto, tratou-se de uma vivência ímpar, rica e profundamente necessária neste processo de formação, visto que, enquanto futuros professores, estaremos habilitados a lecionar um vasto leque de ciclos de escolaridade, cada um com alunos em fases diferentes do crescimento e do desenvolvimento humano, com diferentes níveis de maturidade, de necessidades e de exigências.

### **3. Prática letiva: Conceitos, instrumentos e metodologias**

#### **3.1 Gestão do processo de ensino-aprendizagem na turma de 12º ano**

##### **3.1.1 Planear num [e para um] contexto de incertezas**

Planear corresponde à ação de organizar e sistematizar, de forma coerente e comprometida, todo o processo de ensino-aprendizagem sob um olhar crítico, em prol dos objetivos e das necessidades educativas dos alunos (Bossle, 2002). É necessário e indispensável, visto que estipula as linhas orientadoras de uma prática didático-pedagógica adequada, contextualizada, intencional e transformadora.

Ao planear, o professor tem a capacidade de antecipar as etapas de trabalho de forma estruturada, através de uma análise da realidade onde se encontra inserido, da reflexão sobre as condições existentes e da previsão de formas alternativas de ação para superar as dificuldades e alcançar os objetivos traçados (Lopes, et al., 2016).

Sendo uma atividade dependente do professor que a realiza, a sua génese está sujeita à forma como interpreta e transforma o conhecimento, como formula intenções e atua em função do conhecimento e dos propósitos (Graça, 2001), ainda que seja norteadada pelas necessidades identificadas nos alunos, meios e recursos disponíveis ao longo do ano letivo. Por estes motivos, acredita-se que cada planeamento é único.

No início do ano, ao estipular-se um ponto de partida e projetar-se um desejável ponto de chegada, foram analisadas e discernidas (através de um processo de estudo e de introspeção, demorado e profundo) diversas variáveis, entre as quais a turma (as suas características e necessidades), os recursos, as especificidades do meio e, inclusivamente, o nível de *expertise* da professora-estagiária. Recorreu-se, também, aos documentos curriculares de referência: o PNEF, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PAE).

Contudo, sabendo que o planeamento não se esgota no tempo em que é elaborado e que se deve, portanto, abraçar o dinamismo próprio das atividades escolares e educativas, assim como os imprevistos e a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, o plano anual da turma sofreu diversas alterações. Para além das habituais reformulações a que um plano é sujeito ao longo de um ano letivo, essas modificações foram fortemente influenciadas pelo panorama pandémico vivenciado (Covid-19), tendo surgido muitas dúvidas, incertezas e algumas incoerências, exigindo constantes

ponderações e decisões. Tratou-se, assim, de um processo dinâmico, contínuo e cuja progressão não foi linear.

O anterior ano letivo terminou de uma forma atípica e completamente inesperada, com um confinamento geral, gerando repercussões no desenvolvimento educativo dos alunos. Este ano, por outro lado, iniciou-se tendo em consideração um conjunto de orientações para a realização das aulas de EF em regime presencial, por parte da DGS/SRS e DGE/SRE, e de medidas de funcionamento, elaboradas pela ESJM, para diferentes cenários de atividades letivas e não letivas.

No entanto, não desvalorizando a pertinência de tais orientações, acontece que estas surgiram muito próximo ao início do ano letivo, para além de terem assentado na convicção de que os professores, juntamente com as escolas, deveriam ser os responsáveis pela sua operacionalização em função de cada contexto, para encontrar as melhores soluções e desenvolver as atividades educativas na EF (SPEF; CNAPEF, 2020). Com efeito, muitas dúvidas foram levantadas, atrasando a clareza e as certezas e impactando na tarefa de planear para médio/longo prazo (ano letivo).

Adicionalmente, as circunstâncias de desenvolvimento da disciplina estiveram condicionadas, com o intuito de garantir as condições de segurança e de minimizar os riscos de contágio. Como tal, a área do currículo das Atividades Físicas esteve sujeita a diversos constrangimentos na sua implementação, influenciando negativamente nas dinâmicas de interação social, que são próprias da disciplina, e susceptibilizando as aprendizagens essenciais relativas a esta área.

Foi recomendado pelas organizações e entidades oficiais, que representam e reforçam o papel da EF e dos seus profissionais (como a SPEF e CNAPEF) um esforço necessário e acrescido na adequação do currículo e da avaliação às condições de realização, apontadas pela DGS/SRS e DGE/SRE. O grupo disciplinar de EF da ESJM elaborou um conjunto de adaptações ao currículo que auxiliaram à projeção das situações de aprendizagem, aquando da elaboração do planeamento anual.

No entanto, em termos operacionais, sempre surgiam diversas incertezas e inquietações, não somente relacionadas com as aprendizagens a serem trabalhadas em aula, mas também com as condições e as dinâmicas necessárias ao seu desenvolvimento. A adaptação curricular foi acompanhada com outras estratégias, tais como a organização dos horários, a rotatividade e o número de turmas pelas instalações, regras de higienização dos espaços, dos materiais e dos equipamentos utilizados, entre outras. Assim sendo, não

apenas passava no crivo da dubiedade “o que lecionar” (dentro das matérias selecionadas), mas também como, em que condições e, inclusivamente, até quando.

No contexto educativo, as questões anteriormente formuladas são efetivamente viáveis pertinentes e, inclusivamente, expectáveis na construção da matriz do processo didático-pedagógico da turma que é instrumentalizada no planeamento anual e nas unidades didáticas (UD). Enquanto orientadoras do processo de ensino-aprendizagem, as suas respostas são habitualmente encontradas na ponderação e reflexão sobre a avaliação inicial realizada aos alunos, na consulta dos documentos curriculares de referência (PNEF e AE), na análise dos recursos e na elaboração das estratégias didático-pedagógicas necessárias à consecução dos objetivos estipulados.

Não obstante, o processo de planeamento pode tornar-se extenuante e complexo, quando os meios referidos não são suficientes para traçar um caminho consistente a médio/ longo prazo, como desejável. A introdução de variáveis inesperadas, num contexto tão regrado e diferente do conhecido, como aquele que foi vivenciado, tornaram-no desafiante e inicialmente dúbio pelo caráter (ainda mais aberto) que passou a assumir.

Assim sendo, naquela equação não entraram apenas as variáveis não controladas, que são relativamente comuns durante um planeamento (como as condições das instalações, sejam por motivos meteorológicos ou por ocupação de última hora) e as suas respetivas estratégias, mas também outros elementos imprevisíveis, como, por exemplo, as ordens de confinamento, o E@D, os seus respetivos tempos de duração e impactos na aprendizagem dos alunos.

A realidade conhecida da disciplina, baseada nas vivências passadas, foi alterada. Ainda que ao longo da formação inicial tenham sido colocados desafios, no sentido de dinamizar e, conseqüentemente, refletir sobre situações de aprendizagem e dinâmicas de aula num panorama semelhante ao vivenciado, a experiência do E@D num contexto real, com as múltiplas variáveis que lhe são inerentes, demonstrou ser muito mais complexa e distante das expectativas existentes. A decorrente desconstrução paradigmática da disciplina, somada com as variáveis referidas, foi indutora de algum stress, desnorte e instabilidade durante o planeamento.

Todos os intervenientes no processo de ensino vivenciaram, em certa medida, esses e outros sentimentos, mediante as medidas que iam sendo tomadas. Enquanto professora estagiária, os mesmos ganharam uma dimensão superior por vários motivos, nomeadamente, pela inexperiência na leção e por estar em processo de formação.

Relativamente à inexperiência, em circunstâncias normais, os professores

experientes tendem a ser“(...) mais seletivos na utilização da informação durante o planeamento (...)” (Graça, 2001, p.109). Efetivamente, essa destreza de simplificar as circunstâncias e encontrar soluções, mesmo num contexto atípico, foi perceptível na maioria dos professores, contrariamente a mim, enquanto professora estagiária.

Adicionalmente, estando integrada na componente prática do processo de formação, o qual é esperado desenvolver conhecimento especializado e diminuir o fosso entre os constructos teóricos aprendidos nas etapas de formação inicial e as práticas na escola (Graça, 2001), contribuiu para uma atitude apreensiva, visto que muitas metodologias e situações de aprendizagem aprendidas colidiam com as regras de segurança implementadas para a dinamização das aulas práticas.

No entanto, “os desafios criativos da vida raramente nos chegam sob a forma de enigmas bem formulados (...)” (Goleman, 2014, p.56), pelo que “(...) temos de frequentemente de reconhecer a própria necessidade de encontrar uma solução criativa logo à partida” (idem). Independentemente de todas as hipóteses levantadas, emergiu a necessidade de traçar um caminho para ser percorrido ao longo do ano letivo, mediante as condições vividas no momento, com os indicadores recolhidos na turma e à medida que as orientações iam sendo fornecidas, bem como as atividades educativas desenvolvidas.

Não há “soluções mágicas”, nem decisões melhores ou piores. Por isso, neste processo formativo, houve um conjunto de determinações, baseadas na discussão reflexiva, na troca de ideias com as orientadoras e na participação em ações de formação de forma contínua (organizadas pelas SPEF e CNAPEF), que permitiram ir moldando o planeamento anual da turma.

Nesse sentido, perante um cenário de incertezas, a melhor forma encontrada (experienciada) para lidar com os desafios que surgiram foi trabalhar o foco intencional, através da atenção voluntária, da força de vontade e de escolhas intencionais. Sabe-se que o desenvolvimento dessa capacidade oferece à mente uma alavanca para gerir o nosso cérebro e, conseqüentemente, acrescenta ao nosso repertório mental capacidades como a consciência de si, a reflexão, a deliberação e o planeamento (Goleman, 2014) que se mostraram determinantes para tomar decisões perante as incertezas do percurso.

Tais capacidades foram imprescindíveis ao longo do processo de construção do planeamento da turma, tendo sido desenvolvidas no continuum formativo a par e passo com os desafios que surgiam. Foram fruto da orientação e mentoria das professoras

orientadoras, através das discussões conceituais derivadas da análise do contexto educativo e escolar vivido.

Se, por um lado, ter enfrentado uma pandemia em contexto de formação conduziu a alguma ansiedade e apreensão relativamente aos processos didático-pedagógicos, por outro, dotou de capacidades, induziu a transformações e permitiu desenvolver competências que se tornaram transferíveis para todos os domínios do “Ser”.

Concluindo, todas as limitações impostas ao longo do ano letivo levaram a muitas alterações no planeamento da turma. Com a introdução das variáveis inesperadas (confinamento e a sua respetiva extensão), não se tratou de randomizar este processo, pois, estando delineado, o mesmo foi respeitado, tendo ocorrido alterações nas estratégias e no tempo de lecionação de algumas matérias. Foram, sim, experienciadas a flexibilidade e a plasticidade que este instrumento poderá apresentar ao longo de um ano letivo e comprovada a importância de se desenvolver as capacidade de adaptação e de discernimento, para dar continuidade ao trabalho e alcançar os objetivos traçados.

### **3.1.2 O plano anual das áreas de extensão da Educação Física**

Sendo o planeamento uma atividade importante para a maioria das manifestações de organização social humana, no âmbito da educação trata-se de um elemento didático fundamental no processo de ensino-aprendizagem, norteando as etapas da prática pedagógica (Lopes, et al., 2016).

Ainda que por vezes seja desconsiderado pelos professores de EF (Lopes, et al., 2016), tendo-se criado a alegoria do professor criativo cuja base de atuação é o improviso (Moura & Antunes, 2014), elaborar o plano anual (PA) de turma é um dever, tratando-se, inclusivamente, de uma etapa metodológica para a operacionalização do programa curricular da disciplina.

A elaboração do PA pressupõe a estruturação das três áreas de extensão da EF: as Atividades Físicas, a Aptidão Física e os Conhecimentos. Para a área das Atividades Físicas, como indicado pelo PNEF, neste ano de escolaridade os alunos têm a possibilidade de escolher as matérias de ensino:

“Na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras actividades, dimensões ou áreas da Educação Física.” (Jacinto et al., 2001, p.27)

Para cumprir-se esse princípio metodológico, do universo de possibilidades indicado pelo PNEF, os alunos selecionaram as matérias com base num inquérito inicialmente aplicado. No entanto, visto que cabe ao professor interpretar as características dos seus alunos, estipulando prioridades de trabalho, realizou-se uma avaliação inicial.

Debatendo sobre a terminologia aplicada à avaliação realizada numa fase inicial do processo, os termos “diagnóstica” e “inicial” são muitas vezes mencionados referindo-se ao mesmo conceito. Contudo, a avaliação diagnóstica, que pretende prognosticar “as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado e identifica algumas características” (Simões, Fernandes, & Lopes, 2014, p. 20), consiste apenas como uma parte do processo de avaliação inicial (AI) (Teixeira, Gouveia, Simões, Nóbrega, & Lopes, 2018) que se apresenta como uma conceção de sentido lato. Deste modo, a avaliação inicial, de acordo com o PNEF:

“(…) permite cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a correcções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário” (Jacinto, et al., 2001, p. 25).

Adicionalmente ao principal objetivo de determinar “(...) as aptidões e as dificuldades dos alunos nas diferentes matérias a aprender” (Quina, 2009, p. 128) e permitir “(...) proceder à revisão/atualização dos resultado obtidos no ano anterior” (p.32), a AI possibilita, ainda, recolher informações do domínio relacional e motivacional referente à disciplina e às matérias selecionadas, não se cingindo, portanto, apenas ao enquadramento do aluno quanto à sua disponibilidade motora e o seu nível de proficiência:

“(…) Conhecer os níveis de motivação e interesse dos alunos em relação à Educação Física e à exercitação em geral e a cada modalidade desportiva em particular, bem como o tipo de relação alunos / alunos e alunos / professor (alunos inibidos, alunos tímidos, alunos atrevidos, alunos indisciplinados, etc.).” (Quina, 2009, p. 128).

O período em que decorreu a AI foi factualmente importante para conhecer a disponibilidade dos alunos, tanto física como psicológica, para a disciplina e, assim, estipular as estratégias didático-pedagógicas.

A motivação é um constructo psicológico tão importante quanto os restantes, já que o ser humano é inteiro na sua presença. Se o objetivo é construir um clima de aula saudável, positivo e favorável à aprendizagem e, ainda, há a intenção de impactar os alunos positivamente (e a longo prazo com a manutenção dos comportamentos cultivados), importa analisar esse aspeto. Como refere Rocha (2009), com um aluno motivado as atividades educativas fluem melhor e os objetivos são mais facilmente alcançados.

Assim sendo, o período da AI não só serviu para aferir o nível de proficiência dos alunos nas matérias selecionadas, confrontando com o que está definido pelo programa para o 12º ano de escolaridade, como também permitiu rever aprendizagens anteriores, estabelecer rotinas nas aulas e construir dinâmicas de relação interpessoal (permitindo conhecer melhor os comportamentos e as reações dos alunos entre si e com o professor). Sobretudo, favoreceu uma iniciação gradual e progressiva à prática de exercício físico, considerando o período de férias alargado e a fase de confinamento provocada pela pandemia (que induziu a uma diminuição dos níveis de AF geral dos alunos). Neste sentido, permitiu operacionalizar o que está definido no PNEF:

“Ao mesmo tempo que o professor confronta os alunos com o programa do respectivo ano de escolaridade (com os ajustamentos introduzidos pelo Departamento de Educação Física), em todas as áreas da extensão da Educação Física, revê aprendizagens anteriores, consolida outras, relembra e/ou cria rotinas de aula, constrói um clima de aula favorável à aprendizagem. É também um período importante para melhorar a condição física dos alunos, particularmente por se seguir a um período de férias prolongado” (Jacinto, et al., 2001, p. 32).

Para Ferreira (2005), e como determina o PNEF, esta avaliação é a primeira etapa de trabalho com a turma no início do ano letivo para “(...) num período relativamente alargado (4 ou 5 semanas), aperceber-se da forma como os alunos aprendem, do modo como se situam em relação ao programa previsto para o ano de escolaridade e das suas possibilidades de desenvolvimento” (Jacinto, et al., 2001, p.31). Na ESJM o intervalo estipulado pelo grupo de EF para a realização das avaliações na área de extensão atividade físicas (matérias) foi de quatro semanas. A este período esteve subjacente um sistema de

rotatividade de instalações, definido pelo grupo, de forma a dar oportunidade a todos os professores de avaliarem as matérias que estão definidas para cada recurso físico.

Quanto à seleção das matérias para a AI, teve-se em conta as que estão definidas para o 12º ano pelo PNEF e, indispensavelmente, as condições do meio, tais como: a rotatividade das instalações ao longo do primeiro mês de aulas e as respostas dos alunos ao questionário de seleção.

Neste processo, é importante que o professor tenha uma perspetiva geral das potencialidades e lacunas dos mesmos, selecionando situações de aprendizagem que solicitem comportamentos semelhantes para objetivos que são transversais entre as matérias de ensino. Contudo, refletiu-se sobre a pertinência em avaliar o maior número de matérias possível.

Essa decisão mostrou-se útil, não só pelo acima exposto, mas também pelo ano atípico que se enfrentou, tendo-se acautelado a hipótese de ser necessário alterar o PA em função de algum constrangimento, pela situação pandémica (p.e, material). Deste modo, e sabendo que alguns espaços predefiniam a abordagem de algumas matérias (como referido anteriormente), foram selecionadas para a AI: Atletismo, Futebol, Voleibol, Corfebol, Basquetebol, Ténis de campo e ARE.

Face a estas decisões, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre as necessidades específicas do grupo, personalizando o PA, outras medidas foram tomadas, entre as quais, questionar os alunos sobre a sua vivência nas diferentes matérias de ensino, ao longo da sua vida académica. À medida que se evoluiu nas AI, apercebeu-se que muitos alunos desconheciam os conteúdos, encontravam-se num nível introdutório e abaixo das expectativas para este nível de ensino. Por esta razão e pelo facto de, no ano letivo anterior, terem atravessado um período de confinamento longo, foi necessário recorrer a objetivos de aprendizagem de um nível de escolaridade inferior em algumas matérias.

Independentemente dos resultados obtidos na AI, a definição de sucesso não pressupõe que se determine exatamente o que cada aluno sabe ou domina, mas antes procurar um entendimento sobre o que um aluno é ou não capaz de fazer para que seja possível orientá-lo a alcançar o seu melhor desempenho, ao longo do processo pedagógico:

“Em rigor, dois “alunos de 10” são certamente diferentes um do outro, o que não quer dizer que não se tenha conseguido um entendimento sobre a capacidade de

ambos para progredirem para um nível seguinte da sua escolaridade com garantias de sucesso.” (Jacinto, et al., 2001, p.36).

Avaliar e saber as matérias de maior interesse dos alunos foram princípios que nortearam o início das atividades pedagógicas. Contudo, limitar a elaboração do PA a uma fase tão prévia do processo, não justifica nem fundamenta decisões perentórias, pelo que o PA foi baseado não apenas na AI como também na avaliação formativa, num ciclo de diagnóstico-prescrição-controlo, procurando-se intervir adequadamente ao ritmo de desenvolvimento e de aquisição de aprendizagens dos alunos, como legislado:

“A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, aluno, encarregado de educação (...) obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho; Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto)

O PA, enquanto instrumento que consagra uma intervenção diferenciada, consoante a turma a lecionar, o seu principal critério de seleção e de operacionalização das matérias deve ser o “aperfeiçoamento efetivo dos alunos” (Jacinto, et al., 2001, p. 27). No entanto, ainda que todas as decisões metodológicas devam recair sobre as necessidades dos alunos, importa estar consciente de que na realidade isso nem sempre é possível, pela dimensão contextual do processo de ensino-aprendizagem. Como refere o PNEF:

“(…) a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial), mas sim dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações” (Jacinto, et al., 2001, p. 26)

Assim sendo, no sentido de desenvolver as suas capacidades e potencialidades, a elaboração do PA não deverá considerar somente os dados da AI ou aspetos elementares como o calendário escolar e o número de sessões semanais. A sua adequação depende, também, das condições materiais que existirão no decorrer do ano letivo.

Sendo uma disciplina prática e cuja dinamização exige (na maioria das vezes) recursos materiais, a condição dos equipamentos interfere significativamente nas atividades educativas, podendo inclusivamente condicionar o processo de ensino-aprendizagem se não forem criadas condições de trabalho profícuas (Correia, Carvalho, & Correia, 2016). Deste modo, é importante explorar as potencialidades dos espaços, adaptando ou reinventando sempre que possível, mas garantindo um dos principais

critérios de organização curricular, o da exequibilidade. Como tal, na elaboração do PA foram analisados todos os espaços da escola para otimizar as experiências pedagógicas e adequar às exigências físicas das matérias de ensino, como é possível constatar no ponto 3.1.3.

Deste modo, a seleção, distribuição e planeamento (duração e periodização das matérias) ocorreu à luz (i) do princípio de seleção pelos alunos (ii) dos níveis de exigência do currículo real dos mesmos (questionário inicial sobre a vivência dos alunos), (iii) dos resultados das avaliações iniciais, (iv) das condições materiais e (iii) dos objetivos do ciclo de formação, tendo sido reestruturados, sempre que necessário, em função dos subsequentes processos de avaliação formativa.

Segundo o PNEF, para este nível de ensino, são selecionadas duas matérias do subdomínio dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), uma de Atletismo ou Ginástica, duas de opção e uma da Área das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE). Assim sendo, foram escolhidas as matérias de Basquetebol e Voleibol, Atletismo, Ténis de Campo e Basebol/Softebol e Danças Sociais, respetivamente.

Considerando que todas as decisões relativas aos objetivos programáticos e aos conteúdos de ensino devem constar, de forma organizada e sequenciada, de acordo com os tempos previsto para a aprendizagem, este PA seguiu uma estruturação lógica de acordo com os ritmos de aprendizagem (princípio de operacionalização definido pelo PNEF). Portanto, as matérias foram anualmente distribuídas de maneira que houvesse períodos de abordagem/aquisição de conteúdos e outros de reforço/consolidação, numa lógica estruturada de ensino por etapas (ponto 3.1.3):

“Ao longo do ano lectivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objectivos no final do ano de escolaridade” (Jacinto et al., 2001, p.28).

Ao considerar-se o nível dos alunos (as suas necessidades e dificuldades) e o facto de se encontrarem no último ano de escolaridade obrigatória, foram também selecionadas outras matérias como estratégias de ensino que permitiram resolver alguns problemas inicialmente identificados, superar dificuldades ao longo do ano e afinar o processo de aprendizagem. Esta decisão assentou na ideia de que as matérias não são “(...) um fim

em si mesmo, mas sim um meio, um instrumento ao serviço dos professores” (Vieira, Fernando, Apolinário e Lopes, 2014, p.47), exigindo uma perspetiva mais abrangente, fundamentada e esclarecida sobre os conteúdos a abordar.

Operacionalmente, refletiu-se na pesquisa e na definição de possíveis pontes de ligação e/ou na determinação de características mais marcantes entre as diferentes matérias de ensino. Para o efeito, também se procurou compreender afinidades entre diferentes variáveis que são consideradas na sistematização das atividades desportivas (Almada et al., 2008) e no modelo de ensino TGfU (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchel, Griffin, & Oslin, 2013).

Deste modo, entendeu-se que poderia ser utilizado o Futebol e Corfebol, para coadjuvar o ensino do Basquetebol, o Badminton, para relacionar com conteúdos de ténis, e a Aeróbica, para resolver problemas ao nível da relação música/movimento e de orientação espacial) (ponto 3.1.3).

Paralelamente ao planeamento da área das AF, foi estruturado uma periodização para área da Aptidão Física. O jogo, enquanto referência para o desenvolvimento das atividades relativas à área das AF, é um meio igualmente eficaz no treino das capacidades coordenativas. Por outro lado, não é o mais desejável quando o objetivo incide sobre o desenvolvimento das capacidades condicionais, privilegiando-se para esse efeito, opções analíticas (Rodrigues, 2000).

Não obstante, o trabalho das capacidades condicionais foi desenvolvido através de uma dinâmica que conjugou a esfera das atividades rítmicas e expressivas (ARE), como se pode encontrar adiante (ponto 4.2). Foi planeado para um trabalho contínuo, que se estendeu ao longo do ano letivo, tendo sido, portanto, desenvolvido através de uma atividade formativa (Jacinto, et al, 2001), seguindo-se os princípios de inclusão e da diferenciação dos processos e respeitando-se as fases de adaptação e de variação das cargas de treino. No PA é possível encontrar de forma estruturada as recomendações e os critérios considerados, a periodização anual das cargas e a estruturação dos mesociclos de trabalho.

Relativamente à área dos Conhecimentos, prevê-se o desenvolvimento de atividades com o propósito de abordar conteúdos relacionados com métodos e meios de treino, assim como com aspetos relativos à ética na participação de atividades desportivas (Jacinto, et al., 2001). O desenvolvimento desta área mostrou ser de grande relevância, na perspetiva em que se fomentou atividades educativas que promoveram o trabalho

autônomo e de grupo, desenvolvendo capacidades como a autonomia, a cooperação, a análise crítica e reflexiva, a exposição oral e a discussão concetual.

Para o efeito, esse trabalho foi planeado numa lógica de crescente incentivo de tais capacidades: no primeiro período, seguiu-se uma metologia mais tradicional, através de uma sessão teórica com teste avaliativo; no segundo, projetou-se o desenvolvimento de um trabalho de grupo escrito; e no terceiro, um trabalho de projeto com fundamentação crítica, para um debate na turma.

A pandemia e a imposição de um ensino à distância (E@D) veio causar alguns constrangimentos no total cumprimento deste PA. Com um período letivo inesperado nesta modalidade de ensino (o segundo), tendo-se alterado o contexto de ensino-aprendizagem, de presencial para a distância, sobrepôs-se a necessária adaptação estratégica e operacional do PA, exigindo uma pragmatização que se refletiu num processo de reestruturação organizado e claro.

Na perspetiva de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e, tanto quanto possível, ao aperfeiçoamento projetado pelos programas, foi necessário ter em conta que a aprendizagem coletiva, a necessidade de equipamentos e matérias, a particular característica de um processo pedagógico suportado pela orientação, demonstração e atribuição de feedback que se encontra subjacente a uma prática, inviabiliza a plena operacionalização das matérias no E@D. Deste modo, não é possível garantir o completo cumprimento das Aprendizagens Essenciais (SPEF & CNAPEF, 2021).

Apesar do planeamento visar o aperfeiçoamento efetivo dos alunos (Jacinto, et al., 2001), em contexto de E@D o mesmo pode ser comprometido pelas contrariedades da distância física, ainda que os seus impactos possam ser minimizados. Nessa perspetiva, entendeu-se que medidas deveriam ser adotadas e que a ética, o dever profissional e empatia, deveriam prevalecer perante uma realidade plasmada de incertezas.

De entre um conjunto de medidas, derivados da reflexão conjunta com as professoras orientadoras sobre este paradigma de lecionação, pretendeu-se respeitar os princípios de organização curricular da disciplina (obrigatoriedade no desenvolvimento das três áreas de extensão), considerar a literatura (sobretudo as que abordavam experiências e reflexões do anterior confinamento), as matérias já lecionadas no 1º período e as especificidades da turma (informações recolhidas no período anterior). Para além disso, privilegiou-se as matérias que possibilitassem garantir a componente prática da disciplina, de uma forma segura e efetiva. O [ponto 7.1](#) aborda este assunto com maior detalhe.

Uma vez que as medidas de confinamento governamentais iam sendo conhecidas à medida que as aulas decorriam, as estratégias de intervenção iam sendo também alteradas. Ainda que fosse desejável projetar as situações de aprendizagem de uma forma estável e equilibrada, perante o panorama de incerteza vivido, as decisões foram sendo tomadas a par e passo com as condições que iam sendo definidas, colocando-se diversas hipóteses para diferentes cenários na gestão anual dos conteúdos de ensino.

Pela incerteza vivida inicialmente no E@D, o processo inicial de reestruturação do PA conduziu a uma ideia de aparente comprometimento do princípio de operacionalização dos conteúdos em função das etapas de aprendizagem. No sentido de o ultrapassar, procurou-se encontrar estratégias para garantir uma organização lógica do encadeamento das atividades.

Assim sendo, planeou-se trabalhar conteúdos de matérias abordadas anteriormente, no ensino presencial, e de outras que seriam lecionadas no 3º período (ponto 3.1.3). Com isto, objetivou-se reforçar e consolidar aprendizagens e introduzir conteúdos, respetivamente, aproveitando outras vias de esclarecimento- nomeadamente recursos didáticos digitais- que, por diversos motivos relacionados com as especificidades da disciplina, por vezes não são tão fácil e comumente utilizados no contexto habitual das aulas práticas de EF.

Considerando o enquadramento vivido e tendo em conta que a construção do currículo não deve perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades da EF (Jacinto et al. 2001a), o PA sofreu algumas alterações: nas matérias escolhidas para abordar (ponto 3.1.3), nas matérias selecionadas como estratégias de ensino (ponto 3.1.3) e na periodização das cargas para a área da aptidão física.

Apesar dessas alterações no PA, conseguiu-se manter o objetivo inicialmente estipulado (de encadear conteúdos em função dos objetivos, ao longo do ano letivo), para as matérias das ARE. Esta opção pedagógica de visitar conteúdos e/ou de criar pontes de ligação entre os mesmos, através de diferentes matérias, viabilizou uma compreensão prática das situações didáticas pois, como refere Lopes, et al., (2011) “(...) não podemos ter um processo pedagógico que transmite um conhecimento espartilhado e depois solicita que cada um compreenda o todo” (p.143). Contudo, motivado pelo pouco tempo útil de leção, na retoma do ensino presencial, e por imprevistos, associados à pandemia, não foi possível fazê-lo para as restantes (como esclarecido no ponto 3.1.3).

No que concerne ao E@D, a lecionação de um período curricular em regime presencial, anteriormente ao confinamento, constitui-se uma mais-valia, para um planeamento efetivamente ajustado, dentro das condições existentes, tanto pelo facto de já existirem relações interpessoais - auxiliando o clima da aula e o mútuo respeito-, como por possibilitar uma filtração das necessidades coletivas e individuais da turma, ponderada paralelamente com as resistências do E@D.

Como foi possível vivenciar e constatar, de facto, planear não é uma tarefa pedagógica isolada, estanque, nem tão pouco mecânica. Exigiu distanciamento, para uma observação global e reflexiva, e um nível de proximidade consciente relativamente à turma, aos recursos e às flutuações do meio envolvente.

Na verdade, a exigência inicialmente acarretada na elaboração do PA manteve-se ao longo do ano letivo, tendo sido sempre necessário manter um olhar atento, geral (tanto quanto possível), preciso e específico (tanto quanto necessário), e uma atitude vigilante e antecipatória do desenvolvimento dos acontecimentos, através da participação em formações e ciclos de conversa organizados por associações oficiais (CNAPEF, SPEF), da leitura de artigos de jornais de referência, da troca de ideias com os pares e, sobretudo, da reflexão conjunta com as orientadoras.

Concluindo, o potencial pedagógico do estágio residiu não só na possibilidade de experimentar e de refletir sobre as decisões tomadas, como também no carácter plástico e flexível que o PA assumiu ao longo do ano letivo.

### **3.1.3 As unidades didáticas**

Segundo diversos pedagogos, a existência e a qualidade do planeamento não conduzem obrigatoriamente ao êxito da ação pedagógica; não obstante, a sua falta contribui grandemente para muitas insuficiências (Batalha, 2004). Como já constatado anteriormente, planear pressupõe programar, ou seja, elaborar, discutir e aplicar planos de ação que são materializados em diferentes instrumentos. Organizando-os em função do fator tempo, a longo prazo considera-se o PA e a médio designa-se UD.

O processo didático é efetivado pela mediação entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias das matérias que compõem o currículo da disciplina (Borges & Silva, 2020). A organização de todas as operações pedagógicas é moldada por elementos da esfera da didática que, no seu todo, compõem instrumentos que auxiliam o plano de atuação do professor, tais como as UD.

Enquanto ferramenta didática, conta com uma organização lógico-funcional das atividades pedagógicas, articuladas progressivamente de acordo com o conjunto de objetivos e de conhecimentos a abordar durante as aulas, indo ao encontro do desenvolvimento das capacidades dos alunos. Para o efeito, a sua conceção requer não só um sólido domínio das matérias de ensino, mas também um conhecimento específico dos alunos e das particularidades das dinâmicas da turma.

Assim sendo, à semelhança e a par e passo com o PA, a UD apresenta uma natureza flexível, sendo moldada consoante as alterações que possam ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tendo-se em vista a rentabilização do mesmo. Como refere Ruso (2005), para que as aprendizagens sejam significativas devem estar bem estruturadas e adequadas à experiência e ao nível dos alunos, sendo que, para o efeito, os dados recolhidos a partir das avaliações- inicial e formativas-, assim como da contextualização do meio escolar e educativo, são preponderantes nesta estruturação, contribuindo para os reajustes necessários naquela ferramenta.

Enquanto professores e sobretudo no papel de professores estagiários, mais do que selecionar e basear a nossa intervenção em quadros conceituais e/ou modelos de intervenção educativa pré-definidos, importa filtrar todo o conhecimento adquirido e selecionar as vias de ação pedagógica com que melhor nos identificamos, para que sejamos capazes de atuar de forma coerente e adequada à nossa essência pessoal, sem prejuízo das aprendizagens dos alunos. Assim sendo, o professor deve ser capaz de encontrar (ou ir encontrando) um caminho que equilibre a forma como intervém com a concretização apropriada e eficaz dos objetivos pedagógicos e educativos.

Portanto, identificar-se com os meios, métodos ou modelos que seleciona para ensinar, reflete-se positiva ou negativamente na forma como desenvolve as suas práticas de ensino e agiliza a transformação do conhecimento em aprendizagem nos alunos.

O EP, enquanto primeira entrada para a esfera profissional no meio educativo, é um processo que leva à transição de um papel exclusivamente de estudante para também o de professor, propiciando um choque entre a realidade da formação académica e a realidade da escola (Filho, 2014).

Efetivamente, no que concerne a esta fase de construção das UD, o EP permitiu colocar à prova a viabilidade das expectativas inicialmente instaladas. Se por um lado havia muita curiosidade e motivação para utilizar quadros conceptuais e modelos de ensino estudados na formação inicial, por outro, no contraste com a realidade, conduziu a tomadas de decisão pedagógicas que fossem conexas com o que iam sendo

experienciado. Esta necessária adequação, que resultou numa chamada à realidade e alterando por completo a intervenção idealizada, não só derivou da percepção das necessidades e potencialidades dos alunos, mas sobretudo do tipo de perfil docente que se ia descobrindo, descortinado por intermédio do confronto com as dificuldades e as capacidades pessoais que surgiam ao longo desta experiência pedagógica.

Refletindo sobre o caráter dinâmico do processo de construção das UD, da mesma forma que esse instrumento e o PA são flexíveis consoante variáveis que influenciam direta e visivelmente o processo de ensino-aprendizagem (como os recursos materiais), são-no igualmente em função das competências que o professor estagiário vai adquirindo ao longo do EP. Deste modo, o processo de conceção das primeiras UD foi um pouco difícil, com alguma confusão instalada, uma vez que se tratou de um período de muita exigência académica, profissional e emocional. No entanto, tornou-se mais claro e agilizado na construção das restantes UD, à medida que o EP se desenvolvia.

#### ***3.1.3.1 Planeamento e Construção***

Todas as atividades pedagógicas dinamizadas ao longo do ano letivo foram estruturadas nas UD, tendo-se integrado as matérias e os conteúdos que fazem parte das três áreas de extensão da EF. Assim sendo, foram elaboradas UD tanto para as matérias de ensino que compõe as áreas das AF, como (uma) para a área dos conhecimentos e (uma) para a aptidão física.

Refletindo sobre as matérias de ensino, tendo como referência as selecionadas, preveu-se organizá-las, estruturando UD's com base na conceção ideológica da solicitação de comportamentos e da transferibilidade de conhecimentos, traduzindo-se, para tal, os objetivos específicos que constavam nas AE e no PNEF (ponto 3.1.2). Numa análise reflexiva sobre essa estratégia interventiva, podemos situar dois beneficiários: por um lado os alunos e por outro os professores, em duas faces de uma mesma moeda.

Quanto aos primeiros (alunos), acreditamos que a mesma permite ir ao encontro do que se pretende enquanto professores, se os considerarmos como catalisadores da reflexão e promotores da ligação entre o conhecimento adquirido e os conteúdos experimentados. Por outro lado, o do professor, possibilita facilitar e agilizar a tradução daquilo que foi previamente programado para ser posteriormente operacionalizado no teatro de operações (a aula), promovendo maior segurança ao longo intervenção.

Deste modo, os objetivos de cada matéria e os respetivos comportamentos foram encadeados considerando o tempo letivo, ao longo do ano, numa sequência alternada de momentos de aprendizagem concentrada e distribuída, pelo que, como já referido, a maioria das UD's foram elaboradas numa lógica de ensino por etapas. Com esta estruturação, pretendeu-se introduzir variabilidade nos estímulos, rentabilizar as aulas ao longo do ano letivo, possibilitando a organização prevista, garantir um maior dinamismo e contribuir para uma maior motivação dos alunos nas aulas de EF, tendo em conta que se contava com blocos de 100' e 50'.

Inicialmente, procurou-se organizar a maioria das UD's em politemáticas, isto é, com matérias que partilhassem objetivos e características semelhantes. Em termos gerais, essa estruturação foi preconizada do seguinte modo: (i) uma UD politemática das ARE (Danças Sociais e com outros conteúdos enquanto estratégia) ao longo dos três períodos letivos, sendo que as Danças Sociais seriam abordadas no primeiro e terceiro períodos e os outros conteúdos, ao longo de todo o ano, como estratégia para o treino das capacidades físicas (ponto 4.2); (ii) uma UD politemática dos JDC-i (Basquetebol e Futebol e Corfebol como estratégias) organizada para os dois primeiros períodos; (iii) uma UD politemática com Ténis e Badminton (este último como estratégia), no primeiro e terceiro períodos; e três monotemáticas: (iv) Atletismo (nos três períodos), (v) Voleibol (no segundo e terceiro) e (vi) Basebol/Softebol (no terceiro período).

Para esta elaboração e distribuição consideraram-se diversos fatores, tais como a (i) rotatividade e as características das instalações, (ii) as características da turma, (iii) os objetivos pretendidos, com base nos resultados das avaliações (inicial e formativa) e nos documentos orientadores oficiais (PNEF e AE), e (iv) a pandemia Covid-19.

Ainda que a maioria dos espaços seja polivalente, particularmente pelas características deste ano letivo, foi fundamental analisar a rotatividade das instalações e explorar as características dos materiais, quantitativa e qualitativamente. Foram definidas-pelo grupo de disciplina- instalações para determinadas matérias, em virtude das normas de higiene/segurança e da relação entre o número de materiais existentes/respetivo tempo de quarentena (pós desinfeção) e até de reutilização. Para além desta análise, mostrou ter sido uma decisão sensata procurar alinhar a relação entre essa rotatividade com a época do ano.

Tendo-se verificado que os alunos evidenciavam mais lacunas em determinados objetivos programáticos, preferimos, tanto quanto fosse possível, iniciar com matérias que não exigissem condições espaciais específicas, sobretudo em instalações descobertas

e em épocas meteorologicamente desfavoráveis, para não inviabilizar a consecução dos mesmos nem gerar muitas alterações futuras no PA (p.e. possíveis cancelamentos das aulas práticas). Assim, tornou possível retomar as situações de aprendizagem, sempre que necessário, ao longo do ano letivo, independentemente da instalação.

Não restringindo a ideia de “época do ano” anteriormente referida, apenas às condições climáticas, neste processo de análise foi igualmente considerado outro fator: a relação entre as diferentes fases do ano letivo e as dinâmicas da turma (relações, clima, rotinas, entre outros).

O início do ano letivo é uma fase sensível, não só para os alunos, como também para o professor estagiário. Assim sendo, na organização das matérias considerou-se as características da turma e do professor. Para tal, foram refletidos três aspetos que se acredita serem fundamentais: a qualidade dos movimentos (os alunos vinham de um período alargado de pouca AF), a exigência das matérias de ensino, quanto às suas dinâmicas sociais, e a pouca experiência do professor-estagiário.

Quanto ao último aspeto, a intervenção no ano de estágio é caracterizada por inseguranças naturais e pouca experiência (Correia, Carvalho, Castro, Pita, & Rodrigues, 2018), pelo que o professor poderá assumir uma maior dificuldade na abordagem de determinadas matérias. Por outro lado o *know-how* e as suas vivências, que transfere para o meio educativo, podem catalizar sentimentos de segurança e conforto na lecionação de outros conteúdos, privilegiando-os na primeira fase do ano letivo.

Ter em atenção esse fator, não desvirtua o verdadeiro cerne/foco da organização do processo educativo: o aluno. Enquanto professores, é importante desenvolvermos a consciência sobre as nossas dificuldades e potencialidades para encontrarmos as melhores estratégias, não prejudicar o processo de aprendizagem, nem falhar com os deveres e obrigações da esfera pedagógica.

Com efeito, nesta equação- organização das matérias de ensino- considerou-se as variáveis “conhecimento e confiança”, dando hipótese de explorar, estudar e compreender na prática (através da observação das aulas de professores experientes) as dinâmicas educativas das mesmas. Então, selecionou-se o Atletismo e as Danças Sociais no início do ano.

Tanto o Atletismo como as matérias das ARE integram movimentos que (i) são basilares e estruturantes em todas as ações do movimento humano e (ii) não exigem necessariamente dinâmicas de interação simultânea- que complexificam as situações de

aprendizagem. Consequentemente, permitiu uma intervenção pedagógica mais controlada e incisiva.

Bragada (2000), citado por Silva e Lázari (2020), reforça a primeira ideia, ao afirmar que o Atletismo se trata de uma matéria cujos conteúdos englobam capacidades e habilidades que servem de base para as restantes matérias. Para além disso, utiliza movimentos que fazem parte do repertório motor, sendo familiares aos alunos e possibilitando um aperfeiçoamento e uma aprendizagem relativamente fácil (Gonçalves, Rodrigues, Gaspar, Oliveira, & Gouveia, 2016). Já as matérias das ARE, assentam em “qualquer forma de movimento” com uma finalidade expressiva subjacente (Correia, Fernando, & Lopes, 2013), pelo que engloba toda a pluralidade de movimentos do padrão cinesiológico humano.

As questões associadas ao início controlado e progressivo da AF nos alunos, à qualidade dos movimentos e às capacidades funcionais foram, como já referido anteriormente, consideradas de grande importância para o arranque do ano letivo. Os conteúdos das matérias de Atletismo e das ARE não só permitiram refinar as ações motoras- que são extensíveis a qualquer matéria- como também possibilitaram a dinamização de atividades lúdicas com menos graus de incerteza, permitindo uma intervenção pedagógica mais incisiva e, consequentemente, um trabalho mais focado na qualidade dos desempenhos.

Como já mencionado, de facto, a experiência dota-nos de uma exímia capacidade para tratar as informações recolhidas a partir do meio com uma maior clareza e efetividade. Estando o tratamento da informação habitualmente associado à existência de incerteza, numa fase tão precoce do processo de ensino-aprendizagem, em que esses níveis tendem a ser muito elevados, é importante, tanto para os alunos como para o professor estagiário, reduzir as variáveis.

A título de exemplo, nomeamos a multiplicidade de interações sociais que ocorrem dentro das atividades de matérias como as do grupo dos JDC. Neste caso, com os conteúdos do Atletismo e das ARE, mesmo mantendo a ludicidade, foi possível planear situações com uma menor influência das mesmas.

Para além disso, a seleção dos conteúdos, em virtude da complexidade dos comportamentos de coordenação social, esteve estritamente ligada ao que se pretendia a longo prazo com a turma. Tratando-se de uma turma “nova”, sem espírito de grupo e com alguma resistência à disciplina, foi importante cultivar as dinâmicas sociais, no sentido

de desenvolver um clima de aula propício à aprendizagem e de potenciar os comportamentos solicitados por cada matéria.

Nesse sentido, a seleção das ARE para lecionação no 1º período foi estratégica. As matérias das ARE têm características únicas comparativamente às restantes, pois, através de uma expressão motora, que engloba a componente estética, expressiva e artística, têm o potencial de desenvolver a sensibilidade e a criatividade nos alunos. Como constatou Correia, Fernando e Lopes (2013), a partir de uma investigação feita por Moreira, Ferreira e Sá (2011), através da Dança foi possível desenvolver a criatividade, diminuir a inibição, melhorar a expressão corporal e a socialização dos alunos. Os mesmos acrescentam, ainda, que é um meio poderoso para o desenvolvimento da estruturação emocional e da autoconfiança, promovendo competências de relação inter e intrapessoal. Deste modo, compreendemos os benefícios na sua abordagem, quando o objetivo passa também por fomentar laços, a confiança e um ambiente relacional positivo. Na verdade, constatou-se que foi um meio interessante e determinante para chegar a esse fim.

No que diz respeito às matérias selecionadas como estratégias de ensino- Futebol, Corfebol- foram planeadas para uma fase que antecederesse a abordagem do Basquetebol. Na base desta decisão esteve o resultado dos inquéritos inicialmente aplicados aos alunos e as condições materiais que se tinha à disposição.

Perante tais inquéritos, inferimos que o Futebol não só foi a matéria em que os alunos tiveram uma maior vivência durante a sua vida académica, como também foi a terceira mais votada para ser abordada neste ano letivo. Deste modo, a sua seleção enquanto estratégia de ensino esteve relacionada com a possível familiarização dos conteúdos por parte dos alunos, facilitando a compreensão na abordagem dos mesmos, e com fatores motivacionais.

Relativamente ao Corfebol, escolhemo-la por vários motivos, a saber: pelo menor grau de complexidade das ações tático-técnicas, pelo potencial educativo (nomeadamente no que se refere às questões de heterogenia de sexo), pela grande proximidade com a matéria a abordar (o Basquetebol), por nunca ter sido vivenciado pelos alunos e, por fim, pela resposta positiva dos mesmos à atividade desenvolvida no contexto de AI. Deste modo, acreditou-se que seria uma oportunidade de potencializar as aprendizagens da matéria nuclear que havia sido escolhida.

Para além das matérias supramencionadas, utilizou-se o Badminton também como estratégia de ensino, com o intuito de reforçar conteúdos que seriam abordados no Ténis

de Campo. Para tal, partimos da preposição de que os conteúdos de ambas as matérias podem partilhar objetivos semelhantes, de acordo com o tipo de comportamentos que as mesmas solicitam, segundo Almada et al. (2008).

Com essa organização politemática das UD's, previa-se a possibilidade de criar oportunidades para que os alunos tivessem sucesso (adquirissem conhecimento) num contexto com o qual (mais) se identificassem. Não obstante, as incertezas da pandemia e a passagem para a modalidade de E@D, por um tempo que foi inicialmente indefinido (e que levou a um 3ºP condensado em quatro matérias), repercutiu-se nesta dinâmica de organização. A abordagem dos conteúdos prevista (de uma forma distribuída, encadeada, integrada e funcional através do recurso de outras matérias como estratégias de ensino), não se concretizou da forma planeada, pelo que houve uma necessidade de reestruturação.

Das diversas alterações, enumeramos: a mudança da matéria de Basquetebol, no 2ºP (segundo período), para Futebol, no 3ºP; a adição do Badminton como matéria; e a substituição das Danças Sociais para a Aeróbica, no 2ºP. Deste modo, foram concebidas UD's monotemáticas de Voleibol, Futebol, Atletismo, Ténis, Badminton e Basebol/Softebol e uma UD politemática para as ARE (Danças Sociais e Aeróbica). As UD's monotemáticas foram construídas e planeadas de acordo com cada matéria de ensino, sabendo e considerando, porém, a existência dos princípios ativos que são partilhados e complementivos entre as mesmas.

Na verdade, a ideia de uma estruturação das UD em função das matérias é comumente associada a uma segmentação, como se o processo de ensino-aprendizagem fosse fragmentado e as matérias estivessem no centro do mesmo. No entanto, sublinhamos que a organização adotada, após adaptação em função do E@D, não se encaixa nessa visão. Não foram criados limites, barreiras ou compartimentos nos objetivos específicos destas matérias e, por sua vez, nas aprendizagens, já que assumimos que as mesmas partilham, inevitavelmente, de transferibilidade. Efetivamente, em contexto de aula, constatámos, por diversas vezes, esta permeabilidade entre os diversos conteúdos das diversas matérias de ensino, tendo sido sempre possível resgatar conhecimentos abordados nas aulas e períodos anteriores.

Das várias reflexões promovidas pela experiência no processo de conceção das UD's, reteve-se os custos subjacentes a uma organização politemática. Reconhece-se o nível de exigência e uma certa complexidade no tratamento dos conteúdos das várias matérias em prol de objetivos comuns, na medida em que é necessária uma “dissecação”

do PNEF, uma visão holística e uma grande capacidade de tratamento e de sistematização dessa informação e da sua respetiva tradução em situações de aprendizagem.

Admite-se, no entanto, que essa perceção (de exigência) poderá ser influenciada pelo *timing*, isto é, pelo facto de nos termos situado numa fase de formação (contexto de estágio), sobretudo num período precoce (início do ano letivo), onde os graus de incerteza e de inexperiência são elevados. Neste sentido, como refere Melo, Godinho e Martinez (2007), felizmente, durante o processo de aprendizagem “(...) com a experiência acumulada, a incerteza vai-se reduzindo devido, sobretudo, a uma melhor organização dos analisadores sensoriais (a que estímulos se dá mais atenção) e ao conhecimento armazenado na memória” (p.9).

Quanto ao planeamento da dinâmica das aulas, adotou-se aulas politemáticas organizadas por blocos, ou seja, foram abordadas duas matérias por aula, embora com características diferentes. Ressalva-se que, apesar de tornar as aulas mais interessantes e motivantes, constituiu igualmente um desafio acrescido.

Numa fase inicial, a operacionalização de aulas com essas características foi um processo complexo, pois implicou enfrentar dificuldades pessoais no que concerne à organização e distribuição dos recursos físicos- materiais e espaciais- e à capacidade de chegar aos alunos, através do feedback, tendo sido precisamente por esses motivos que se optou por uma organização das matérias por aula, em blocos. Ainda que, com o decorrer do EP, se tenha tornado mais fácil gerir todas as variáveis a que esta opção obrigava (não só pelo desenvolvimento das capacidades enquanto professora estagiária, como também pela otimização do clima relacional na turma), continuou-se a adotar esta dinâmica, devido às especificidades e particularidades dos alunos.

Ao longo de todo este processo de elaboração e adaptação das UD, percebeu-se que a dimensão prática do EP permitiu ensaiar expectativas que nem sempre correspondiam às possibilidades de dinamização. No entanto, possibilitou vivenciar a autonomia e a liberdade pedagógica que são duas características-chave na profissão docente e que se traduzem no ato de moldar responsabilmente a atuação do professor, em função das condições onde a prática decorre e dos problemas e necessidades que surgem no contexto.

Retivemos, sobretudo, que a construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem não se deve basear apenas em normas, modelos, estratégias e taxonomias uniformizadoras e universais, cujas respostas habitualmente descaracterizam as singularidades e ambiguidades do contexto (Caparroz & Bracht, 2007). É fundamental

contextualizarmo-nos, pois, sendo o meio educativo e escolar dinâmico, vivo, mutável e distinto, todos os processos que nele ocorrem são desiguais. Para educar não é exequível protocolar, nem tão pouco comparar.

#### **3.1.4 Plano de aula: uma ferramenta pessoal**

Toda a fase de planejamento culmina com a criação do plano de aula (PdA). Enquanto instrumento de operacionalização, é único e singular, sendo criado de acordo com o seu utilizador e a situação didática. Deste modo, a sua estruturação, assim como o seu nível de objetividade e de aprofundamento, é adaptada em função das necessidades do professor, pois a criação do PdA tem como objetivo facilitar e otimizar a sua intervenção (Takahashi & Fernandes, 2004). Neste sentido, assumimo-lo como uma ferramenta pessoal.

Apesar da sua especificidade, é consensual a importância que é atribuída à discriminação de alguns elementos nesse instrumento. A presença dos recursos (físicos e humanos), dos objetivos, dos conteúdos, da descrição das atividades e, ainda, dos critérios que ajudam a orientar a intervenção pedagógica (Aranha., 2005; Oliveira, Rocha, & Oliveira, 2018) são fundamentais para contextualizar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nesta fase do EP, em que o professor estagiário apresenta poucas habilidades pedagógicas.

A estrutura do PdA foi tão mutável, quanto os níveis de (auto) conhecimento, de competências e de domínio adquiridos ao longo da PL, evoluindo a par e passo com a mesma. Assumindo o “tempo” como um indicador relativo desse processo evolutivo, na fase inicial, tanto as etapas de conceção como de interpretação, implicavam grandes custos. Não obstante, à medida que os espaços se tornavam familiares, as normas de convivência iam sendo adquiridas, as dinâmicas sociais da turma descortinadas, a relação pedagógica consolidada e a comunicação com os alunos facilitada, a elaboração dos PdA tornou-se menos complexa e mais ágil.

Como documento orientador da aula, a forma como se encontra organizado é determinante para garantir a compreensão e a rapidez da sua interpretação. Inicialmente, houve alguma dificuldade em selecionar as informações, distinguindo-as de acordo com a sua utilidade e pertinência para a gestão da aula. Em certos momentos, algumas pareciam não ser tão importantes, originando planos simples, mas escassos de informações-chave para conduzir as atividades. Em outros, querendo garantir que

nenhuma informação seria esquecida, elaborava-se PdA muito densos e de difícil interpretação.

Estas variações surgiram na sequência de algumas dificuldades que foram conhecidas e enfrentadas durante a PL como, por exemplo, o pouco domínio na lecionação de alguns conteúdos e/ou de outras diretamente relacionadas com características pessoais.

Relativamente à primeira, constatou-se que nas matérias em que se sentia mais à vontade para lecionar, havia tendencialmente uma menor necessidade em produzir PdA muito detalhados. O mesmo não ocorria, quando se estava perante conteúdos em que se reconhecia um menor domínio. Num processo de tentativa e erro, à procura da melhor estrutura que respondesse adequadamente a essa dificuldade e à necessidade de ter um instrumento de fácil interpretação, percebeu-se que perante conteúdos em que não se estava tão à vontade, era imprescindível estudá-los e compreendê-los para ser capaz de dominá-los funcionalmente e adequadamente ao contexto da turma.

Tendo bem presente os objetivos definidos nas UD e compreendendo o tipo de comportamentos que se pretendia solicitar com as tarefas didáticas, facilmente conseguiu-se encontrar uma estrutura adequada para o PdA. Assim sendo, mais do que descrever o tipo de atividades planeadas, optou-se por selecionar os comportamentos que se pretendia solicitar nos alunos (apontando tópicos), utilizando-os inclusivamente como eixos norteadores da intervenção pedagógica. Esta estratégia não só facilitou a interpretação dos planos, num tempo adequado ao ritmo acelerado das aulas, como também permitiu treinar o olhar pedagógico, para intervir de forma incisiva e ajustada às necessidades dos alunos.

A PL fez notar algumas dificuldades relativamente à organização espacial que, embora tivessem sido atenuadas com a experiência, permaneceram por algum tempo. Deste modo, aquando da conceção dos PdA, atribuíu-se um grande foco sobre as mesmas, refletindo-se detalhadamente e planeando-se escrupulosamente todas as dinâmicas de organização que as atividades exigiam. Antecipar estas situações, permitia assegurar a fluidez que se desejava para as aulas e rentabilizar o seu tempo útil.

Para além disso, percebeu-se a grande importância em se definir muito bem todos os tempos, desde o das atividades aos de transição. O respeito pelos tempos definidos determina o cumprimento do PdA e, conseqüentemente, torna viável a efetivação do planeamento elaborado. Tendo em conta que o seu cumprimento foi identificado inicialmente como uma dificuldade, foram criadas estratégias no sentido de se fomentar

a auto-disciplina. Deste modo, optou-se por, imprescindivelmente, definir o início, o término e a duração das atividades, assim como por delimitar temporalmente todas as possíveis transições. Por este motivo, estas referências surgem constantemente em todos os PdA.

Procurar perceber as exigências temporais de todas as ocorrências das aulas, a par e passo com a experiência, tornou-se num poderoso exercício de capacitação a médio-longo prazo para dominar o encadeamento das atividades na aula sem a dependência do PdA. Consequentemente, contribuiu para o desenvolvimento da confiança, segurança e autonomia na lecionação. Curiosamente, algo que inicialmente se constituía como uma dificuldade, foi-se tornando automatizado, como é possível constatar numa das reflexões de um dos PdA:

“Duma perspetiva geral, cumpri o planeamento e os objetivos que tinham sido propostos. Tenho-me apercebido que o cumprimento dos planos têm-se tornado uma constante, o que demonstra alguma destreza e efetiva adaptação, tanto à turma, como ao tempo de aula. É curioso como a experiência nos vai dotando de uma certa sensibilidade quanto ao tempo. Durante as atividade da aula ganhei a perceção do tempo que cada uma exige, perceção essa que funciona como norte das minhas decisões para as transições, permitindo-me cumprir com aquilo que foi planeado” (Reflexão do PdA nº 63).

O desenvolvimento destas capacidades criam espaço para colocar à prova a capacidade de adaptação. Ainda que seja importante planear- e, pessoalmente, constituía-se uma tarefa de grande necessidade-, o ambiente escolar está em constante reajustamento, sendo necessário adequar-se eficaz e efetivamente ao contexto específico que é vivido nesse momento. Deste modo, e como refere Oliveira, Rocha e Oliveira, (2018), é importante que o professor deixe uma margem de flexibilização no seu planeamento, uma vez que não é possível prever todas as situações que possam ocorrer dentro de uma aula.

De facto, estas situações surgiram diversas vezes, exigindo decisões ponderadas e reflexões à posteriori sobre as mesmas. A título de exemplo, como consta numa das reflexões:

“(...) analisando bem o espaço, acabei por alterar a configuração da fita (...). Uma vez mais, o que havia planeado (...) foi alterado no mesmo instante, por razões óbvias e plausíveis relativas com o controlo da turma e equilíbrio entre

espaço/tarefas. Felizmente, consegui facilmente adaptar-me a esta alteração, mas, uma vez mais, senti a imprevisibilidade e a necessidade de respostas eficazes e rápidas, para não perder o controlo da aula” (Reflexão PdA n.º 59)

Ao longo do EP foi possível constatar que a estrutura do PdA tendencialmente se mantinha constante. No entanto, sofria adaptações consoante o tipo de instalações e/ou de matéria a ser lecionada, de modo a respeitar-se as dinâmicas proporcionadas pelas mesmas (com a experiência, notámos que o tipo de espaços influenciava todas as dimensões da gestão das aulas de EF).

Curiosamente, apercebemo-nos que o nível de exigência sentida no processo de conceção dos PdA, no início do EP, retomava para um patamar muito próximo do inicial sempre que aquelas variáveis se alteravam. Essas alterações implicavam regularmente uma nova reflexão relativamente aos tempos necessários, às dinâmicas de encademaento das atividades e à consideração de estratégias indispensáveis para garantir a segurança e o bom desenvolvimento da aula.

Assim sendo, não se deve encarar o PdA como um instrumento com uma estrutura fixa, visto que a mesma habitualmente surge dependentemente da exigência da orgânica funcional das aulas. Para além disso, como vivenciado neste EP, se consideramos que a sua construção está estritamente relacionada com as necessidades sentidas pelo professor estagiário e as competências que vai adquirindo, facilmente se compreende o carácter mutável que o PdA pode apresentar ao longo do estágio pedagógico. Desta experiência, constatamos que os mesmos foram tão modificados, quantas as transformações internas que decorreram deste processo de formação. Por todos estes motivos, afirmamos que, de facto, os PdA são ferramentas muito pessoais.

### **3.1.5 A avaliação: a dimensão mais difícil do trabalho docente**

À luz do decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, que sustenta a autonomia e flexibilidade curricular, o professor tem a liberdade para ajustar os conteúdos, através de estratégias, adequando-os aos alunos e ao contexto onde se inserem, assim como a responsabilidade de formar cidadãos que reúnam as características inscritas no documento orientador do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Estas políticas públicas, que surgiram na tentativa de difundir a ideia de que a escola, afinal, não serve apenas para transmitir o conhecimento tecnicista- não tendo, então, uma função uniformizadora - mas que tem como propósito maior o de formar

cidadãos à luz dos valores subjacentes à humanidade (educar), incentivando a uma visão integrada, reflexiva e problematizante da aprendizagem, permitem que os estudantes possam ser capazes de participar autônoma e ativamente e que os professores atuem como orientadores e criadores de condições de aprendizagem adequadas a cada estudante (Fernandes, 2020, p.2).

É indiscutível a pertinência destes normativos legais, que trouxeram a necessidade de desenvolver competências nas dimensões pessoal e de cidadania, para responder aos desafios contemporâneos. Contudo, percebe-se que existam resistências, por parte dos professores, quanto aos mesmos. Há um impasse em romper-se o paradigma habitual- que espartilha o conhecimento e desvaloriza a esfera da dimensão humana-, e, como tal, muita dificuldade em operacionalizar essas mais recentes referências curriculares. Tal como refere Santos (2017), ao:

“(...) nível da sua concretização encontramos dificuldades e divergências, tanto na ordem das prioridades a atribuir como nos modos de organização curricular, bem como nos modelos de avaliação de aprendizagens, (...)” (par. 50-54)

Ainda que seja premente atuar congruentemente com essas referências curriculares, reconhece-se tal dificuldade, pois as dimensões do currículo conferem-lhe uma complexidade evidente. Enquanto legado de conhecimento (e de subjetividade), o currículo carrega os domínios de identidade e alteridade, de representação social, de estereotípia, de categorização e de rotulação (Rodrigues, 2020). Tem uma natureza normativa e prescritiva, deferida pelo Estado, que, em certa medida, produz homogeneidade. Este currículo (formal), que sustenta a educação nas escolas, sendo prescritivo e normativo, de certo modo, facilita a determinação de critérios de avaliação dos seus estudantes, sobre esse conhecimento. No entanto, tanto as suas dimensões, como a dos estudantes- que caracterizam a sua existência-, tornam os processos de avaliação complexos.

Ainda que os programas facilitem a orientação da tarefa avaliativa, durante a PL diversas questões éticas sobre a avaliação surgiam recorrentemente. Encontrar uma resposta para algumas dessas questões- muitas, respondidas através da narrativa que nos é apresentada pelo sistema educativo- foi determinante para tomar decisões e permitir que os processos se desenrolassem. Contudo, outras, ou permaneceram sem uma resposta imediata e concreta, ou resultaram em novas questões. Na verdade, enquanto houver

interesse em refletir e criticar a orientação e o propósito da nossa prática, esse ciclo persistirá.

De entre as várias questões colocadas ao longo deste processo, a mais imediata: o que é avaliar?

Segundo Chueiri (2008), a avaliação é uma prática formalmente organizada e sistematizada, segundo objetivos explícitos ou implícitos que refletem valores e normas sociais. Para Ferro (2019), a avaliação tem vindo a assumir um papel central nos processos de ensino e de aprendizagem, pela exigência de respostas sólidas e inovadoras para uma maior qualidade na educação dos cidadãos. No entanto, ao longo do desenvolvimento curricular, a sua relevância tem sofrido oscilações dicotómicas: ora não é relevante o suficiente para fazer parte dos progressos normativos curriculares, ora funciona como a “bóia de salvação” para momentos críticos, tornando-se “o elemento decisivo para a resolução de problemas” (Ferro, 2019, p.11).

Sobre o que se avalia, serve-nos os programas para nos orientar. Os alvos da avaliação são os conteúdos do currículo e o respetivo conhecimento técnico e científico. Contudo, do ponto de vista curricular, a prática avaliativa não é, muitas vezes, coerente nem concordante (Ferro, 2019).

Se, por um lado, o que se avalia é a reprodução dum conhecimento que se encontra descrito nos documentos curriculares de referência, que são de natureza normativa e prescritiva, poder-se-ia não compreender as dificuldades, as grandes divergências e a tão pouca transparência no processo avaliativo. Por outro lado, se considerarmos que este conhecimento sofre um processo de triagem pelo percurso das dimensões do currículo e o que é verdadeiramente avaliado é o produto desta destilação, torna-se mais perceptível a ambiguidade e subjetividade subjacente a esse processo.

Não colocando em causa a natureza, a pertinência nem o valor da avaliação, a verdade é que, por vezes, fica longe de ser operacionalizada de uma forma transparente e consensual e, conseqüentemente, dificilmente compreendida entre os alunos e os respetivos encarregados de educação:

“São muitas as evidências que demonstram que as práticas de avaliação têm sido marcadas pelo desalinhamento entre o modo como se avalia o conhecimento e o modo como se processa o desenvolvimento do currículo” (Ferro, 2019, p.14).

Neste sentido, é crucial que os programas sejam claros e que o conhecimento, a compreensão e o respeito pela sua operacionalização, por parte dos professores, ocorra, para que se esbata a subjetividade que já está naturalmente inerente aos currículos.

Na escola onde decorreu o estágio, a avaliação na disciplina de EF considerou, felizmente, a legislação em vigor, tendo construído um documento de referência para a avaliação, baseado nas “Normas de Referência Para o Sucesso em Educação Física”, explanadas no PNEF, e nas Aprendizagens Essenciais (AE) da EF. A avaliação foi projetada para assumir um caráter essencialmente formativo, tendo como referência o conjunto dos “Objetivos Gerais do Ensino Secundário” que se encontram organizados em torno das três áreas de avaliação específicas da EF e que correspondem às três grandes áreas de extensão desta disciplina: as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos.

Contudo, ainda que essa orientação tivesse sido aprovada pelo grupo disciplinar e os normativos estivessem à disponibilidade de qualquer interessado, durante o EP foi apercebida a existência de alguns desalinhamentos quanto à sua operacionalização, mas sobretudo de alguma resistência na sua compreensão por parte dos alunos e dos encarregados de educação. Provavelmente pelo facto de, na maioria das disciplinas, os alunos ainda serem sujeitos ao tradicional paradigma da avaliação por domínios.

A avaliação por domínios, para além de não ir ao encontro do que é preconizado pelo PNEF, não assume o indivíduo como um todo, não valoriza o caráter formativo e de construção progressiva no processo de aquisição das aprendizagens. Na verdade, encerra uma grande subjetividade que leva a decisões muito ambíguas e sem uma fundamentação clara. Neste caso, avaliar assume-se como um mero ato classificativo ou de categorização e não como um processo de orientação das aprendizagens dos alunos.

Quanto a esse assunto, assumir a posição de que os alunos devem estar no centro do processo, norteando as decisões pedagógicas e didáticas com base nessa ideia, mas, por outro lado, praticar uma avaliação por domínios, é ser pouco coerente entre o que se diz e o que se faz (o aluno não está no centro do processo, porque este não é encarado como um todo e não damos a oportunidade para que evolua). No entanto, reconhece-se que a dimensão mais difícil do trabalho docente é efetivamente a avaliação (Rodrigues, 2020).

Particularmente quanto à experiência vivida no âmbito do EP, a avaliação dos alunos revelou-se um processo de aprendizagem muito sensível, ao qual esteve subjacente muita reflexão. Pessoalmente, os momentos avaliativos foram os menos prazerosos, mas,

em contrapartida, os mais ricos em aprendizagens e no fortalecimento pessoal, pois, para além de implicarem uma tomada de posição esclarecida, segura e devidamente fundamentada, exigiam uma exposição direta perante os alunos (para justificar as decisões) e indiretamente para os EE.

Em anos anteriores, muitos alunos foram sujeitos a formas diferentes de interpretação das normas de avaliação e outros, provavelmente, não manifestaram a necessidade em compreendê-la. Consequentemente, tratou-se de um tópico também muito sensível para os mesmos, alvo de muito ceticismo por um período prolongado.

Em EF, a definição de sucesso não pressupõe que o aluno domine forçosamente todas as matérias nucleares do programa (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães (2011), citados por Bayo & Diniz (2021)). Torna possível que o seu alcance ocorra de formas diferentes entre alunos da mesma turma, isto é, dois alunos diferentes podem atingi-lo evidenciando domínio em matérias distintas, desde que sejam respeitadas as regras contempladas nas normas de referência.

Assim que os alunos entenderam que a avaliação ia sendo “contruída” ao longo do ano, permitindo valorizar os seus pontos fortes à medida que as matérias iam sendo lecionadas, foi-se tornando um tópico mais leve. Do mesmo modo, quando perceberam que a avaliação pressupunha uma lógica integrada da aprendizagem e alinhada com o conceito de competência descrito no PA, ou seja, que para o cumprimento de cada nível de operacionalização da área das AF deveriam demonstrar em simultâneo desempenhos, conhecimentos e atitudes, sentiram-se elucidados e responsabilizados pelo processo de avaliação. No entanto, para chegar-se a este nível, houve a necessidade de reforçar sistematicamente os trâmites da avaliação na disciplina de EF, para esclarecer e permitir que os mesmos pudessem gerir o seu processo de aprendizagem e os seus objetivos.

No que concerne a este tópico, todos os períodos letivos foram desafiantes e exigentes. No primeiro, pela inexperiência, pela insegurança e pela incompreensão por parte dos alunos. No segundo período, pelo E@D e por todas as adaptações necessárias para garantir uma avaliação justa. No terceiro, por se tratar de uma nota final, com repercussões na vida académica dos mesmos.

O E@D teve impactos na avaliação, tendo permitido enriquecer o EP com muitas reflexões. Perante esse contexto, sobre o qual não há partes culpadas, foi crucial considerar as adaptações feitas no PA (ponto 3.1.2), ter em conta o carácter formativo da avaliação e adotar estratégias no sentido de não prejudicar os alunos.

Atendendo a que a EF é uma disciplina prática e que para efeitos de avaliação da área das AF são considerados critérios que avaliam comportamentos (concretos), decidiu-se privilegiar as matérias que os alunos já tinham vivenciado e que já contavam com registos relativos ao seu enquadramento. Operacionalmente, traduziu-se pela abordagem da matéria de Aeróbica (pontos 3.1.2 e 7.1.1) e de matérias lecionadas no primeiro período (em regime presencial), concedendo-lhes a possibilidade de melhorar as notas atribuídas nas mesmas, durante o 1º período, com os trabalhos desenvolvidos no 2º período. Considera-se ter sido uma decisão correta e justa, pois, se os alunos tinham margem para evoluir e melhorar o seu enquadramento nos níveis de competência, essa oportunidade não lhes poderia ter sido retirada com o E@D.

Assim sendo, no 2º período os alunos foram devidamente enquadrados nas matérias iniciadas no 1º, tendo sido atribuída uma nota com base nos pressupostos anteriormente referidos. Relativamente ao enquadramento nas restantes matérias, foram consideradas as informações recolhidas na AI, posteriormente ajustadas após a sua leção no 3º período.

Apesar de, no último período, ambas as partes já estarem familiarizadas com as normas da avaliação, tratou-se igualmente de uma fase desafiante e com uma responsabilidade acrescida. No 12º ano, a atribuição de uma nota final exige ao professor uma visão global sobre o aluno, o seu percurso e historial académico ao longo dos últimos três anos. Para o efeito, e após as notas terem sido definidas, analisou-se a situação de cada aluno, individualmente. De entre várias decisões, perante um intervalo de dois valores, as regras definidas permitiam optar pela subida ou a manutenção do mesmo. Considerando que uma ou outra opção constituía diferenças significativas na média final do ensino secundário, considerou-se que optar pelo valor do patamar superior seria correto, desde que este se enquadrasse num perfil traçado por valores humanistas.

Ao longo deste percurso intenso que foi percorrido nos processos de avaliação da turma, apercebemo-nos, finalmente, de que forma é possível avaliar eticamente um aluno. De entre as várias conclusões obtidas a partir desta experiência, destaca-se a importância de se ter uma visão holística do trabalho que é desenvolvido pelo aluno ao longo do ano letivo e de olhar para a avaliação como um processo formativo e orientador das aprendizagens (não como uma sentença, como é comumente conotado), enquanto professores. Concluiu-se que, para que seja possível encarar a avaliação com segurança e tranquilidade, um professor deverá, antes de tudo, ser capaz de valorizar todo o trabalho do aluno com base numa apreciação humanística, com dignidade e responsabilidade, e ter

estruturas internas que o tornem capaz de dominar as relações sociais para se posicionar com clareza, objetividade e assertividade nas suas decisões.

### **3.1.6 Assistência às aulas: observar como um ato deliberado de formação**

Existem, maioritariamente, duas principais escolas de pensamento quanto às abordagens para a formação inicial dos professores. Uma das escolas defende que a formação deverá ser baseada nos processos de pesquisa/investigação, isto é, sustenta que para além da aquisição das habilidades técnicas fornecidas numa fase inicial desse processo, deverá contemplar dinâmicas que sujeite os professores estagiários simultaneamente aos papéis de aluno e de agentes com responsabilidade no contexto onde se inserem. Acredita que, deste modo, torna possível uma aprendizagem contínua e devidamente contextualizada, preparando-os para lidar de forma criativa e eficaz com a diversidade do meio escolar, em tempo real (Larssen, et al., 2018).

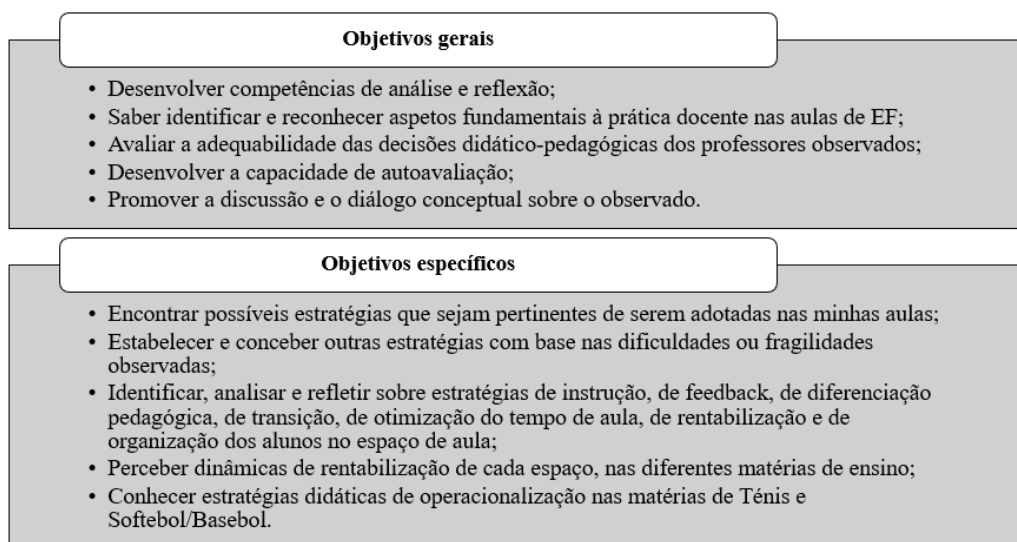
Para esse processo de integração e interação no meio real (escolar), estudos apontam para a importância de preparar os professores estagiários para atividades relacionadas com a observação (Larssen, et al., 2018). De facto, a observação, enquanto forma rudimentar de aprendizagem- que, inclusivamente, antecede o desenvolvimento da linguagem (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012)- é um elemento essencial, tanto para a qualidade como para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Reis, 2011).

Enquanto instrumento de excelência ao serviço da formação docente, gera transformações e mudanças significativas, uma vez que pressupõe processos deliberados de perceção, análise e reflexão sobre os acontecimentos. No entanto, por conter uma subjetividade inerente ao indivíduo que observa, requer um planeamento e uma preparação prudente, para que o olhar seja orientado de acordo com objetivos, numa frequência e duração previamente pensadas (Reis, 2011).

Atendendo ao carácter formativo dos processos de observação e à sua importância ao longo da formação inicial, perante a panóplia de finalidades que lhe está subjacente, está definido como critério de atividades e de avaliação do mestrado - nas linhas programáticas do EP- um conjunto de observações a outros colegas estagiários (e a professores experientes), denominado de assistência às aulas.

Nas tarefas de assistência à aulas, prevê-se uma aquisição de competências, quer na qualidade de observadores, através da análise crítica e da avaliação das várias componentes da aula, quer como observados, na medida em que, através da análise e

discussão das informações recolhidas pelos colegas, torna-se possível evoluir e melhorar a própria atuação docente. Para o efeito, definiu-se um conjunto de objetivos, gerais e específicos (fig.1), norteadores da perceção e da reflexão, que, numa perspetiva geral, iam ao encontro das próprias dificuldades, necessidades, dúvidas e fragilidades sentidas no decorrer da PL.



*Figura 1- Objetivos gerais e específicos das assistências às aulas*

Com o intuito de compreender melhor as dinâmicas da profissão docente, sobretudo nas condições particulares da disciplina de EF e de forma a melhorar o próprio desempenho, suportado pelo conjunto de reflexões individuais e coletivas (junto, com a professora orientadora e colega de estágio), decidiu-se organizar metodologicamente a tarefa de observação. Para tal, de forma a responder aos objetivos traçados, elaborou-se uma metodologia organizada por fases.

A primeira e a terceira fase corresponderam a etapas de observação de aulas de professores experientes, sendo que, para tal, não se utilizou qualquer instrumento de observação específico, atendendo a que se pretendia registar aspetos relevantes que respondessem às próprias dificuldades, sentidas e/ou identificadas pela professora orientadora durante a leção. No entanto, estas etapas distinguiam-se pelos seus objetivos: com a primeira pretendia-se uma familiarização com o espaço escolar e as dinâmicas do grupo disciplinar, e a terceira com as necessidades/dúvidas sentidas na leção das matérias de Ténis e Basebol/Softebol. Na segunda etapa foram realizadas assistências às aulas da colega do núcleo de estágio, de dois colegas na turma de 5º ano e

do respetivo professor titular, com o suporte de um instrumento de observação criado, adaptado de colegas de anos de estágio anteriores (Pinto, 2019).

Os critérios do instrumento de observação basearam-se em algumas funções de ensino, nomeadamente a apresentação do conteúdo, a organização/gestão da aula (antes e durante), o feedback fornecido, a afetividade entre alunos e professores e ainda a atitude adotada pelo professor para uma observação silenciosa. Este instrumento não assumia um carácter exclusivamente fechado, uma vez que apresentava uma secção de natureza semiaberta que visava ao registo de alguns tópicos, tais como: i) pontos fortes identificados na observação; ii) aspetos que mereciam uma especial atenção e deveriam ser melhorados nas próximas intervenções do colega (servindo, portanto, de conteúdo para análise, debate e reflexão crítica com o mesmo); e iii) pontos com os quais me identificava e que também careciam de melhorias, servindo de registo para orientar a própria atividade aquando da lecionação de alguma matéria.

O processo de construção metodológico e instrumental destas atividades não foi linear. Ainda que se tivesse considerado adotar duas estruturas diferentes (fechada e semiaberta) para o instrumento, questionava-se, por vezes, a sua viabilidade. No decorrer da aula observada, múltiplos assuntos associados à prática docente eram discutidos, resultando no registo de tópicos que se achava pertinentes para a nossa atividade e não apenas daqueles que estavam relacionados com as opções adotadas pela colega, gerando por vezes confusão e alguma desorganização neste processo, pelo excesso de informação.

Não obstante, realça-se diversos aspetos positivos na conceção e adoção de um instrumento desta natureza que, ao longo do tempo, foi sendo melhorado e ajustado às características pessoais. Sentiu-se a importância de se ter um plano previamente elaborado sobre a observação que se iria efetuar, pois, por mais exigente que fosse completar os itens do instrumento simultaneamente com a ação de observar, a existência de critérios bem definidos, permitiram filtrar o tipo de comportamentos que se pretendia analisar. Consequentemente, a médio-longo prazo, resultou um olhar mais treinado e a consciência desses comportamentos durante a minha PL.

Para além disso, o facto de apresentar um carácter semiaberto facilitou a sua aplicação, pois conferia uma maior liberdade no registo dos eventos e no alcance dos objetivos propostos. Considera-se, inclusivamente, ter sido o mais adequado, de acordo com o meu perfil e por se ajustar mais facilmente às imprevisibilidades dos acontecimentos, ao carácter variável e mutável do processo de formação. Se considerarmos que a adaptação à prática letiva cresce consoante a vivência, logo as dúvidas devem variar

consoante o processo evolutivo individual. Deste modo, os objetivos de cada observação também se alteram, exigindo um instrumento que seja plástico para conseguir alcançá-los.

No que concerne aos objetivos traçados, através das atividades de assistência às aulas, foi possível perceber que tipo de práticas são habituais entre os professores, nomeadamente, no que concerne à gestão do espaço de aula e à rentabilização dos materiais. A recolha deste tipo de informações, consideradas como fragilidades pessoais, foram de grande utilidade aquando do planeamento das aulas, sobretudo no início da abordagem de cada matéria curricular.

Do mesmo modo, a reflexão sobre as questões metodológicas de operacionalização das aulas dos colegas permitiu identificar aspetos menos positivos com os quais me revia. Por vezes, quando o outro nos serve de “espelho” - sobretudo nesta fase de formação- facilita a compreensão dos nossos erros, tratando-se de uma excelente oportunidade para refletir, mudar e, assim, evoluir. Procurar obter este nível de consciência é determinante para o crescimento profissional.

As observações às aulas de outros professores (inclusive de colegas) foram meios interessantes para aferir estratégias didático-pedagógicas em matérias de ensino com as quais não se sentia muito à-vontade. A conveniência nesta decisão foi muito aproveitada ao longo da PL, apesar de ter-se percebido do quão importante é enquadrar a atuação docente à turma que temos. O *transfer* de opções didáticas entre turmas nem sempre é viável, já que as características dos alunos geralmente determinam o seu sucesso ou insucesso. No entanto, algumas são facilmente transferíveis e muito úteis, visto que estão devidamente adequadas ao espaço físico onde nos encontramos.

As atividades de natureza observacional acrescentaram um valor significativo ao processo de formação. Se observar é a forma mais inata que existe para aprender, considera-se que, se hipoteticamente as assistências às aulas não integrassem o plano de atividades do mestrado, seriam naturalmente desenvolvidas. Permitiram não só se contextualizar com o meio escolar (normas, hábitos e procedimentos), mas também organizar todo o conhecimento adquirido no primeiro ano de formação, moldando-o a uma prática viável. Foram igualmente determinantes para conjugar o que se via, o que se aprendeu (e ia aprendendo), as dificuldades que se sentia nas próprias aulas e o que se pretendia melhorar ao longo do tempo.

A oportunidade para observar, analisar, refletir criticamente e discutir em grupo sobre diferentes tipos de abordagens, metodologias, estratégias e visões de diferentes

professores, foi propulsora para a definição das próprias intervenções ao longo da atividade de PL. Esta prática observacional e reflexiva, torneada pelo diálogo entre os professores experientes e os estagiários, marcou significativamente este processo de formação pelos momentos de aprendizagens subjacentes, aportando um valor que extrapolava qualquer reflexão individual.

A título de exemplo, sempre que se observava as aulas da colega do núcleo de estágio, estávamos perante a companhia do seu professor orientador. Os momentos de diálogo e de partilha proporcionados pela sua presença, mediante as informações recolhidas a partir da observação da aula, representaram janelas de aprendizagem muito significativas, pois permitiam esclarecer dúvidas, identificar aspetos críticos da prática que ainda não estavam consciencializados (pela inexperiência), repensar diversas formas de atuar didática e pedagogicamente e apontar possíveis estratégias úteis para adotar nas aulas. Neste caso, admite-se que, o facto deste núcleo apresentar professoras orientadoras distintas, constituiu uma mais-valia, pois permitiu abrir o leque de opções e perceber diferentes formas de intervir sobre uma mesma situação.

Através destas atividades experienciou-se, igualmente, momentos de reflexão e de troca de ideias com a colega de estágio, resultando num crescimento mútuo. Para além de ter permitido reorientar diversas vezes as nossas intervenções, expandiu a nossa visão sobre o manancial de opções que se pode adotar num processo de ensino-aprendizagem. Mais importante do que isso, permitiu amadurecer a nossa forma de olhar criticamente para o meio que nos rodeava.

Por exemplo, das dezenas de discussões resultantes dessas observações, aprendeu-se que não há estratégias boas ou más, mas sim mais ou menos adequadas, ou seja, para toda a atividade educativa, temos/devemos primeiramente enquadrá-la no contexto onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, para posteriormente tecermos uma análise reflexiva e crítica sobre a mesma. Assim sendo, percebeu-se o quanto é possível ganhar, pessoal e profissionalmente, se estivermos abertos à diversidade de reflexões que podem ocorrer no meio escolar, através de processos colaborativos, beneficiando-nos a diversos níveis.

Numa outra vertente, os processos de observação mostraram ser igualmente importantes para a construção do perfil de professor que se pretende adotar na prática docente. As assistências às aulas possibilitaram distinguir o que devemos/ou não fazer e o tipo de professor que se pretende (ou não) ser. A possibilidade de se observar diferentes professores, com diferentes formas de estar, permitiu perceber com o “quê” e com “quem”

nos identificávamos profissionalmente, visto que é na relação com o outro que construímos a nossa própria identidade.

Para concluir, se encararmos a observação como uma oportunidade de desenvolvimento individual, organizacional e de envolvimento colaborativo, na reflexão sobre o desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que visam a melhoria da prática docente (Reis, 2011), tal como foi experienciado, percebe-se o potencial formativo que está subjacente ao ato deliberado de observar, sobretudo nesta fase da formação do professor-estagiário. Adicionalmente, atendendo a que se trata de um meio importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, se considerarmos o potencial catalisador de mudança que este ato pode exercer e cujas repercussões podem ser extensíveis para uma dimensão maior- a orgânica escolar- conclui-se que a observação deliberada e reflexiva, não é só importante, mas necessária para a evolução da realidade educativa do nosso meio.

## **3.2 Gestão do processo de ensino-aprendizagem na turma de 5º ano**

### **3.2.1 Reflexões sobre o planeamento**

O planeamento anual da turma foi elaborado pelo professor de EF, pelo que não se teve conhecimento suficiente para justificá-lo nem o fundamentar. Soube-se, porém, que foi estruturado de acordo com as normas do grupo disciplinar e com a rotatividade das instalações.

Debruçando-se sobre a análise desse planeamento, numa perspetiva geral, percebe-se que há uma divisão das matérias por blocos, tratando-se de uma organização que sugere uma distribuição baseada na rotatividade das instalações. Como refere o PNEF para este ciclo de ensino, geralmente os horários e a circulação da turma pelas instalações são critérios determinantes para a periodização das atividades letivas (Jacinto, et al., 2001). Ainda que se considere que o espaço de aula poderá constituir um fator limitante para a prática de diferentes atividades, não se deverá perder de vista que o critério desejável para o efeito deverá ser a “interpretação que o professor faz das características desses alunos” (Jacinto, et al., 2001, p.249).

Por mais que algumas matérias estejam limitadas às instalações e aos recursos materiais, outras podem ser perfeitamente adaptadas a qualquer espaço físico, não

necessitando, por vezes, de muitos (ou nenhuns) recursos materiais, como por exemplo, no caso do Atletismo ou da Dança.

A propósito dos recursos físicos, um estudo sobre a abordagem das ARE, concluiu que os professores, tendencialmente, apontam-nos como fator de grande dificuldade para a leção dessas matérias. No entanto, como referem os autores, a resolução é relativamente simples:

“(...) dado que os conteúdos de Dança podem ser vivenciados em espaços abertos, reduzidos e até mesmo com piso diversificado. Para isto, o professor deve de se libertar das amarras que o ligam a um único espaço de atuação, que normalmente são os campos desportivos (Wos, 2011), e reinventar a utilização dos mesmos de forma a responder aos objetivos formativos dos seus alunos. Os espaços escolares devem, então, ser encarados numa perspetiva de polivalência educativa, criadora de oportunidades significativas para os alunos” (Correia, Carvalho, Pita, Castro, & Rodrigues, 2018, pp. 150-151)

Na mesma linha de pensamento, mas referente à matéria de Atletismo, outros estudos apontam que a sua não leção também deriva da falta de materiais e de instalações desportivas específicas, segundo alegam os professores inqueridos nos mesmos (Jacinto, Gaspar, Oliveira, & Gouveia, 2012; Gonçalves & Lopes, 2016). Inclusivé, no sentido de desmistificar essa crença, surgiram alguns trabalhos com o intuito de apresentar possibilidades de adaptação, tanto dos engenhos utilizados como dos espaços de aula (Silva, Pita, Sousa, & Lopes, 2016), e sugestões de abordagem à matéria (Silva, Silva, Simões, Nóbrega, & Lopes, 2016).

Considerando o acima referido e, até, as características dos espaços destinados para as aulas de EF desta turma, percebeu-se que a opção de um modelo de planeamento por etapas seria viável. O mesmo, ao permitir difundir os conteúdos das matérias por períodos de tempo mais reduzidos, distribuídos ao longo do ano letivo, possibilitaria que o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem fosse mais próximo e devidamente orientado, em função do desenvolvimento das capacidades e da aquisição das aprendizagens pelos alunos. Permitiria atuar em função do que está definido pelo PNEF, na medida em que, no plano de turma, devem ser incluídos períodos de aprendizagem concentrada, no qual predomina uma determinada matéria, e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, através de uma aprendizagem distribuída (Jacinto, et al., 2001).

Uma vez que as matérias já se encontravam previamente selecionadas, por unanimidade grupal, distribuiu-se os professores estagiários de acordo com as suas preferências e conforto na lecionação das mesmas. Neste caso, optou-se por lecionar a Dança e o Atletismo, na segunda metade do 1º período letivo, estando previstos 10 tempos letivos para as ARE, através da Dança e das Danças Tradicionais. Sugeriu-se, ainda, contemplar conteúdos de Danças Sociais, para enriquecer a experiência de ambas as partes (alunos e professora estagiária), considerando que constam nas AE para este ano. Contudo, por se tratar de uma decisão de grupo, tal não foi possível.

Durante esta fase, a turma foi sujeita a um confinamento geral, situação que exigiu um reajuste das cargas letivas das matérias de ensino. Uma vez que se estaria perante uma turma de 5º ano e a intervenção ocorreria no 1º período, distribuiu-se estrategicamente as matérias das ARE, lecionando apenas a Dança, numa primeira fase, e, posteriormente, com a colega seguinte a abordar as Danças Tradicionais. Esta opção justifica-se pelo facto de os alunos, a este nível, apresentarem vivências muito básicas nas ARE, pelo que se considerou desenvolver, primeiro, os conteúdos que lhes fossem familiares (abordados no programa do 1º ciclo) e que são basilares para a sua progressão noutras formas mais complexas das ARE. Optou-se, então, por trabalhar os movimentos locomotores e não locomotores, explorar as noções de ritmo, de espaço e de relação com o outro (com o devido distanciamento) para posteriormente introduzi-las numa atividade organizada e tecnicamente mais pormenorizada, como as Danças Tradicionais (introduzidas apenas no 5º ano).

O PNEF reconhece o importante papel da Dança na formação dos alunos, pois considera que permite o desenvolvimento global dos mesmos, e valoriza a acessibilidade e a variabilidade das suas atividades (quanto à necessidade de recursos). Ao nível dos seus objetivos programáticos, prevê “interpretar sequências de habilidade específicas elementares (...) em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade considerados, de acordo com os motivos das composições” (Jacinto et al., 2001, p. 242).

Por outro lado, quanto ao Atletismo, propõe que no 5º ano se foque na dimensão técnica das habilidades. Porém, alerta que a carga horária desta matéria deve ser maior numa fase mais avançada, isto é, “do meio para o final do curso” (Jacinto et al., 2001, p. 247), visto que são abordadas habilidades que são condicionadas pelas características e necessidades de desenvolvimento físico dos alunos. Ainda que o PNEF aponte para um foco na técnica das habilidades, acredita-se que as opções didáticas

devem ser tomadas com privilégio por abordagens lúdicas (ponto 3.2.2). Ao nível dos seus conteúdos, aponta para “(...), saltos, corridas e lançamentos, segundo padrões simplificados, e cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e regulamentares” (p.242).

As AE para este ano, definem o desenvolvimento de competências essenciais de nível Introdutório nas 3 matérias das diferentes subáreas. Deste modo, o planeamento foi desenhado no sentido de se alcançar os objetivos desse nível de operacionalização.

A definição deste guia de atuação didático-pedagógica foi adaptada à medida que se percebia as reais dificuldades e potencialidades da turma. Atendendo a que não se tinha qualquer informação específica sobre o enquadramento dos alunos nos níveis de competência, de acordo com os critérios de definição, e de caráter social, assim como ao nível do clima da aula, optou-se por utilizar a primeira aula para recolher informações em ambas as matérias de ensino.

### **3.2.2 Reflexões sobre a operacionalização**

#### ***3.2.2.1 Impactos de um E@D inesperado***

Esta experiência pedagógica foi, também, talhada de imprevistos, contratemplos e incertezas, em virtude da pandemia da Covid-19. O período de lecionação destinado para esta intervenção coincidiu com o isolamento profilático da turma. Devido à experiência do ano letivo anterior, a escola já estava preparada para dar continuidade à lecionação através da modalidade à distância, tendo efetivamente ocorrido. Não obstante, esta decisão veio afetar a sequência programada no cronograma de distribuição das matérias.

Aquando da notificação deste acontecimento, foi ponderada a hipótese, pelos colegas, de dar continuidade ao cronograma, sendo que, para o efeito, deveria assumir-se esta experiência através de uma realidade em E@D. Para além da informação ter chegado de uma forma inesperada e no dia anterior ao início desta experiência, aponta-se um conjunto de constrangimentos relativamente à possibilidade de se aceitar este desafio, que superaram eventuais mais-valias que pudessem ser assinaladas.

A primeira limitação refletida prende-se com as características da turma, ou seja, considerando que os alunos se enquadravam numa realidade muito distinta da anteriormente vivenciada, acresciam desafios e exigências pedagógicas que poderiam ser

desproporcionais às capacidades que se possuía enquanto professora estagiária. Nesse momento, os alunos:

- i) Situavam-se num ciclo de escolaridade diferente e com outras exigências (mais matérias, mais e diferentes professores, diferentes formas de avaliar, rotinas escolares distintas das anteriores, entre outras);
- ii) Estavam numa fase de adaptação a uma nova escola;
- iii) Tinham novos colegas, com tempo insuficiente para desenvolver laços de afinidade;
- iv) Haviam saído de um ano letivo atípico e confuso, no qual estiveram sujeitos a diversas adaptações, com impactos incalculáveis de várias ordens (ex. psicológico, emocional e familiar);
- v) Tinham acabado de chegar de um período prolongado de férias, cujas rotinas foram completamente alteradas e outras perdidas;
- vi) Estavam a iniciar um novo ano nas condições anteriormente referidas;
- vii) Seriam sujeitos a diferentes professores (estagiários), para além dos vários das restantes disciplinas;
- viii) Estariam a vivenciar, novamente, mais uma fase de incertezas e de confusão (com a necessária adaptação) de um novo E@D, agora com outro enquadramento (outra escola, outras dinâmicas).

Adicionalmente, ressalva-se o facto de, até esse momento, ainda não ter ocorrido qualquer contacto direto com a turma, de não se ter desenvolvido qualquer tipo de trabalho pedagógico (técnico e de implementação de regras/ rotinas) e de não se conhecer os alunos ao ponto de ser possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem seguro e relativamente efetivo à distância. Acredita-se, ainda, que não seria justo sujeitar-se a tais condições, tão díspares quando comparadas com a realidade das atividades que os colegas iriam desenvolver.

Ao longo desse processo reflexivo, ponderou-se as vantagens que poderiam estar inerentes a esse desafio e nos possíveis ganhos ao nível da formação pedagógica. Contudo, se ser professor é, também, promover aprendizagens curriculares numa prática profissional fundamentada num saber específico que resulte da “(...) produção e do uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto), então, neste caso, não se estaria a corresponder a esse pressuposto, atendendo a que muito dificilmente se seria capaz de

promover aprendizagens curriculares num contexto tão desconhecido e incerto, como aquele em que se estaria situado, na qualidade de professora estagiária e sem qualquer contacto pedagógico prévio com os alunos.

Deste modo, houve um reajuste no cronograma de distribuição dos professores estagiários, assim como no número de aulas lecionadas pelos mesmos, de modo que todos pudessem usufruir da experiência na leção desta turma. Assim sendo, ficou estipulado a leção de três aulas.

### ***3.2.2.2 A resposta aos desafios enfrentados***

Perante todas as alterações e as duas matérias seleccionadas para abordar, houve a necessidade de repensar as estratégias didático-pedagógicas. De entre as várias soluções para o problema colocado (redução do número de aulas), optou-se por desenvolver os conteúdos de ambas as matérias em todas as aulas.

Mediante essa solução, colocou-se um conjunto de limitações face ao tempo útil das aulas de EF. Percebeu-se que teríamos muito pouco tempo para desenvolver tantos conteúdos e, considerando que não existiam rotinas de aula ainda implementadas e adequadas à realidade de ambas as partes, seria muito difícil conseguir abordar essas duas matérias de ensino. Contudo, decidiu-se experimentar na primeira aula, testando, e para também aferir diversos indicadores, tais como: a receptividade e o nível da turma nessas matérias, as rotinas e as dinâmicas de gestão dos alunos pelo espaço.

A partir da experiência vivida na primeira aula, percebeu-se que alguns conteúdos do Atletismo já tinham sido desenvolvidos, concluindo-se que o PA estruturado não estava a ser rigorosamente seguido. Ainda que este não deva ser rígido, mas flexível, dinâmico e adaptável às circunstâncias com as quais o professor se vai deparando (Feijão & Pomar, 2015), não é exatável, nem desejável que seja completamente alterado, sob pena de inviabilizar os objetivos inicialmente traçados. No entanto, ser professor de EF exige que sejamos capazes de nos adaptar e resolver os problemas de uma forma criativa e rápida, recorrendo às competências até então adquiridas (Gladilina, Yumashev, Avdeeva, Fatkullina, & Gafiyatullina, 2018). Assim sendo, optou-se por dar continuidade ao desenvolvimento das habilidades do Atletismo, através do trabalho das capacidades físicas e especificamente das corridas de velocidade e de estafetas, e por dar um maior ênfase aos conteúdos da matéria de Dança.

Pela versatilidade destas matérias, pelas inúmeras atividades que possibilita desenvolver com poucos recursos materiais e pelo facto de as suas habilidades serem básicas, funcionais e estruturantes dos padrões motores básicos e do repertório motor dos alunos, podem ser perfeitamente conciliadas como estratégias de ensino-aprendizagem, como por exemplo de aquecimento. Inclusivamente, no sentido de introduzir conteúdos e de rentabilizar o pouco tempo de aula disponível, adotou-se essa estratégia didático-pedagógica.

A título de exemplo, numa das aulas introduziu-se um aquecimento utilizando-se habilidades básicas situadas num ritmo musical, com músicas conhecidas por estas faixas etárias (e adequados ao contexto de educativo). Objetivou-se aferir as noções de ritmo dos alunos, trabalhar a agilidade, a força, o equilíbrio e a postura. No fim dessa mesma aula, voltámos à Dança, mas desta vez recorrendo às habilidades da Aeróbica, introduzindo passos e sequências e trabalhando as capacidades coordenativas como a coordenação.

Noutras aulas, utilizou-se faixas de formatos de Fitness, como o Body Balance® e Pound®, com o intuito de mostrar a aplicação das noções rítmicas a diferentes contextos. Através de uma coreografia simples, que trabalhou diversas capacidades físicas, foi possível desenvolver o ponto 3 previsto pelas AE:

“3. Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica: 3.1 Realiza equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado. 3.2 Acentua determinado estímulo musical com movimentos locomotores” (Aprendizagens Essenciais, pp. 14 e 15).

O recurso a situações lúdicas foi preponderante para o bom desenvolvimento das aulas. Na Dança, utilizaram-se jogos para explorar diversos conteúdos (andar, saltitar, voltas, poses, emoções, imagens, equilíbrios), que mostraram ser muito interessantes pelos níveis de adesão e de motivação manifestados pelos alunos, em relação à matéria, como, aliás, sustenta o estudo de Correia et al. (2018) e Pinheiro (2012). No Atletismo, adotou-se a estratégia de um atletismo jogado, com uma componente competitiva inerente, propulsora de entusiasmo no decorrer das aulas.

Esta experiência fez reforçar a importância, já percebida na PL no ES, de definir-se claramente as regras das atividades, quando se pretende adotar estratégias lúdicas. Tornou-se ainda mais expressiva, pelo facto de se estar a lidar com alunos mais novos, que geralmente sobrevalorizam quem perde ou quem ganha e estão constantemente à espera de conseguir contornar as normas estabelecidas. Como tal, enquanto professores, devemos adotar um discurso claro e objetivo, para que haja ordem, respeito, foco e envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem. É sobretudo por este motivo que os planos de aula do 5º ano se encontram tão detalhados nas situações de Atletismo.

A introdução de algumas dinâmicas de grupo conseguidas com a distribuição dos elementos heterógenos revelou ser outra estratégia interessante. Possibilitou estimular o desempenho dos alunos mais tímidos e com um nível de competência inferior, através da promoção de um ensino cooperativo, assim como da competição nas aulas.

Os maiores desafios enfrentados estiveram relacionados com o espaço. No Atletismo surgiram algumas inquietações quanto à organização dos alunos, colocando-se dúvidas sobre a melhor forma e sobre o tipo de estratégias que se deveria definir para rentabilizar o tempo. À semelhança do que aconteceu com a PL no ES, só após vivenciar as características das instalações e passar pela experiência de organizar a turma nesse espaço, se tornava possível planear de uma forma mais adequada, contextualizada e, portanto, com maior segurança e tranquilidade, visto que se esbatiam as dificuldades na organização espacial.

A energia inerente à turma, foi outro desafio interessante desta experiência. Sentiu-se uma grande diferença entre as duas turmas desta PL. Para além das estratégias necessárias para chegar-se aos alunos com maior eficiência (comunicação, disciplina, organização do espaço de aula e gestão dos alunos pelas tarefas), foi preponderante considerar-se o comportamento e a energia, próprios destas faixas etárias, para conduzir os alunos à aprendizagem do autocontrolo e da adequação comportamental ao contexto escolar.

Exemplificando, optou-se por estipular uma rotina de início de fim de aula com uma formação frontal em xadrez, ainda que, para tal, tenha sido necessário dispensar algum tempo. Apesar das críticas que possam ser tecidas relativamente a esta formação - por colocar o professor no centro do processo e estar associado a um estilo de ensino por comando-, a verdade é que pode ser vantajosa consoante as circunstâncias. Neste caso, foi determinante para controlar e adequar os níveis tónicos dos alunos para a aula, assim como para estabelecer regras de rotina. Acredita-se que, quando os alunos sabem com o

que contar, as dinâmicas de transição tornam-se mais fluídas e existe uma maior disciplina, possibilitando um clima de ensino-aprendizagem adequado. Na verdade, sem regras não é possível desenvolver aprendizagens. Como refere Batalha (2004), permite uma prática simultânea, é adequada a todos os níveis de execução, facilita a correção dos erros e permite um grande controlo do professor.

Para contrapor a rigidez desta formação, optou-se por lecionar conteúdos da Dança nesses momentos que, pela música, pelo ritmo e pelos seus movimentos, confere um ambiente mais leve. Conseguiu-se, portanto, gerir bem esta dualidade entre a formação linear- que é rígida e menos motivante, mas permite o controlo da turma-, e a abordagem da Dança- diferente, interessante e divertida.

Outro assunto que merece reflexão, prende-se com a duração das tarefas propostas. Nestas idades, pelo facto de os alunos se fartarem rapidamente das atividades, é preponderante que o professor planeie um conjunto de variantes, mesmo que mantenha uma ou duas situações ao longo da aula. Devemos ser capazes de contrabalançar a repetição com a mudança, para que a aquisição de aprendizagens ocorra de uma forma motivadora e significativa.

### **3.2.3 Considerações**

De uma perspetiva geral, esta experiência foi muito enriquecedora e superou largamente as expectativas, pela positiva. Apesar da relutância e do desconforto inicial, por se abraçar o desconhecido, algo novo, em plena fase de adaptação ao novo processo de lecionar uma turma de 12ºano, e por se ter de enquadrar num contexto completamente distinto daquele que se conhecia (as dinâmicas de organização da escola, um perfil de orientador diferente, rotinas e alunos muito diferentes), foi possível adaptar-se muito bem ao novo contexto e fruir ao máximo dos momentos passados com estes alunos.

A adaptação a este desafio foi facilitado pela opção que nos foi dada, com a seleção das matérias de ensino para lecionar. Poder-se-ia ter escolhido outras em que não se estivesse tão à-vontade ou que não se tivesse tido a oportunidade de lecionar no 12º ano. No entanto, considerando a grande instabilidade vivida, foi legítimo e sensato optar por matérias com as quais se identificava e que trariam algum conforto no meio de tanta incerteza.

Anteriormente, acreditava-se existir uma certa preferência pela leção nas faixas etárias mais altas. Contudo, após esta vivência, percebeu-se que estas idades são

também muito interessantes, por ainda conservarem o afeto e o respeito pelo professor que trazem do 1º ciclo e, ao mesmo tempo, por já terem alguma consciência sobre o que podem/devem, ou não fazer. Apesar de ter exigido recursos internos completamente diferentes, foi um processo essencial para conhecê-los e para desenvolver a autoconfiança, aspetos fundamentais para lecionar.

Para terminar, partir para este desafio pressupõe ter de desconstruir o fio condutor que se havia, finalmente, encontrado para intervir pedagogicamente, enfrentando, uma vez mais, a incerteza de quem eu seria enquanto professora e a dúvida sobre as minhas próprias capacidades para sê-lo, perante as novas condições. No entanto, ser professor, sobretudo nos tempos que correm, é também ter de enfrentar estas dubiedades, as constantes alterações do meio onde se exerce, e ter a grande capacidade para se adaptar, sem nunca permitir que o ato de duvidar de si próprio seja mais forte do que a força motriz para exercer a nossa profissão. Daí que, este desafio foi encarado como uma prova importante de superação e de validação das minhas capacidades, tanto a nível académico e profissional, como pessoal.

## **4. Outras experiências pedagógicas**

### **4.1 O E@D: reflexões**

O aumento de novos casos de Covid-19 na RAM conduziu à decisão governamental, explanada na Resolução n.º 1/2021, de 4 de janeiro, de reiniciar progressivamente todas as atividades letivas presenciais. No entanto, procedeu-se à suspensão das mesmas por um período letivo (o 2º), de acordo com a resolução n.º 19/2021, de 12 de janeiro, repercutindo em todas as decisões pedagógicas.

Apesar de o E@D estar definido como modalidade educativa e formativa dos ensinos básico e secundário, de acordo com o art.8.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as instituições educativas ainda não estavam devidamente preparadas para a implementação desta oferta formativa em larga escala. Como tal, com a sua implementação como resposta aos sucessivos confinamentos, enfrentou-se diversas incertezas e dificuldades que culminaram em interessantes oportunidades de formação.

Ao longo do presente relatório, na maioria dos pontos sobre o qual o mesmo se encontra estruturado (sobretudo nos 3. e 7.), encontram-se reflexões que remetem para a experiência vivenciada durante o E@D, que teve tanto de desafiadora como de transformadora. Todavia, foi da nossa vontade partilhar outras constatações que se retirou desta vivência.

O ensino presencial não deve ser decalcado para o E@D. É necessário considerar-se um conjunto enorme de fatores e adotar estratégias distintas para obter algum grau de satisfação no alcance de algumas aprendizagens essenciais. Por exemplo, sentiu-se a necessidade de pensar sobre a melhor maneira de transmitir a informação aos alunos, de demonstrar, de gerir o tempo de execução das tarefas com o feedback e a aproximação ao ecrã, de considerar o *delay*, os tempos de exposição, os de transição, entre tantos outros que se alteraram em virtude desta mudança.

Na verdade, durante a prática pedagógica, a reflexão sobre estes elementos foi uma constante. Saber o que fazer, como fazer e quando fazer são questões determinantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo importante o professor transmitir clareza e organização e adotar recursos acessíveis (Yates, Starkey, Egerton, & Flueggen, 2021). Para se conseguir chegar a este patamar foi necessário experimentar, aventurar-se numa perspetiva de tentativa/erro refletida e perceber que tipo de dinâmicas de interação resultavam, consoante os objetivos que se pretendia atingir.

Neste formato, a demonstração exige recursos distintos daqueles a que estamos habituados. Das várias estratégias adotadas para conseguir chegar aos alunos de uma forma efetiva, recorreu-se, por exemplo, ao movimento das mãos- para representar e explicar o movimento dos apoios- e elaboraram-se vídeos didáticos para o efeito.

Os vídeos didáticos mostraram ter sido uma opção determinante para o bom desenvolvimento das aulas e para garantir a componente prática. No entanto, reconhece-se que o seu impacto positivo esteve diretamente relacionado com o facto de terem sido construídos com base nas características dos alunos. Um período letivo anterior em ensino presencial permitiu preparar os conteúdos e projetar as ferramentas adequadas às necessidades dos alunos. O recurso a essas ferramentas, permitiu, ainda, libertar-se do papel de demonstrar, focar no desempenho dos alunos e intervir sobre as suas dificuldades.

O controlo do processo de ensino-aprendizagem foi outro tópico de análise. No ensino presencial, a aula de EF é prática e permite recolher constantemente informações sobre o desempenho dos alunos. No E@D essa observação vê-se condicionada, sendo

importante definir estratégias e regras para assegurá-la. Neste caso, considerou-se que a câmara seria uma ferramenta importante para esse controlo e, como tal, estabeleceu-se a obrigatoriedade de os alunos manterem-na ligada durante as aulas. Ainda que se tenha enfrentado alguma resistência, com o tempo foi possível encontrar uma harmonia nas regras de funcionamento das aulas.

A propósito desse assunto, com a passagem para o E@D, houve a necessidade de pensar sobre aspetos que ultrapassam as questões de operacionalização metodológica dos conteúdos e que estão relacionadas com o clima das aulas.

Foi necessário definir regras de funcionamento de forma a garantir um ambiente propício à aprendizagem. Por exemplo, após algumas pesquisas, encontrou-se formas de controlar o acesso e o tempo de permanência dos alunos nas sessões (informação que era disponibilizada através de relatórios automáticos). Com isto, conseguiu-se garantir um maior controlo sobre a assiduidade e a pontualidade, tendo sido determinante para responsabilizá-los e comprometê-los.

O início do ano letivo exigiu persistência quanto à definição das regras, pelo facto de se estar perante um novo cenário educativo e por alunos terem saído de um período prolongado de confinamento e de férias. Foi dispensado o tempo necessário para que as compreendessem, aceitassem e integrassem. Ao transitar para o E@D, notou-se um retrocesso nos comportamentos, voltando aos padrões iniciais- de ausência, dispersão ou de resistência.

Com esta experiência percebeu-se que os alunos no E@D não diferem muito daquilo que são no ensino presencial. Inclusivamente, o E@D, com as características que lhe são inerentes, servia de justificação para não cumprir com as obrigações. Portanto, o registo de comportamento subjacente a cada aluno (atitudes e comportamentos), mantém-se independentemente da modalidade de ensino, apesar de alterarem e refinarem as suas justificações. Enquanto professores, é importante ser capaz de olhar objetivamente para cada caso, refletir, debater com os alunos, ponderar, voltar a investir e insistir nas regras de funcionamento das aulas e nos aspetos atitudinais para situá-los, orientá-los, reeducá-los e, assim, conseguir reverter esses comportamentos.

A recuperação dessas aprendizagens, exigiu coerência, algum esforço, paciência e respeito pelo tempo que esse processo exigia. A compreensão desses limites traz a tranquilidade necessária para que ambas as partes consigam protagonizar o que lhes compete, ou seja, para que os alunos se foquem no processo de aprendizagem e o professor no ensino.

Apesar de se reconhecer os diversos obstáculos do E@D, admite-se ter existido alguns aspetos positivos. Por ter permitido manter uma maior proximidade e um maior controlo visual sobre os alunos, foi possível chegar a cada um deles individualmente, através das sessões síncronas, e de uma forma mais eficaz comparativamente com o ensino presencial. Para além disso, possibilitou ter um maior controlo geral sobre a turma, uma vez que os alunos dificilmente se dispersavam nas tarefas que eram solicitadas. No ensino presencial, para além do professor desempenhar diversas funções, o espaço da aula de EF impõe naturalmente diversos desafios ao controlo total da turma e/ou à capacidade de chegar a todos os alunos de uma forma individual.

Outro aspeto positivo esteve relacionado com as diferentes possibilidades de apresentação dos conteúdos. No contexto de ensino presencial, os objetivos do domínio dos conhecimentos, às vezes não são tão efetivamente atingidos, por diversas razões, entre as quais a multiplicidade de estímulos que existem nas aulas e a dificuldade em complementar as informações com outras vias de informação (vídeos e imagens). Portanto, há conteúdos cuja compreensão se torna mais difícil ou que se “dispersam” no ensino presencial pela vasta informação que este contempla. Deste modo, com a transição para o E@D aproveitou-se para recuperar conteúdos já lecionados, e assim recordar, esclarecer, aplicar e consolidar, tendo-se constituído como uma mais-valia para o processo de aprendizagem dos alunos.

Contudo, admite-se que esta estratégia fez sentido, apenas porque se tinha conhecimento sobre o nível de desempenho dos alunos na dimensão prática, tendo permitido ajustar os conteúdos e atribuir-lhes significado através da associação dos mesmos às atividades práticas experienciadas. Assim, foi possível atribuir significado a uma experiência prática e consolidar aprendizagens, promovendo a capacidade de o aluno compreender e relacionar a dimensão teórica dos conteúdos com a dimensão prática.

Por outro lado, um dos aspetos menos positivos e alvo de reflexão, prendeu-se com o tipo de público que se encontra durante o E@D.

É do conhecimento geral que as aulas de EF, num regime normal (presencial), são públicas. Trata-se, inclusivamente, de uma particularidade da disciplina. É um “público” (os alunos, os pares, funcionários) que está por dentro das dinâmicas escolares. Por outro lado, no E@D, as aulas contam com a “presença oculta” de outras pessoas que não estão enquadradas no contexto escolar pois, os alunos não são as únicas pessoas que se encontram do outro lado do ecrã.

Ainda que, independentemente da modalidade de ensino, o professor deva assumir uma postura profissional, ética e correta, prezando pelo cuidado no modo como comunica e aborda os conteúdos programáticos, é fundamental que tenha consciência sobre a sua postura e o seu rigor na transmissão e operacionalização do currículo, durante o E@D.

Como forma de minimizar os impactos da distância e de não reverter integralmente todo o processo construído desde o início do ano letivo, percebeu-se a importância de se estar disponível e presente para os alunos, assim como de criar momentos para o diálogo de assuntos paralelos aos da disciplina durante as aulas. Ao se estabelecer uma proximidade pedagógica, foi possível estar a par das preocupações, das perspectivas e das reflexões dos alunos sobre a realidade em que se encontravam. Estas informações, para além de serem úteis para o desempenho da função de DT, aproximando os alunos à escola, foram-no igualmente para o planeamento das aulas, pois possibilitaram adequar a intervenção às suas necessidades.

Nesses momentos conseguiu-se enquadrar os alunos, em alguns casos ajudar a reestruturar a sua visão ou posição sobre determinados assuntos e recolher informações relevantes sobre as relações interpessoais da turma, determinantes para gerir o clima das aulas. Deste modo, entende-se que, ser professor é ter capacidade de perceber empaticamente o meio que nos envolve e conseguir (re)orientar os alunos sempre que necessário, independentemente das circunstâncias em que nos encontramos.

Concluindo, trabalhar numa escola é estar perante um contexto dinâmico. A alteração do panorama operativo das aulas de EF, não impediu a criação de dinâmicas de aulas práticas à distância, mas exigiu um processo cíclico de investigação-ponderação-experimentação-reflexão que trouxe clareza, agilidade e descomplicação. Conseguiu-se, deste modo, encontrar uma forma de intervir justa e significativa para os alunos e que considerou os obstáculos do E@D, o inevitável comprometimento de algumas aprendizagens essenciais e as condições em que os alunos se encontravam. Não se tinham reunidas as condições ideais, nem tão pouco se adotou categoricamente as melhores estratégias. Admite-se que, eventualmente, outras poderiam ter sido adotadas, resultando numa experiência diferente. No entanto, acredita-se que as decisões tomadas foram as melhores possíveis mediante o contexto onde se inseria. Ser professor é estar consciente que tudo poderia ter sido diferente, mas que se optou pelo melhor que se tinha, podia e sabia.

## **4.2 O trabalho das capacidades físicas através do diálogo rítmico**

Desenvolver as capacidades motoras dos alunos é um dos objetivos da disciplina e, para que essa concretização ocorra com sucesso, o professor de EF deverá ser capaz de aplicar os seus conhecimentos sobre o treino, de forma cientificamente sustentada, as orientações programáticas e os respetivos princípios metodológicos. Na EF todas as capacidades devem ser desenvolvidas em qualquer ciclo de escolaridade, embora respeitando sempre os princípios fisiológicos inerentes à prescrição do exercício físico e à fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

As capacidades físicas, também denominadas de capacidades motoras, são condições endógenas que permitem realizar diversas ações. Trata-se de um conjunto de predisposições e potencialidades individuais, nas quais assentam a realização, a aprendizagem e/ou desenvolvimento de habilidades, constituindo-se, deste modo, formas de movimento específico que dependem da experiência e que se automatizam através da repetição (Ribeiro, 2009).

Para uma melhor compreensão e aplicação, foram tradicionalmente sistematizadas relativamente à solicitação funcional (apesar de todas as qualidades estarem naturalmente condicionadas reciprocamente). Quando dependem essencialmente de aspetos de natureza energético-funcional, considera-se estar na presença das capacidades condicionais (natureza quantitativa). Se, por outro lado, dependem fundamentalmente de aspetos de natureza sensório- motora, por tratamento do sistema nervoso-central, denominam-se capacidades coordenativas (natureza qualitativa) (Marques, 1989).

Relativamente às qualidades coordenativas, a sua exploração e trabalho constituem uma base importante para o processo de construção e consolidação do reportório motor do indivíduo. Possibilitam o domínio e o controlo motor, de uma forma segura e económica, em situações previsíveis e imprevisíveis (Ribeiro, 2009) e estão estritamente ligadas à capacidade de adaptação no espaço, mediante a leitura e interpretação de informações próprio e exteroceptivas por parte do SNC que se evidenciam, posteriormente, numa resposta motora.

Neste sentido, torna-se lógico afirmar que o seu aperfeiçoamento depende da diversidade e da riqueza de solicitações a que o aluno é sujeito, a partir da relação indivíduo-contexto-ação. Esta relação é comumente conseguida com o recurso ao jogo, como método mais importante ou, pelo menos, relevante. No entanto, é possível trabalhar recorrendo a:

“exercícios de variação do ritmo da actividade, para o desenvolvimento da capacidade de ritmo; exercícios de alteração da direcção do movimento, para a melhoria da capacidade de orientação espacial; exercícios de variação da utilização da força para a melhoria da capacidade de diferenciação quinestésica; exercícios em situações inabituais, para o desenvolvimento da adaptação motora em situações complexas. Esta preocupação deve temporalmente ser precedida da aquisição de hábitos motores fundamentais” (Marques, 1989, p.174)

Por outro lado, as capacidades condicionais, enquanto qualidades condicionadas às fases sensíveis do crescimento, são essenciais para o desenvolvimento da condição física, para o bom funcionamento orgânico e para a saúde. Englobam a força, a velocidade, a resistência e a flexibilidade. Ao contrário das capacidades coordenativas, que podem ser trabalhadas com recurso às situações criadas no âmbito das matérias de ensino (jogo), as condicionais podem exigir tarefas mais analíticas para um desenvolvimento mais efetivo (Rodrigues, 2000). Podem ser desenvolvidas através de diversos métodos, sendo que no contexto da EF preferencialmente recorre-se ao trabalho em circuito, pelas vantagens pedagógicas que acresce, nomeadamente, por permitir associar o desenvolvimento da resistência cardiopulmonar (Raposo, 2005, citado por Vargas, 2011).

Enquadrando as capacidades condicionais no contexto das aulas de EF, no que se refere à força, por exemplo, é indicado adotar um trabalho mais generalizado e dinâmico (em detrimento do estático), com vista a solicitar uma maior quantidade de grupos musculares e provocar uma maior resposta fisiológica. A literatura aponta ainda que, para incrementos em iniciantes, é suficiente um volume correspondente a 1-2 séries, com uma frequência semanal entre 2-3 sessões em dias alternados e uma intensidade na proporção de 1:2 (ou 1:1 para alunos mais treinados) (Rodrigues, 2000; Naclerio, 2011).

Por sua vez, para o treino da resistência é recomendável exercícios rítmicos, aeróbios com intensidade moderadas e que envolvam grandes grupos musculares (ACSM, 2014). De acordo com diversas referências, o treino intervalado tem sido o método de prescrição mais privilegiado para o efeito, pois:

“As melhorias na frequência cardiorrespiratória e nos biomarcadores metabólicos em treinos intervalados são semelhantes ou melhores quando comparados com exercício de intensidade constante” (ACSM, 2014, p. 167).

Inclusivamente, diversos estudos nos últimos anos têm apontado que o treino de alta intensidade (HIIT) é uma excelente alternativa ao modelo tradicional de treino aeróbio moderado, para efeitos de melhoria da aptidão física em todos os grupos etários (Souza et al., 2020). Segundo os mesmos autores, dos vários indicadores de que é capaz de melhorar, a capacidade cardiorrespiratória, preditor importante e inversamente relacionado ao desenvolvimento de comorbidades, é um deles. Não obstante, de acordo com o mesmo estudo, este método não foi significativo no que concerne à melhoria da força, da resistência muscular nem da flexibilidade (Souza et al., 2020).

Quanto ao desenvolvimento da flexibilidade, as entidades oficiais recomendam exercícios de natureza estática, dinâmica, balística e de facilitação neuromuscular proprioceptiva (ACSM, 2014).

Durante a fase das AI, foi aplicado um teste pioneiro para aferir os níveis de equilíbrio nos alunos, resultado de uma investigação realizada no âmbito do programa “Verão com Ciência” (ponto 2.1.2). Percebeu-se que, efetivamente, os alunos evidenciavam muitas dificuldades nessa capacidade coordenativa, assim como em outros indicadores da aptidão física- força e resistência-, no ritmo e nos conteúdos das ARE.

Considerando essas lacunas e a falta de motivação que os alunos demonstravam para a rotina de trabalho das capacidades condicionais, pretendeu-se aliar o trabalho das mesmas às coordenativas- atendendo a que as restrições de tempo também exigem abordagens genéricas e integradas-, através da fusão com as atividades das ARE. A opção de uma abordagem rítmica, através da seleção de exercícios funcionais/integrados combinados com uma seleção musical apropriada/ adequadas a esta faixa etária e da utilização de metodologias de treino registadas, contrastou com as habituais abordagens tradicionais que mostraram ser menos motivantes para os alunos.

A propósito da abordagem rítmica, estudos têm vindo a mostrar que ao conjugar-se a música com o exercício físico, os níveis de desempenho das capacidades físicas são potencializados, para além de permitir que os indivíduos sejam capazes de manter intensidades altas de exigência física e um nível de bem-estar simultâneo, fundamental para o bom clima da aula (Ballmann, 2021). Do mesmo modo, a dança e as várias formas de expressão rítmica, enquanto veículos de excelência para o desenvolvimento psicomotor, possibilitam a existência de uma coordenação e de um controlo entre os movimentos corporais e os pensamentos (Haetinger & Arantes, 2008).

Apesar de essas relações ainda não estarem suficientemente compreendidas pela ciência, estudos têm evidenciado que as regiões do cérebro relacionadas com as emoções

determinam esses efeitos (Ballmann, 2021). De facto, faz todo o sentido quando se pensa no processo evolutivo cerebral, já que os instrumentos da racionalidade (neocórtex) foram criados a partir e com o instrumento da regulação biológica (subcórtex) (Correia, Fernando, & Lopes, 2013). Como refere Goleman (2003), existe uma complexa relação entre o pensamento e o sentimento, de tal modo que os processos emocionais condicionam a mente racional, os aspetos cognitivos e do comportamento humano.

As ARE, enquanto manifestações da cultura corporal, através de gestos e estímulos sonoros, possibilitam a integração das componentes afetivas e sensitivas, extrapolando a forma de expressão que nos é perceptível- a motricidade (Correia, Fernando, & Lopes, 2013). Enquanto atividades corporais que permitem ao indivíduo conhecer todas as possibilidades e capacidades físicas e expressivas do seu corpo, ainda, tratando-se de um meio e não de um fim em si mesma, as ARE podem ser perfeitamente combinadas com a esfera das capacidades físicas. Os movimentos rítmicos permitem desafiar os sistemas motores e cognitivos, mediante o grau de complexidade, o controlo e a cognição adaptativa que é exigida pela relação música/movimento.

Com esta relação pretendeu-se: (i) desenvolver um trabalho diferente, que promovesse a consciência e a sensibilidade rítmica, que aliasse os benefícios cognitivos da combinação da AF com a música, (ii) utilizar movimentos rítmicos para desafiar os sistemas motores e cognitivos, promovendo o trabalho das capacidades físicas e, com maior enfoque, na melhoria dos níveis de equilíbrio dos alunos e (iii) resolver algumas dificuldades evidenciadas nas ARE, nomeadamente rítmicas, durante a AI.

Mediante o acima exposto, durante o EP, planeou-se desenvolver as capacidades físicas nas aulas de EF através de um trabalho específico, contínuo (durante todo o ano letivo), cujo planeamento respeitou os princípios de treino, de inclusão e de diferenciação dos processos. Optou-se por incluir treinos HIIT, com diversos movimentos dos padrões motores fundamentais, e tarefas em circuito, para desenvolvimento da força resistente e da flexibilidade, planeados através de mesociclos de trabalho, mas também entrelaçados com atividades combinadas com a esfera das ARE de modo a diversificar e enriquecer a formação e aumentar os níveis de motivação dos alunos.

Na definição dos mesociclos de treino, considerou-se que o trabalho para a melhoria das capacidades condicionais deverá ser dinâmico, funcional/integrativo. Por outro lado, para efeitos da melhoria do equilíbrio, teve-se em atenção a importância na combinação de um trabalho de força, sobretudo ao nível do core, visto que uma boa estabilidade central resulta numa melhor performance e postura corporal (Chang, Tsai,

Lee, & Liang, 2020), e a integração de exercícios de mobilidade, estacionário e de equilíbrio reativo (Schedler, et al., 2020).

Em termos operacionais, a combinação entre esses mundos foi conseguida com recurso a diversas estratégias, sendo que o elemento convergente foi a presença da música neste tipo de trabalho, ao longo de todo o ano letivo. Optou-se por utilizar a Aeróbica tanto como estratégia de aquecimento, como para treino da resistência muscular e aeróbia. Planeou-se circuitos para o treino de força resistente, através de métodos HIIT, com música específica previamente selecionada consoante os objetivos, isto é, que determinassem a intensidade das tarefas, tanto a velocidade de execução dos movimentos, como os períodos de recuperação e de trabalho. Recorreu-se a metodologias de treino registadas que utilizam a música como elemento central, tais como Body Attack®, Body Balance® e Pound Fitness®.

No decorrer do ano letivo, foram evidentes os benefícios desta metodologia de trabalho. Para além de ter melhorado os níveis de motivação dos alunos para a rotina das capacidades físicas, os valores da aptidão física- numa perspetiva geral- e a execução técnica dos movimentos, foi determinante na resolução dos problemas rítmicos e na diminuição da resistência que os alunos ofereciam às ARE. Curiosamente, tratou-se, posteriormente, de uma opção didático-pedagógica muito interessante e importante para dar resposta ao confinamento que ocorreu no 2º período, na medida em que permitiu desenvolver um trabalho mais efetivo e seguro com os alunos na disciplina, durante o E@D (ponto 7.1).

Esta metodologia rítmica, com especial enfoque no trabalho de equilíbrio, tratou-se inicialmente de uma intenção que derivou da investigação desenvolvida no âmbito do programa “Verão com Ciência” (ponto 2.1.2). Pretendia-se operacionalizar essa investigação no EP e transformar numa possível temática para a ACPI. Contudo, com a vinda do E@D, essa intenção não se efetivou pela emergência e pertinência do tema selecionado para abordar (ponto 7), não tendo deixado de ser um bom ponto de partida.

Ainda que, pelo motivo suprajacente, não se tenha colocado de parte esta metodologia para o trabalho das capacidades físicas, optou-se por não focar no trabalho do equilíbrio. Não obstante, considera-se uma temática interessante para ser desenvolvida em futuros trabalhos.

### **4.3 Necessidades Educativas Especiais: incluir, mas não normalizar para educar**

Com a LBSE (Dec-Lei N.º 46/ 86, de 14 de outubro), a escola passou a integrar o conceito de Educação Especial (EdE) que, de acordo com a alínea d) do Artigo 3.º visa “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Surgiu então a ideia de uma escola para todos, na medida em que se reconheceu, através da definição de critérios pedagógicos, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Com o passar dos anos, outros normativos legais foram criados com o intuito de tornar as escolas mais inclusivas, isto é, com práticas educativas destinadas a todos os alunos independentemente das suas dificuldades e diferenças:

“(…) criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”. (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho).

Efetivamente, na escola é possível encontrar uma panóplia de características e de necessidades que representam oportunidades de crescimento profissional e pessoal, mas também de desafios significativos. Esta riqueza dicotómica exige aos professores respostas pedagógicas diferenciadas de maneira a subtrair vulnerabilidades, colmatar necessidades e estimular as potencialidades de cada aluno. O professor assume um papel preponderante para esse processo de eliminação de possíveis barreiras que afetam o processo de aprendizagem e de criação de um ambiente equitativo e de coesão social. Não obstante, reconhece-se a importância de se adquirir conhecimentos e competências, fomentar a motivação e possuir recursos para a efetivação desse conceito de escola inclusiva.

Embora se viva num paradigma educativo de promoção para a participação e para a aprendizagem de todo e qualquer aluno, respeitando as suas diferenças e garantindo as acessibilidades necessárias, e, ainda, que tenha surgido políticas educativas que pretendem ir ao encontro desses pressupostos- nomeadamente a gestão contextualizada e flexível do currículo-, na verdade, persiste uma insegurança por parte dos professores para abraçar o compromisso da educação inclusiva, sobretudo no que se refere à inserção

de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tratando-se de um público que se afasta de um perfil tipicamente idealizado, há uma tendência para desencadear crenças limitantes quanto à intervenção neste tipo de contexto, baseada nas sensações de insegurança sobre as próprias competências profissionais (Martins & Chacon, 2019).

A Educação Especial, enquanto modalidade educacional, encontra-se inserida de forma transversal no ensino regular e surge com o intuito de envolver alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e com superdotação (Martins & Chacon, 2019). Procura responder às necessidades dos mesmos através da elaboração e disponibilização dos recursos materiais, das adaptações ao currículo, da definição de estratégias de comunicação, da promoção de um ensino colaborativo e de um atendimento especializado.

Durante o EP foi possível experienciar os desafios inerentes à lecionação de uma turma que incluía uma aluna com NEE, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais concretamente com a síndrome de Asperger (SA). O TEA envolve o transtorno autista, de Asperger, desintegrativo da infância, de Rett e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. É definido como uma disfunção neurológica, grave e precoce, que ocorre durante o desenvolvimento por razões multifatoriais, repercutindo-se sobre os padrões de comunicação verbal e não verbal, a interação social e a gestão dos comportamentos e dos interesses específicos (APA, 2014). Com a revisão do manual da American Psychiatric Association, de entre as várias alterações realizadas, a SA passou a ser classificada como a mais ligeira perturbação do grupo PEA (nível 1) (APA, 2014).

Para ser possível adotar ações de diferenciação pedagógica, de forma a construir ambientes de aprendizagem acessíveis e efetivos, foi importante compreender as particularidades, as aptidões e o percurso da aluna. Do mesmo modo, interessou refletir sobre as características da própria disciplina de EF, para perceber como se deveria produzir respostas educativas ajustadas ao seu ritmo, necessidades e potencialidades.

Neste caso em particular, tratou-se de uma aluna que foi tardiamente diagnosticada, motivo pelo qual algumas das suas dificuldades, embora ligeiras, tinham alguma expressão e condicionavam a sua aprendizagem. A partir da relação pedagógica estabelecida, percebeu-se que estas poderiam ter sido perfeitamente atenuadas ou ultrapassadas durante o seu crescimento, caso tivesse ocorrido uma intervenção imediata e direta sobre as áreas afetadas. Esta constatação remete para a importância do papel do professor no desenvolvimento do aluno e, sobretudo, da relação de proximidade escola-

família, pois quando existe um acompanhamento, interesse e um olhar atento sobre o aluno durante o seu crescimento, pode ser possível reverter condições que poderão constituir obstáculos no seu processo de aprendizagem e de inserção no meio social .

Foram evidentes algumas particularidades próprias da perturbação, tais como: dificuldade em estabelecer contacto visual, nas relações sociais, na motricidade geral (motricidade fina e na locomoção) e no funcionamento intelectual (de compreensão e de relacionamento entre conceitos). De todas, a dificuldade em se relacionar com os colegas foi o maior desafio e, portanto, o objetivo supremo para se alcançar com a EF.

Por apresentar uma rede de apoio familiar sólida, a aluna tinha a plena consciência sobre as suas características e limitações, facto este que, apesar de admirável, funcionava por vezes como instrumento de resistência e de recusa.

Dos diversos contactos estabelecidos entre a professora orientadora e a aluna, presenciou-se diversos momentos de diálogo que objetivavam conduzi-la à reflexão sobre a sua posição por vezes resistente, perante as decisões e as estratégias didático-pedagógicas que se adotava durante as aulas. A título de exemplo, inicialmente, nos trabalhos relativos à área dos conhecimentos, planeados para serem desenvolvidos em grupo, demonstrou uma atitude de recusa.

Enquanto professora, aceitar esta posição, usando a sua perturbação como justificação, é compactuar com a sua involução e permitir que a aluna se “escondesse na sombra do seu síndrome”. Ainda que nas restantes disciplinas, os professores tenham sido complacentes quanto a este assunto, na EF insistiu-se nas estratégias de trabalho em grupo, já que os métodos de dinamização da disciplina se baseiam fundamentalmente em dinâmicas de relação.

Na escola fomenta-se diversas capacidades, entre as quais as de trabalhar em grupo, de focar e desviar o olhar do outro, de admitir o toque, de comunicar e, como tal, deve-se ser capaz de fazer chegar estas e outras dimensões a todos os alunos, independentemente das suas particularidades (até porque, não estarão sempre na redoma da sua família!).

Nos momentos de decisão, é importante ser-se capaz de intervir com segurança. Não se deixar influenciar pelas vontades e atitudes de recusa dos alunos nem inibir com o ativismo dos EE ou com as prescrições generalistas. Nesta situação, conhecendo o contexto, agiu-se em conformidade: não apenas se respeitou os limites da aluna como procurou-se ir para além deles. Por estas razões, acredita-se que, independentemente de

se estar perante um caso de NEE, não se deve cair no erro de normalizar, sob pena de condicionar o processo educativo, de desenvolvimento do aluno.

Como sustentado na investigação desenvolvida por Mello, Fiorini e Coqueiro, (2019), o trabalho coletivo e as tarefas de cooperação são as melhores estratégias para promover a interação social neste grupo de alunos. Para além de ajudá-los a desenvolver capacidades nesse domínio, promovem a consciencialização, a sensibilização e comportamentos de aceitação e interajuda nos restantes. Neste sentido, através da disciplina de EF, criaram-se oportunidades para que a aluna ensaiasse as habilidades sociais, não só pelas estratégias adotadas aquando do PA, como pelas características próprias da disciplina.

A EF proporciona benefícios no desenvolvimento das capacidades afetivas e de interação social, ao mesmo tempo que consegue respeitar as limitações dos alunos com TEA (Mello, Fiorini & Coqueiro, 2019), pelos diversos aspetos que lhe estão relacionados, tais como: a liberdade na estruturação dos conteúdos, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno e a plasticidade da disciplina (Rodrigues, 2003). Se analisarmos a forma como o currículo está construído, coadjuvado pelos normativos legais que atribuem flexibilidade e autonomia para a sua dinamização, percebe-se que facilmente se consegue incluir alunos com estas dificuldades, quando comparando com outras. Do mesmo modo, consegue-se responder às suas necessidades motoras, permitindo desenvolver as suas habilidades.

Considerando que a maior dificuldade da aluna incidia sobre a capacidade de interagir com os colegas, sobretudo em contexto de trabalho de projeto e não propriamente nas tarefas práticas da aula, houve um cuidado acrescido na sua orientação. Comparativamente com as estratégias adotadas com os restantes alunos (aos quais se atribuiu autonomia para resolver os problemas que surgiam), exigiu que se assumisse uma atitude vigilante, desempenhasse um papel de mediador e guiasse com proximidade todo o seu processo.

Lecionar turmas inclusivas exige sempre um maior dinamismo e criatividade por parte dos professores (Martins, 2014). Ainda assim, este caso não provocou níveis de exigência asoerbantes, pois apesar de, teoricamente, as suas dificuldades serem significativas e comprometedoras do processo de ensino-aprendizagem, foram, na verdade, passíveis de serem ultrapassadas mediante a adoção de estratégias pedagógicas adequadas. Na verdade, do mesmo modo que se consideravam estratégias para outros alunos, adotavam-se outras específicas para esta aluna particular.

Refletindo sobre esta capacidade de relativizar, desenvolvida a partir desta experiência, admite-se que foi determinante, não só para abraçar este desafio como também para desenvolver a confiança para enfrentar outros, relacionados com as NEE, que possam surgir no futuro. Acrescentou uma riqueza indiscutível ao processo de formação do EP, tendo trazido clareza e segurança, constituindo mais uma oportunidade para perceber que, apesar de nem sempre nos sentirmos 100% preparados para os desafios da profissão docente, a melhor maneira para ultrapassar as inseguranças e esbater as dificuldades é aceitar, investigar, refletir e decidir de forma contextualizada. Assim, teremos à disposição as ferramentas necessárias para agir pedagogicamente.

## **5. A atividade de intervenção na comunidade escolar**

### **5.1 Uma reflexão contextualizada num ano pandémico**

A atividade de intervenção na comunidade surgiu com o intuito de mobilizar os agentes educativos através de atividades organizadas, promovendo a sua participação ativa em prol do desenvolvimento e fortalecimento de relações.

As linhas programáticas do estágio pedagógico situam este tipo de atividades como tarefas organizadas e enquadradas pela escola, que ultrapassam o âmbito da disciplina de educação física, e exigem o envolvimento ativo dos professores estagiários.

Como em qualquer atividade, é importante que se contextualize o meio onde integramos a nossa prática de estágio. A organização deste tipo de atividades pressupõe uma necessária contextualização institucional e do seu meio envolvente, na medida em que devem corresponder às necessidades colocadas, à oferta e à visão da escola. Na mesma ordem, devem ser consideradas as especificidades de cada instituição, tais como o regulamento, as regras e adaptações às circunstâncias vividas e as visões dos elementos que constituem os órgãos do conselho executivo, em toda a atividade que envolve a vida da escola.

Este ano, devido à pandemia da COVID-19, as habituais atividades dinamizadas pela escola, foram suspensas. O início do ano letivo foi retratado pela cautela em todas as decisões que foram tomadas, tanto pelo conselho executivo, como pelo conselho pedagógico repercutindo-se em toda a comunidade escolar. Inclusivamente, todos os

grupos disciplinares e sobretudo o de Educação Física, foram “obrigados” a adaptar os programas curriculares e a adotar outras estratégias com o objetivo de agir responsabilmente, consoante as linhas orientadoras da DGS.

A reincidência dos confinamentos gerais, exacerbaram esses cuidados que inicialmente já eram considerados. Consequentemente, todas as atividades exteriores às curriculares foram canceladas. Por mais que se possa opinar relativamente às decisões tomadas pelos gestores da escola, a verdade é que fazemos parte de um coletivo que é orientado por regras. Mesmo que se considere que haja conservadorismo ou resistência, enquanto professores devemos respeitar as regras da instituição, sobretudo enquanto professores estagiários.

No entanto, isto não significa que nos devamos conformar e não tentemos encontrar soluções que respeitem as normas definidas. Devemos sim, saber o limite nessa procura.

Deste modo, infelizmente não foi possível integrar qualquer atividade em contexto escolar que respondesse aos objetivos traçados pelas linhas programáticas.

Considerando o acima exposto, e os deveres do formando mencionados no ponto d, do artigo 7º, do “Regulamento Da Prática De Ensino Supervisionada Nos Mestrados De Ensino Da Universidade Da Madeira”, numa atitude de proatividade, de grande de disponibilidade no relacionamento com diferentes intervenientes da comunidade (nomeadamente com os professores), de iniciativa, de análise crítica, de sentido de responsabilidade para cumprir o que é exigido, e de criatividade para ultrapassar as resistências e encontrar soluções, predispusemo-nos desde o início até o fim do ano letivo, a participar em qualquer atividade desenvolvida pela escola, mesmo que não cumprisse com todos os requisitos.

Este processo foi intermediado muitas vezes pelas professoras orientadoras que, do ponto de vista institucional, procuraram arranjar diversas alternativas para que pudéssemos integrar alguma atividade. Após a decisão da não realização de atividades na escola ter sido reforçada, levantaram-se diversas possibilidades. Em conversa com a delegada do grupo disciplinar de EF, surgiu a hipótese de integrarmos uma atividade dinamizada pelo coordenador do desporto escolar.

Esta atividade consistia numa ação de formação aos professores do grupo, relativamente à matéria de basebol. Predispusemo-nos a colaborar na conceção e organização, sabendo que o dia da atividade seria após o período de estágio. No entanto, pela incerteza na sua realização, e por não cumprir os objetivos traçados para as atividades

de intervenção na comunidade (o público-alvo era apenas os professores de educação física da escola), não participámos.

Outra solução passou por participar numa atividade organizada pelo gabinete do desporto escolar que implicava deslocação para o exterior da escola. Contava com um conjunto de atividades, tais como run, orientação, desportos de raquetes, cross training, Boccia, disco golf, yoga, ARE e algumas atividades náuticas. Não obstante, ainda que esta atividade tivesse potencial para integrar este grupo de atividades do estágio (integração no meio) e grande valor formativo, infelizmente acabou por não se realizar, uma vez que a escola não contou com inscrições.

Sendo como uma possibilidade altamente viável e com um grande interesse formativo, procurou-se contactar os responsáveis e dinamizadores da atividade para sugerir que algumas dessas fossem concretizadas na escola. No entanto, e apesar de alguma insistência, não se obteve resposta.

Mediante o exposto, não foi possível integrar qualquer tipo de atividade dinamizada pela escola. Ainda que sejam expectáveis e valorizadas atitudes como a proatividade e o dinamismo nos professores (sobretudo os estagiários), neste caso em particular, não era possível assumir a organização de uma atividade desta envergadura por dois motivos: não constar nas orientações do programa de EP e, sobretudo, por não devermos infringir as regras da escola, ultrapassando as orientações do conselho executivo.

Apesar destas situações, e sabendo que é importante procurar-se o maior número de soluções, surgiu a possibilidade, por convite das professoras orientadoras cooperantes, de integrar algumas reuniões do grupo disciplinar de educação física, com a finalidade de seleccionar o manual para os três próximos anos letivos. Para tal, foi-nos entregue os manuais para análise, assim como os critérios para a sua adoção.

Após uma avaliação crítica e individual dos manuais, debateu-se juntamente com os professores, as vantagens e desvantagens na adoção de cada uma das possibilidades que nos foram colocadas, sendo que, para efeitos de seleção, a opinião dos professores estagiários foi considerada e contabilizada.

Apesar de não ser possível considerar uma atividade de intervenção na comunidade, sublinha-se o quão enriquecedora foi, por vários motivos: (i) por se desconhecer, até então, que tais ações ocorrem no âmbito da disciplina de EF, (ii) por ter possibilitado estar em contacto com diversos autores que são conhecidos no meio, (iii) por ter incentivado a uma reflexão crítica e partilhada sobre posições dos autores

relativamente à forma como o programa deve ser operacionalizado, (iv) por ter permitido conhecer as diferentes visões e tomadas de posição dos professores do mesmo grupo disciplinar, (v) por ter proporcionado um olhar diferente sobre a organização do programa e as melhores estratégias para ir ao encontro das necessidades dos alunos e, fundamentalmente, (vi) por ter proporcionado um sentimento de pertença, na medida em que se sentiu que a nossa opinião crítica foi considerada numa decisão importante- ainda que apenas como professores estagiários- para o grupo disciplinar.

## **6. Atividades de integração no meio**

Inserido nas linhas programáticas do estágio pedagógico, surgiram atividades não letivas com o propósito de promover a interação dos estagiários com a turma e a integração dos encarregados de educação (EE) e dos professores da respetiva turma. Objetivaram aprofundar o conhecimento dos alunos, auxiliando a dinamização de estratégias de ensino adequadas às especificidades dos mesmos, e envolver os vários atores em dinâmicas de maior proximidade. Deste grupo constam as atividades no âmbito da direção de turma, mais especificamente a caracterização da mesma, e a ação de extensão curricular.

Neste relatório as atividades no âmbito da direção de turma vão para além da prevista caracterização da mesma (ponto 2.3.2), reservando-se este espaço para a expressão da reflexão sobre o papel do DT, como fruto das vivências de proximidade e de acompanhamento da orientadora cooperante nessa função, e com a partilha da experiência no processo de planeamento e conceção do projeto de cidadania e desenvolvimento (CeD).

### **6.1 Atividades no âmbito da direção de turma**

Um professor, inserido no paradigma atual, é confrontado com diversos cargos que ultrapassam a exigência do domínio de capacidades técnicas associadas à sua área de formação específica. Para Bento e Ribeiro (2013), um dos papéis do professor é ser necessariamente um líder, sendo que esse papel, para Azevedo et al. (2011), é visto como o “motor que aciona todo o conjunto, assegura o cumprimento de um rumo coletivo e traça novas metas” (p.15) necessárias para responder aos desafios.

Efetivamente, é no papel de líder que se espera que assente o desempenho do cargo de DT. Contudo, importa ressaltar que, por mais competências de líder que o indivíduo apresente, apenas será considerado como tal, se a sua intervenção for contextualizada com o meio educativo onde se insere (Clemente & Mendes, 2013).

Do ponto de vista da orgânica da gestão escolar, o DT visa corresponder aos alunos, professores e encarregados de educação (Boavista & Sousa 2013), orientando a multiplicidade de características da turma no sentido do cumprimento de objetivos educativos. Nesta resposta aos diferentes interlocutores, é exigido que, em trabalho colaborativo com os restantes professores da turma, seja elaborado um plano de trabalhos que integre estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular com intuito de promover condições favoráveis à aprendizagem e à articulação entre a escola e a família (DL n.º 115/A98, art. 36.º, ponto 1).

É neste sentido que conhecer os alunos torna-se fundamental para desenvolver todo o ciclo de trabalhos que é exigido tanto ao DT, como a todos os professores que lecionem na mesma.

Durante o processo de formação houve a possibilidade de estar próxima deste papel, de forma indireta e direta, pelo que permitiu estar envolvida em todos os processos que disseram respeito à turma. De entre as várias formas de proximidade, destaca-se a observação, a partilha de informações por parte da orientadora pedagógica (e DT) e o envolvimento através de uma participação direta.

De uma forma geral, o envolvimento direto assentou na participação em reuniões com o conselho de turma e no desenvolvimento do projeto de cidadania. De forma indireta, envolveu-se através da observação da DT nas reuniões com os professores da turma e na sua interação com os alunos.

Quanto aos momentos de interação com os alunos, destaca-se a observação da intervenção da DT nas “auscultações pedagógicas” que surgiam, visando conhecê-los melhor e/ou esclarecer/orientá-los nas questões burocráticas (faltas, esclarecimento de dúvidas para transição de ano, exames nacionais, dinâmicas de funcionamento da escola).

Ainda que esta oportunidade tenha recaído maioritariamente sobre os eixos DT-alunos e DT-professores, a vertente de atuação “encarregados de educação” foi vivenciada de uma forma indireta, através da partilha de informações provenientes dos contactos da orientadora pedagógica com os mesmos. Foi possível ficar a conhecer, funcional e operacionalmente, todas as suas responsabilidades e, sobretudo, compreender a complexidade da teia relacional associada a este cargo. A orientação para esta vertente,

entrelaçada com a PL, através de uma mentoria baseada na reflexão despertou, imensuravelmente, para o peso da responsabilidade do papel de um professor.

Um professor, enquanto DT, por ter uma maior proximidade com os alunos e com todos os assuntos que os envolvam, tem a responsabilidade de promover o seu desenvolvimento social e pessoal, a sua integração no meio escolar e as relações (alunos-professores-EE) que nele ocorrem (Boavista & Sousa, 2013). Consequentemente, desempenha um importante papel no processo educativo.

De facto, durante o EP, dos inúmeros contactos estabelecidos ao longo do ano letivo, foram evidentes a importância e o impacto que esta proximidade teve nos alunos e, em alguns casos, nos seus respetivos encarregados de educação (EE), pois permitiu solucionar ou participar na solução dos problemas que foram surgindo, através de uma mediação desses atores educativos.

No entanto, tratando-se de uma turma que se encontrava no último ano da escolaridade, as intervenções recaíram maioritariamente junto dos alunos, tendo havido indispensavelmente os contactos com os EE, que estão legalmente estipulados, e naturalmente todos os que foram necessários para uma melhor e eficaz intervenção.

Desta experiência, reteve-se a importância na forma como o DT comunica, atendendo à interface a que o seu papel o sujeita. Exige, indispensavelmente, um cuidado acrescido. Sendo a comunicação com os alunos um meio determinante para cumprir-se com o que é exetável, é necessário ter a capacidade de adotar e adequar a postura e o discurso consoante o que se pretende atingir.

Percebeu-se que o tipo de discurso estabelecido com os alunos depende de vários fatores, entre os quais as competências e o perfil do DT, as características pessoais dos mesmos e o seu enquadramento etário e escolar. Dependendo do tipo de questões que eram levantadas, era necessário definir o discurso que se pretendia para conduzi-los à resolução dos problemas.

Pelo facto de estes alunos se situarem nestas faixas etárias e se encontrarem no fim de ciclo, as problemáticas baseavam-se maioritariamente nas dimensões pessoal e social. Por essa razão, era necessário adotar uma comunicação clara, mas por vezes figurativa para um maior entendimento, e sempre pautada pela reflexão (sobretudo quando os alunos apresentavam conflitos internos/pessoais). No entanto, esta intervenção só acontecia quando havia abertura por parte dos mesmos.

Essa consideração pelas contingências pessoais do aluno mostrou ser um aspeto determinante para o desenvolvimento de uma relação pedagógica de respeito e confiança,

aliada à disponibilidade, sinceridade, imparcialidade e bom-senso do professor. Reunido estes requisitos, através de um diálogo reflexivo e da promoção da discussão de outras perspectivas da realidade, era possível mediá-los no sentido da resolução das problemáticas emergentes (necessidades, vulnerabilidades, problemas) e contribuir para a sua orientação educativa. Para o efeito, a visão integradora e holística da DT- não só, mas também possibilitada pela coordenação que existiu entre os professores da turma e os EE- foi necessária e determinante.

Constatou-se que estas dinâmicas de interação permitiram desenvolver a empatia e o sentimento de pertença nos alunos, resultando não apenas numa maior proximidade, mas sobretudo no bom funcionamento das relações na turma e do bom clima das aulas.

Contudo, verificou-se que essas dinâmicas, no desempenho desta função, surgem consoante as experiências, o perfil e as competências do DT. Por outras palavras, é importante que, enquanto DT, tenhamos a capacidade de nos envolvermos numa missão pessoal, de compromisso de crescimento evolutivo, através de uma aprendizagem contínua liderada pela multiplicidade de conexões que se estabelece com os diversos interlocutores, para responder às exigências e à eficiência desta função.

Deste modo, o perfil do DT deve ser pautado por características plasmadas na dimensão humana e traçado por um grande nível de inteligência emocional. Capacidades como as de adaptação, comunicação, organização, responsabilidade, liderança, disponibilidade, gestão de conflitos, imparcialidade, diplomacia e saber ouvir são algumas das que se destaca na exigência deste papel e que foram observáveis nas diversas situações que surgiram nesta experiência pedagógica.

Na verdade, enquanto estagiária, esses momentos despoletavam conflitos internos de grande tensão pessoal, na medida em que conduziam inevitavelmente a uma transposição hipotética para esse papel. Daí derivava uma autoavaliação crítica, sobre a capacidade que teria em resolver as problemáticas, e percorria a minha lista de características, que considerava fazerem parte do meu perfil pessoal e profissional, a fim de perceber se as tinha. Com o tempo e à medida que se estabelecia uma relação de maior proximidade com os alunos, assim como uma maior confiança e segurança no papel que desempenhava enquanto professora (estagiária), surgia também uma maior clareza sobre a infinidade do processo de formação pessoal e profissional no meio educativo.

Ao longo do EP, a consciência sobre este potencial ilimitado de aprendizagem e crescimento, embora dependente da disponibilidade e compromisso do aprendiz, permitiu dar espaço à tranquilidade e segurança, uma vez que se foi concluindo que a capacidade

de desempenhar este papel, com as competências pessoais e profissionais que são exigidas, será proporcional ao tempo de experiência e ao refinamento consciente das características que vão sendo adquiridas.

Ainda que seja exigente e complexo exercer a função de DT, a sua designação não depende de uma seleção prévia com base no perfil anteriormente referido. Por este motivo, foi evidente que o professor DT deve ser capaz de discernir com clareza, coerência e responsabilidade, devendo ser esse o seu mote de atuação. Deste modo, será possível cumprir com as suas responsabilidades e coordenar equilibradamente e com tranquilidade todas as outras dimensões da sua existência (pessoal, familiar, profissional).

Outro aspeto a realçar desta experiência, prende-se com o grande desgaste psicológico e emocional que este cargo acarreta na vida profissional do professor. De entre os vários motivos refletidos, destaca-se: o tempo reduzido (ou inexistência dele, no caso do ES) para o desempenho desta função, a burocracia inerente, o perfil dos EE, o contexto familiar do aluno e a coordenação com os demais professores. Assim sendo, torna-se incompreensível a atribuição de duas ou mais turmas para direção de turma, como, de facto, se pôde constatar em outras situações.

A promoção e o desenvolvimento nas esferas pessoal e social dos alunos, a orientação, a atuação preventiva e eficaz junto dos professores da turma e a partilha de informações pela orientadora pedagógica, derivada da comunicação com os EE, foram tarefas que marcaram esta experiência, através do acompanhamento da DT. Juntamente com as atividades relacionadas com a componente da PL, todos esses momentos fomentaram oportunidades de reflexão, através do diálogo e da discussão conceptual com a orientadora pedagógica, que foram fundamentais para uma maior e melhor contextualização deste tão importante papel que se desempenha, inegavelmente, enquanto professor.

Em suma, para além de esta experiência ter clarificado a importância em adquirir-se competências de relação intra e interpessoal enquanto professores- para sermos capazes de gerir a complexidade inerente à tarefa e de superar os obstáculos-, forneceu uma visão mais enriquecida e contextualizada da turma, tendo sido uma mais-valia nas atividades de natureza didático-pedagógico relacionadas com a PL.

### **6.1.1 O projeto de cidadania e desenvolvimento**

A Cidadania e Desenvolvimento (CeD) é uma componente curricular que objetiva promover atitudes e comportamentos nos alunos, de diálogo e de respeito pelos outros, baseados nos direitos humanos, tais como de igualdade, democracia e justiça social. Tem, portanto, a intenção de garantir:

“um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Enquanto área transversal no currículo português, teve origem na intenção de se incluir áreas curriculares que garantissem a educação e a formação para a cidadania, derivada da tentativa de articulação entre o Estado Nacional e a União Europeia, documentada através do DL n.º6/2001 de 18 de janeiro (Seixas, 2020). Às escolas foi-lhes atribuída a autonomia e a responsabilidade para desenvolverem projetos e atividades que potenciassessem a formação pessoal e social dos alunos.

A CeD encontra-se presente ao longo de toda a formação, integrando matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade. No ensino secundário, é desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas curriculares (alínea b), do n.º 3, do artigo 15.º, do DL n.º 55/2018, de 6 de julho), sendo responsabilidade da escola decidir a forma como deverá ser implementada. Na ESJM foi acordado operacionalizar sob forma de trabalho de projeto, com a contribuição das várias disciplinas sob a coordenação da DT. Deste modo, projetou-se criar um projeto de turma alicerçado nos pressupostos da multidisciplinaridade.

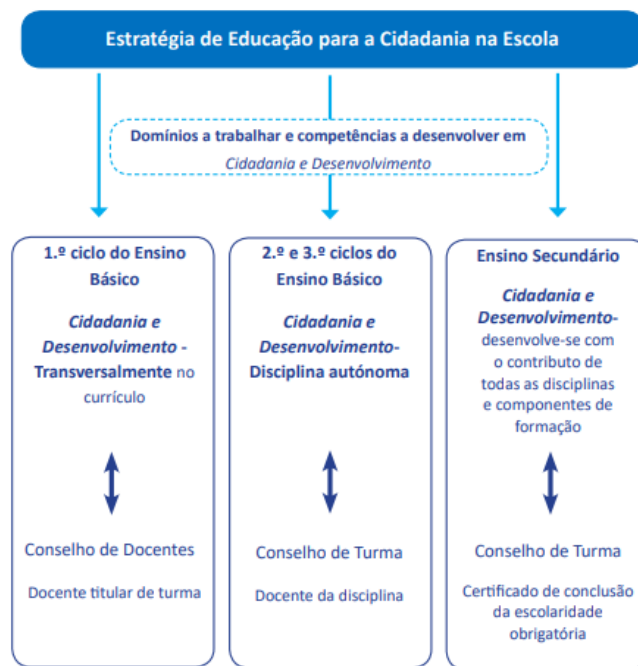


Figura 2- Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola ( (Direção-Geral da Educação, 2017)

As aprendizagens esperadas para esta componente encontram-se organizadas por ciclo e por domínios. Dos três domínios existentes, constam um conjunto de temáticas, estruturadas em três grupos diferenciados, que devem ser selecionadas para serem trabalhadas. No processo de seleção das temáticas, o professor assume um papel importante de incentivador e propulsor da curiosidade nos alunos para aquelas que promovem a consciencialização perante as problemáticas vigentes, com o intuito de gerar repercussões significativas na formação pessoal e social dos mesmos (Andrade, Gil, & Balestra, 2018).

Os documentos de referência para os domínios a desenvolver na CeD constituem os “referenciais de educação para a cidadania”. Trata-se de instrumentos que auxiliam os estabelecimentos de ensino a operacionalizar esta componente, dentro dos limites da sua autonomia e do seu enquadramento. De acordo com o que é preconizado pelos mesmos, foram selecionadas pelos alunos as dimensões “Saúde” e “Risco”.

Segundo o referencial de educação para a saúde, esta dimensão visa reforçar a importância da promoção e do desenvolvimento do nível de literacia da saúde, num contexto global, através da sugestão de um conjunto de temas e subtemas que são transversais e transdisciplinares (Direção-Geral da Educação, 2017). Dos cinco sugeridos, consta a Atividade Física.

Por outro lado, a componente de formação “educação para o risco” objetiva proporcionar e promover dinâmicas educativas alicerçadas na adoção de comportamentos de segurança, prevenção e de gestão do risco, atendendo a que:

“vivemos numa sociedade que é sistematicamente confrontada com notícias sobre a presença do risco, desde riscos naturais aos que resultam diretamente da ação humana, sendo certo que se interligam fortemente. Quer sejam as ameaças ao ambiente, os perigos de confronto militar, a crise económica e financeira, as ameaças à saúde e falta de segurança, a generalização de epidemias à escala mundial, todas estas ameaças ajudam a configurar o que atualmente designamos como uma sociedade de risco. (...) Conhecer e agir neste paradigma de “sociedade de risco” exige novas competências pessoais, fundadoras de uma cidadania mais ativa, participada e informada, que deve ser adquirida desde o início do percurso escolar” (Direção-Geral da Educação, 2015).

Sendo a escola uma instituição de excelência para promover a reflexão sobre as questões atuais, em discussão com DT surgiu a ideia de interligar as dimensões selecionadas com a realidade que se vivenciava- a pandemia Covid-19. Neste sentido, em concordância com o conselho de turma, o projeto da componente de CeD foi desenvolvido com a temática “Saúde Pública em contexto de pandemia”, sob a envolvência das várias disciplinas. Para o efeito, foram desenvolvidas ações estratégicas de implementação em contexto multidisciplinar, com atividades diferenciadas por cada uma.

Quanto ao contributo da disciplina de EF, sugeriu-se que os alunos desenvolvessem um conjunto de tópicos que culminassem com uma apresentação final à comunidade educativa, através de um vídeo. Uma vez que se pretendia uma estreita relação entre os conteúdos da disciplina e os propósitos da CeD, tal como é expectável, estipulou-se um conjunto de objetivos, para que os alunos pudessem nortear a sua intervenção e elaborar o projeto da turma.

Os objetivos definidos, com o contributo da EF, foram: i) conhecer os fatores de risco associados a um estilo de vida não saudável e ii) os benefícios associados à prática regular de AF para a prevenção de doenças num contexto pandémico; iii) relacionar esses benefícios com os interesses pessoais e do estado (Saúde, Economia, etc.); iv) conhecer os diversos processos de elevação e manutenção da condição física, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar; v) propor 2 rotinas de treino, orientadas pelo professor, para responder às recomendações ACSM; vi) expor a pesquisa efetuada à

comunidade escolar, através de vídeo, com o intuito de alertar e sensibilizar para a prática regular de AF, como contributo pessoal à Saúde Pública.

Um dos papéis do DT mais vivenciados no EP foi o de coordenador do projeto de CeD, motivo pelo qual o processo de conceção e de operacionalização deste projeto foi profundamente vivenciado. Sentiu-se diversas dificuldades, resistências e identificou-se diversas lacunas no desenvolvimento e na aplicabilidade do mesmo ao longo desta experiência e que merecem uma reflexão.

Tratou-se de um dos papéis mais difíceis que foram desempenhados no EP, por quatro grandes motivos: pela necessidade de coordenar e mobilizar os vários docentes da turma, por se tratar do primeiro ano de implementação do projeto de CeD neste ano de escolaridade, pelas exigências específicas que o mesmo implica aos professores, pela resistência dos alunos em desenvolver um trabalho de dimensão coletiva.

Debruçando-se sobre o primeiro, sentiu-se uma grande dificuldade em envolver todos os docentes num trabalho comum. Refletindo sobre a experiência, percebe-se que os professores ainda têm uma ideia equivocada quanto à forma como este projeto deve ser operacionalizado. É, de facto, expectável que seja aplicado o conceito de multidisciplinaridade, mas numa dinâmica de trabalho colaborativo. Neste caso concreto, os professores preocuparam-se em relacionar os conteúdos das respetivas disciplinas, mas dinamizando atividades independentes das restantes. Consequentemente, houve um trabalho acrescido para os alunos e o objetivo de desenvolver competências e atitudes em prol das vivências promovidas pela intercomunicação disciplinar não foi cumprida.

No entanto, é de ressaltar que se tratou do primeiro ano em que este projeto foi dinamizado no 12º ano (e o terceiro a nível geral). Naturalmente, existem muitas dúvidas que são agravadas e acrescidas pelas incoerências das próprias linhas orientadoras. Na verdade, a apresentação, implementação, coordenação e a avaliação do mesmo deveria ser inequivocamente explicado, de forma a facilitar um trabalho conjunto e uniformizado (Seixas, 2020). Não obstante, sendo a profissão docente altamente normativa e prescritiva, é dever do professor procurar estar a par das mais recentes matrizes curriculares e compreendê-las, de forma a ser capaz de responder corretamente ao que lhe é exigido.

A implementação deste projeto exige ainda um conjunto de requisitos que constituem barreiras à sua correta dinamização. Se os professores assumem a “missão de preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas numa época de diversidade social e cultural crescente (...)”, (Direção-Geral

da Educação, 2018), espera-se, assim, que a sua formação tenha uma base humanista e que os tenha capacitado o suficiente para interligar as aprendizagens da sua disciplina com os domínios que se pretende que sejam desenvolvidos na CeD.

Como refere Seixas (2020) no seu estudo efetuado sobre a CeD, ainda existe uma falta de esclarecimento e de formação dos professores para a mesma. Agravando essa situação, os professores vêm-se sobrecarregados com trabalho letivo, impedindo-os de dinamizar projetos que sejam criativos, inovadores e capazes de atingir todos os objetivos. Consequentemente, sem a devida orientação, “sentem-se na obrigação de selecionar várias temáticas num projeto anual, sem relação entre si, só por ser obrigatório escolher as temáticas” (Seixas, 2020, p.54).

Considerando o sentido de insegurança e incapacidade de responder ao que é exigido, torna-se fundamental pensar sobre a necessidade de oferecer e investir na formação específica e de qualidade aos professores, de maneira que se sintam mais seguros, assumam um papel mais ativo e uma atitude mais coerente com os normativos do projeto de CeD.

Por outro lado, o desempenho dos alunos ficou aquém do que é expetável, tendo-se constituído também como um fator de complexidade nesta experiência. Esta turma, pelas suas características, ofereceu uma grande resistência ao projeto, não demonstrando as atitudes e comportamentos que o mesmo exige, tais como: de autonomia, diálogo, trabalho em grupo, pensamento crítico e criativo, capacidade de raciocínio e de resolução de problemas. Consequentemente, houve a necessidade de assumir o controlo do trabalho por inteiro e de orientá-los de uma forma mais prescritiva.

Apesar de se partir do pressuposto de que os alunos devem ser capazes de desenvolver um trabalho coletivo de forma autónoma, embora devidamente orientada pelos professores, percebeu-se que, na realidade, nem sempre é possível acontecer. Independentemente do ano de escolaridade, cada turma tem as suas especificidades e, como tal, exige do professor diferentes estratégias de implementação do projeto, que nem sempre poderão ir ao encontro dos objetivos definidos pelo mesmo. Poder-se-ia apontar que existiram falhas graves ao longo do percurso académico dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento das competências inscritas no PAE, que determinaram o não cumprimento total de tais objetivos. Contudo, de nada nos serve olhar para o passado, a não ser para refletir e tornar a nossa prática consciente no presente. Importa, sim, perceber que estratégias devem ser adotadas.

Numa opinião pessoal, as falhas nas capacidades evidenciadas pelos alunos, (tendo como referência o PAE), refletem também as falhas da prática docente ao longo do seu percurso escolar. Da experiência no EP, percebeu-se que as falhas na prática docente estão também relacionadas com a indevida interpretação e operacionalização do que se encontra inscrito nos documentos curriculares de referência. Se o professor não é capaz de interpretar corretamente ou, num plano pessoal, não concorda com os mesmos, de que maneira é que os alunos poderão experimentar tais capacidades ao ponto de se tornarem competências adquiridas a curto, médio e longo prazo? Do mesmo modo, num plano mais geral, essas mesmas falhas poderão ser também o reflexo das sucessivas alterações ao currículo que, embora necessárias e pertinentes, nem sempre se fazem acompanhar com a devida orientação, formação e esclarecimento perante os professores.

Ainda assim, embora se tenham feito sentir todas essas resistências e tenha sido necessário adaptar o plano inicialmente definido, percebeu-se que o trabalho e a dedicação dispensados na coordenação e orientação do projeto de CeD refletiram-se positivamente, na medida em que foi possível mobilizar os alunos para esta tarefa de uma forma autónoma e através de um trabalho coletivo e colaborativo.

## **6.2 A ação de extensão curricular**

### **6.2.1 Conceptualização**

O PEE, enquanto instrumento ao serviço da autonomia escolar, exalta o papel estratégico das ações organizacionais educativas (Costa, 2004). Particularmente quanto ao PEE da ESJM, estava estipulado como objetivo geral da área de intervenção “cultura relacional”, a melhoria na relação escola/comunidade. Para tal, projetava envolver os pais/encarregados de educação na dinâmica da escola, seja através do aumento da sua participação em reuniões como também em projetos/eventos. Para além disso, proponha desenvolver uma escola ativa e empreendedora, através de, por exemplo, a dinamização de atividades que desenvolvessem competências que se encontram no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória- PAE- (PAE da ESJM, 2020-2021).

A ESJM tinha como objetivos primordiais o sucesso educativo dos alunos- nas dimensões académica, humana e cívica-, o desenvolvimento da audácia, da capacidade de adaptação e de uma cidadania responsável, consciente e interventiva (PEE da ESJM,

2018-2022). Pretendia atingi-los sob o lema “Tradição e Inovação”, reforçando que o êxito dessa concretização dependia de todos os agentes da comunidade educativa.

Neste sentido, a AEC surgiu como uma mais-valia para contribuir para a mobilização de todos esses pressupostos. No entanto, para o efeito, era necessário pensar-se numa atividade que fosse realmente ao encontro do acima exposto. Para tal, optou-se por refletir sobre as atividades que compõe o currículo da EF.

A EF, pela sua múltipla oferta formativa e por reforçar e ampliar a possibilidade de incluir no currículo matérias alternativas com base na autonomia escolar, possibilita o desenvolvimento de capacidades que coadunam com o perfil de aluno para o século XXI, através das várias atividades físicas. Colabora, assim, na concretização dos objetivos previstos pelo PEE.

Das várias áreas do PNEF, a de Exploração da Natureza reúne matérias que habitualmente cativam os alunos, pois as suas atividades vão tendencialmente ao encontro dos seus interesses (Franco, 2008 citado por Barros, 2014). Na verdade, apesar de serem pouco operacionalizadas na escola (Cássaro, 2011), representam um meio de formação de excelência, com elevado potencial de dinamização fora do contexto educativo, atendendo a que, segundo Parker e Rose (2001), os alunos consideram-nas muito viáveis de serem desenvolvidas com os amigos e os familiares.

Nestas faixas etárias, é muito relevante optar-se por dinamizar estas atividades em contexto educativo, não só pelo acima exposto, mas também pela tendência na diminuição dos níveis de atividade física que ocorre após a finalização do ensino secundário (Freitas, 2015). Para além disso, sabendo que o corpo atua como um instrumento informacional mediado pelo processo de experimentação, no qual são desenvolvidas potencialidades sensitivas (Marinho, 2004; Lavoura et al., 2007, citados por Barros, 2014), acrescem mais-valias para o desenvolvimento pessoal dos alunos, estimulando aspetos como: as componentes sensível- estética-emocional, as capacidades de liderança, tomada de decisão, trabalho em grupo, de resolução de problemas, para enfrentar as dificuldades e o risco e, conseqüentemente, autoestima (Encinas, 2008, citado por Barros, 2014).

Recuperando o objetivo do PEE de “capacitar os alunos para um mundo em mudança”, as atividades de exploração da natureza, através da exploração do espaço físico, “são importantes no desenvolvimento de representações cognitivas do contexto e essenciais na organização de um sistema e referências espaciais. A ausência deste contato poderá levar a um reportório lúdico pobre e um problema de capacidade de adaptação a novas situações” (Neto, 1992; Neto, 2004, citados por Barros, 2014, p. 117). Nesta ordem

de ideias, estas atividades podem contribuir significativamente para responder aos objetivos do PEE e, portanto, do PA.

De uma forma mais pormenorizada, e de certo modo ajustada ao que se pretende em ambos os documentos de referência, se se analisar o tipo de comportamentos que as atividades de Orientação solicitam, infere-se que permite o desenvolvimento da “autonomia, decisão, auto controlo, observação, reflexão, auto responsabilização – sem falar do desenvolvimento das capacidades funcionais e coordenativas (resistência, força, flexibilidade, velocidade, agilidade,...) e do grande contributo para a educação ambiental” (Rodrigues & Ferreira, 2010, p.1). Percebe-se, assim, que possibilita o treino de capacidades que são fundamentais ao alcance de tais objetivos.

Sabendo que os alunos estavam no último ano da escolaridade obrigatória, que poderiam carregar consigo e manter vivo o património histórico e cultural da escola, transmitindo os conhecimentos e valores às gerações antecedentes e precedentes, considerou-se que seria pertinente e interessante utilizar uma atividade de Orientação para fomentar o desenvolvimento cultural dos alunos e, assim, responder à primeira preposição do lema- Tradição. Por outro lado, como se pretendia conjugar a “Inovação” a esta “tradição”, procurou-se encontrar uma atividade que casasse ambas as preposições e celebrasse os seus respetivos objetivos.

A propósito de inovar, o PEE entende como inovação a criação de “ambiente inovadores de aprendizagem”, servindo-se das novas tecnologias para o efeito. No entanto, ressalva Lopes et. al (2019) que essas novas tecnologias apenas atuam como instrumentos de mudança se potenciarem um processo pedagógico que esteja centrado no aluno. Nesta ordem de ideias, Lopes (2005) defende que inovar não se trata apenas de deter informação, mas antes da capacidade de transformar autonomamente o conhecimento em coisas socialmente úteis. Esse é o verdadeiro potencial da educação, o de disseminar o conhecimento e de capacitar esta transformação da informação.

Nesta ótica, a utilização de uma atividade de Orientação Funcional, evidenciou-se como uma alternativa apelativa à Orientação Tradicional (já há muito conhecida pelos alunos) e, sobretudo, como uma proposta inovadora neste contexto educativo, por oferecer uma experiência educativa diferenciada (desde os comportamentos que solicita aos recursos materiais e espaciais que utiliza).

A ideia de utilizar-se uma atividade de Orientação Funcional como proposta para a AEC, surgiu de um primeiro contacto ocorrido durante o processo de formação

pedagógica, no 1º ano de Mestrado. Ficou o interesse em divulgá-la e aplicá-la no contexto deste estágio.

Em traços gerais, a Orientação Funcional tem como objetivo desenvolver e treinar competências nos alunos para a resolução de um problema de orientação espacial, procurando trabalhar a compreensão tridimensional do meio através da análise de diferentes pontos de referência, e estimulando a capacidade para identificá-los, interpretá-los e cruzá-los, e a capacidade para montar estratégias (Barros, 2014). Assim sendo, a inclusão desta atividade através da AEC mostrava ser pertinente perante os objetivos a que se propôs, o ano de escolaridade em que foi submetida e o contexto – físico, espacial, normativo e sociocultural- em que a escola se enquadrava.

A AEC consistiu, então, numa prova pedestre de Orientação Funcional em espaço público, pela cidade do Funchal, e teve como propósitos contar a história da Escola e abrir o leque de opções às diferentes atividades que poderiam ser desenvolvidas neste grupo. Objetivou-se promover a dimensão sócio afetiva dos intervenientes e dar a conhecer uma atividade de Orientação que fosse acessível, de fácil operacionalização, de baixo custo, divertida, adequada e inclusiva, de forma a incentivar os alunos a dinamizá-la em outros contextos (familiares/sociais), ao longo da sua vida.

### **6.2.2 Operacionalização**

Para a conceção e dinamização, considerou-se primeiramente a altura do ano em que deveria ser realizada. Um 2º período em confinamento, aumentou a responsabilidade no cumprimento do PA da turma, pelo que foi priorizado a concretização dos objetivos para cada matéria, respeitando-se o número de aulas estabelecido para tal. Posteriormente, considerou-se as regras em vigor para a prevenção da Covid-19, atendendo às normas da direção executiva quanto à dinamização de atividades no exterior da escola e à organização dos alunos.

A dinâmica relacional da turma foi um fator igualmente ponderável na seleção do dia. As relações pedagógicas e sociais desenvolvidas entre os alunos, ao longo do ano letivo, foram determinantes para a segurança na conceção de uma atividade fora do espaço escolar. Sabendo que esta solicitaria capacidades como a autonomia, autorresponsabilização, cooperação, entreajuda, respeito, cordialidade e consciência cívica em grupo, a segurança e o sucesso da sua realização dependeria da aquisição e consolidação das mesmas.

Ao nível da sua projeção, numa primeira fase consultou-se o PEE e a história da ESJM, recorrendo a diversos sites eletrónicos. Tendo surgido a ideia de dinamizar uma atividade de Orientação Funcional pelos pontos históricos associados ao percurso espacial da ESJM, emergiu a necessidade de auscultar os alunos, com o intuito de aferir se os alunos tinham algum conhecimento e/ou vivências prévias nas mesmas e se tinham por hábito praticar atividade física com os familiares.

Obter respostas a estas dúvidas, permitiria não só atingir os objetivos gerais estabelecidos, como também planear e organizar a atividade em si, procurando saber se deveria ser abordado conteúdos relativamente à orientação e se seria necessário dinamizar uma atividade piloto. Para o efeito, foi criado um questionário online e enviado por email aos alunos.

Sabia-se, à priori, que a Orientação Funcional se tratava de um “produto” relativamente recente (Barros, 2014). No entanto, considerando que a UMA celebra protocolos de estágio pedagógico com ESJM há algum tempo, havia uma grande possibilidade de se tratar de uma atividade conhecida por estes alunos. Na verdade, do questionário aplicado, concluiu-se que apenas um aluno tinha conhecimento (“ouviu falar”), embora nunca a tivesse vivenciado anteriormente.

Perante a informação obtida, foi necessário desenhar um projeto que incluísse a sistematização dos conteúdos, a elaboração de documentos fundamentais- a autorização e convite aos EE, convite aos professores, o pedido de autorização ao CE e de ativação dos participantes- e uma atividade- piloto.

Conceitos-chaves relativos à Orientação foram debatidos nas duas semanas anteriores à atividade, tendo sido proposto aos alunos uma pesquisa relativa a esses tópicos, para posterior discussão ao longo das aulas. Tratou-se de uma estratégia didático-pedagógica que visou avaliar os seus conhecimentos, mas sobretudo promover a reflexão e o pensamento crítico através da discussão, estando o professor como mediador desse processo.

Foram definidos os pontos de controlo da atividade, a sua distribuição e organização. Uma vez que o objetivo seria contar a história da escola, a passagem pelos mesmos teve de obedecer a uma ordem. Como tal, foram selecionadas áreas, onde os mesmos estariam, e 3 percursos diferentes para lá chegar, isto é, em cada área foram selecionados 3 pontos de controlo distintos. Esta diferenciação permitiu que não houvesse cruzamento entre os grupos ao longo do percurso.

Na semana anterior à atividade, tendo as áreas definidas, foram estipulados 3 pontos geográficos distintos, em torno dos prédios de referência histórica. De um total de 7 áreas que compunham o itinerário, foram selecionados 21 postos de controlo diferentes. Este levantamento foi feito através de registo fotográfico, totalizando 63 fotos, cada uma com os respetivos azimutes.

Para além da recolha dos registos fotográficos, decidiu-se o tipo de questões-controlo, assim como as orientações para verificação do ponto. Esta informação foi recolhida, sistematizada e organizada num documento orientador da atividade que se encontrava codificado por números (correspondente ao itinerário por grupo). Foram também definidas as questões, o mapa, as regras e a folha de controlo da passagem pelos pontos (do professor).

Na aula que antecedeu a atividade, tanto a interpretação das imagens como as regras foram explicadas aos alunos. Para tal, foi criada uma atividade-piloto, no espaço escolar, com o intuito de mobilizar os conhecimentos que se pretendia e esclarecer dúvidas, de maneira a garantir o seu sucesso.

Tendo decorrido fora do espaço escolar, com 6 grupos em simultâneo, e sendo humanamente impossível o controlo físico e presencial dos alunos pelo professor durante a passagem pelos pontos de controlo, foi estabelecida uma regra: os alunos deveriam enviar uma “selfie” assim que passassem pelos mesmos, transitando apenas mediante a autorização (a resposta à mensagem) da professora. Deste modo, foi selecionado um representante por grupo e os contactos telefónicos foram partilhados. Atendendo à especificidade de recursos desta atividade, os alunos foram informados previamente sobre o material que deveriam possuir- um telemóvel - com câmara, dados móveis e WhatsApp, um telemóvel de recurso e 2 canetas.

No dia da atividade, houve a necessidade de dispensar os primeiros minutos da aula para uma reflexão conjunta sobre a interpretação das informações, reforço das regras e a confirmação dos contactos telefónicos. Introduziu-se uma nova regra, tendo-se estipulado saídas com uma diferença de 5 minutos entre cada grupo com o objetivo de não se cruzarem aquando da análise do ponto de controlo.

Durante a atividade foram registados os tempos de saída e de chegada do recinto, tanto para efeitos de controlo, assim como de desempate. À medida que os alunos iam passando por cada ponto e enviavam a “selfie”, era registada a hora de passagem do grupo pelo mesmo.

Apesar da AEC ter como objetivo integrar os encarregados de educação, tal não foi possível devido às restrições impostas pela direção executiva da escola, relacionadas com as contingências da pandemia Covid-19.

### **6.2.3 Análise**

Para o planeamento e sucesso da AEC, a aplicação do inquérito inicial aos alunos foi, de facto, importante. No entanto, ainda que os resultados apontassem para um avontade nestas atividades, através de uma análise atenta e cuidada, percebeu-se que não traduziam a realidade. Considerando que a Orientação é uma matéria comumente abordada na escola, era exetável que os alunos já a tivessem vivenciado ao longo da sua formação, o mesmo não sendo suposto acontecer com a Orientação Funcional. Com o intuito de ter a certeza, optou-se por abordar os alunos através de uma conversa informal, questionando-os sobre as dinâmicas e as particularidades da mesma. Concluiu-se o que se suspeitava.

Essa decisão, para além de ter sido determinante para definir adequadamente as estratégias de operacionalização da AEC, remete para uma necessária reflexão sobre a veracidade dos resultados de questionários online que são aplicados aos alunos. Por mais que sejam acessíveis e se assuma que estes têm, à partida, autonomia para interpretar e compreender as questões colocadas, enquanto professores devemos optar por utilizar mais do que uma estratégia para retirar as conclusões de que precisamos, pois, um erro na análise desses dados é capaz de inviabilizar o alcance dos objetivos a que nos propomos inicialmente. Na verdade, a experiência no EP permitiu perceber que a informação obtida a partir das relações pedagógicas de proximidade, através do diálogo e debate, são muito ricas e genuínas, sendo um excelente meio para complementar outros mais formais que possam ser utilizados (questionários online/escritos).

De acordo com as conclusões obtidas dos questionários, sabia-se que seria alcançado um dos objetivos gerais propostos para a AEC. Contudo, pretendia-se que esta fosse uma ação com um significado ou propósito que transcendesse o mero cumprimento de tais objetivos e, claro, dos requisitos de avaliação académica. A ideia de combinar a história da escola, não só atribuiu um significado cultural e sócio afetivo à atividade, como também atingiu vários propósitos que ultrapassaram os limites da disciplina de EF.

Como professores, é nosso dever atuar conforme as linhas definidas no PEE e, efetivamente, esta AEC possibilitou ir ao encontro do lema da escola “Inovação e

Tradição”, dando continuidade aos seus valores (tradição) e criando dinâmicas inovadoras de aprendizagem (inovação). Como se tratou do último ano de escolaridade, para além de ter servido para honrar a história da escola e contribuir para o sentimento de pertença nos alunos - perpetuando as suas memórias neste espaço-, serviu também como uma celebração e encerramento de uma fase académica, através de situações de aprendizagem traçadas por uma descoberta guiada.

Como atividade diferenciadora, quer pela sua natureza quer pelo meio onde ocorreu a sua dinamização (em contextos variados e pouco familiares, comparativamente com o meio escolar), solicitou outros comportamentos até então pouco explorados, tais como: (i) compreender a dinâmica do meio (capacidade de imaginar a 3 dimensões, de prever a forma como visualizar os pontos de referência e a visão de conjunto dos mesmos), (ii) analisar os indicadores do meio (como o cruzamento das referências e o grau de certeza entre realidade/representação), (iii) manusear os instrumentos (telemóvel, Bússola digital), (iv) interpretar os dados recolhidos pelos próprios, (v) adaptar-se em função das alterações do meio, (vi) ter a noção do espaço e (vii) sentir os problemas que iam sendo colocados.

De facto, através dos mesmos, foi possível treinar as capacidades que se tinha conceptualizado. A autonomia, a decisão, a reflexão conjunta e a autorresponsabilização foram evidentes desde o momento em que ocorreu a atividade-piloto até ao término da principal. No entanto, admite-se que isto foi mais facilmente alcançável pelo facto de se ter ponderado a altura do ano para a sua operacionalização, pois outras questões, como a consolidação das relações dentro da turma e a disciplina, já estavam resolvidas.

O planeamento de uma atividade piloto foi uma estratégia importante não só para mobilizar os conteúdos, preparando os alunos com responsabilidade para um meio onde não haveria controlo total através da presença física do professor, mas também para avaliar a capacidade de resolverem os problemas em grupo. Permitiu analisar as reações dos mesmos para com os colegas numa situação com algum stress (perante conteúdos com que estavam pouco habituados). Apesar de ser importante planear em qualquer intervenção pedagógica, percebeu-se que é impreterível que o façamos no que diz respeito a atividades que decorrem fora do espaço escolar e sem a total supervisão do professor, de modo a garantir a segurança dos alunos e o sucesso da mesma.

Para o efeito, e ainda que ao longo do ano letivo tenha sido possível construir uma relação pedagógica com base nos valores éticos, a determinação clara das regras foi incontornável. Esta AEC veio mostrar que, independentemente da logística ou da

complexidade das atividades, se deve ter o discernimento para definir todas as regras, com o tempo necessário para que sejam reforçadas, e as estratégias, uma vez que a operação professor/aluno terá sempre um denominador muito superior ao numerador.

A definição das linhas orientadoras constituiu uma tarefa exigente, que obrigou a uma análise cuidada e pragmática, uma seleção consciente, e uma predisposição para a tentativa e erro, para conseguir corresponder ao que havia sido idealizado. A cada objetivo definido, surgia a exigência para a definição de estratégias específicas e a responsabilidade de encadeá-las de modo a garantir uma coerência operacional à atividade.

Dos vários exemplos que se poderia nomear, a necessidade de estipular uma obrigatoriedade na ordem de passagem pelos pontos de controlo é um deles. Esta situação foi um “quebra-cabeças”, pois colidia com muitas questões conceptuais e operacionais.

A nível conceptual, traduzia-se numa alteração dos comportamentos a serem solicitados aos alunos, isto é, se se pretendia estimular a capacidade para lerem e interpretarem as informações fornecidas, refletindo e decidindo as suas ações consoante o itinerário mais rentável, impor uma ordem na sua orientação inviabilizaria tais solicitações. Contudo, apercebeu-se de que era possível manter esses objetivos, se se adotasse outras estratégias- como a definição por áreas. Na verdade, os alunos puderam selecionar o melhor itinerário, na medida em que para chegar a cada área existiam diferentes trajetos.

Em termos operacionais, tinha implicações ao nível da organização dos alunos, ou seja, estabelecer uma ordem implicaria que os grupos se cruzassem nos respetivos pontos, eliminando o fator competição. No entanto, uma vez mais, encontrou-se outra estratégia para ultrapassar esta resistência, tendo-se optado por uma saída de grupos desfasada no tempo (para que não se cruzassem), ainda que se corresse o risco de aumentar o tempo da atividade (para além daquele que havia sido estipulado).

Este trabalho, de procurar atingir os objetivos através da definição de estratégias, exige uma constante reflexão entre vantagem/desvantagem das mesmas. É necessário ponderar e perceber quando uma estratégia é ou não viável. Não sendo, impõe a capacidade para deixar de parte e encontrar outra solução; sendo, obriga a procurar perceber se realmente se justifica encontrar outras para conseguir colmatar os riscos consequentes da mesma.

De entre as várias aprendizagens, esta experiência permitiu reter que, apesar dos constrangimentos que se possa enfrentar (e que sempre surgirão ao longo do desempenho

da profissão), é possível encontrar as soluções para ver concretizado o que se idealizou, ainda que demore mais tempo do que o esperado e seja necessário adotar mais estratégias do que as inicialmente definidas. No entanto, é também igualmente importante pensar o seu custo/benefício, isto é, a demanda de trabalho que as mesmas poderão exigir. Portanto, por mais que se tenha um objetivo educativo que se considere extraordinário, importa perceber se temos os recursos suficientes para concretizá-lo, pois, por muito boa que possa ser uma ideia, se não for possível operacionalizá-la, de pouco servirá.

Como exemplo, as estratégias que resultaram do objetivo acima referido, demandou um grande esforço e trabalho no registo e edição dos pontos. Ao mesmo tempo que sentimentos como empoderamento e satisfação emergiram, outros como a dificuldade e a exigência também foram experienciados. Refletindo sobre estes últimos dois, num contexto real de desempenho da profissão e sabendo que os professores têm várias turmas para lecionar (e muitas vezes de anos diferentes), é essencial que exista abertura para a troca de ideias com os pares, no sentido de canalizar os esforços para uma dimensão coletiva, para um trabalho colaborativo. Deste modo, os alunos podem continuar a beneficiar de diferentes atividades no seu currículo e os professores têm a possibilidade de gerir consciente e responsabilmente todas as exigências dos seus papéis sociais.

Um outro assunto que mereceu muita ponderação ao longo deste processo, foi a permissão para a troca de contactos pessoais. Considera-se esta troca de informações muito pessoal e, portanto, uma parâmetro sensível. No entanto, sabendo que seria determinante para o desenvolvimento da atividade e, sobretudo, por se ter conhecimento do tipo de relação desenvolvida com os alunos, foi-lhes atribuída essa responsabilidade e confiança para o bom uso da sua liberdade (livre-arbítrio).

Durante este ano letivo, motivado pela pandemia, diversas restrições foram levantadas quanto à dinamização de muitas atividades, sobretudo aquelas que implicavam recursos que a escola não possuía e envolvia, conseqüentemente, saídas do espaço escolar. Para além de este ter sido um dos motivos pelo qual as AEN não tiveram grande expressão na escola, foi também a razão pela qual surgiu o interesse em dinamizar uma atividade desse grupo nesta AEC. Conseqüentemente, esta decisão acarretou desafios muito grandes no que respeita ao envolvimento dos professores e encarregados de educação, na medida em que a sua participação foi interdita pelo CE.

Como resposta, foram apresentadas diversas soluções para conseguir garantir a sua participação direta. Quanto aos encarregados de educação, nenhuma foi aceite pelo CE, tendo-se optado posteriormente por envolvê-los indiretamente, através da partilha de

um documento com a descrição da atividade (história da escola) e as fotos dos respectivos educandos, com o seu grupo, nos pontos emblemáticos. Quanto aos professores, a sua participação acabou por ser autorizada, ainda que não tenha sido concretizada - pelos próprios- por motivos de trabalho.

Todos os obstáculos que surgiram com a participação desses elementos, remeteram para um cenário mais preocupante: a não autorização da atividade pelo CE. Por mais inquietante que essa fase possa ter sido, foi interessante e enriquecedora pelas reflexões que proporcionou.

Enquanto professores, por mais que sejamos autónomos e responsáveis pelas nossas decisões e que não tenhamos um superior hierárquico na escola (a não ser o próprio sistema governamental), a verdade é que exercemos a nossa prática numa instituição, cujas atuações são regidas pelas suas normas. Portanto, devemos sempre nos enquadrar devidamente no sítio onde estamos, sabendo que, de escola para escola, as medidas, as regras e as orientações diferem. Assim sendo, devemos agir autonomamente, mas de forma sensata, responsável, respeitosa e devidamente contextualizada com o meio escolar onde nos inserimos. De nada servirá comparar com outros meios, para justificar a nossa posição.

Por outro lado, não se defende que devamos simplesmente aceitar o que é definido pela direção executiva. Podemos ser proativos, procurando questionar e promover o debate (se houver abertura para tal). Na verdade, a presença de protocolos de estágio numa escola podem ser focos de desestabilização dos ideais e das ideias fixas, daquilo que já está definido, do que é seguro e rotineiro. São boas janelas de oportunidade para causar uma “desordem saudável”, incitando à reflexão e, possivelmente, à mudança de paradigma.

Ainda assim, reconhece-se que se deve procurar o equilíbrio e que há limites “nas lutas que se compra”. Podemos realmente provocar instabilidade, confrontando-os e questionando-os (tal como foi feito) para gerar a mudança, mas devemos enquadrar-nos na escola onde estamos, com as regras que temos, e aceitar aquilo que não conseguimos mudar.

Como tal, e recuperando a ideia já mencionada (a existência de protocolo entre instituições), considera-se que, perante cenários atípicos como o da pandemia, adaptações devem existir. Se as escolas ajustam as sua regras às contingências impostas pela Covid-

19, também as Faculdades devem prever tais situações e adaptar as linhas programáticas das suas atividades.

Defende-se que deve existir um nível de exigência que seja coerente com o panorama que é vivido, de modo que não surjam situações promotoras de instabilidade a vários níveis. Não obstante, reconhece-se a riqueza que esses momentos de desconforto carregam na formação pedagógica, com a aprendizagem que lhes está subjacente, e ressalva-se o esforço de ambas as instituições para que tudo decorresse dentro da (possível) normalidade.

## **7. Atividades de natureza científico-pedagógica**

### **7.1 Ação científico-pedagógica individual**

#### **7.1.1 Conceptualização**

De acordo com o PNEF, o aperfeiçoamento efetivo dos alunos, determinado pelas prioridades identificadas nas avaliações inicial e formativa, é o principal critério de seleção e de operacionalização das atividades da turma (Jacinto et al., 2001a). No entanto, num contexto de E@D, como já mencionado, esse aperfeiçoamento pode ficar comprometido, visto que as potencialidades da disciplina, associadas à sua especificidade e às áreas das AF e da AptF, esbatem-se com as barreiras que enfrenta nesta modalidade de ensino.

Consequentemente, ainda que algumas aprendizagens fiquem comprometidas e seja necessário adaptar o plano curricular da turma, urge a necessidade de estruturar intervenções pedagógicas que tenham como ponto de partida os objetivos programáticos, as finalidades que lhe estão associados e a representação prática dos mesmos (critérios de avaliação e de indicadores de aprendizagem) (Ferro, 2019).

A necessidade de encontrar uma intervenção que fosse adequada às circunstâncias obrigou a uma reflexão sobre este paradigma de lecionação. Mediada pela ponderação entre as barreiras no E@D e a informação proveniente da literatura, procurou-se adaptar o plano da turma de maneira que fosse ao encontro do currículo, das evidências científicas

e do conhecimento técnico-empírico adquirido ao longo de um período letivo de lecionação presencial. Na equação foram ponderados diversos aspetos.

Primeiro, a matéria a ser abordada, na medida em que se pretendia respeitar os princípios da organização curricular da disciplina (peso curricular das matérias, o seu número nas diferentes subáreas das AF e a obrigatoriedade no desenvolvimento de conteúdos das três áreas de extensão). Para além disso, pretendia-se seleccionar matérias cujas aprendizagens fossem suportadas pela dimensão prática (sendo viáveis de serem lecionadas atendendo aos obstáculos quanto ao acesso a materiais, às condições espaciais, proximidade física, controlo de aprendizagem e a natureza da aprendizagem coletiva).

Segundo, as reflexões das evidências científicas sobre o E@D no ano letivo transato (ainda que muitas ainda não tivessem o tempo real necessário para fazê-lo com qualidade, segundo Hodges et al. (2020)), quanto às repercussões ao nível da aquisição das aprendizagens, da resposta dos alunos e dos impactos na atividade física.

Terceiro, as especificidades da turma, de modo a adequar a intervenção de acordo com as necessidades dos alunos identificadas durante avaliação inicial e os processos de observação direta.

Desta reflexão, surgiu a ideia de abordar a matéria de Aeróbica que, em termos pedagógicos e didáticos, é relativamente fácil de operacionalizar. É adequável a diversos espaços, não exige material, os conteúdos são facilmente demonstráveis, permite um controlo acessível das atividades com a atribuição de feedbacks precisos (pelas características ritmadas e padronizadas das músicas), é facilmente motivante (pelos motivos anteriores) e possibilita a existência de dinâmicas de interação e de relação, através dos regimes síncronos. Acima de tudo, permite garantir a componente prática, por não pressupor uma dinâmica de aprendizagem coletiva e de relação direta, possibilitando a dinamização dos conteúdos previstos nos três níveis de operacionalização determinados para a área das AF.

No caso específico desta turma, na UD das ARE foi delineada uma estratégia de ensino que apropriava conteúdos desta área para o trabalho das capacidades físicas. Estes encontravam-se organizados com vista a promover uma aprendizagem distribuída ao longo dos primeiros dois períodos letivos. Deste modo, perante o E@D, para além dos alunos já terem adquirido aprendizagens no domínio das ARE, através das Danças Sociais e da metodologia de diálogo rítmico para o trabalho das capacidades físicas no primeiro período, ao seleccionar-se a Aeróbica garantia-se uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma ligação com o que fora lecionado no ensino presencial.

Permitiria facilitar o entendimento dos alunos nesta modalidade e, ainda, intervir pedagogicamente de uma forma incisiva e efetiva independentemente das limitações subjacentes ao E@D.

Adicionalmente, considerando que 79% dos alunos não tinha vivência na Aeróbica enquanto matéria e se encontravam no último ano de escolaridade, seria pertinente e oportuno desenvolver essas competências, atendendo a que a construção do currículo, segundo o PNEF, não deve perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades (Jacinto et al., 2001).

Por todos os motivos supramencionados, abordar a Aeróbica revelou-se ser uma decisão adequada para esta modalidade de ensino. Não obstante, seria necessário criar uma abordagem didático-pedagógica adequada ao E@D para que a aquisição das aprendizagens fosse realmente significativa, estabelecendo-se um conjunto de critérios-chave a que deveria obedecer.

O primeiro, privilegiar a componente prática. O segundo, incidir sobre conteúdos já experienciados no ensino presencial, para garantir uma efetiva transmissão da informação e para não sujeitar o aluno a uma maior carga de stress com a introdução de novas formas de aprendizagem (Yates et al., 2020). O terceiro, permitir uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino presencial, para uma avaliação acertada e segura das aprendizagens dos alunos.

Como refere a literatura, perante uma fase em que o habitual paradigma de lecionação é completamente alterado e a necessidade de possíveis respostas e soluções são emergentes, o trabalho colaborativo entre os professores é o melhor caminho (Filiz & Konukman, 2020). Nesse sentido, surgiu a possibilidade, através da ACPI, de partilhar com os professores do grupo disciplinar de EF a abordagem à Aeróbica que fora criada e aplicada à turma de estágio.

Tal intervenção mostrava-se pertinente não só pelo facto de se objetivar partilhar uma abordagem que considerava as barreiras do E@D, mas também por possibilitar a demonstração e a disponibilização do material didático organizado em UD, a partilha das estratégias didático-pedagógicas e a sugestão de um conjunto de instrumentos de controlo e de avaliação criados. Possibilitaria, ainda, fornecer propostas de operacionalização dos conteúdos que se encontravam definidos no programa, demonstrar a possibilidade de desenvolver um trabalho nos vários formatos do E@D com continuidade no ensino presencial e, por fim, apresentar a Aeróbica como uma estratégia para o trabalho das capacidades físicas através do diálogo rítmico.

### **7.1.2 Operacionalização**

Para garantir o sucesso na operacionalização desta abordagem, foi necessário um conjunto de decisões que, inicialmente, foram tomadas à medida que as necessidades- dos alunos, do contexto e as minhas- iam surgindo. No entanto, considerando o (novo) paradigma em questão, e como refere o pensador Sêneca, a melhor forma para retirar o poder dos obstáculos que surgem é procurar antecipar a chegada dos mesmos. Deste modo, através da experimentação (tentativa-erro), discussão, reflexão e, por fim, do planeamento, conseguiu-se ultrapassá-los.

O processo de reestruturação das atividades letivas para o E@D fez despertar a necessidade de averiguar as potencialidades das plataformas digitais e de comunicação interativa, de criar estratégias didático-pedagógicas, de encontrar meios de controlo e de avaliação das aprendizagens e de apresentar material didático ajustado a esta modalidade.

Quanto ao material didático, para além da dificuldade em encontrar algum que fosse ajustado ao E@D, apercebeu-se que havia uma grande lacuna quanto à existência e adequação ao ensino. Consequentemente, no sentido de orientar a atividade prática dos alunos, recolheu-se algum material audiovisual já produzido, por colegas de núcleos de estágio dos anos letivos anteriores, e criou-se outros recursos didático-pedagógicos (vídeo, representações gráficas e material musical) organizados através do PowerPoint.

Todo esse material foi selecionado, editado e estruturado criteriosamente, de modo a motivar, informar, esclarecer e incentivar a autonomia nos alunos (Rosalín, Santos Cruz, & Mattos, 2017) e, sobretudo, corresponder aos objetivos programáticos propostos para cada aula.

Através desses recursos materiais, para além do professor estar liberto da função de demonstrar, permite-o focar ativamente na correção dos alunos, possibilitando-o atribuir feedbacks mais precisos que são fundamentais na construção de uma análise autocrítica em relação às tarefas, para uma maior proximidade e um maior controlo da turma. Não obstante, para que esses objetivos efetivamente se concretizem, é imprescindível que o professor assuma um papel ativo, com capacidade para dialogar, informar, esclarecer dúvidas, atribuir feedbacks concretos e adaptar as tarefas de acordo com as singularidades dos alunos (Rosalín et al., 2017).

Relativamente aos processos de controlo e de avaliação da aprendizagem, procurou-se compreender de que maneira se poderia garantir uma proximidade entre os

processos de ensino e de aprendizagem, de forma a adequar a lecionação dos conteúdos às necessidades evidenciadas pelos alunos durante as sessões e aos objetivos propostos. Como tal, no início do processo, todos os critérios foram dados a conhecer aos mesmos, permitindo-lhes atuar em função dos níveis de aprendizagem que pretendiam se situar, mediante o patamar de trabalho desenvolvido pelos próprios. Foram adequadas tarefas para ambos os regimes e partilhado sistemática e formativamente o rácio tarefas sugeridas/concretizadas.

As estratégias pedagógicas foram selecionadas de acordo com as diferentes dinâmicas das aulas, isto é, das sessões dos diferentes regimes, tendo sido dado a conhecer aos alunos os diversos momentos de contacto (antes, durante e depois), com o intuito de se uniformizar as estratégias de atuação e alcançar todos os alunos de uma forma sistemática, cognoscível e coerente.

Nesta abordagem, as intervenções foram alternadas entre momentos síncronos e assíncronos, com uma extensão posterior para o ensino presencial de modo a potenciar as vantagens de um ensino à distância. Os dois regimes de lecionação tinham objetivos pedagógicos e didáticos distintos, pelo que a sua estruturação e organização foram desenhadas de formas diferentes. Ressalva-se, no entanto, que independentemente desses regimes, o professor assume uma presença ativa, ou seja, quer perante uma presença simultânea (focada na transmissão dos conteúdos, na instrução ativa e na orientação dos alunos) ou alternada (desempenhando o papel de orientador e regulador do processo), não se desemprega do seu papel.

As sessões de intervenção online e de comunicação interativa tiveram um cariz teórico-prático, com uma componente prática que ocupou 86% do tempo útil da aula. Destinaram-se à lecionação dos conteúdos e à recolha de informações em tempo real (avaliação formativa). Tinham uma duração de 40 minutos, indo ao encontro das normas lançadas pela escola e pelo grupo disciplinar, e sobretudo de algumas conclusões obtidas a partir da literatura.

Segundo alguns investigadores, ao optar-se por sessões com uma duração média, é possível garantir níveis de atenção desejáveis durante as aulas (Castelli & Sarvary, 2020) e prevenir a fadiga derivada da exposição prolongada aos ecrãs (Pal & Patra, 2020). Acreditam que o tempo de exposição e o amplo uso síncrono das tecnologias são fatores de desmotivação para os alunos, neste modelo de ensino (Yates et al., 2020).

Estruturadas em quatro etapas de operacionalização que se inter-relacionam, as sessões síncronas (figura 3) iniciavam com uma revisão de conteúdos lecionados na aula

anterior, passando depois para a exposição, explicação e aplicação prática dos conteúdos das aulas. Finalizavam com envio de tarefas para as sessões assíncronas e síncronas seguintes, como estratégia de introdução de outros conteúdos de ensino.

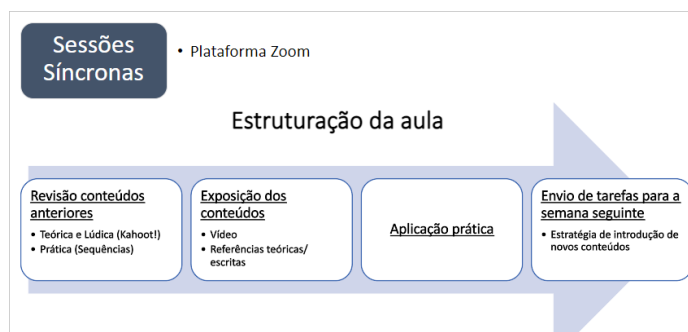


Figura 3- Estrutura das sessões síncronas

Na primeira etapa, o professor utilizava a ferramenta Kahoot para criação de um jogo em formato Quizz. Enquanto recurso didático com elevado potencial para a aprendizagem (Gomes, 2012) e altamente vantajoso em diversos domínios (ex. promoção interação social e consciência na progressão pessoal) (Yates et al., 2020), é uma forma competitiva e divertida de rever e consolidar conteúdos, estimulando um maior envolvimento, interação, motivação e compromisso nos alunos. Este jogo ocupava um máximo de 5 minutos do tempo útil de aula (4' de jogo e 1' de transições ou explicações) e as questões oscilavam entre uma natureza escrita e/ou digital com uma orientação dos alunos para a análise de vídeos/imagens.

Seguido dessa revisão lúdica, os conteúdos eram recapitulados em jeito de síntese, consolidando-os com o recurso a suportes visuais (gráficos, imagens e vídeos) que, para Yates et al. (2020), são ferramentas úteis para o ensino imediato e para a revisitação de tópicos. Ocupando entre 1- 2 minutos da aula, os alunos eram posteriormente desafiados para a atividade prática com o intuito de aplicar o que fora explorado até então. Para o efeito, eram orientados através de vídeos com sequências de 32 tempos dos passos abordados.



Figura 4- Organização da 1ª etapa das sessões síncronas

Relativamente à segunda etapa, todos os conteúdos planeados para abordar na aula eram expostos com recurso a demonstrações gráficas, imagens, músicas e caracterização escrita para uma maior aproximação à compreensão dos alunos. Sobretudo, observou-se vídeos. Estudos recentes mostraram que as atividades que envolviam a visualização de vídeos, contrastando com as habituais informações gráficas, tinham um maior índice de interesse e participação dos alunos, uma vez que possibilitavam a transmissão de informação visual e permitiam o acesso repetitivo pelos mesmos (Yates et al., 2020).

Os vídeos didáticos elaborados incluíam modelos de execução dos passos que se faziam acompanhar com música e orientações verbais. A aposta na produção deste material foi baseada na produção de vídeos com diferentes executantes. A título de exemplo, para a abordagem dos passos foram introduzidos vídeos unitários de 10'' que se repetiam continuamente, durante o tempo necessário à sua explicação, pelo que o tempo dos mesmos era ajustado consoante as necessidades que o professor identificava no decorrer da aula. Toda a informação proveniente dos vídeos (visual e auditiva) era igualmente cruzada com as informações gráficas (descrições escritas) e, simultaneamente, com o reforço verbal do professor.



Figura 5- Organização da 2ª etapa das sessões síncronas

Quanto à terceira etapa- aplicação prática- estava estritamente ligada com a anterior, havendo uma fusão entre ambas no decorrer da aula. Encontrava-se organizada de acordo com as estratégias didático-pedagógicas que estavam ao serviço do encadeamento lógico da lecionação dos conteúdos. Os alunos eram convidados a ligar as câmaras, a organizarem o seu espaço físico e a se enquadrarem com o foco das câmaras. A câmara ligada era uma condição imprescindível para desenvolver este processo de ensino-aprendizagem, pois permitia observar o aluno, conduzindo-o no alcance das suas

aprendizagens, e, também, pela riqueza de informação que provinha da linguagem não-verbal, funcionando igualmente como fator regulador das tarefas e das atitudes em aula. Sob o ponto de vista da gestão da aula, as câmaras ligadas incentivavam à interação, ao compromisso e minimizavam as distrações entre os alunos (Castelli & Sarvary, 2020).

A terceira etapa incluía vídeos didáticos que integravam um modelo adequado ao contexto de lecionação e que executava os movimentos/passos acompanhado com música e orientações verbais que norteavam o aluno nas respostas às questões didáticas (“o quê?”, “como?” e “quando executar?”), possibilitando a existência de diferentes formas de integrar os conteúdos (visuais e sonoros). Os alunos viam e executavam de acordo com o modelo e o professor corrigia e atribuía feedbacks sempre que necessário. À semelhança do que ocorria na etapa anterior, estes vídeos surgiam em modo repetição, garantindo tempo de aprendizagem e tempo de intervenção pedagógica.

Todo o material encontrava-se organizado consoante as atividades planeadas. Essas atividades estruturavam-se em três níveis de complexidade crescente e com designações distintas: “praticar”, “sequência” e “coreografia”.



Figura 6- Organização da 3ª etapa das sessões síncronas

As atividades “praticar” eram de baixa complexidade, surgindo após a explicação/demonstração de três passos. Integravam vídeos unitários/fragmentados ou com edição sequencial, de 10 a 20 segundos e/ou de 32 tempos musicais. Faziam-se acompanhar de músicas que, numa primeira fase, se mantinha- para conteúdos do mesmo nível, incentivando à familiarização- e que, posteriormente, se alteravam (ritmo), complexificando a tarefa.

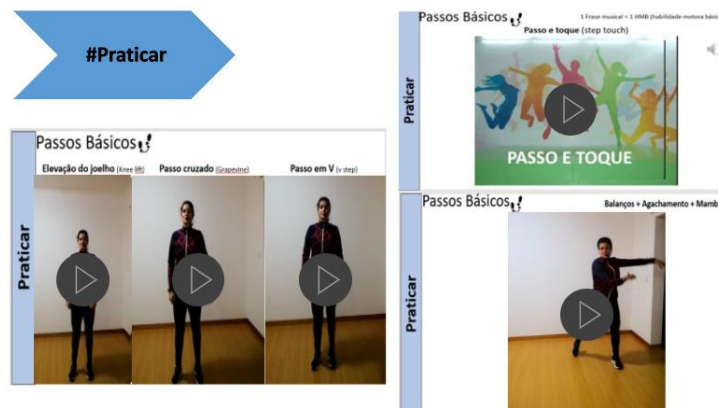


Figura 7- Estruturas das atividades da categoria "praticar"

O grupo “sequência” consistia em atividades de adição simples de três ou mais passos de um nível, ou de combinações simples de passos de diferentes níveis. Oferecia mais oportunidades ao aluno para praticar os passos abordados, numa estrutura musical contextualizada por blocos. Incluía vídeos com música e orientações verbais por parte do modelo de orientação e tinham uma duração de 1- 4 minutos, com possibilidade de repetição.



Figura 8- Estrutura das atividades da categoria "sequência"

Por outro lado, o grupo “coreografia” designava todas as atividades que se baseavam na adição complexa dos passos de diferentes níveis e contemplavam variações e elementos de ligação com sequências superiores a 2 blocos musicais. Continha vídeos com características semelhantes às anteriormente descritas e que tinham uma duração superior a 4 minutos. Surgiam com os objetivos de aplicar, consolidar, experienciar uma construção coreográfica e de trabalhar as capacidades físicas através de um diálogo rítmico. Tratava-se de uma etapa que permitia confluir objetivos transversais às ARE com os previstos para as capacidades físicas e, também, oferecer aos alunos diversas formas

de construção coreográfica, auxiliando-os nas suas tarefas de trabalho autónomo nomeadamente na construção da coreografia final.

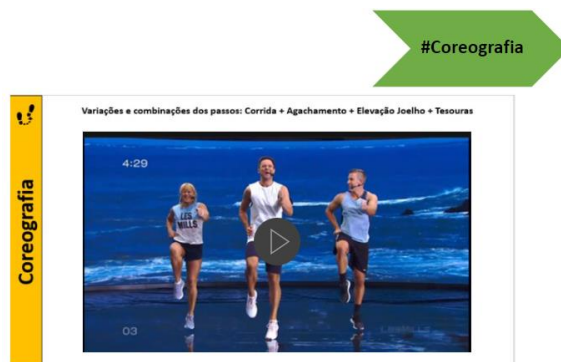


Figura 9- Estrutura das atividades da categoria "coreografia"

A última etapa de organização das sessões síncronas referia-se à finalização da aula, servindo para enquadrar e explicar aos alunos as tarefas e os objetivos pretendidos para as aulas seguintes. Os mesmos eram informados de possíveis requisitos necessários para as aulas assíncronas e/ou síncronas, e eram apresentadas algumas propostas de tarefas para trabalho autónomo para semana seguinte.



Figura 10- Organização da 4ª etapa das sessões síncronas

Quanto às sessões assíncronas, destinadas para os blocos mais longos (de 100 minutos), tinham como objetivo trabalhar sobre os conteúdos abordadas nas sessões síncronas e, inclusivamente, outros de outras matérias de ensino. Durante toda a aula, tanto o professor como os alunos mantinham um contacto online próximo, ainda que a natureza do mesmo fosse alterada consoante os objetivos pretendidos. Os momentos de intervenção e de interação professor/alunos seguiam uma lógica comum a todas as aulas: simultânea no início (20 a 30 minutos), alternada durante (50 a 60 minutos) e simultânea novamente no fim da aula (5 a 10 minutos).

Os momentos de interação simultânea inicial serviam abordar conteúdos de outras matérias, para introduzir as tarefas pretendidas para a aula, definir as regras de trabalho autónomo e esclarecer dúvidas comuns. Por outro lado, os momentos finais serviam para encerrar a aula e reforçar aspetos essenciais.

Nos momentos de interação alternada, os alunos saíam da sessão online para desenvolver as suas tarefas, enquanto o professor se mantinha online na aula. Nesse período, a entrada dos alunos ocorria mediante as suas necessidades, desempenhando o professor o papel de orientador do processo de aprendizagem. Nas tarefas de grupo, os alunos reuniam-se em outras plataformas e mantinham-se conectados à plataforma-base através de chats, onde poderiam igualmente contactar o professor, e/ou da sessão criada para a aula.

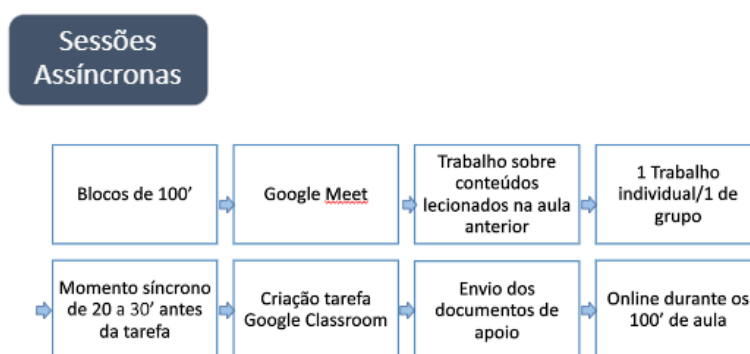
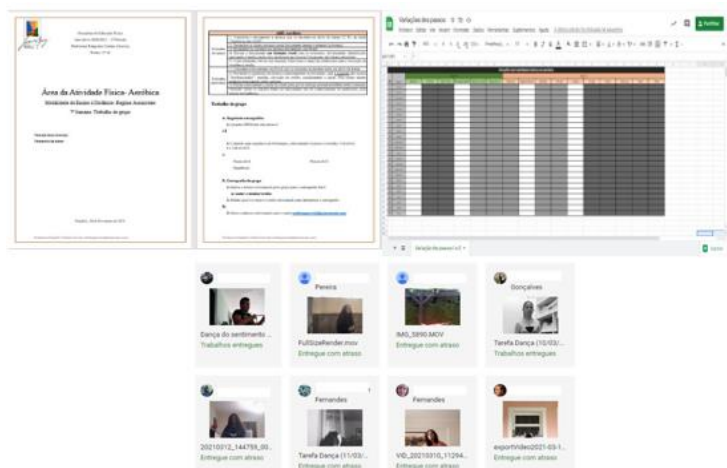


Figura 11- Estrutura das sessões assíncronas

Nestas sessões, diversos trabalhos foram desenvolvidos, desde a construção de sequências coreográficas, propostas de variação dos passos, construção de sequências e coreografias para o treino das capacidades físicas e a construção progressiva do trabalho final a ser apresentado na modalidade de ensino presencial. Estas tarefas foram desenvolvidas de forma individual e em grupo, tendo sido apresentadas através de registos gráficos- com a partilha de documentos através da *drive* criada para a turma e de ficheiros de edição partilhada- ou em formatos vídeo, cuja submissão ocorria na plataforma virtual, organizada por tópicos e delimitada temporalmente previamente pelo professor.



*Figura 12- Propostas de tarefas nas sessões assíncronas*

O recurso a uma plataforma de reunião como as utilizadas (Zoom e Google Meet) teve como mais-valia não só a possibilidade de interagir com os alunos em sessões síncronas online, mas também por disponibilizar um conjunto de opções que permitiram desenvolver um trabalho assíncrono de grande proximidade e com organização. Nestas sessões, destaca-se como mais-valias: as possibilidades de criar uma “nuvem eletrónica” para uma partilha organizada de documentos, de estipular tarefas com prazos de submissão e scores, a existência dos chats e a oportunidade de trabalhar em documentos nos formatos Word, Excel e PowerPoint que permitiam edição partilhada.

Enquanto aspeto menos positivo, destaca-se a impossibilidade de criar várias sessões que facilitariam o trabalho em grupos e a intervenção alternada do professor consoante as necessidades dos alunos. Nesta medida, admite-se que o controlo e a avaliação das tarefas no E@D foi facilitado pela escolha do tipo de plataforma utilizada. No entanto, era necessário criar-se uma metodologia para o efeito.

Para o controlo e avaliação das tarefas foram elaborados documentos em formato Excel para um registo formativo do desempenho dos alunos, de todas as aulas, consoante critérios gerais e específicos previamente definidos. A informação recolhida era remetida posteriormente para as grelhas de observação e registo estruturadas de acordo com os três níveis de operacionalização dos conteúdos de ensino, segundo o PNEF.

Por fim, o papel do ensino presencial nesta abordagem esteve associado à consolidação dos conteúdos desenvolvidos durante o E@D e ao alcance de objetivos que não eram possíveis de se concretizar nessa modalidade (tais como as relações com os pares e relação com o espaço). Deste modo, foram planeados momentos de duas aulas para que os alunos pudessem trabalhar no seu projeto final (a coreografia em grupo),

iniciado e orientado pelo professor durante o E@D e, uma aula para que todos os grupos apresentassem o seu trabalho à turma, dando a oportunidade de o professor avaliar os alunos de uma forma justa, efetiva e contextualizada.

### **7.1.3 Análise**

A seleção de uma temática para abordar no contexto desta ação constituiu um processo longo e demorado que se foi tornando mais claro e coerente à medida que se mergulhava e se fazia sentir as dificuldades do complexo desafio que é o EP.

Inicialmente, havia sido projetado um tema, cuja operacionalização já estava em curso, mas que perante a ordem de confinamento no início do 2º Período foi colocado de parte, pois surgiram desafios e necessidades que se converteram em oportunidades temáticas para abordar na ACPI.

Na verdade, perante a realidade vivenciada, apercebeu-se da efetiva pertinência que esta ação poderia ter com a apresentação de uma abordagem para o E@D. Mediante um paradigma de lecionação como esse, que provocou naturalmente muitos constrangimentos na disciplina de EF, nada seria mais relevante do que refletir, provocar a reflexão nos pares e partilhar uma proposta de abordagem (que incluísse uma UD e materiais didáticos já aplicados), com os professores do grupo disciplinar.

Por precisamente coincidir com a fase de planeamento e lecionação no E@D, o processo de preparação da ACPI foi traçado com uma grande exigência reflexiva e uma necessidade acrescida de ponderação, na medida em que não só se objetivava demonstrar o que se estava a lecionar na turma do EP e como se operacionalizava (explicando a abordagem), mas também criar a oportunidade de partilhar e orientar os professores para a sua adoção nas suas turmas. Portanto, não se tratou de apenas partilhar a componente metodológica da intervenção, mas sobretudo de elucidar, retratar e explicar objetivamente e de uma forma pragmática, com recurso ao material (vídeos, demonstrações gráficas e esquemas produzidos para as aulas) e às estratégias adotadas, a aplicabilidade desta abordagem. Consequentemente, até à conceção desta ACPI muitas dificuldades foram sentidas e ultrapassadas.

Por muito radical que se torne o meio em que se leciona, ao dispor de todos os professores estão os documentos curriculares de referência que devem servir como ponto de partida para qualquer intervenção pedagógica. Efetivamente, ainda que numa fase inicial o caminho não fosse claro, foi a partir da consulta desses documentos e da seleção

dos objetivos mais ajustados ao contexto em que nos encontrávamos que surgiu a clarividência necessária para tomar as devidas decisões didático-pedagógicas. Por sua vez, das mesmas sentiu-se a exigência de apresentar recursos materiais para apaziguar os impactos da distância física que são impostos por esta modalidade de ensino.

De facto, a falta de material adequado ao contexto pedagógico foi vista simultaneamente como um obstáculo e como uma oportunidade para criar e partilhar recursos personalizados ao ensino e concordantes com o PNEF. No entanto, admite-se que a sua pré-existência é uma mais-valia, na medida em que possibilita focar-se pedagogicamente nos processos necessários ao ensino e à aprendizagem, à sua respetiva operacionalização e controlo, poupando o tempo de criação e de edição que esses recursos exigem sobretudo numa fase “caótica” como é a de adaptação para o E@D. Neste sentido, a título de exemplo, ressalva-se a importância da partilha de algum material elaborado em outros EP que, apesar de estarem *in bruto*, serviram de inspiração para produzir algum do material didático que consta nesta abordagem.

O processo de construção do material didático foi acompanhado da necessária reflexão sobre as estratégias a serem adotadas para garantir um equilíbrio entre os tempos de exposição e os tempos de prática. Ainda que esta questão possa ser ponderada no processo de planeamento para o ensino no formato a que estamos habituados, no contexto de E@D afigura-se como um ponto central para garantir um funcionamento viável das aulas. Encontrar a forma mais adequada para o desenvolvimento das aulas online é fundamental para proporcionar dinâmicas educativas fluídas devidamente balanceadas com a logística inerente a esta modalidade de ensino.

A criação de um conjunto de materiais didáticos organizados de acordo com uma UD estruturada para o E@D e com as respetivas estratégias didático-pedagógicas, foi realmente a grande aposta desta abordagem. O material foi sucessivamente melhorado, através da adição de outros vídeos, da reestruturação de alguns diapositivos (para aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos) e da criação de novo material didático, como resposta às necessidades dos alunos. Mediante a aplicação do mesmo, outras estratégias foram adotadas, melhorando-se a intervenção no E@D, e, também, registadas, com intuito de ir contruindo a abordagem criada, para ser, posteriormente, partilhada no âmbito desta ação. Tendo o material todo organizado e as estratégias registadas, foi então possível concretizar esta ação.

Com o intuito de aferir se o tema selecionado e a abordagem adotada para a ACPI haviam sido pertinentes, adequados e ajustados à realidade vivida, foi aplicado um

questionário a todos os professores presentes. Dos vários resultados obtidos, confirmou-se que a grande maioria dos professores considerou que esta ação foi muito pertinente, na medida em que a abordagem mostrou ser adequada ao E@D, de fácil aplicabilidade, com estratégias operacionalizáveis, e possibilitava o cumprimento dos objetivos programáticos. Para além disso, percebeu-se que mais de metade dos inqueridos tinha interesse em usar esta abordagem, se lhes fosse cedido o material apresentado.

Perante estes resultados, e sabendo que a maioria dos professores considerava que a lecionação à distância era facilitada pelo suporte de material adequado, lançou-se o desafio para que aplicassem uma UD de Aeróbica com 8 aulas nas suas turmas, no último mês do 2º período, utilizando esta abordagem.

Para o efeito, partilhou-se o material didático produzido (devidamente organizado) com todo o grupo e disponibilizou-se momentos para reunir com os professores interessados, objetivando acompanhá-los nesse processo, prestando o apoio necessário para ultrapassar possíveis barreiras inerentes à utilização das ferramentas tecnológicas e, deste modo, agilizar a operacionalização desta abordagem. Efetivamente, tal sucedeu.

Ainda que os desafios encontrados ao longo deste processo possam ter feito duvidar da existência das capacidades necessárias para ultrapassá-los, o nível de complexidade das tarefas necessárias subjacentes a esta ACPI constituiu uma mais-valia para a aquisição de competências pessoais e profissionais. Na verdade, o facto de alguns professores terem mostrado interesse em aceitar o desafio lançado, permitiu experimentar o impacto positivo que esta ACPI teve no grupo, despoletando sentimentos de grande satisfação pessoal, profissional e académica. Enquanto estagiários, é gratificante perceber que o trabalho produzido impacta positivamente no meio onde nos inserimos e que o esforço mobilizado numa causa é capaz de resultar num produto de utilidade para os pares.

Com o cariz formativo desta ACPI e o impacto positivo que teve no grupo disciplinar, percebeu-se que havia uma grande oportunidade para dar continuidade à abordagem desenvolvida. Surgiu a ideia de transformá-la numa metodologia de lecionação de outras matérias de ensino das ARE (ponto 7.2) para o E@D, visando uma robustez necessária para credibilizá-la e então partilhá-la num domínio de expressão pública. Deste modo, projetou-se dar continuidade a este trabalho através da ação de natureza científico-pedagógica coletiva (ACPC).

## **7.2 Ação científico-pedagógica coletiva**

### **7.2.1 Conceptualização**

Acompanhado dos confinamentos e dos isolamentos profiláticos, surgiram diversos obstáculos que impactaram negativamente a EF (CNAPEF&SPEF, 2021), entre os quais: o pouco tempo para planejar e estruturar os conteúdos adequadamente, a impossibilidade em formar os professores atempadamente para a aquisição de competências informáticas, a pouca preparação para o acesso às ferramentas tecnológicas e a completa alteração das dinâmicas, das rotinas de trabalho, dos meios de interação e de comportamento até então conhecidos (Jeong & So, 2020; Radu et al. 2021; Baena-Morales, López-Morales & Garcíá-Taibo, 2021). Consequentemente, instalou-se uma instabilidade geral nas esferas educativa e de saúde pública que se repercutiu ao nível do bem-estar geral de todos os agentes.

Ainda assim, esforços foram mobilizados no sentido de garantir as aulas de EF, tendo ocorrido uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem para o E@D. Nesta modalidade, a literatura refere que foram estabelecidos contactos síncronos e assíncronos com os alunos, sendo que a predominância desses regimes variou em função de cada escola e/ou, em último caso, de cada professor (Resende et al., 2020; Baena-Morales et al., 2021).

No decorrer da pandemia, as principais entidades oficiais internacionais recomendaram a inclusão de atividades de cariz rítmico-expressivo para, por exemplo, efeitos de trabalho aeróbio. Atividades como Dança e Aeróbica, assim como diversas habilidades básicas que se encontram direta e indiretamente relacionadas com alguns conteúdos definidos nos programas de EF e com as matérias das ARE, surgiram com alguma frequência nessas recomendações oficiais (Baena-Morales et al., 2021; Polero et al., 2021).

Perante estas informações, pelo facto de a ACPC ter como tema “A EF e o E@D: Limitações e Potencialidades” e pela experiência previamente validada com a abordagem da Aeróbica no E@D apresentada no âmbito da ACPI (ponto 7.1), considerou-se pertinente construir uma metodologia para lecionar outras matérias de ensino das ARE nessa modalidade de ensino, tendo em vista apresentar nesta ação. Além desses motivos, considerando os resultados obtidos em outros estudos, que apontam para a necessidade de serem criados mecanismos eficientes de acesso dos professores à Dança (Correia et

al., 2018), quis-se aliar à metodologia um conjunto de ferramentas de apoio ao ensino das ARE, em todos os formatos de ensino.

A ACPC tem uma expressão pública e, por conseguinte, as informações transmitidas têm habitualmente um grande alcance entre os professores de EF. Como tal, objetivou-se aproveitar esta intervenção para problematizar a lecionação das ARE no E@D, refletir e apresentar possíveis estratégias didático-pedagógicas de fácil implementação e para expor formas de operacionalização dos objetivos teóricos e práticos das ARE no ensino secundário, nesta modalidade de ensino. Neste sentido, foi importante definir um conjunto de etapas essenciais para validar uma metodologia que fosse simultaneamente coerente com o programa e com o contexto de ensino, e viável sob o ponto de vista da sua operacionalização, quer na ótica do professor quer dos alunos.

### **7.2.2 Operacionalização**

Perante o grande desafio a que nos propusemos, procurou-se criar uma metodologia que estivesse devidamente sustentada pela literatura e baseada nas experiências das situações vivenciadas ao longo do EP, tais como as que decorreram da partilha e do trabalho colaborativo entre os pares.

O ponto de partida desta experiência assentou na definição clara e objetiva do público-alvo que se pretendia alcançar. Almejando uma metodologia que fosse realmente funcional para todos os atores envolvidos, de modo a corresponder às necessidades que emergiram com o E@D, quis-se alcançar tanto os professores como os alunos, procurando aferir dificuldades, necessidades, lacunas, pontos de vista e opiniões.

Deste modo, no estudo desta ACPC participaram três grupos-alvo com objetivos diferentes e em etapas distintas da intervenção. O primeiro grupo contemplou os alunos de 12º ano da turma do EP, intervencionados no âmbito da testagem da abordagem de ensino da Aeróbica (na ACPI). O segundo grupo contou com alunos de 3 turmas distintas: duas de 11º ano e uma de 10º ano. Por fim, o terceiro grupo foi constituído por um universo de professores de EF da RAM, de diferentes grupos de recrutamento escolar e de anos em função docente.

Para chegar ao produto final (a metodologia de E@D das ARE) houve a necessidade de organizar uma investigação que estivesse estruturada em duas etapas diferentes: a primeira relacionada com a ACPI e a segunda associada às intervenções que decorreram entre a ACPI e a ACPC. A primeira etapa consistiu na aplicação da

abordagem criada para a Aeróbica no E@D na turma de EP (ponto 7.1) e na recolha de toda a informação decorrente dessa experiência. A segunda etapa compreendeu a extrapolação dessa abordagem a outras turmas, a aplicação de um conjunto de questionários e a criação da metodologia final, alvo de exposição nesta ACPC.

Atendendo à complexidade da investigação, pelos objetivos que se pretendia atingir e pelos momentos em que as intervenções iriam ocorrer, dividiu-se a segunda etapa da investigação em três fases distintas: a primeira fase para a aplicação da abordagem da Aeróbica a outras turmas da escola, a segunda para a aplicação de questionários aos grupos-alvo e a terceira para a criação da metodologia final.

Especificamente, na primeira fase, aplicou-se a abordagem criada e experienciada na turma de estágio a uma de 10º ano, enquanto estratégia para o trabalho das capacidades físicas, e a duas de 11º ano, com a mesma lógica da adotada na primeira etapa desta investigação. Acompanhou-se todo o processo através da realização de reuniões tutoriais aos professores das respetivas turmas, com o intuito de agilizar os processos de implementação e desenvolvimento (minimizando as barreiras digitais) e de esclarecer possíveis dúvidas, quanto ao material didático produzido e partilhado, para, por fim, recolher-se os seus feedbacks.

Quanto à segunda fase, caracterizou-se pela aplicação- e respetiva recolha de dados- dos questionários. Foram aplicados dois inquéritos aos alunos dessas turmas, antes e após terem sido submetidos à UD de Aeróbica, de modo a recolher informações quanto às suas vivências e a aferir possíveis dificuldades e perceções sentidas durante a abordagem, para, assim, compreender a pertinência da mesma e identificar a necessidade de ajustamentos para a criação da metodologia final. Outro questionário foi elaborado e aplicado aos professores de EF da RAM (sobre as dificuldades no E@D e a viabilidade na abordagem das matérias de ARE nesse contexto). Pretendeu-se averiguar as suas perspetivas, conhecer as suas vivências nesta modalidade, aferir dificuldades e possíveis resistências e inventariar um conjunto de soluções para corresponder às eventuais necessidades pedagógicas.

Por fim, a terceira fase, baseou-se na definição e construção da metodologia final, à qual esteve subjacente a reflexão das informações recolhidas a partir dos passos anteriormente explicados e a produção das ferramentas e do material didático-pedagógico que a suportam.

Para efeitos de criação desta metodologia, analisou-se o PNEF e, para além dos conteúdos já trabalhados para a matéria de Aeróbica, definiu-se conteúdos para as

matérias de Danças Sociais e Tradicionais, visto que estão previstos para serem lecionados no nível de ensino em que nos encontrávamos (ensino secundário). Para as Danças Sociais, selecionou-se o Chá-chá-chá e para as Tradicionais, o Regadinho (nacional de nível introdutório) e o Bailinho da Madeira (regional de nível elementar). Identificados os conteúdos, investigou-se os objetivos de cada nível de abordagem, analisou-se os respetivos passos, definiu-se sequências e construiu-se coreografias.

Organizou-se toda a informação programática e criou-se unidades didáticas suportadas por ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem para serem utilizadas na íntegra no E@D. Mais do que isso, estas ferramentas foram concebidas de maneira que fosse possível editar e adaptar o material para o ensino misto e/ou para servir de apoio às aulas presenciais.

Com essa versatilidade pretendeu-se garantir a lecionação dos conteúdos das ARE independentemente da modalidade de ensino, fornecendo opções didático-pedagógicas capazes de aproximar as dinâmicas educativas criadas em contexto de aula, a laboratórios de ensino-aprendizagem. Todo o material subjacente a estas ferramentas foi produzido e didaticamente organizado de acordo com um conjunto de estratégias que procuraram solicitar as capacidades reflexiva e de trabalho e a transformação comportamental dos alunos, visando melhorias duradouras e significativas nos seus processos de aprendizagem.

No processo de construção das ferramentas, pretendeu-se criar um material acessível, de qualidade, com progressões pedagógicas adaptadas ao contexto escolar. Primeiro, procurou-se compilar todo o material disponível, publicado em suporte papel e digital (livros, CDs, vídeos), identificar e compilar todo o material produzido e editado por núcleos de estágio de anos anteriores e pesquisar vídeos técnicos através da internet. Analisados, identificou-se a qualidade dos mesmos e possíveis lacunas, quer a nível dos conteúdos, quer a nível das progressões didáticas sugeridas, e projetou-se os requisitos necessários para atender aos objetivos estipulados. Segundo, produziu-se material didático-pedagógico de raiz, em suporte digital (vídeos e PowerPoint), com o intuito de complementar todo o que fora até então recolhido.

No processo de produção e de organização do material didático-pedagógico de raiz, em formato vídeo, procurou-se respeitar o princípio da progressão para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, contemplando-se conteúdos técnicos e sequências básicas. Especificamente, registou-se os movimentos em várias perspetivas (de costas, de frente e de lado), atribuindo-se feedback descritivo e com contagem de acordo com o

ritmo da música (inicialmente sem e depois com música). Nas danças de par (Sociais e Tradicionais), filmou-se o modelo feminino e masculino nas formas isolada e em relação com o par. Como estratégias, adotou-se um modelo de filmagem que se apresentasse de costas, de forma que os alunos pudessem imitar o movimento do professor e facilitasse o processo de aprendizagem. Para além disso, filmou-se de frente, com o modelo virado de frente para o aluno, pretendendo-se que os alunos imitassem o movimento em espelho, adotando o movimento contralateral.

No que se refere à metodologia criada, aproxima-se da abordagem adotada para Aeróbica no E@D. No entanto, em função das particularidades das matérias em questão, foram necessárias adaptações.

Contrariamente à Aeróbica, a componente prática destas matérias implica dinâmicas de relação direta entre os alunos, uma vez que pressupõe a relação entre as três esferas do domínio de si (aluno), de uma relação (com outro aluno, em par), e de um contexto (no espaço, movimento). Portanto, prevê atividades que envolvam dinâmicas afetivas, de coordenação com o outro, rítmicas e com um nível de organização e de orientação espacial (entre outras) que colocam desafios na operacionalização destes conteúdos no E@D. Assim sendo, a viabilidade desta operacionalização depende das estratégias adotadas.



Figura 13- Particularidades diferenciadoras no ensino das matérias de Aeróbica e Danças Sociais no E@D

Ainda que se pudesse optar por trabalhar sem diferenciação dos elementos masculino e feminino no E@D, nesta proposta metodológica decidiu-se assumir essa diferenciação (mesmo constituindo um desafio), redobrando-se as estratégias necessárias para garantir aulas dinâmicas, motivantes e promotoras de aprendizagens efetivas.

Com esta metodologia objetivou-se criar formas para que o aluno conhecesse, aplicasse e praticasse os conteúdos essenciais e/ou básicos para iniciar a sua prática e para que, num contexto de ensino presencial, fosse possível realizar um transfere para atingir objetivos que no E@D não são, naturalmente, atingíveis. Deste modo, garante-se a

componente prática das aulas de EF, agiliza-se o processo de aprendizagem e possibilita-se uma avaliação adequada, com continuidade do processo para o ensino presencial.

Organizou-se as UD's para os dois modelos de ensino. O formato de E@D contou com sessões síncronas, onde era privilegiado a componente prática, e sessões assíncronas que se destinaram ao trabalho autónomo, mas orientado. O formato de ensino presencial destinou-se à consolidação de conteúdos anteriormente lecionados, à abordagem de outros e às tarefas em grupo.

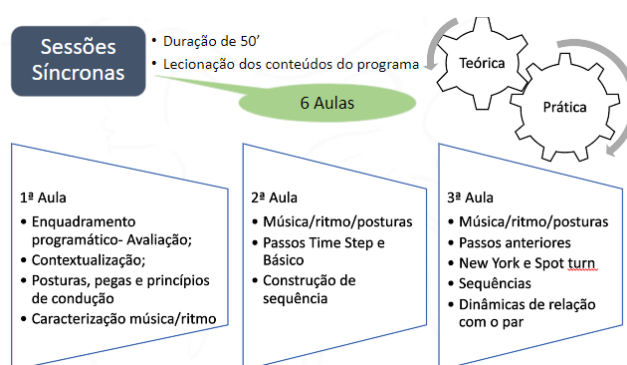


Figura 14- Exemplo de estruturação de três aulas da UD de Danças Sociais (Chá-chá-chá) para o E@D

À semelhança da Aeróbica, adotou-se um conjunto de fases de atuação como estratégia de organização das sessões síncronas: revisão de conteúdos anteriores, exposição dos conteúdos da aula, aplicação prática e envio de tarefas.

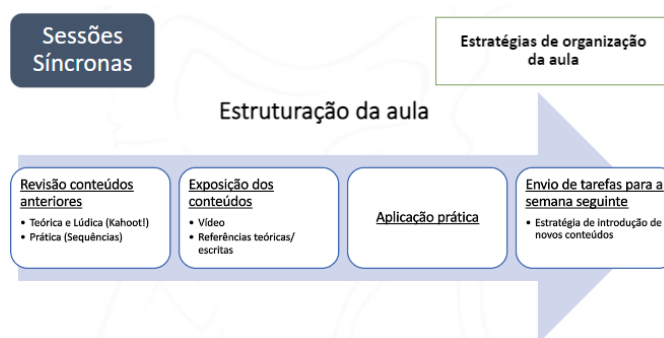


Figura 15- Estratégia de organização das sessões síncronas

Na primeira etapa, ocorre uma revisão teórica e lúdica dos conteúdos, com recurso a um jogo, e prática contextualizada através de sequências. Por exemplo, recorda-se o ritmo, a movimentação da bacia e dois passos. Numa primeira fase, esses conteúdos são recordados recorrendo a vídeos explicativos e demonstrativos, e depois aplicados de

forma isolada e integrada em sequências com ritmos diferentes dos que foram abordados na aula da sua introdução.

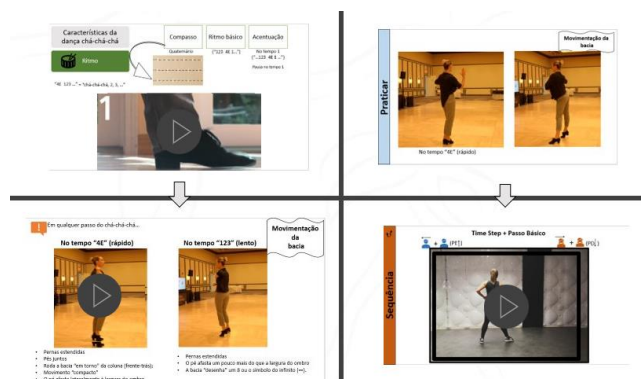


Figura 16- Exemplo da primeira etapa das sessões síncronas (revisão de conteúdos)

A segunda etapa (exposição dos conteúdos) está associada aos passos. Encontrase organizada através da colocação lado-a-lado dos elementos masculino e feminino, (representados por duas cores diferentes e por pequenos ícones que os distinguem) e inclui demonstrações gráficas e caracterizações escritas, com o intuito de auxiliar a compreensão, do professor ou do aluno, na execução dos passos. É acompanhada por diversos vídeos que apresentam modelos (i) a executar os passos de cada elemento do par, nas perspetivas de costas e de frente, e (ii) a demonstrar a dinâmica da execução em relação. Os vídeos com o par incluem música, feedbacks e demonstrações em diferentes ângulos.

Em termos operacionais, sugeriu-se adotar como estratégia a introdução de dois passos por cada aula, de maneira a rentabilizar o tempo, sem muitas interrupções ou interferências, e a gerir as questões de proximidade e afastamento do aluno ao ecrã. Ainda, propôs-se uma lógica para a explicação dos conteúdos:

1. Mostrar o passo ao aluno, na dinâmica do par;
2. Referir as diferenças entre os elementos, reproduzindo o vídeo do elemento masculino e feminino (esses vídeos são de curta duração, com música e orientações verbais, e repetem-se continuamente, sendo fundamental para explicar cada conteúdo);
3. Cruzar as informações escritas e reforçar verbalmente, retirando ou não o som do vídeo, à medida que o vídeo é reproduzido;
4. Voltar ao vídeo do par, para contextualizar as informações.

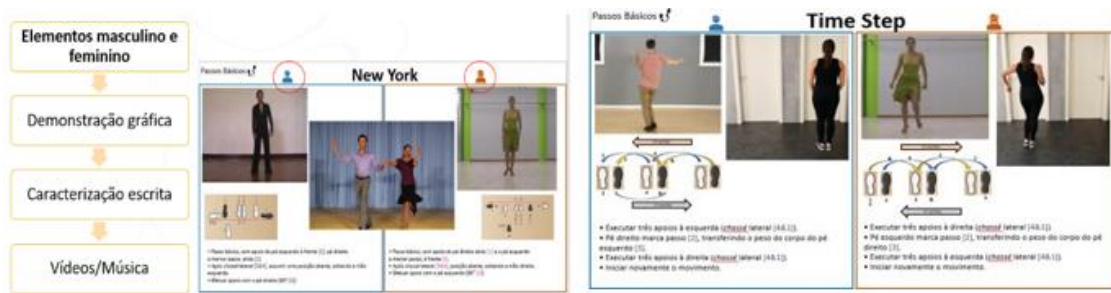


Figura 17- Exemplo da segunda etapa das sessões síncronas (exposição dos conteúdos)

A terceira etapa (aplicação prática), seguindo a mesma organização da Aeróbica, apesar de algumas variações, pressupõe uma prática consistente dos conteúdos em formato de passos isolados, progressões, sequências e coreografias, organizados por ordem crescente de complexidade pelos tópicos “praticar”, “sequência” e “coreografia”.

Na opção “praticar” são experimentadas progressões dos passos básicos, pelo que contempla vídeos com uma duração entre 10’’ a 30’’, com a opção de serem repetidos tantas vezes quantas forem necessárias. Nesta, os alunos veem o modelo, executam a tarefa e o professor atribui feedback. Esses vídeos não só incluem orientações verbais sobre o que fazer e como, mas também quando fazer, pelo facto de contemplarem música. Geralmente fazem-se acompanhar por itens (indicados a vermelho na figura 16) que assinalam a presença ou não dessas orientações, permitindo ao professor gerir e adaptar a atividade ao contexto da aprendizagem do aluno. Para além disso, fazem-se acompanhar por itens que caracterizam os passos, para ajudar tanto o professor como o aluno a se orientar na execução dos mesmos (sobretudo quando o modelo não atribui feedback).



Figura 18- Exemplo da terceira etapa das sessões síncronas (aplicação prática- "praticar")

A fase “sequência” surge como estratégia para abordar os passos com pequenas adições de outros (até então abordados) e com diferentes ritmos. Conta com vídeos com uma duração entre 1’ a 2’ e, à semelhança da fase anterior, contemplam ícones de orientação.



Figura 19- Exemplo da terceira etapa das sessões síncronas (aplicação prática- "sequência")

A última fase da terceira etapa surge numa fase mais avançada da UD e corresponde a tarefas coreografadas de maior complexidade. Integra todos os passos abordados, sendo que, numa fase inicial, através de uma lógica de sucessiva adição de cada dois passos, para posteriormente complexificar com outras organizações coreográficas mais diversificadas. Contempla vídeos com uma duração superior a 2’ que visam explorar diferentes músicas, com diferentes ritmos comparativamente aos que foram aplicados na fase “sequência”.

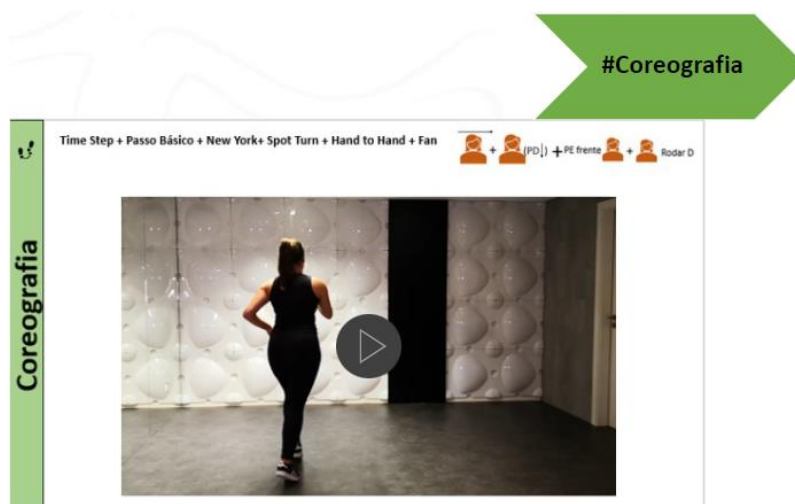


Figura 20- Exemplo da terceira etapa das sessões síncronas (aplicação prática- "coreografia")

A quarta etapa das sessões síncronas corresponde à apresentação de propostas de tarefas para trabalho autónomo, a ser seguido nas aulas assíncronas, e de sugestões de sequências para a prática individual. Estas sugestões são apontadas para que os alunos possam treinar mediante as suas necessidades e dificuldades, por si sentidas e/ou identificadas pelo professor, com recurso à ferramenta de apoio disponibilizada na drive da turma.

Esta metodologia e as respetivas ferramentas de apoio elaboradas foram o resultado de um longo processo com início na ACPI, através da aplicação prática da abordagem criada para a Aeróbica, tendo sido expostas no contexto desta ACPC. Como tal, as adaptações e respetivas particularidades que foram desenhadas para corresponder às características das restantes matérias das ARE e às necessidades apontadas pelos professores e pelos alunos, não foram experimentadas num âmbito de lecionação. Deste modo, assume-se que a aplicação prática desta metodologia deverá ser o próximo passo, de forma a comprovar a pertinência, utilidade e viabilidade da mesma e conseguir recolher feedbacks fundamentais para a sua sucessiva melhoria.

Contudo, ainda que não tenha sido aplicada, reconhece-se que, enquanto professores estagiários, é nosso dever adotar um comportamento mais produtor do que reprodutor, assumindo capacidades de análise, reflexão, de trabalho cooperativo, criatividade e de adaptação, contribuindo-se, assim, para o processo de crescimento do trabalho desenvolvido pela Faculdade que nos acolhe. Por esta razão, o trabalho produzido no âmbito desta ACPC foi partilhado com os pares, havendo-se lançado o desafio para a sua aplicação não só num possível cenário de E@D, mas também de ensino presencial, tal como foi projetada.

### **7.2.3 Análise**

A seleção de uma temática para esta ACPC não foi imediata nem linear. Inicialmente pensou-se em dar continuidade ao trabalho iniciado por colegas estagiários de outros anos, acrescentando-se material didático ao já existente, e melhorando o que fora produzido, na perspetiva de produzir uma ferramenta de apoio ao ensino das ARE. No entanto, com o decorrer do ano letivo, surgiram desafios na sequência da pandemia que obrigaram a uma adaptação dos objetivos e das estratégias inicialmente definidas para esse projeto. Como tal, impôs-se diversas necessidades, entre as quais, formas mais adequadas para garantir a componente prática dos alunos no E@D, tendo,

consequentemente, o caminho desta ACPC ter sido traçado com base nas problemáticas surgidas deste ano letivo e nas vivências no decorrer do EP.

Ainda que o processo se tenha tornado mais rico e com mais significado, foi muito demoroso e implicou a mobilização de diversos recursos e de vários agentes para que pudesse ser concretizado. Apesar das várias dúvidas e incertezas que emergiram, a reflexão conjunta, a pesquisa e a discussão foram determinantes para conseguir estabelecer um fio condutor para esta intervenção.

Partindo da ideia inicial, contextualizando-a no seio da temática geral das ACPC e aproveitando o trabalho desenvolvido no âmbito da ACPI, surgiu a metodologia e as respetivas ferramentas aqui apresentadas. Perspetivou-se, inclusivamente, ir mais além, aplicando a abordagem inicial a outros núcleos de estágio. No entanto, ainda que fosse uma boa ideia e desse maior robustez à ação de intervenção, tal decisão teria sido muito ambiciosa, tendo em conta que os objetivos traçados já exigiam uma grande quantidade de trabalho e o tempo era curto.

Pelo contexto da ACPC, cuja exposição contaria com a presença de professores experientes, especialistas e de renome nacional, e pela sua natural projeção, houve uma grande necessidade e vontade em se justificar a pertinência desta intervenção. Consequentemente, acrescido pelo carácter inovador desta intervenção (contextualizada numa realidade nunca antes vivida e, portanto, sem grandes fundamentos teóricos que poderiam servir de suporte/apoio) e pelo grande sentido de responsabilidade, houve muito trabalho implícito, para que fosse possível atingir os objetivos estipulados, fazendo despoletar uma grande sobrecarga emocional ao longo deste processo.

Das várias etapas de conceção, para além da análise dos três inquéritos subjacentes a esta intervenção, o processo de construção e de organização do material didático foi o mais complexo e demoroso. Estruturou-se e reestruturou-se diversas vezes as estratégias, definiu-se guiões para a produção dos vídeos, produziu-se e editou-se os mesmos e outros que foram recolhidos ao longo do processo e fez-se diversas reuniões tutoriais com os professores que implementaram a abordagem e com as professoras orientadoras, para afinar pormenores.

Em certo ponto, sentiu-se ter ambicionado demais para o tempo e os recursos que estavam à disposição, tendo-se percorrido caminhos por vezes incertos e ambíguos. Levantaram-se dúvidas sobre a dimensão do trabalho que teria de ser produzido, questionando a sua conclusão, e sobre a quantidade de informação definida para apresentação. Contudo, através da capacidade de trabalho evidenciada, importantemente

orientada com exímia competência pelas professoras orientadoras, foi possível atingir todos os objetivos que haviam sido delineados para esta ACPC.

Esta experiência tornou evidente a problemática da especialização do professor na EF, isto é, a responsabilidade em se dominar todas as matérias do programa. Uma vez que esta ação pressuponha a produção de material em suporte vídeo, para exposição e partilha pública, levantou-se diversas inseguranças quanto ao rigor técnico dos mesmos. À semelhança do que deve acontecer ao longo do desempenho da profissão, percebeu-se a importância de reconhecer as dificuldades e de encontrar formas de as ultrapassar, socorrendo-se, por exemplo, do trabalho colaborativo e da troca de experiências com os colegas para o efeito.

Na verdade, e ainda que se admita que a mobilização de todos os esforços do núcleo de estágio e das respetivas professoras orientadoras tenham sido determinantes para o sucesso desta ação, reconhece-se o papel importante de outras pessoas externas, tais como o de colegas do núcleo de estágio da Francisco Franco e, sobretudo, de uma colega do 3º ano de licenciatura (praticante de Danças de Salão) durante as filmagens. A propósito deste assunto, sublinha-se a relevância no reconhecimento por parte dos profissionais e no desenvolvimento de capacidades que são fundamentais para o desempenho da profissão docente- como a interajuda, a cooperação, a colaboração, a paciência e a humildade- que tornam possível agilizar processos, conduzir à superação das dificuldades, ao crescimento pessoal e profissional, e, por fim, alcançar os objetivos a que nos propomos.

O alcance de todos os objetivos propostos para esta ação, os feedbacks muito positivos de professores experientes (sobretudo de uma especialista no ensino das ARE), o interesse manifestado pelos pares para a partilha das ferramentas criadas, o debate interativo fomentado após a apresentação, são alguns dos indicadores que apontam o sucesso desta ACPC. Considera-se ter obtido um resultado muito positivo e gratificante, que superou as exigências programáticas e, acima de tudo, as próprias expectativas.

Contudo, como em qualquer processo, assume-se alguns aspetos menos positivos, algumas lacunas, sobretudo no que diz respeito à apresentação da ACPC (cumprimento do tempo) e ao cumprimento de alguns prazos de trabalho intermediário.

Por falha de comunicação, inicialmente pensou-se ter mais tempo para a apresentação do que o programado, condicionando a exposição de toda a informação que tinha sido planeada e resultando numa apresentação menos aprofundada do que a desejada em alguns tópicos. Adicionalmente, houve alguns percalços, associados a imprevistos de

uma apresentação em formato online, que acabaram por subtrair algum tempo na exposição. Consequentemente surgiram momentos emocionalmente exigentes, que foram contornados, ultrapassados e encarados como oportunidades de reflexão e de aprendizagem para intervenções futuras. No entanto, admite-se que algumas destas situações poderiam ter sido evitadas se se tivesse organizado um pouco melhor os prazos das etapas de trabalho intermediário.

Para concluir, acredita-se que esta experiência nos capacitou para a coragem em enfrentar as incertezas que possam surgir no futuro profissional, na medida em que foram experienciadas e superadas muitas crenças limitantes. Percebeu-se que, embora as soluções não estejam imediatamente ao nosso dispor, temos a capacidade de trabalhar para encontrá-las e, assim, ir superando as dificuldades e atingindo os objetivos propostos. Permitiu, ainda, refletir sobre as limitações que surgiram em virtude da situação pandémica, pois alterou-se a conotação negativa atribuída às mesmas para uma positiva, sustentada na oportunidade única de se vivenciar experiências carregadas de aprendizagens significativas que permitiram ganhar competências não só a nível digital, mas acima de tudo pessoal e profissional.

## 8. Considerações finais

O desenvolvimento da proficiência pedagógica é apenas conseguido através de uma formação que tenha também por base a orientação das relações estabelecidas entre o sujeito- como professor estagiário- com os alunos e o meio escolar (Gladilina, et al., 2018), sendo o EP fundamental para o efeito. Enquanto materialização de uma atuação profissional contextualizada no espaço particular que é a escola, é no EP onde ocorre o cruzamento entre os saberes científicos com os pedagógicos e práticos e se inicia a vivência na lecionação.

Apesar de longo e exaustivo, o EP consistiu num processo de transformação e de crescimento enriquecedor e interessante pelas experiências vivenciadas no ambiente dinâmico, complexo e desafiante como é o da escola. Por se tratar de um tempo e de um espaço que é concedido para pesquisar, praticar, analisar, refletir, ponderar, produzir, reajustar e (re)construir, tratou-se de uma oportunidade de formação única. Permitiu adquirir e aperfeiçoar habilidades pedagógicas e didáticas no contexto real, mas também ensaiar atitudes, intenções e motivações e experienciar valores e crenças, resultando na redefinição de um *saber ser* através de um *saber fazer* (que, na verdade, são indissociáveis).

Ao proporcionar um envolvimento experiencial e interativo, o EP tornou perceptível um conjunto de desafios e de exigências que recaíram quer sobre as especificidades da profissão docente, quer da própria disciplina de EF, que remeteram para oportunidades de aprendizagem.

Ao longo da PL sentiu-se que o planeamento de situações pedagógicas simultaneamente motivantes, com elevado potencial de aprendizagem e com um envolvimento substancial dos alunos, constituiu um grande desafio. Havia inicialmente uma grande necessidade para planear um conjunto de tarefas, cuja quantidade e complexidade se atribuía o sinónimo de criatividade, trabalho, motivação e de oportunidades de aprendizagem. Com a experiência, compreendeu-se não se tratar de uma opção favorável para o processo de ensino-aprendizagem, mas antes, de uma tentativa de resposta desenfreada a uma característica e a uma crença pessoal - necessidade de mudança e de operacionalizar a todo o custo os conhecimentos adquiridos no 1º ano de formação inicial.

Apesar de se estar inseridos no contexto de estágio, onde se espera que os estudantes sejam capazes de dinamizar opções metodológicas de ensino diferenciadoras

e de apresentar exercícios diferentes e variados, percebeu-se que nem o planeamento nem os PdA devem ser “vitrines” egóicas da diferença e da diversidade. É importante que sejamos capazes de ter em conta os objetivos que se pretende alcançar, mas também a resposta que é dada pela turma às tarefas planeadas, ou seja, de estarmos conscientes sobre o contexto onde nos inserimos. Exemplificando, muitas vezes, manter exercícios e algumas estratégias didático-pedagógicas ao longo das UD, mostrou ter sido a melhor opção, com resultados muito positivos, pois para além de nos libertar- e aos alunos- das questões de organização e de explicação, deu tempo e espaço para que os mesmos pudessem praticar e, assim, pudéssemos intervir e ensinar. Como refere Ferro (2019), “um desafio não encerra obrigatoriamente uma necessidade de mudança” (p.12).

Outro desafio percebido esteve relacionado com as instalações, com as dinâmicas de controlo da turma e da gestão do espaço das aulas. À disciplina de EF está inerente uma realidade incontornável: a rotatividade de instalações. Consequentemente, recai um grau de exigência muito grande sobre professor, ao nível do planeamento, exigindo que se adapte em função das condições materiais que possui.

No EP, constatou-se que, lecionar uma matéria a uma mesma turma, mas em dois espaços diferentes, exige (sempre) a reformulação de estratégias didáticas e pedagógicas. Ainda, se considerarmos que no mesmo ano letivo um professor tem diversas turmas e instalações diferentes, e que, de ano para ano (em função do panorama atual da contratação e colocação docente) enfrenta uma disparidade de alunos e de espaços, há uma escalada neste nível de exigência.

De facto, as particularidades inerentes à disciplina, que exigem ao professor de EF capacidades que são incomparáveis aos restantes, foram também percebidas ao longo desta experiência. Ser professor de EF é encarar uma multiplicidade de desafios e vestir-se constantemente de proatividade e dinamismo. É ser capaz de identificar, interpretar, articular e otimizar diferentes indicadores que ocorrem de forma simultânea durante as aulas, abraçar esses múltiplos estímulos e converter em respostas céleres, eficientes e eficazes. Demanda o desenvolvimento afincado da capacidade de adaptação e da criatividade, sem nunca descurar das restantes que são basilares para o desempenho da profissão docente. Requer o conhecimento e, preferencialmente, o domínio de uma grande variedade de conteúdos programáticos que acarretam desafios na sua operacionalização, mas também oportunidades de trabalho colaborativo. É, igualmente, um gestor de emoções e de formas de estar num espaço tão singular como o das aulas de

EF (traçado por dinamismo e vivacidade), exigindo que seja capaz de sair da sua confusão interna para conseguir olhar e intervir com discernimento sobre os alunos.

Ser professor de EF é ter consciência de que conduz um processo de crescimento humano, cuja influência extrapola os limites físicos do seu olhar; influi sobre toda a estrutura familiar e social que está inerente ao aluno, solicitando, por isso, o uso responsável e adequado da sua autonomia profissional. Portanto, educa para a humanidade, recorrendo à ferramenta mais transformadora que existe: o exercício físico (a estreita e “velha” relação corpo-cérebro).

A EF, ao possibilitar o reconhecimento desse casamento, viabiliza uma educação para o desconforto, o compromisso, a resiliência e a consciência. Quanto mais confortável os alunos se sentirem com a presença dos desafios (que poderão se traduzir, p.e, nas suas resistências e fracas motivações para a disciplina, como o sucedido neste EP), maior será a sua sensação de autocontrolo e de confiança. Esta lição é poderosa e pode ser extrapolada para a vida. Para além disso, por permitir desenvolver a autonomia, a criatividade, a comunicação, a autodisciplina, o pensamento autónomo e o trabalho em grupo, a EF constitui, inegavelmente, uma mais-valia na educação, na adaptação do aluno ao mundo.

Durante a PL, procurou-se elevar a EF, contribuindo para o desenvolvimento dessas capacidades humanas. Fizemo-lo através do cumprimento do PNEF, da dinamização das aprendizagens essenciais das três áreas de extensão da EF e das estratégias didático-pedagógicas adotadas para o efeito. Na área dos conhecimentos, planeou-se tarefas com um grau de autonomia, de pensamento crítico e de interajuda sucessivamente crescentes ao longo do ano letivo. Na área da aptidão física desenvolveu-se rotinas de trabalho diferenciadas (ex. o uso das ARE) e promoveu-se o respeito e a consciência para a sua importância, através de dinâmicas multidisciplinares e de trabalho autónomo, devidamente orientado (ex. projeto de CeD). Na área das atividades físicas, recorreu-se a inúmeras estratégias, entre as quais se destaca o ensino com o recurso ao jogo/ situações jogadas, que, pela diversidade e riqueza das solicitações a que o aluno é sujeito a partir da relação indivíduo-contexto-ação, retratam contextos desafiantes e altamente formativos em todas as dimensões da sua existência.

Apesar de se ter tratado de um processo trabalhoso, foi gratificante perceber que algumas dessas capacidades foram desenvolvidas, através de alguns indicadores: (i) maior nível de autonomia demonstrado no desenvolvimento das tarefas propostas e na organização dos alunos, (ii) tomadas de posição fundamentadas, demonstrando pesquisa,

reflexão e pensamento crítico, (iii) maior motivação (disponibilidade) e responsabilidade para o cumprimento das atividades, também plasmado no clima dinâmico e motivante das aulas de EF, (iv) crescimento na teia de relações sociais da turma, com os alunos a evidenciarem conhecimento e respeito pelas características dos colegas, pelos seus limites, e, ainda, interesse em ajudá-los, e (v) maior nível de proficiência motora, quer nas matérias de ensino, quer na área da aptidão física.

Como prova do desenvolvimento dessas (e de outras) capacidades, tivemos a última atividade do EP- a AEC – a qual, pelo nível de complexidade e de autonomia que exigia, comprovou os indicadores percebidos e supramencionados. Tendo a atividade decorrido com sucesso e com muito entusiasmo por parte dos alunos, constatou-se que, efetivamente, houve um progresso significativo desde o início do ano letivo.

Esse processo de construção dos alunos, exerceu reverberações impreteríveis, pessoais e profissionais. É compreensível que tal tenha ocorrido, se considerarmos que a educação se constitui como um diálogo, o enlaçar de narrativas de vários sujeitos que procuram construir possibilidades de leituras das suas experiências sociais, num tempo e espaço definidos. Se entendermos que a educação é “(...) se deixar envolver com a alteridade para se reconhecer no diálogo com o outro e se constituir nessa relação.” (França, Cunha & Prado, 2020, p.229). Deste modo, considera-se que o EP foi um processo de formação bidirecional, sendo que todas as atividades desenvolvidas no EP foram determinantes para evoluir.

Enfrentou-se diversas dificuldades (p.e, ao engendrar desafios de aprendizagem para os alunos), exigindo que se saísse recorrentemente da zona de conforto. Considerando que o mundo não é simples nem amigável, é determinante desenvolver as habilidades (i) de sair da zona de conforto, (ii) de lidar com as situações difíceis e com o (iii) stress, (iv) de se sentir confortável em situações desconfortáveis, (v) de se adaptar, (vi) de ser resiliente e criativo, (vii) de saber comunicar e liderar, e (viii) de ser capaz de trabalhar em equipa. Assim, sentir-nos-emos capazes de superar adversidades e de nos adaptarmos aos mais variados contextos sociais. Todas essas habilidades foram, de facto, altamente estimuladas e praticadas, capacitando-nos para enfrentar os desafios inerentes à profissão, mas também a outros contextos sociais.

Esta situação remete para a necessidade de se expor algumas das diversas aprendizagens vividas e desenvolvidas neste processo, de entre as quais se destaca: (i) gerir os tempos de aula, personalidades, comportamentos desviantes e ambientes, (ii) canalizar a energia dos alunos para um clima propício à aprendizagem, (iii) agir em

situações distintas e inesperadas, (iv) compreender as dificuldades e as necessidades dos alunos e (v) ser capaz de escolher os meios para atuar, independentemente do panorama educativo vivido.

Contudo, como ocorre com as capacidades trabalhadas nos alunos, reconhece-se que há questões que requerem tempo e experiência. Há capacidades que pressupõem espaço temporal e de ação para se transformarem em competências. Neste sentido, ainda que o *ser* do início desta experiência não se reconheça no *ser* do término da mesma, admite-se que algumas das capacidades que se almeja(va), por acreditar que responderiam a algumas inquietações sentidas durante o estágio, apenas se adquirirá com a vivência sistemática na lecionação.

Importa também apontar que as aprendizagens desenvolvidas no âmbito de estágio apenas impactam se, enquanto estudantes, tivermos a capacidade e a humildade para ouvir, aprender e adaptar tantas as vezes quantas forem necessárias. Foi partindo desta atitude que foi possível construir e atribuir significado a todas as experiências vividas.

Não se pode deixar de referir que a riqueza deste EP esteve também relacionada com o contexto pandémico vivido. Trouxe a oportunidade de desenvolver diversas capacidades já mencionadas, de encorajar para enfrentar as incertezas do futuro profissional e de reconhecer o nosso potencial enquanto professores (ainda que no papel de estagiários). Contribuiu para produzir trabalhos diferenciadores e significativos, reflexo da proatividade, da originalidade, do pragmatismo e do trabalho colaborativo demonstrado ao longo do EP. Estes trabalhos não só marcaram a nossa experiência, como também contribuíram para elevar a disciplina (p.e, através da PL e AIM) e a imagem da Universidade na escola e na comunidade científica (p.e, através das ACP).

Para concluir, o EP foi uma oportunidade ímpar para fornecer meios de atuação no contexto escolar, mas também noutras realidades, pois ensinou a gerir equilíbrios e a desenvolver a inteligência emocional e a confiança. Certa de que muitos aspetos poderiam ter sido diferentes, todas as decisões tomadas resultaram numa experiência muito gratificante e transformadora, embora extremamente desafiante, onde se viu cumprido os objetivos inicialmente propostos. Desencadeou um novo sentido de propósito profissional, emergindo-se a motivação, interesse e entusiasmo, para continuar a percorrer esta caminhada.

## 9. Referências bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *Rotura- A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edições Vamos Mais.
- American College of Sports Medicine. (2014). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescripton 9th Edition (9ª ed.)*. (Pescatello, Arena, Riebe, & Thompson, Edits.) Philadelphia, EUA.
- Anacleto, F. N., Moura, D. L., Silva, G., da Costa, A., & dos Santos, J. (2017). O estágio supervisionado na formação do professor de educação física: refletindo sobre o diálogo entre teoria e prática. *Arquivos em Movimento*, 13(1), 78-88.
- Andrade, J., Gil, C., & Balestra, J. (2018). Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. *Revista História Hoje*, 7(13), 4-13.
- APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)*. Porto Alegre: Artimed.
- Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da Educação Física e Desporto II–Sistematização de Observação, Sistemas de Observação, Fichas de Registo–Compilação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Sector Editorial dos SDE.
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *RETOS*, 389-395.
- Ballmann, C. (2021). The Influence of Music Preference on Exercise Responses and Performance: A Review. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 6(33), 1-16.
- Barros, C. (2014). *Os desportos de adaptação ao meio, numa vertente aplicada, tendo em conta predominantemente as especificidades da escola e do turismo no quadro da RAM*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Batalha. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade.

- Bayo, I., & Diniz, J. (2021). A avaliação da Educação Física na média de acesso ao Ensino Superior. *Boletim SPEF n.º 42(42)*, 47-66.
- Boavista, M. (2010). *O director de turma: Perfil e múltiplas valências em análise*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Borges, M., & Silva, J. (2020). Pedagogia e didática na formação docente no ensino superior—construção da identidade profissional. *Revista Cocar(8)*, 182-199.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física – uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Braga, D. (13 de março de 2021). Um sítio não me chega, tenho de circular. (J. Petiz, Entrevistador) Obtido de <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/13-mar-2021/daniela-braga-um-sitio-nao-me-chega-tenho-de-circular-13452790.html>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education(1)*, 5-8.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 24(1), 87-98.
- Caparroz, F., & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.
- Cássaro. (2011). *Atividades de aventura: aproximações preliminares na rede municipal de ensino de Maringá*. UEL: Universidade Estadual Londrina. Londrina.
- Castelli, F., & Sarvary, M. (2020). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*, 1-12.
- Chang, N., Tsai, I., Lee, C., & Liang, C. (2020). Effect of a Six-Week Core Conditioning as a Warm-Up Exercise in Physical Education Classes on Physical Fitness,

- Movement Capability, and Balance in School-Aged Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 3-11.
- Chueiri, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Avaliação Educacional*, 19(39), 49-65.
- CNAPEF, S. (2020). *Posição do SPEF e CNAPEF às orientações da DGE e DGS*. Lisboa.
- Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 139-175). Funchal: Universidade da Madeira.
- Correia, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2013). Dança e Emoções., (pp. 138-168).
- Correia, C., Carvalho, L., & Correia, A. L. (2016). Potencialidades pedagógicas do jogo como meio privilegiado de ensino no andebol: uma proposta metodológica. *Problemáticas da educação física II*, 163-181.
- Darido, S., Galvão, Z., Ferreira, L., & Fiorin, G. (1999). Educação Física no ensino médio. Reflexões e ações. *MOTRIZ*, 5(2), 138-145.
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva- Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Referencial de Educação para o Risco- Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. 1-16.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Física (Introdução Geral)*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Cidadania e Desenvolvimento- Ensino Básico Ensino Secundário*.

- Escola Secundária Jaime Moniz. (2018-2022). *Projeto Educativo: Tradição e Inovação*. Funchal.
- Feijão, & Pomar. (2015). *Relatório da prática de ensino supervisionada*. Relatório de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade de Évora, Pedagogia e Educação.
- Fernandes, D. (2020). Currículo, Pedagogia e Avaliação para uma Escola mais Democrática. *Jornal de Letras*, 1-2.
- Ferreira, D. (2005). *Avaliação Diagnóstica: Construção de um instrumento de observação comum a Andebol e a Basquetebol*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física- Perspetivas e Desenvolvimento. Em S. P. Física, *Avaliação em Educação Física- Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 11-22). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Ferro, N., Quitério, A., & Neto, C. (2019). Falar de Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico- Constrangimentos e Possibilidades. Em S. P. Física, *Avaliação em educação física- Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 151-165). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Filho, R. (2014). *Professores iniciantes de Educação Física: Discussões a partir das fontes de autoeficácia docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Rio Claro, São Paulo.
- Filiz, B., & Konukman, F. (2020). Teaching Strategies for Physical Education during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(1), 48-50.
- França, C., Cunha, N., & Prado, G. (2020). Resignificar a formação docente na relação com as experiências vividas. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 29(57), 219-234.
- Freitas, D. (2015). *Dossier de Estágio: Núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal.

- Gadêlha, G., Dantas, K., Rodrigues, W., Freire, E., Santos, R., & Leite, L. (2020). O brincar na educação física infantil: uma revisão sistemática. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 54014-54028.
- Gladilina, I., Yumashev, A., Avdeeva, T., Fatkullina, A., & Gafiyatullina, E. (2018). Psychological and Pedagogical Aspects of Increasing the Educational Process Efficiency in a University for Specialists in the Field of Physical Education and Sport. *Revista Espacios*, 39(21), 11-19.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional* (12ª Edição ed.). Temas e Debates-Atividade Editoriais, Lda.
- Goleman, D. (2014). *Foco: o motor oculto da excelência*. Lisboa: Bertrand.
- Gomes, E. (2012). *O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas*. Faculdade de Letras. Porto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, C., & Lopes, H. (2016). O ensino do Atletismo nas Escolas da Região Autónoma da Madeira. Em A. Rodrigues, C. Fernando, D. Freitas, É. Rúbio, H. Lopes, J. Prudente, . . . R. Trindade, *Seminário Desporto e Ciência 2016* (pp. 109-117). Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, C., Rodrigues, C., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2016). Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de Hábitos de Vida Saudáveis. *Problemáticas da educação física II*, pp. 47-56.
- Goulart, A. (2018). *Jogos pré-desportivos na Educação Física escolar: linhas de ensino, desenvolvimento motor e psicomotricidade*. São Paulo: Labrador .
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2018). O papel do professor de Educação Física numa escola em mudança: ensinar, aprender e avaliar em Educação Física –os desafios do presente. Em H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 200-211). Funchal: Universidade da Madeira.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Em F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-54). Porto: FADEUP.
- Haetinger, M., & Arantes, A. (2008). *Educação, Corpo e Movimento*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação- Departamento do Ensino Secundário.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Organização Curricular e Programas: 2º ciclo do Ensino Básico- Educação Física* (Vol. I). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, E. (2012). O Atletismo na aula de Educação Física. *Seminário Desporto e Ciência*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Jeong, H., & So, W. (2020). Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19).
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira da Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Kant. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ed. Rosaristas.
- Kuhn, F., Cardoso, J., Costa, M., Backes, A., Brasil, V., & Ramos, V. (2019). A produção de conhecimento científico sobre a autoeficácia docente: um estudo de revisão no campo da educação física. *Physical Education and Sport Journal*, 17(1), 179-187.
- Larssen, D., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., . . . Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education:

- Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1-24.
- Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto de âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas*. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2015). *Pedradas no charco: contributos para a rotura do processo pedagógico*.
- Lopes, H., & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do futuro. *Revista Diversidades*, 11(45), 5-9.
- Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A. L., Simões, J., & Alves, R. (2016). *Problemáticas da educação física II*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., & Gouveia, E. (2018). Educar para a cidadania num contexto global- O desporto como instrumento de atuação. Em L. Rodrigues, & N. Fraga, *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 153-159). Funchal: CIE-UMa.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., . . . Gouveia, E. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). Em H. Lopes, A. Rodrigues, E. Gouveia, A. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 6-12). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança. Em S. e. Centro de Investigação em Desporto, *Atas/Proceedings Seminário Desporto e Ciência 2011* (pp. 141-579). Funchal: Universidade da Madeira.
- Marques, A. (1989). O desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas em crianças e jovens na escola. *Actas do I Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa- A aula de Educação Física no contexto escolar- um desafio para os anos 90*, 173-188.

- Martins, B., & Chacon, M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 1-22.
- Martins, C. (2014). Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. *Movimento*, 20(2), 637-657.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Acosta, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mello, L., Fiorini, M., & Coqueiro, D. (2019). Benefícios da Educação Física Escolar para o Desenvolvimento do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Percepção dos Professores. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(1), 81-98.
- Melo, F., Godinho, M., & Martinez, M. (2007). Aprendizagem motora e controlo postural em dança. *Dança em contextos educativos*.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*(6), 57-70.
- Mitchel, S., Griffin, L., & Oslin, J. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills (3ªed.)*. Human Kinetics.
- Moura, D., & Antunes, M. (2014). Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. *Pensar a Prática*, 17(3), 835-848.
- Naclerio, F. (2011). *Entrenamiento deportivo: Fundamentos y aplicaciones en diferentes deportes*. Madrid: Médica Panamericana.
- Oliveira, J. (2020). Educação e inovação digital em tempo de pandemia. *Observador*. Obtido de <https://observador.pt/opiniaio/educacao-e-inovacao-digital-em-tempo-de-pandemia/>
- Pal, D., & Patra, S. (2020). University Students' Perception of Video-Based Learning in Times of COVID-19: A TAM/TTF Perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-19.

- Parker, & Rose. (2001). Incorporating the Outdoors in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(6), 17-18.
- Peres, G., & Júnior, D. (2021). A importância do estágio curricular supervisionado na formação de professores/as. *RELVA*, 8(1), 153-164.
- Pinheiro, V. (2012). *Refletindo a prática da dança no contexto da educação física no 7ª ano da escola Estadual reialina ferreria Tomaz*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pinto, J. (2019). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Universidade da Madeira. Funchal: Universidade da Madeira.
- Polero, Rebollo-Sec, Adsuar, Pérez-Gómez, Manzano-Redondo, Garcia-Gordillo, & Carlos-Vivas. (2021). Physical activity recommendation during COVID-19: Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2-24.
- Prychodco, R., Fernandes, P., & Bittencourt, Z. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Radu, M., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V., & Cristea, I. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*(15), 1-15.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Resende, Aires, Araújo, Gomes, Sarmiento, & Cunha. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 52-60.
- Ribeiro, T. (2009). *Estudo do equilíbrio estático e dinâmico em indivíduos idosos*. Porto: Universidade do Porto.

- Rocha, C. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática de educação física escolar*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, & Ferreira. (2010). Iniciação à orientação na escola em mapas simples. Em Rodrigues, & Ferreira, *Caderno Didático n.º3*.
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Journal of Physical Education*, 14(1), 67-73.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista brasileira de educação especial*, 17(1), 3-20.
- Rodrigues, L. (2010). Ensino secundário: a hegemonia do ensino académico. *Revista HISTEDBR On-Line*, 10(38e), 191-205.
- Rodrigues, M. (2000). *O treino da força nas condições da aula de educação física*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Porto: FCDEF-UP.
- Rosalín, B., Santos Cruz, J., & Mattos, M. (2017). A importância do material didático no Ensino à Distância. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 814-830.
- Ruso, H. (2005). *La Danza en la Escuela*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Santos, Á. (2017). Escolaridade obrigatória e perfil dos alunos. *Observador*. Obtido de <https://observador.pt/opiniaio/escolaridade-obrigatoria-e-perfil-dos-alunos/>
- Schedler, S., Brock, K., Fleischhauer, F., Kiss, R., & Muehlbauer, T. (2020). Effects of Balance Training on Balance Performance in Youth: Are There Age Differences? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(3), 405-414.
- Seixas, T. (2020). *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: práticas e desafios de docentes de Cidadania e Desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia, ISMAI, Psicologia, Porto.
- Silva, J., Pita, P., Sousa, R., & Lopes, H. (2016). A problemática das instalações e equipamentos do Atletismo nas aulas de Educação Física. Em A. Rodrigues, C. Fernando, D. Freitas, É. Rúbio, H. Lopes, J. Prudente, . . . R. Trindade, *Seminário Desporto e Ciência 2016* (p. 130). Funchal: Universidade da Madeira.

- Silva, L., & Lázari, E. (2020). Os desafios do ensino do atletismo no ambiente escolar. *Revista Carioca de Educação Física*, 15(2).
- Silva, L., Silva, D., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). O Atletismo "Jogado" na escola: uma abordagem lúdica e competitiva. Em A. Rodrigues, C. Fernando, D. Freitas, É. Rúbio, H. Lopes, J. Prudente, . . . R. Trindade, *Seminário Desporto e Ciência 2016* (pp. 209-219). Funchal: Universidade da Madeira.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2013). A prática da Supervisão de estágio e a Identidade Profissional do Professor Cooperante em narrativa. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 382-396.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Souza, R., Aidar, F., Schütz, S., Santos, J., Soares, N., Araújo, S., & Marçal, A. (2020). Efeitos do treinamento intervalado de alta intensidade na aptidão física relacionada à saúde em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício*, 19(6), 519-531.
- Takahashi, R., & Fernandes, M. (2004). Plano de aula: conceitos e metodologia. *Acta Paulista de Enfermagem*, 17(1), 114-118.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 18-37.
- Universidade da Madeira. (2021). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Vargas, T. (2011). *A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física*. Lisboa: ULHT: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação.
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate enquanto meio de transformação do Homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 43-48.

Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59-73.

## 10. Referências legislativas

Lei n.º 46/1986. *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro.*  
Assembleia da República

Lei n.º 115/97. *Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 19 de setembro.*  
Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 115/A98. *Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 04 de maio, páginas 2-15.* Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 18 de janeiro.*  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 30 de agosto.*  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012. *Diário da República n.º 129/2012, Série I de 5 de julho.*  
Ministério da Educação e Ciência

Portaria n.º 243/2012. *Diário da República n.º 155/2012, Série I de 10 de agosto.*  
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 79/2014. *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 14 de maio.*  
Ministério da Educação e Ciência

Despacho n.º 6173/2016. *Diário da República n.º 90/2016, Série II de 10 de maio.*  
Presidência do Conselho de Ministros e Educação.

Despacho n.º 9311/2016. *Diário da República n.º 139/2016, Série II de 21 de julho.*  
Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho.*  
Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 6 de julho*.  
Presidência do Conselho de Ministros.

Portaria n.º 181/2019. *Diário da República n.º 111/2019, Série I de 11 de junho*.  
Educação.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020. *Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 13 de março*. Presidência do Conselho de Ministros.

Orientação n.º 030/2020. Direção-Geral da Saúde.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020. *Diário da República n.º 139/2020, 2º Suplemento, Série I de 20 de julho*. Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 303/2020. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 145/2020, Série II de 4 de agosto*. Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

Despacho n.º 6605-A/2021. *Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 6 de julho*. Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Resolução n.º 1/2021. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 1/2021, 2º Suplemento, Série I de 4 de janeiro*. Presidência do Governo Regional.

Resolução n.º 19/2021. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 7/2021, Série I de 12 de janeiro*. Presidência do Governo Regional.

## 11. Apêndices

### Apêndice 1- Planejamento das avaliações iniciais



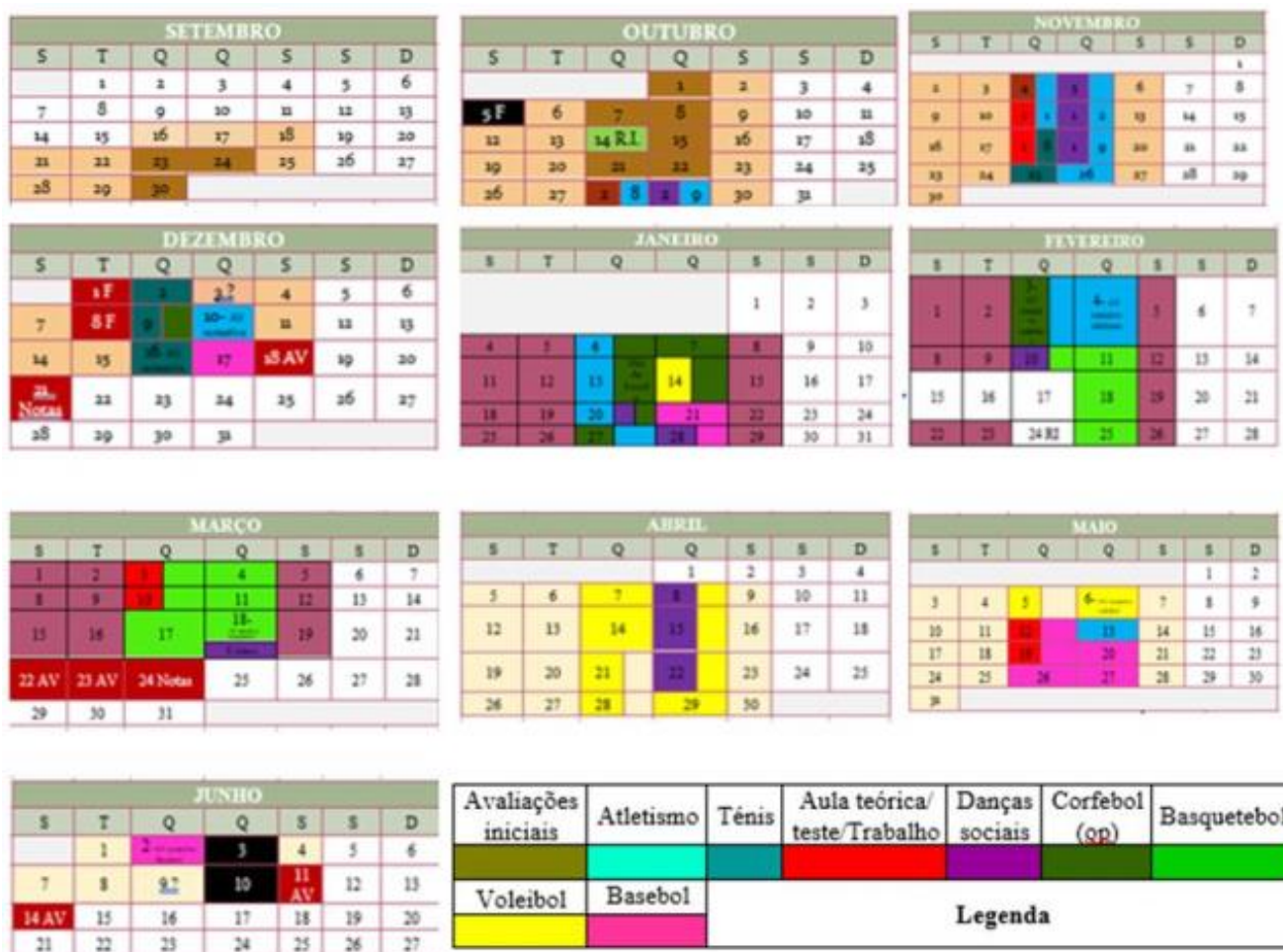
#### Planejamento das Avaliações Iniciais Semana 21/09 a 22/10 (3ª aula a 12ª aula, 1º Período)

Semana	Dia		Hora	Duração	Nº Aula	Roulement	Matéria pré-definidas	Matérias a avaliar
2ª	23 Set	4ªF	9h50-11h30	100'	3	CF3	Nenhuma	Futebol, Atletismo (Lançamento Peso, corridas de velocidade e de estafetas)
	24 Set	5ªF	11h40-12h30	50'	4			
3ª	30 Set	4ªF	9h50-11h30	100'	5	CF1	Tênis Campo Corfebol	Tênis Campo, Corfebol
	01 Out	5ªF	11h40-12h30	50'	6	CF4	Nenhuma	
4ª	07 Out	4ªF	9h50-11h30	100'	7	CF2	Voleibol Corfebol	Voleibol, atletismo (partida de blocos e corrida de barreiras), e ARE.
	08 Out	5ªF	11h40-12h30	50'	8			
5ª	14 Out	4ªF	9h50-11h30	100'	9	GAL	Nenhuma	Basquetebol
	15 Out	5ªF	11h40-12h30	50'	10			
6ª	21 Out	4ªF	9h50-11h30	100'	11	CF3	Nenhuma	Questionário Estilos Vida+ Cognail + Star Balance + Aptidão Física
	22 Out	5ªF	11h40-12h30	50'	12			

### Apêndice 2- Plano anual de distribuição das matérias de ensino (inicial)

Aula	1º Período			2º Período			3º Período		
	Instalação	Nº Aulas	Matérias	Instalação	Nº Aulas	Matérias	Instalação	Nº Aulas	Matérias
4ª F	CF3, CF1	8	Atletismo Tênis	CF2	9	Atletismo Corfebol	PAV2	10	Voleibol Basebol
5ª F	CF3, CF4	8	Danças Sociais	GAL	11	Basquetebol Danças Sociais	CF4	8	Danças Sociais
Todas as aulas	Trabalho das capacidades físicas: força resistente, flexibilidade, velocidade, capacidade aeróbia e capacidades coordenativas								
	Trabalho das ARE, como estratégia de aquecimento e trabalho de ativação neuromuscular								

### Apêndice 3- Periodização das matérias de ensino no calendário escolar 2020/2021



### Apêndice 4- Plano anual de distribuição das matérias de ensino (reformulado)

Modalidade	Presencial			E@D		Presencial		
	1º Período			2º Período		3º Período		
Aula	Instalação	Nº Aulas	Matérias	Nº Aulas	Matérias	Instalação	Nº Aulas	Matérias
4º F	CF3, CF1	8	Atletismo Tênis	21	Atletismo Aeróbica Voleibol Basebol	PAV2	10	Voleibol Badminton Basebol Futebol
5º F	CF3, CF4	8	Danças Sociais			CF4		
Todas as aulas	Trabalho das capacidades físicas: força resistente, flexibilidade, velocidade, capacidade aeróbia e capacidades coordenativas							
	Trabalho das ARE, como estratégia de aquecimento e trabalho de ativação neuromuscular							

## Apêndice 5- Estruturação anual dos conteúdos da áreas dos conhecimentos

Para esta Área de extensão da EF, foram definidas 3 temáticas por cada período:

- **1º Período-** Estilos de vida e métodos de treino: Valor e pertinência dos resultados,  
as estratégias nas aulas e propostas de ferramentas para um autocuidado físico;
- **2º Período-** Violência VS Espírito desportivo: Qual o real valor do Desporto na formação do indivíduo? ;
- **3º Período-** A ética na participação das Atividades Desportivas: a especialização e abandono/exclusão precoces e a dopagem e os riscos de vida e saúde.

O planeamento destas temáticas encontra-se definido na Unidade Didática destinada à Área dos conhecimentos.

## Apêndice 6- Planeamento das capacidades físicas

### 6.1 Planeamento e periodização anual das cargas físicas para a turma

Planeamento e periodização anual das cargas										
Macroциclo	23 setembro a 02 junho									
Mesociclo	I Adaptação 23 /09 a 29/10	Avaliação Diagnóstica 21 e 22 Out	II 04/11 a 26/11	III 04/12 a 16/12	IV Adaptação 06/01 a 14/01	V 20/01 a 18/02	VI 25/02 a 18/03	VII Adaptação 07/04 a 15/04	VIII 21/04 a 13/05	IX 19/05 a 09/06
Microциclo	7		4	3	2	5	4	2	4	4
Unidades de treino	6		8	5	4	9	7	4	8	5
Período Letivo	1º Período			2º Período			3º Período			





### 6.2 Reajustamento do planeamento mediante o E@D

Planeamento e periodização anual das cargas- Adaptado em função E@D										
Macroциclo	23 setembro a 02 junho									
Mesociclo	I Adaptação 23 /09 a 29/10	Avaliação Diagnóstica 21 e 22 Out	II 04/11 a 26/11	III 04/12 a 16/12	IV Adaptação 06/01 a 14/01		V Adaptação 07/04 a 15/04	VI 21/04 a 13/05	VII 19/05 a 09/06	
Microциclo	7		4	3	11		2	4	4	
Unidades de treino	6		8	5	20		4	8	5	
Período Letivo	1º Período			2º Período			3º Período			

### 6.3 Exemplo do planeamento de dois mesociclos para o treino das capacidades físicas

1º Período	<p><b>Mesociclo I</b> <b>Adaptação</b> 23 /09 a 29/10 <small>(inicialmente definido até 15/10, contudo as AV foram tardias, atrasando o tratamento dos dados+nem todas as aulas fizemos + houve furos pelo meio)</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios básicos, dos padrões fundamentais do movimento.</li> <li>Incidir sobre as explicações técnicas e ajustes posturais.</li> <li>Focar sobre a respiração e os seus momentos, coordenados com a ação motora.</li> <li>Velocidade: 2:2</li> <li>Intensidade de 1:1- 30'' ON 30'' OFF. Contudo, no tempo de recuperação, os alunos farão trabalho de estabilização do core. (idealmente pretendia 1:2, no entanto retira muito tempo de aula; ainda assim, a literatura sugere que alunos não treinados respondem bem a esta proporção).</li> <li>Por esta razão, terei por objetivo incluir treino intervalado por método Tabata para treino da função cardiorrespiratório, uma vez que o treino de força resistente, neste domínio, não prevalece pelo período de recuperação/treino em isometria/dinâmico controlado. Fã-lo-ei com movimentos globais, básicos, com deslocamento do corpo, num plano vertical (sem transições).</li> <li>Método intervalado, organização por circuito em bloco- todos efetuam o mesmo exercício, ao mesmo tempo.</li> <li>2 Séries (na aula de 4ª e 1 série na aula de 5ª)</li> <li>Para a aula de 5ª, há a hipótese de alternar com grupos musculares diferentes, ao invés de alternar com a musculatura média.</li> </ul>
	<p><b>Mesociclo II</b> <b>Primeira Carga</b> 04/11 a 19/11 <small>(inicialmente definido de 28/10 a 19/11, contudo as AV foram tardias, atrasando o tratamento dos dados)</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios básicos, padrões fundamentais do movimento, para gerar consolidação em relação ao anterior, não aumentando a complexidade;</li> <li>Aumento da carga em função da intensidade- 1:1- 30'' ON 30'' OFF (cardio)</li> <li>Alternância do período de atividade muscular resistente com exercícios de ativação geral (deslocamentos)</li> <li>Método intervalado, organização por circuito em bloco- todos efetuam o mesmo exercício, ao mesmo tempo</li> <li>2 Séries</li> <li><b>VELOCIDADE</b>/aceleração- treino intermitente, com recuperações 1:2, trabalhando a capacidade de produzir a máxima velocidade.</li> <li><b>Agilidade</b></li> <li><b>Flexibilidade</b></li> </ul>
	<p><b>Mesociclo III</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variações dos exercícios anteriores, para aumento de complexidade;</li> </ul>

### 6.4 Exemplo de um plano de treino para as capacidades físicas

Mesociclo I- Adaptação- 23 /09 a 15/10				Aula: Quarta-feira
<b>1ª Parte- Protocolo Tabata- 20'' ON 20'' OFF- Cardio</b>				
Skipping Alto	Deslocamento fr/ret	Skipping sprint afast/juntar	Corrida Hop lateral	
<b>2ª Parte- Treino Resistência Muscular</b>				
Nº séries: 2	Intensidade: 1:1 – 30/30''			
Exercício	Representação	Velocidade	Tempo	Pausa
Agachamento		2:2	30'': 30''	Super-homem (isometria)
Lunge estático/dinâmico				Prancha quadrúpede dinâmica
Flexões (braços afastados)				Swimming
Ponte gluteos unilateral				Prancha lateral
Tempo total:				12 minutos

## 6.5 Exemplo de um plano de treino para as capacidades físicas no E@D

2ª Parte- Treino Resistência Cardiorrespiratória- Protocolo Tabata		
Tempo de exercício: 20 segundos	Tempo de recuperação entre exercícios: 10 segundos	Tempo recuperação entre rondas: 1 minuto
1 ronda = 2 repetições do circuito, seguidas		
Objetivo sem treino de força resistente: Fazer 8 rondas		
Objetivo com treino de força: Fazer 2 rondas		



3ª Parte- Treino de resistência muscular			
Tempo de exercício: 30 segundos		Tempo de pausa: 30 segundos	
Objetivo: Efetuar os exercícios em circuito, sem recuperar. Na pausa, efetuam o exercício que está indicado. Efetuar 4 rondas.			
Tempo de recuperação entre rondas: 1 minuto			
Exercício	Aspetos a considerar	Pausa	Aspetos a considera
	Agachamento		Elevar o braço contrário à perna. Durante a ronda, manter sempre o lado. Mudar na ronda seguinte.
	Recuar a perna, fletindo o joelho. Alternar entre a direita e esquerda na mesma ronda.		Manter os joelhos abaixo da bacia e os braços abaixo dos ombros. Manter os joelhos 1 cm acima do chão.
	Flexões, com mãos ao lado do peito		Elevar a perna e braço contrário, alternadamente. Subir e baixar a cabeça junto com o braço.
	Mãos ao lado da cabeça, retirar as omoplatas do chão e apoiar. Atenção: dirigir o olhar para o umbigo.		Tocar ao pé ou no joelho contrário ao da mão. Subir a bacia, quando alcançar o joelho/pé, baixar a bacia quando as 2 mãos estão apoiadas no solo.

## Apêndice 7- Exemplos da sistematização de uma UD

### 7.1 UD das matérias das ARE

#### Planificação por unidade didática

Ano letivo 2020/2021  
Educação Física – 12º41



Unidade didática: Danças Sociais

nº total de aulas: 10

Data: 29/10 a 22/04/2021

Objetivos	Conteúdos	Nº de aulas	Estratégias/Atividades	Recursos/Materiais/Local	Instrumentos de avaliação
Nível Introdutório Nível elementar Nível Avançado	<u>Nível I:</u> Aeróbica Merengue  <u>Alguns de Nível E/A:</u> Aeróbica Rumba Cha cha cha	10*50'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição da matéria ao longo do 1º e 2º período, ocupando 20' das aulas.</li> <li>Ativação neuro e cardiovascular (aeróbica)</li> <li>Trabalho em line dance, para introdução dos conteúdos e construção de seqüências em grupo</li> <li>Trabalho em grupos de 4 elementos- construção de seqüências e da coreografia</li> <li>Construção de pequenas seqüências de habilidades;</li> <li>Utilização do mesmo ritmo, na introdução do s passos</li> <li>Abordagem dos conteúdos de forma sequencial e progressiva (menos complexo - mais complexo; conhecido-desconhecido; comando-descoberta guiada;</li> <li>Repetição dos conteúdos de uma aula para outra, para promover consolidação.</li> <li>Método de adição- juntar os passos à medida que já têm outros consolidados, de aulas anteriores</li> </ul>	Coluna portátil Ipod CF3, CF4, CF2, GAL e PAV	Ficha de observação e registo dos comportamentos dos alunos, relativo aos objetivos definidos pelas AE na área das atividades desportivas  Normas de sucesso ESJM  Auto-avaliação

1º Período							Objetivos específicos, segundo AE/PNEF	Conteúdos	Estratégias
Nº Aula Geral	Nº Aula UD	Data	Local	Tempo	Matéria				
8	1	08/10/2020	CF2	17'	ARE Aeróbica	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Cooperar com os companheiros;</li> <li>→ Analisar as suas ações e as dos colegas em diferentes tipos de situação;</li> <li>→ Acompanhar o professor num estilo coreografado;</li> <li>→ Deslocar-se percorrendo todas as direções e sentidos considerados, no ritmo e sequência dos apoios correspondentes à marcação, combinando os seguintes passos básicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Marcha no lugar --- corrida;</li> <li>o Marcha fr/tr--- c/ braços;</li> <li>o Step touch --- Ponei;</li> <li>o Elevação Joelho – em 2 tps--- chuto à frente --- saltado;</li> <li>o Marcha c/ 1 apoio avançado (marcando energia) ou Mambo;</li> <li>o Passo em V--- Agachamento</li> <li>o Tesouras;</li> <li>o Toque ao lado --- slide</li> <li>o Chassé – diagonal (complexificar em quadrado- experiência)</li> </ul> </li> <li>→ Preparar e apresentar com expressividade uma coreografia, de acordo com a música, com ritmo, coordenação e fluidez.</li> </ul>	→ Avaliação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Seleção de habilidades que constam de níveis diferentes: introdutório e elementar;</li> <li>→ Formação line dance;</li> <li>→ Distribuição em xadrez;</li> <li>→ Exploração do ritmo com palmas, com batimentos em diversas partes do corpo, estalinhos e com verbalização;</li> <li>→ Construção de frases de movimento com passos, saltitares, voltas e gestos, recorrendo às habilidades da aeróbica;</li> <li>→ Introdução e repetição duma habilidade entre 16 a 32 tempos;</li> <li>→ Abordagem com 2 tipos distintos de músicas com 120 bpm e 140 bpm;</li> <li>→ Na mesma música, explorar contagens de 1 e de ½ tempo;</li> <li>→ Complexificar sobre o mesmo passo: através do ritmo, adição dos membros superiores e gestos (coordenação);</li> <li>→ Recurso ao método da adição, para construção de pequenas sequências;</li> <li>→ Coreografia com todas as habilidades com alteração a cada 8 e 4 tempos;</li> <li>→ Criação de grupos de trabalho, de 4 elementos, criando uma sequência de 32 tempos com as habilidades abordadas e integrando voltas, saltitares e deslocamentos. Objetivo: aferir a cooperação, incentivo, coordenação, fluidez dos movimentos, sintonia, criatividade, orientação, diferentes tipos de organização e capacidade para analisar a sua ação e a dos companheiros;</li> </ul>	
13	2	15/10/2020	CF3	14'	Danças sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Cooperar com os companheiros e incentivar (I/E/A);</li> <li>→ Aceitar as limitações dos colegas (I/E/A);</li> <li>→ Analisar as suas ações e as dos colegas em diferentes tipos de situação (E/A);</li> <li>→ Conhecer a contagem dos tempos com o ritmo binário;</li> <li>→ Saber enquadrar o Merengue no grupo de danças sociais modernas progressivas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Formação line dance;</li> <li>→ Distribuição em xadrez;</li> <li>→ Introduzir o enquadramento antes dos passos, assim como a marcação rítmica, através da marcha, fazendo o pé dominante coincidir com a batida mais forte da música;</li> <li>→ Introdução e repetição duma habilidade entre 16 a 32 tempos;</li> <li>→ Demonstrar com música de fundo;</li> <li>→ Posteriormente, demonstrar na música;</li> <li>→ De seguida, recorrer ao método da adição, para construção de pequenas sequências;</li> </ul>	
						<ul style="list-style-type: none"> <li>latino-americanas, distinguindo das modernas/clássicas;</li> <li>→ Respeitar o espaço partilhável, mantendo os distanciamentos (I/E/A);</li> <li>→ Manter uma postura natural (I);</li> <li>→ Iniciar no 1º tempo do compasso, fazendo coincidir cada passo a um tempo;</li> <li>→ Realizar uma sequência de passos, em line dance, s/ distinção H/M:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o passos no lugar e progredindo à frente e atrás;</li> <li>o passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios;</li> <li>o passos cruzados pela frente</li> <li>o passos à frente e atrás com o mesmo apoio, alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar;</li> </ul> </li> </ul>	Merengue (I) Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Abordagem com 2 tipos distintos de músicas;</li> <li>→ Complexificar sobre o mesmo passo: através do ritmo, adição dos membros superiores e gestos (coordenação);</li> <li>→ Coreografia com todas as habilidades com alteração a cada 8 e 4 tempos;</li> </ul>	
22	3	05/11/2020	CF3	12'	Danças sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Cooperar com os companheiros e incentivar (I/E/A);</li> <li>→ Aceitar as limitações dos colegas (I/E/A);</li> <li>→ Analisar as suas ações e as dos colegas em diferentes tipos de situação (E/A);</li> <li>→ Conhecer a contagem dos tempos com o ritmo binário;</li> <li>→ Saber enquadrar o Merengue no grupo de danças sociais modernas progressivas latino-americanas, distinguindo das modernas/clássicas;</li> <li>→ Respeitar o espaço partilhável, mantendo os distanciamentos (I/E/A);</li> <li>→ Manter uma postura natural (I);</li> <li>→ Iniciar no 1º tempo do compasso, fazendo coincidir cada passo a um tempo;</li> <li>→ Realizar, revendo, uma sequência de passos, em line dance, s/ distinção H/M:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o passos no lugar e progredindo à frente e atrás;</li> <li>o passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios;</li> <li>o passos cruzados pela frente</li> </ul> </li> </ul>	Merengue (I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Como objetivo de aula: recordar os passos anteriores, adicionar o passo cruzado por trás, focar no movimento de balanceamento da anca, reforçar intensidade e recuos;</li> <li>→ Formação line dance;</li> <li>→ Distribuição em xadrez;</li> <li>→ Recordar os passos anteriores, na ordem como estão selecionados, com alternâncias a cada 8 tempos, numa construção coreografada;</li> <li>→ Adicionar o novo passo (cruzado por trás), recorrendo às estratégias da aula anterior;</li> <li>→ Executar a nova coreografia em 2 músicas com ritmos distintos;</li> </ul>	

## 7.2 UD da matéria de Basebol/Softebol

### UNIDADE DIDÁTICA VII- BASEBOL/SOFTEBOL

#### Avaliação Inicial

Apesar desta matéria estar planeada desde o início para ser lecionada, não foi avaliada inicialmente por questões de limitação temporal e de espaço. No entanto, sabe-se que é uma matéria que apenas 4 alunos conhecem e têm do ano anterior.

Neste sentido foi adotado como estratégia realizar uma situação de jogo para aferir globalmente o nível da turma. Percebeu-se que estes situam-se no nível I, estando esses quatro enquadrados no nível E.

#### Objetivos programáticos específicos

Estipulou-se desenvolver os objetivos de nível I e E, sabendo que um aluno que os cumpre por inteiro é considerado A. Esses objetivos encontram-se organizados na tabela de extensão dos conteúdos.

#### Recursos

Recursos para a matéria de Badminton	
Espaciais	¼ campo
Materiais	24 ½ bolas, 24 bolas velhas de ténis, 6 tacos de alumínio
Temporais	6 aulas

TABELA 55- RECURSOS PARA A MATÉRIA DE SOFTEBOL/BASEBOL

#### Cronograma de conteúdos

Os conteúdos foram organizados de acordo com os objetivos a serem alcançados, os recursos físicos/materiais disponibilizados e, mais importante, de acordo com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Encontram-se organizados consoante o período letivo, o nº anual do plano de aula, o dia, o local (instalação), o tempo de aula, os objetivos específicos, os conteúdos e as respetivas estratégias didático-pedagógicas. Esta organização, apesar de pormenorizada, permite uma sistematização completa e orientada dos conteúdos a serem abordados ao longo da UD.



### Cronograma e estruturação dos conteúdos

3º Período	Nº Aula Geral	Nº Aula	Data	Local	Tempo	Objetivos específicos, segundo AE/PNEF	Conteúdos	Estratégias didático-pedagógicas	
	59	1	12/05/2021	4 - CF	25'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o nível de desempenho dos alunos</li> <li>- Conhecer o objetivo do jogo e a execução das principais ações tático-técnicas</li> <li>- Conhecer as principais regras do jogo</li> <li>- Conhecer o objetivo dos atacantes e dos defesas</li> <li>- Posicionar-se devidamente na zona de bateador;</li> <li>- Executar a pega do taco corretamente;</li> <li>- Executar um movimento de balanço em aceleração, controladamente;</li> <li>- No batimento, ser capaz de efetuar uma rotação do tronco, auxiliando movimento dos membros superiores;</li> </ul>	Avaliação Inicial Lançamento Batimento Recepção (catcher) Defesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões aos alunos</li> <li>- Questionar o objetivo dos atacantes e dos defesas.</li> <li>- Utilizar documentos de apoio, em A4, em ponto grande (campo, posições jogadores, limites)</li> </ul>	
60	2	13/05/2021	15'		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar-se devidamente na zona de bateador;</li> <li>- Executar a pega do taco corretamente;</li> <li>- Executar um movimento de balanço em aceleração, controladamente;</li> <li>- No batimento, ser capaz de efetuar uma rotação do tronco, auxiliando movimento dos membros superiores;</li> <li>- Largar o taco de forma controlada após o batimento válido;</li> <li>- Correr à velocidade máxima, em retilínea, até à 1ª base, pisando-a com um dos apoios;</li> <li>- Progredir pelas bases, sem ser eliminado, após cada batimento válido.</li> </ul>	Cooperação Relação com a bola Passe Recepção Lançamento Zona de strike Coordenação entre elementos e delegação de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de bolas de softbol (maiores) ou bolas velhas de ténis</li> <li>- Lançamento de softbol, por ser mais fácil</li> <li>- Regras do jogo de softbol</li> </ul>		
61	3	19/05	28'		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na situação de jogo, ocupar o espaço de forma racional;</li> <li>- Enquanto base, situar-se adequadamente;</li> <li>- Intervir adequadamente na função de defesas exteriores</li> <li>- Realizar as ações técnico-táticas no contexto de jogo, passando pelos diferentes papéis desempenhados (catcher, pitcher, bateador e defesa de base);</li> <li>- Desenvolver a leitura do contexto, cooperação, dinâmica de grupo e entreajuda através do jogo reduzido em sistema tático 6x6 e 9x9.</li> </ul>		Lançamento Zona de strike Coordenação entre elementos e delegação de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar, na 1ª aula, raquete de ténis e progredir para o bastão (para aqueles que tiverem mais dificuldade)</li> </ul>	
62	4	20/05	16'				Lançamento Zona de strike Coordenação entre elementos e delegação de tarefas	Lançamento Zona de strike Coordenação entre elementos e delegação de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercício critério para lançamento-batimento-catcher-defesa- o catcher surge para dinamizar o exercício, tornando-o mais ágil; Focar na colocação dos jogadores; Troca de funções em sentido descendente, ao fim de 3 golpes;</li> </ul>
63	5	26/05	28'					Lançamento Zona de strike Coordenação entre elementos e delegação de tarefas	Lançamento Zona de strike Coordenação entre elementos e delegação de tarefas
64	6	27/05							

## Apêndice 8- Exemplo de uma planificação para o E@D: guia pedagógico

Ano letivo 2020/2021



### Planeamento Ensino à distância

Guia Pedagógico para o E@D- 06/01 a 31/01

#### Objetivos colocados pela escola:

- Garantir o cumprimento das APZ Essenciais;
- Dar feedback sobre as e-atividades realizadas;

#### Procedimentos da modalidade de ensino à distância em regime não presencial

- Cumprir o horário letivo com aulas síncronas (plataformas digitais) e momentos de trabalho autónomo (os alunos recorrem a chats, fórum, correio eletrónico, etc);
- Criar um guia pedagógico semanal (GPS), seguindo orientações do grupo disciplinar;

#### Proposta de tarefas para desenvolver- Guia Pedagógico Semanal

Area/ Matéria
Conhecimentos: Projeto de cidadania
Conhecimentos 2º Período: O desporto como fenómeno social: fair play, violência e espírito desportivo.
Capacidades condicionais
ARE: aeróbica
Domínio dos conhecimentos de atletismo (barreiras e lançamentos) e corfebol (pendente!)

#### Cronograma de atividades para o regime não presencial

S.	Dia	Regime	Atividades/Tarefas a desenvolver/ordem de trabalhos
1ª semana	06/01 (100') E	Assíncrono	Início do trabalho do projeto de cidadania, com consolidação e aplicação prática da temática desenvolvida no período anterior, na área dos conhecimentos ("Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física");
	07/01 (50')		Trabalho das capacidades físicas, com entrega de dum documento de apoio, e solicitação de feedback por email após o término das aulas.
2ª Semana	13/01 (100')	Assíncrono	Conhecimentos- Projeto de cidadania • Melhoria dos trabalhos elaborados e coordenação entre grupos;
	14/01 (40')	Síncrono	1. Dar a conhecer como se processarão as aulas, assim como as tarefas a serem desenvolvidas (Dança, trabalhos autónomos, relatório semanal do trabalho das capacidades físicas); 2. Apresentar o trabalho de grupo da área dos conhecimentos para o 2º Período, com tema " O desporto como fenómeno social: fair play, violência e espírito desportivo"; - Criação dos grupos de trabalho (3 elementos) - Partilhar os critérios de avaliação; - Apresentar o cronograma e tempos de apresentação desses trabalhos (15') 3. Criação coreográfica- partilhar os critérios; 3. Explicar o que se pretende com o trabalho das capacidades condicionais (documento enviado no dia 06/01)- e o relatório semanal-RSCF- (das 2 aulas) sobre o trabalho das capacidades físicas: criação dum pequeno texto em formato Word, de 1 página, justificando a metodologia selecionada para esse dia, com o registo das FC atingidas e possíveis perceções (dificuldades sentidas/necessidade de evoluir na complexidade) 4. Rotina de trabalho das capacidades condicionais, com o envio RSCF.
3ª Semana	20/01 (100')	Assíncrono	1. Continuação do trabalho autónomo sobre o projeto de cidadania 2. Início do trabalho da área dos conhecimentos- recolha de informações sobre o tema- <u>orientação</u> 3. Rotina de trabalho das capacidades condicionais, com o envio RSCF
	21/01 (40')	Síncrono	ARE- Aeróbica 1. Abordar os seguintes conteúdos: - Dinâmica: - A música:

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- o ritmo, batida e BPM (quando?): duração, velocidade. Formas de determinação (contagem dos tempos em grupo e contagem dos tempos de forma individual): <ul style="list-style-type: none"> <li>- 130/140 bpm;</li> <li>- 140/160 bpm;</li> </ul> </li> <li>- Os blocos, as frases e os ciclos de tempos musicais</li> <li>- intensidade/energia (como?): Impacto- forte, fraco- caracterização das HMB de acordo com este critério</li> <li>- <b>Fluidez: métodos de construção de sequências</b> (elementos de ligação)</li> <li>- espaço (onde?): Níveis, trajetórias, direções, planos (variações)</li> <li>- Ações (o quê?): Habilidades motoras básicas- apoios e gestos <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Liderança</b></li> <li>- Nível I e Nível E</li> </ul> </li> <li><b>2. Métodos de construção de uma coreografia</b></li> <li><b>3. Progressões</b> (grupos de impacto)</li> <li><b>4. Construir uma sequência de HMB numa frase musical (32 tempos). Mostrar (vídeo) e, posteriormente, os alunos acompanham.</b></li> </ul>
4ª Semana	27/01 (100')	Assíncrono	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Continuação do trabalho autónomo sobre o projeto de cidadania</li> <li>2. Continuação do trabalho da área dos conhecimentos- formular os tópicos do trabalho, os objetivos gerais e específicos- <b>orientação</b></li> <li><b>3. Em grupos de 3, trabalho autónomo, construção duma sequência com HMB trabalhadas, numa música por mim escolhida e partilhada em aula; (130 bpm). Aferir a FC.</b></li> <li><b>4. Em grupos de 3, trabalho autónomo, trabalho da mesma sequência em tempos diferentes (150 bpm), numa música por mim escolhida. Aferir a FC.</b></li> <li>5. Rotina de trabalho das capacidades condicionais, com o envio RSCF</li> </ol>
	28/01 (40')	Síncrono	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Apresentação das sequências criadas pelos alunos na aula (anterior) síncrona.</b></li> <li>2. Continuação da abordagem da aeróbica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço do que foi desenvolvido na aula anterior (na aula anterior, houve uma limitação do som);</li> <li>- Abordagem dos conteúdos a amarelo que se encontravam planeados para desenvolver no dia 21/01.</li> </ul> </li> </ol> <p>As HMB para força resistente, inserido no contexto da música</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do ritmo 125/130 BPM, contrastando com os ritmos da aula passada;</li> <li>- Determinação por método de contagem para este ritmo;</li> <li>- Exemplos de HMB;</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Construir uma sequência de HMB numa frase musical (32 tempos). Mostrar e, posteriormente, os alunos acompanham.</li> <li>4. Em grupos de 3, os alunos constroem uma sequência com as HMB trabalhadas, numa música por mim escolhida;</li> </ol>

**Fica por situar (mediante a evolução da situação):**

1. Conteúdos assinalados a cinzento;
2. Trabalho autónomo: agrupar as HMB por níveis de impacto;
3. Trabalho autónomo: Criação de variações para cada HMB segundo as variáveis: tempo, espaço e energia;
4. Trabalho autónomo: Criação de elementos de ligação entre HMB;
5. Trabalho autónomo (longo prazo): Construção das sequências e coreografias em grupos de 3, num estilo musical escolhido pelos próprios, respeitando os critérios definidos – orientação e apresentação
6. Criação dos vídeos para o projeto de cidadania (do qual se inclui o trabalho feito ao longo do regime não presencial- ARE)
7. Apresentação dos trabalhos da área dos conhecimentos


## Apêndice 9- Exemplo de um plano de aula



Data: 05/05/2021

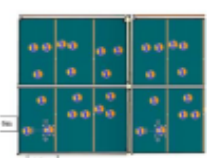
### Plano de aula n° 57 [3º Período] Capacidades Condicionais, Badminton e Voleibol

Ano/Turma: 12ª41	Nº de alunos: 9 ♂ 14 ♀	Hora: 9H50-11H30	Local: PAV	Tempo útil: 85'	Tempo programa: 100'
Materia(s): Capacidades Condicionais, Badminton, Voleibol.			Material: 23 raquetes e volantes, 12 bolas de voleibol, 4 redes de badminton, 2 redes de voleibol e 32 ½ bolas. (J. Paulo + J. Pedro)		
Objetivos específicos (sumário): Trabalho da capacidade aeróbia, da força resistente e de flexibilidade. Continuação e consolidação da abordagem da matéria de Badminton e de Voleibol (avaliação). Badminton: posição base, deslocamentos, batimentos abaixo do nível da cintura (à direita e à esquerda), serviço curto e longo; Voleibol: posição base, manchete, passe alto, organização ofensiva e defensiva.					

Tempo	Conteúdos	Organização didática e Pedagógica	Organização/Estratégias																																											
9:55 Fim: 10:00	5'	<b>Briefing</b> - Montagem dos campos - Chegada, organização dos alunos e respetivos pertences - Registo de ausências - Expor a proposta do trabalho Área dos conhecimentos - Verificar o cumprimento das regras (cabelos, acessórios, etc.) - Tirar a máscara e desinfetar as mãos	Alunos de costas para as bancadas																																											
<b>1ª</b> <b>Transição- guardar as máscara/desinfecção das mãos/ e se dirigir para o campo</b>																																														
10:01 Fim: 10:05	4'	Ativação Neuromuscular. - ARE	- Alunos voltados para a baliza sul - Em xadrez - Em ½ campo de aula (sem fita montada) - Professor de costas para a baliza sul.  																																											
10:05 Fim: 10:15	10'	Capacidades condicionais: Capacidade aeróbia Força Resistente																																												
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Mesociclo VI- 1ª Carga - 05.05 a 20.05</th> <th colspan="2">Aula: Quarta-feira</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Versão Treino Resistência Cardiorrespiratória: Resistência Muscular: Protocolo 4º Hill</th> <th colspan="2">sup. variável MP 2º</th> </tr> <tr> <th>Nº séries: 4</th> <th>Intensidade: variável</th> <th>Reps.</th> <th>Tempo efetivo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">A</td> <td>Salto lateral alternado em agachamento</td> <td>6</td> <td rowspan="3">1'</td> </tr> <tr> <td>Lunge pliométrico alter.</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Avançar e recuar c/ mãos p prancha fit'r</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">2ª recuperação</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">B</td> <td>Flexão alternado com remada</td> <td>6</td> <td rowspan="3">1'</td> </tr> <tr> <td>Prancha dinâmica de tripite</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Combinação de down dog, cruzando braço, com joelho ao peito</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Tempo total: 10 minutos</td> </tr> </tbody> </table>		Mesociclo VI- 1ª Carga - 05.05 a 20.05		Aula: Quarta-feira		Versão Treino Resistência Cardiorrespiratória: Resistência Muscular: Protocolo 4º Hill		sup. variável MP 2º		Nº séries: 4	Intensidade: variável	Reps.	Tempo efetivo	A	Salto lateral alternado em agachamento	6	1'	Lunge pliométrico alter.	6	Avançar e recuar c/ mãos p prancha fit'r	6	2ª recuperação				B	Flexão alternado com remada	6	1'	Prancha dinâmica de tripite	4	Combinação de down dog, cruzando braço, com joelho ao peito	6	Tempo total: 10 minutos												
Mesociclo VI- 1ª Carga - 05.05 a 20.05		Aula: Quarta-feira																																												
Versão Treino Resistência Cardiorrespiratória: Resistência Muscular: Protocolo 4º Hill		sup. variável MP 2º																																												
Nº séries: 4	Intensidade: variável	Reps.	Tempo efetivo																																											
A	Salto lateral alternado em agachamento	6	1'																																											
	Lunge pliométrico alter.	6																																												
	Avançar e recuar c/ mãos p prancha fit'r	6																																												
2ª recuperação																																														
B	Flexão alternado com remada	6	1'																																											
	Prancha dinâmica de tripite	4																																												
	Combinação de down dog, cruzando braço, com joelho ao peito	6																																												
Tempo total: 10 minutos																																														
10:15 Fim: 10:15	30''	Determinação da FC Treino Protocolo: 6*10	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="3">Idade</th> <th rowspan="3">FC máx (220-idade)</th> <th colspan="4">Zona de Esforço (Target FC= FC máx x % Intensidade desejada)</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Aeróbio 60% a 80%</th> <th colspan="2">Misto 80%-85%</th> <th rowspan="2">Anaeróbio &gt; 85%</th> </tr> <tr> <th>Limite inferior</th> <th>Limite superior</th> <th>Limite inferior</th> <th>Limite superior</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16</td> <td>204</td> <td>122</td> <td>163</td> <td>163</td> <td>173</td> <td>175</td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>203</td> <td>121</td> <td>162</td> <td>162</td> <td>172</td> <td>175</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>202</td> <td>121</td> <td>162</td> <td>162</td> <td>172</td> <td>174</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>201</td> <td>121</td> <td>161</td> <td>161</td> <td>171</td> <td>173</td> </tr> </tbody> </table>	Idade	FC máx (220-idade)	Zona de Esforço (Target FC= FC máx x % Intensidade desejada)				Aeróbio 60% a 80%		Misto 80%-85%		Anaeróbio > 85%	Limite inferior	Limite superior	Limite inferior	Limite superior	16	204	122	163	163	173	175	17	203	121	162	162	172	175	18	202	121	162	162	172	174	19	201	121	161	161	171	173
Idade	FC máx (220-idade)	Zona de Esforço (Target FC= FC máx x % Intensidade desejada)																																												
		Aeróbio 60% a 80%				Misto 80%-85%		Anaeróbio > 85%																																						
		Limite inferior	Limite superior	Limite inferior	Limite superior																																									
16	204	122	163	163	173	175																																								
17	203	121	162	162	172	175																																								
18	202	121	162	162	172	174																																								
19	201	121	161	161	171	173																																								
<b>Transição para Badminton- Instrução. Códigos de conduta e Organização</b>																																														
3'	<b>Recuperação</b> - água <b>Organização:</b> - Formação das equipas - Distribuição nos campos - Material- 1º elemento do grupo a ser chamado <b>Instrução</b> - Conteúdos a serem aplicados - Situação 1+1 – cooperar na troca de volante, junto à rede	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos em U com professor no centro</li> <li>Utilizar apito;</li> <li>Equipas equilibradas</li> <li>Iniciam o jogo, enquanto 1 dos campos é montado</li> </ul>																																												
Equipas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11																																			
A	Mariana	Bea Abreu	Soraia	Amílcar	Jéssica	Lisandra Sofia	Patrícia	Agostinho	Lourenço	Tiago	Duarte																																			
B	Nicole	Sara	Laura	Luisa	Catarina	Mª Inês	Ben Silva	J. Pedro	Miguel	J. Paulo	Ruben																																			



Data: 05/05/2021

			<p><b>1º Trabalho junto da rede (cooperação)</b>  <b>2º 1x1, contabilização dos pontos com serviço.</b></p> <p><b>1º Começar com comprimento de 2m e largura de 3 m</b>          - Enviar o volante para a direita e esquerda;          - Colocar o volante junto à rede          - Serviço curto + Amorti</p> <p><b>2º Aumentar o comprimento para 6 m</b>          - Colocação em campo após o serviço:          - Posição base          - Enviar o volante para a direita e esquerda;          - Colocar o volante na linha de fundo          - Serviço comprido + Clear + Drive + Lob + Remate          - Colocação em campo em situação defensiva</p> <p><b>3º Aumentar a largura para 5 m</b>          - Posição base;          - Deslocamentos          - Dificultar as ações: direita/Esquerda: próximo longe;</p>										
	5º	<p><b>Organização:</b> Retirar redes de badminton: Arrumar as raquetas (1 elemento por grupo) + recolher o material de chão + Formação das equipas + Distribuição nos campos</p> <p><b>Instrução – Transição para o voleibol –</b>          - Mencionar os conteúdos (remate e passe de costas)          - Situação 1+1 --- trocas de bola à rede, com toque de dedos, machete, sem serviço.          Regra: 2 toques.</p>											
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	
Equipas	A	Mariana	Bea Abreu	Soraia	Amílcar	Jéssica	Lisandra Sofia	Patricia	Agostinho	Lourenço	Tiago	Duarte	
	B	Nicole	Sara	Laura	Luisa	Catarina	Mª Inês	Bea Silva	J. Pedro	Miguel	J. Paulo	Ruben	
10:49 Fim: 10:56	7º	<p>Jogo cooperativo 1+1 – Familiarização com a bola e o terreno (sem serviço)          - Passe alto, manchete          - 2 toque de sustentação          - Receber atrás, deslocar e passar em 2º (baixar/subir à rede)</p>									<p><b>Estratégias:</b></p> <p>1º Observar gestos básicos no 1x1</p>		
10:56 Fim: 11:06	10º	<p><b>Voleibol</b></p> <p><b>JRC</b>          Passe alto          Manchete          Deslocamentos          Posição base          Serviço          Passe colocado          Zonas do campo (campo com zona de defesa)</p>									<p>2º Colocar as condicionantes para Serviço (dentro do campo/toque de dedos)          - Remate          - Recepção ao serviço          - Passe de costas (2º toque)</p> <p>3º Aplicar no 3x3</p> <p>4º Observá-las no 4x4</p>		
11:06 Fim: 11:18	12º	<p><b>Regras:</b>          Mínimo 2 toques</p> <p><b>Jogo 3x3 (posição em campo, interação, comunicação)</b>          - Serviço, passe alto, passe colocado, manchete, remate          - 3 toques          - Posição base          - Alternar o serviço          - Verbalizar quem recebe a bola          - Aproximar a bola da rede para atacar          - Proteção ao ataque          - Serviço para ½ campo contrário          - Colocar a bola no fundo do campo adversário (dificultar a ação)          - Rotação dos jogadores          - Recepção ao serviço          - Receber e passar ao colega próximo da rede          - Passador- junto à rede; passe alto/passe de costas          - 3º toque em passe colocado ou passe em suspensão ou remate</p>									<p>Situação 3x3:          - L- 4,5m e C- 6m          - 3 de 3x3 + 1 de 2x2</p> 		
11:20	2º	<p><b>Instrução para a aula seguinte (5ªF) / Material/ Finalização da aula</b>  <b>Organização:</b> - Arrumar as bolas e material do chão (1 elemento as bolas, outro o material do chão)</p>											

## Apêndice 10- Exemplo de uma grelha de avaliação

Avaliação Educação Física		2020/21																							
Ano/Turma	Actividades Físicas/Matérias																								
Nome do(a) aluno(a)	Coletivos			Indiv.			ARE				Raquetes		Jornal				NOTA			Avaliação 3º P	NOTA FINAL	Auto Avaliação	Avaliação 1ºP	Avaliação 2ºP	
	Fut.	Vol.	Atlet.																						
	E	2	I	2	I	I	E	2		I	2	E	2	E	2	11	14		Suf	14	14	12	11	8	
	I	1	I	1	I	I	E	2	A	I	2	E	2	E	2	10	12	12	16	Suf	16	16	14	9	13
	I	1	I	1	I	I	E	2		I	2	A	3	I	1	10	12		Suf	12	13		10	12	
	I	1	I	1	I	I	A	3	A	I	2	E	2	I	1	10	12	12	16	Mb	16	16		12	13
	I	1	I	1	I	I	E	2	A	I	2	E	2	E	2	10	12	12	16	Suf	17	18	14	11	13
	I	1	I	2	E	I	E	2		I	2	E	2	E	2	11	14		Suf	14	14		9	12	
	I	1	I	1	A	I	E	2	A	I	2	E	2	I	1	10	12	12	16	Mb	16	17	17	12	15
	###		##					###			##		##		####	0									
	E	2	I	2	A	I	E	2		A	3	A	3	E	2	14	20		Mb	20	20	20	16	18	
	I	1	I	2	E	I	A	3	A	I	2	A	3		####	10	12	13	18			14		10	12
	E	2	I	1	I	I	E	2		I	2	E	2	I	1	10	12				13	14		10	10
	E	2	I	1	E	I	I	1		A	3	E	2	E	2	11	14		Suf	14	15		12	14	
	I	1	I	2	A	I	I	1		I	2	E	2	E	2	11	14		Suf	15	15		10	14	
	I	1	I	1	I	I	E	2	A	I	1	E	2	I	1	9	10	11	14	Suf	14	14	11	10	11
	E	2	I	1	I	I	I	1		A	3	A	3	E	2	10	12				13	13	13	10	7
	I	1	I	1	A	I	E	2	A	I	1	E	2	I	1	10	12	12	16	Bom	16	16	14	10	13
	I	1	I	1	A	I	E	2	A	I	1	E	2	I	1	10	12	12	16	Suf	16	16		10	13
	E	2	I	1	I	I	E	2		I	2	E	2	E	2	11	14		Suf	15	16		10	14	
	I	1	I	1	A	I	A	3	A	I	2	I	1	I	1	11	14	12	16	Bom	16	16	15	11	15
	E	2	I	2	E	I	E	2		I	2	A	3	E	2	12	16		Suf		16	14	12	11	

## Apêndice 11- Ficha de registo e de observação das aulas

Dimensões	Escala binária		Observações	Dimensões	Escala binária		Observações
<b>Apresentação do Conteúdo</b>	Sim	Não		Agiliza os tempos de transição	Sim	Não	
Fá-lo clara e objetivamente	Sim	Não		Ajusta as tarefas às competências dos alunos	Sim	Não	
Respeita o tempo previsto para instrução	Sim	Não		As tarefas respeitam o princípio da progressão	Sim	Não	
Estabelece contacto visual generalizado (varrer)	Sim	Não		Quando parado, posiciona-se favoravelmente para controlar a turma	Sim	Não	
Descreve claramente as tarefas	Sim	Não		<b>Feedback</b>	Sim	Não	
Demonstra os exercícios	Sim	Não		Atribui no momento correto	Sim	Não	
Enquadra-se adequadamente	Sim	Não		Observa após atribuir FB	Sim	Não	
Tem boa colocação da voz	Sim	Não		Faz retro – FB, quando necessário	Sim	Não	
<b>Organização/gestão: antes da aula</b>	Sim	Não		Ajusta o tipo de FB à situação e ao aluno	Sim	Não	
Estabelece sinais e normas de funcionamento	Sim	Não		O FB responde às questões de como, quando e porquê?	Sim	Não	
Forma os grupos	Sim	Não		Atribui vários tipos FB consoante as necessidades evidenciadas	Sim	Não	
Promove autonomização dos alunos nas rotinas	Sim	Não		<b>Afetividade</b>	Sim	Não	
Inicia a aula no tempo previsto	Sim	Não		Reforça comportamentos adequados	Sim	Não	
<b>Organização/gestão: durante a aula</b>	Sim	Não		Ajusta a sua intervenção às características dos alunos	Sim	Não	
Gere e organizar o material didático	Sim	Não		Existe clima positivo e motivante	Sim	Não	
Organiza devidamente os alunos no espaço	Sim	Não		Encoraja para a tarefa	Sim	Não	
Organiza os alunos consoante os seus comportamentos	Sim	Não		<b>Observação silenciosa:</b>	Sim	Não	
Controla os comportamentos disruptivos	Sim	Não		Existe?	Sim	Não	
Circula pelo espaço para controlar atribuir FB	Sim	Não		Fá-lo com um posicionamento adequado	Sim	Não	
Potencia o tempo de prática	Sim	Não					

Professor observado:	Ano e turma:	Local:	Data:	Hora:	Nº observação:
Matéria de ensino:		Objetivo(s) da aula:			

## Ficha de registo e de observação da aula

Pontos Fortes	Pontos a melhorar	Pontos em que me identifico e que também preciso melhorar

Professor observado:	Ano e turma:	Local:	Data:	Hora:	Nº observação:
Matéria de ensino:		Objetivo(s) da aula:			

## Apêndice 12- Atividade de Extensão Curricular

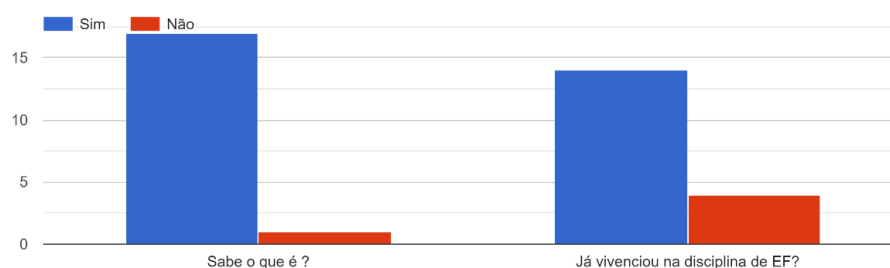
### 12.1 Síntese do Planejamento da AEC

<b>Tema</b>	“Percurso pela história da ESJM- Orientação Funcional”
<b>Atividade</b>	Atividade de exploração da natureza- orientação funcional
<b>Motivações e pertinência</b>	Atividade pouco conhecida em meio escolar- uma alternativa à orientação tradicional; Potencial para ser desenvolvida em contexto familiar e no contexto climatérico da RAM Potencial educativo, com a integração histórica e social da escola
<b>Problemática</b>	1. Oferta formativa no fim do ciclo de estudos obrigatórios; 2. Atividade que concilie o que os alunos gostam (potencial motivacional) e a AF 3. Inatividade física e aluno/jovem como promotor e potencializador de atividade na família 4. Vivência dos alunos (questionário) 5. Operacionalização do PE no contexto da EF
<b>Mais-valias/soluções</b>	1. Potencial climática da Ilha; 2. Acessibilidade e facilidade na operacionalização; 3. Transferes positivos, facilitando a compreensão- variante ao que já conhecem- orientação tradicional- adicionando as tecnologias; 4. Potencial de difusão nos diferentes meios sociais, ao longo da vida. 5. Interdisciplinaridade
<b>Público-alvo</b>	• Alunos, professores da turma e encarregados de educação
<b>Local</b>	<b>Partida:</b> Escola- campo de futebol 3 <b>Decorrer:</b> escola e no espaço público envolvente (Zona Velha, Colégio dos Jesuítas, Rua dos Ferreiros, Palácio da justiça, Rua das Hortas, Rua do Bispo, Rua Bela de Santiago, Pavilhão do Liceu) <b>Término:</b> Escola- pátio da entrada principal
<b>Metodologia</b>	1. Consulta do Projeto Educativo escola 2. Consulta do PNEF 3. Escolha de uma atividade que respondesse aos objetivos do PE e do PNEF 4. Auscultação dos alunos sobre a vivência na atividade 5. Estudo da história da escola 6. Seleção dos pontos de controlo da atividade, segundo a historia da escola 7. Projeção conceptual da atividade 8. Elaboração dos documentos 9. Solicitação aos alunos de trabalho de pesquisa sobre a orientação 10. Criação de um documentos sistematizando conceitos 11. Criação de um documento orientador da atividade, para enviar aos alunos 12. Normas de operacionalização: criação das questões da atividade; seleção dos mapas; determinação das regras da atividade 13. Definição dos pontos: levantamento do sítio, recolha de imagens e de pontos de controlo 14. Dia da atividade 15. Questionário de satisfação aos envolvidos 16. Balanço da atividade
<b>Organização da atividade</b>	<b>Ponto de partida:</b> Reunião de todos os elementos no ginásio <b>Decorrer:</b> grupos de 4 elementos ou 5 (se com pais e professores), seguindo os itinerários, de acordo com a ordem dos pontos, e resolução das questões colocadas.

	6. Resposta ao lema do PE 7. Dinâmicas e desenvolvimento de competências sociais entre os agentes da comunidade escolar (alunos, professores e pais)
<b>Objetivos Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar à prática de atividade física regular em contexto familiar</li> <li>• Aumentar o leque de opções de atividades de exploração da natureza aos alunos, mais concretamente de Orientação;</li> <li>• Dar a conhecer e caracterizar a atividade de Orientação Funcional</li> <li>• Responder ao lema do Projeto Educativo da ESJM</li> <li>• Demonstrar as potencialidades na operacionalização desta atividade nas dimensões física, social e cultural;</li> <li>• Promover a autonomia e a autorresponsabilização através do cumprimento de uma tarefa fora do espaço escolar</li> </ul>
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencializar os intervenientes para outras alternativas físico-desportivas que incentivem à prática de atividade física.</li> <li>• Apresentar as atividades de exploração da natureza como opções adequadas ao clima da Ilha e a prática de atividade física em família;</li> <li>• Promover uma experiência diferenciada de Orientação no contexto de EF</li> <li>• Explorar a atividade de Orientação Funcional como uma prática acessível, adequada, de fácil operacionalização, de baixo custo, divertida e inclusiva;</li> <li>• Conjuguar a dimensão histórica da escola com a disciplina de EF;</li> <li>• Relacionar os conceitos de Tradição e Inovação, descritos no PE, através do reconto da história da escola mediado por uma atividade física, em contexto de aula de EF</li> <li>• Desenvolver a dimensão sócio afetiva dos intervenientes, auxiliada à dimensão física e histórico-cultural da escola.</li> <li>• Desenvolver a tomada de decisão estratégica, perante a adoção variada de itinerários adotados pelos alunos;</li> <li>• Incentivar à cooperação, a entajuda, respeito, cordialidade e consciência cívica, em contexto de grupo diferenciado, perante os desafios colocados.</li> </ul>
<b>Tempo/Hora da atividade</b>	9H50 às 11H30 – 100 minutos programa; 80 minutos efetivos

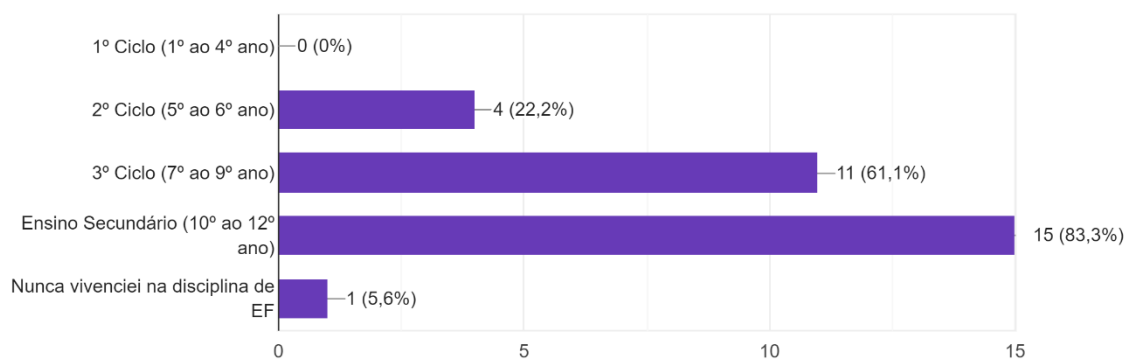
## 12.2 Questionário pré-atividade aplicado aos alunos

Sobre a atividade desportiva de Orientação:

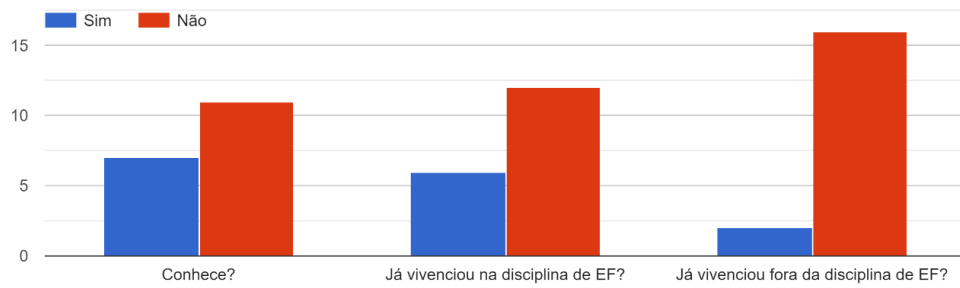


Se já vivenciou a Orientação na disciplina de EF, indique em que ciclos de escolaridade:

18 respostas

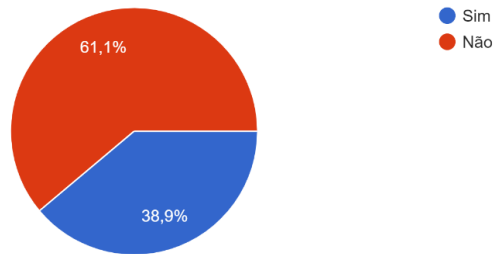


Sobre a atividade desportiva de Orientação Funcional:



Tem por hábito praticar alguma atividade física e/ou desportiva com os seus familiares?

18 respostas



### 12.3 Exemplo de um documento orientador da atividade

#### Percurso pela história da ESJM

##### Orientação Funcional

Com esta atividade irá percorrer a história da escola secundária Jaime Moniz. Para tal, considerem a seguinte tabela (preenchendo-a antes de iniciarem), o mapa com a identificação dos 7 pontos a serem percorridos, a ordem desses pontos e as regras da atividade. Em cada ponto, deverão tirar uma fotografia (selfie), de acordo com as indicações que vos são dadas, e responder à respetiva questão.

Para qualquer dúvida, poderão entrar contacto através dos números assinalados na tabela.

Divirtam-se, com responsabilidade e em segurança!

Classe do grupo a quem se aplicará:	
Elementos do grupo	
Ordem de saída	Ordem de chegada
Hora de saída	Hora de chegada
Contacto de emergência	Escola: 291 202 280   Professora Cristina: 96 3329417

A registar ao fim da prova:

Tempo (hora da selfie)	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7

**Vamos começar....**

Em 1826, vivia-se um ambiente reformista e liberal. Foi emitido um decreto-lei a 17 de novembro, com alterações à instrução secundária da altura. A partir do mesmo e a 12 de setembro de 1837, nasceu o primeiro Liceu em Portugal. Situado no Funchal, foi denominado de Liceu Nacional do Funchal.

Esta época, era regida pela monarquia, e esta instituição educativa tinha uma matriz elitista, ou seja, era frequentada por alunos da média/alta burguesia madeirense. Por onde terão passado as suas instalações? Vamos ver.

#### Mapa para orientação nas ruas do Funchal

**Legenda**

- ★ Ponto de partida (0) e de chegada (8) - ginásio
- Localização dos pontos a serem percorridos



**Ponto 1**

Durante a monarquia, a 1ª instalação do "Liceu do Funchal", situava-se num (agora) edifício icónico da cidade do Funchal, onde o Marquês de Pombal criou as "Aulas do Pinho". A escola manteve esta instalação de 1837 a 1881.

Vão em direção a esse edifício, consoante o mapa e as imagens que vos são fornecidas, localizem-no e descubram o ponto de controlo.



**Verificação do ponto de controlo:**

- Tirar uma selfie com todos os elementos do grupo, orientados para N 3°;
- Na foto deverá aparecer as letras do edifício à vossa retaguarda.

Tempo (Hora da selfie)	P1	
	H:	min

**Questão controlo:**

Pergunta 1- Qual o nome desse edifício (situado à vossa retaguarda, durante a selfie)?

1



**Ponto 2**

Com o passar dos anos e com o crescente número de alunos, aquela instalação tornou-se inadequada à prática letiva, condicionando a qualidade da educação. O "Liceu do Funchal" foi transferido em 1881 para outra instalação- o palácio do segundo barão de S. Pedro- que, apesar de ter sido construída para habitação familiar, reuniu melhores condições. Atualmente, esse edifício é ocupado por uma direção, de uma das secretarias regionais.

Vão em direção a esse edifício, consoante o mapa e as imagens que vos são fornecidas, localizem-no e descubram o ponto de controlo.



**Verificação do ponto de controlo:**

- Tirar uma selfie com todos os elementos do grupo, orientados para NE 42°;
- Na foto deverá aparecer a placa de identificação do edifício à retaguarda.

Tempo (Hora da selfie)	P2	
	H:	min

**Questão controlo:**

Pergunta 2- A que Direção pertence atualmente esse edifício (situado à vossa retaguarda, durante a selfie)?

1



**Ponto 3**

Tendo permanecido na última instalação pela qual passaram, em 1901, e em virtude do DL de 29/08, o Liceu passou a designar-se por Liceu Nacional Central do Funchal. Desloquem-se no próximo ponto, consoante o mapa e as imagens que vos são fornecidas, e descubram-no.



**Verificação do ponto de controlo:**

- Tirar uma selfie com todos os elementos do grupo, orientados para SE 143°;
- Na foto deverá aparecer o símbolo que se encontra na parede do edifício à retaguarda.

Tempo (Hora da selfie)	P3	
	H:	min

**Questão controlo:**

Pergunta 3- Que nome se atribui à estátua representativa do edifício onde se encontram?

1



**Ponto 4**

Após a implantação da república, em virtude das más condições do edifício anterior, a instalação do então "Liceu Nacional Central do Funchal" foi alterada em 1913. Passou para um edifício que, apesar de necessitar de obras de requalificação, em amplo, localizava-se numa zona de comércio da cidade e disponibilizava um maior número de salas. Atualmente, esse edifício pertence ao património cultural da RAM (Região Autónoma da Madeira).

Vão em direção no mesmo, consoante o mapa e as imagens que vos são fornecidas, localizem-no e descubram o ponto de controlo.



**Verificação do ponto de controlo:**

- Tirar uma selfie com todos os elementos do grupo, orientados para NO 305°;
- Na foto deverá aparecer o edifício maior e as árvores, à retaguarda.

Tempo (Hora da selfie)	P4	
	H:	min

**Questão controlo:**

Pergunta 4- Qual o nome desse edifício (situado à vossa retaguarda, durante a selfie)?

1

## 12.4 Questões da atividade

### Questões a responder ao longo da atividade e respetivas soluções Perguntas e respostas

Pergunta 1- Qual o nome desse edifício (situado junto ao ponto de controlo)?

R: Colégio dos Jesuitas

Pergunta 2- A que Direção pertence atualmente esse edifício (situado à vossa retaguarda, durante a selfie)?

R: Direção Regional da Cultura

Pergunta 3- Que nome se atribui à estátua representativa do edifício onde se encontram?

R: Justiça

Pergunta 4- Qual o nome desse edifício (situado à vossa retaguarda, durante a selfie)?

R: Museu Arte Sacra

Pergunta 5- Qual a profissão da ilustre figura histórica representada na estátua (situada à vossa retaguarda, durante a selfie)?

R: Professor do curso superior de letras

Pergunta 6- Qual o nome desse edifício (situado à vossa retaguarda, durante a selfie)?

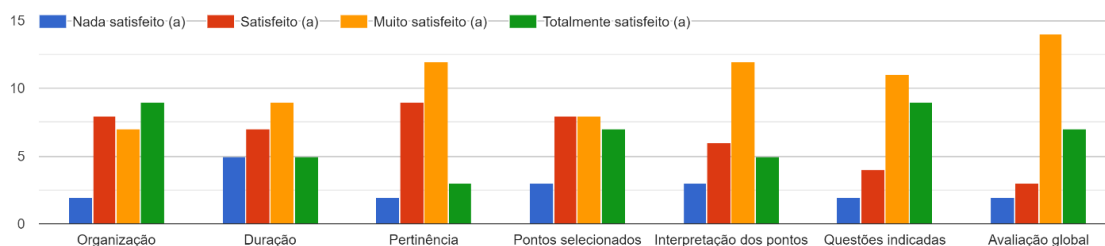
R: Instituto de Emprego da Madeira

Pergunta 7- Qual o n.º da porta desse edifício (situado à vossa retaguarda, durante a selfie)?

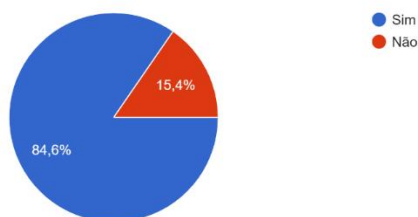
R: N.º 23.

## 12.5 Resultados do questionário de satisfação aplicado aos alunos após a atividade

Classifique o seu grau de satisfação relativamente à atividade:



Considera ter aprendido sobre a história da escola com esta atividade?  
26 respostas



### Sugestões

11 respostas

- Mais tempo
- Aumentar o tempo.
- Ter o tempo limite de 1 hora em vez de 50 minutos
- Mais lugares
- 
- Não tenho
- 
- Não tenho nada a sugerir, está perfeito!
- Mais pontos

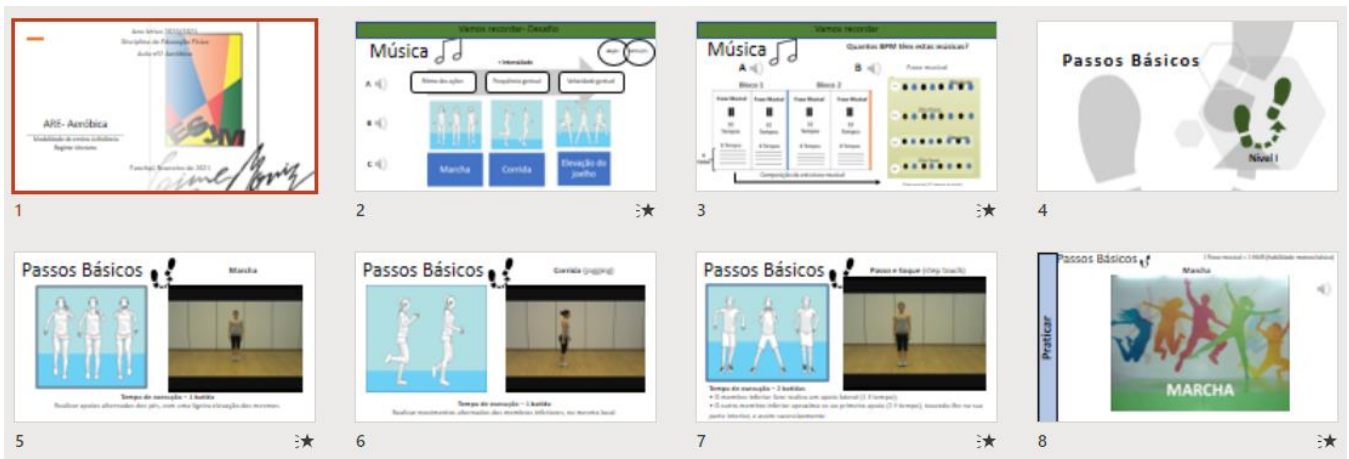
# Apêndice 13- Ação Científico-Pedagógica Individual

## 13.1 Algum material da apresentação

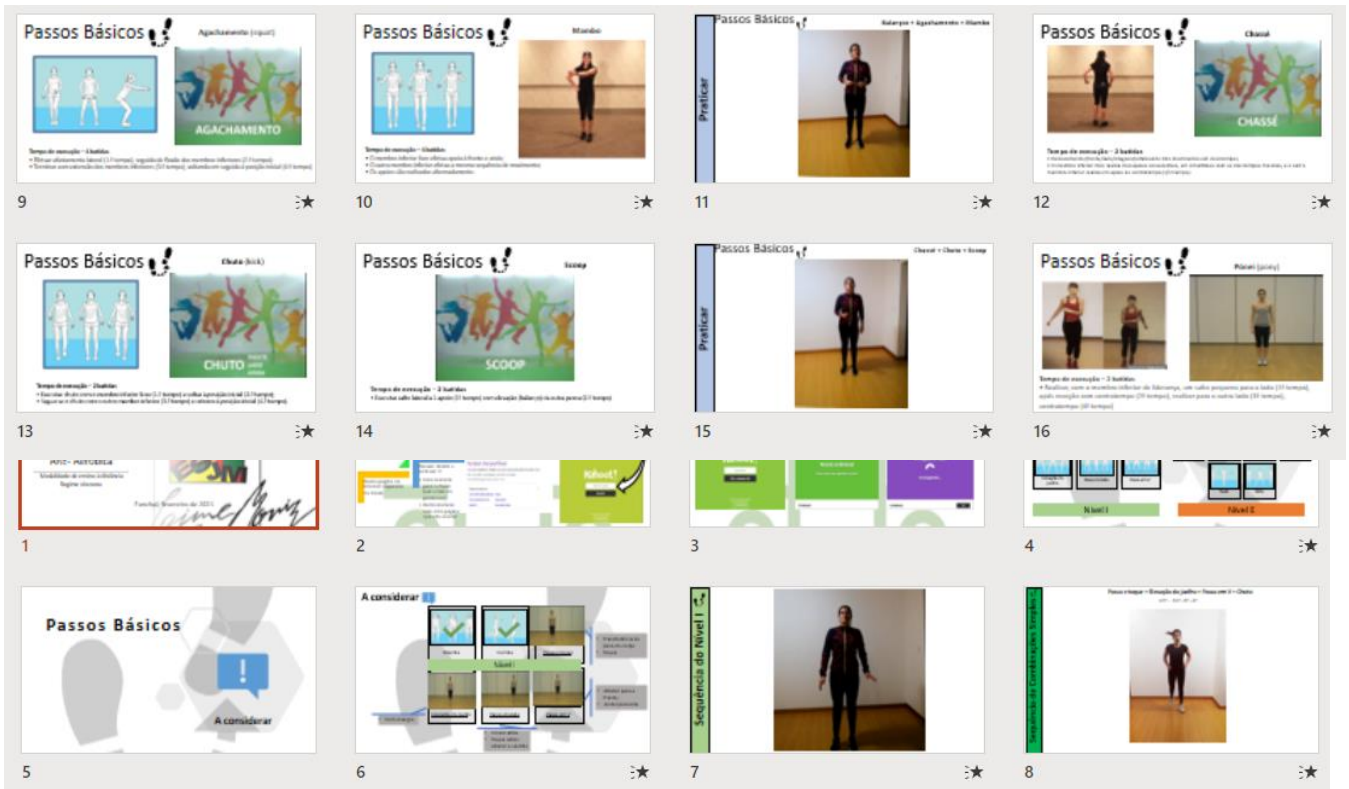
The following table summarizes the content of the 16 slides shown in the image:

Slide Number	Key Content
1	Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto. Título: A aeróbica no ensino à distância. Professora estagiária Cristina Gouveia.
2	Motivações: Refletir, Contextualizar, Fundar, Considerar. Resultados de conhecimento. Intervenção sobre uma realidade experienciada. Abordagem prática. Metodologia contínua. Aeróbica.
3	Aeróbica. Trabalho contínuo. Objetivos: Universais da ARE. Aquisição de condições físicas/especiais. Dinâmica de Invenção: Cooperação, Análise, Apreciação crítica, Componente psicofisiológica.
4	Questões de partida: O que esperar?, Como avaliar?, Que métodos usar?, Que conteúdos usar?, Que materiais usar?, Que espaços usar?, Que estratégias usar?, Que recursos usar?, Que avaliação usar?.
5	Pertinência: Partilhar uma abordagem da aeróbica, com tarefas em regime síncrono e assíncrono. Objetivos: Disponibilizar material didático, Aproximar como metodologia de trabalho das experiências físicas, Partilhar de estratégias pedagógicas, Partilhar um instrumento de controlo de avaliação.
6	Organização/Estratégias utilizadas: 1ª Fase (Preparação), 2ª Fase (Desempenho de ID ARE), 3ª Fase (Organização e avaliação), 4ª Fase (Definição dos conteúdos de trabalho), 5ª Fase (Formas de controlo de trabalho), 6ª Fase (Formas de avaliação). Estratégias: Trabalho síncrono, Trabalho assíncrono, Trabalho presencial, Apresentação trabalho/coreografia.
7	Organização/Estratégias utilizadas (cont.): Ajustamento curricular, Enfoque de ensino ao início da semana, Trabalho em grupo, Criação de tarefas através de Google Classroom, Aquecimento com os passos básicos, Criação de slides de teoria, Trabalho em grupo (divisão de grupo, de tarefas, de práticas e de partilha prática/coreografia).
8	Sessões Síncronas: Duração de 40'. Leção dos conteúdos do programa. 1ª Aula: Revisão dos conteúdos da aula anterior. 2ª Aula: Introdução aos conteúdos da aula. 3ª Aula: Desenvolvimento dos conteúdos da aula. 4ª Aula: Prática dos conteúdos da aula. 5ª Aula: Avaliação dos conteúdos da aula.
9	Sessões Síncronas - Plataforma Zoom. Estruturação da aula: Revisão conteúdos anteriores, Exposição dos conteúdos, Aplicação prática, Enfoque da tarefa para a prática, avaliação.
10	Passos Básicos 1: Demonstração gráfica, Caracterização escrita, Vídeos/Música.
11	Passos Básicos 2: Demonstração gráfica, Caracterização escrita, Vídeos/Música.
12	Passos Básicos 3: Demonstração gráfica, Caracterização escrita, Vídeos/Música.
13	Passos Básicos 4: Demonstração gráfica, Caracterização escrita, Vídeos/Música.
14	Passos Básicos 5: Demonstração gráfica, Caracterização escrita, Vídeos/Música.
15	#Praticar: A cada 1 passo na sequência, A cada 3 passos na sequência, Conexão com jogo dos passos, variação/coreografia.
16	#Praticar: Passos Básicos 1, 2, 3, 4, 5.

## 13.2 Algum material didático produzido e partilhado com o grupo disciplinar de

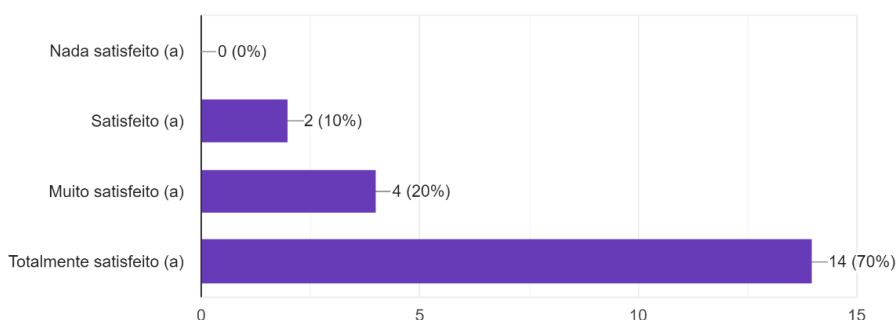


EF

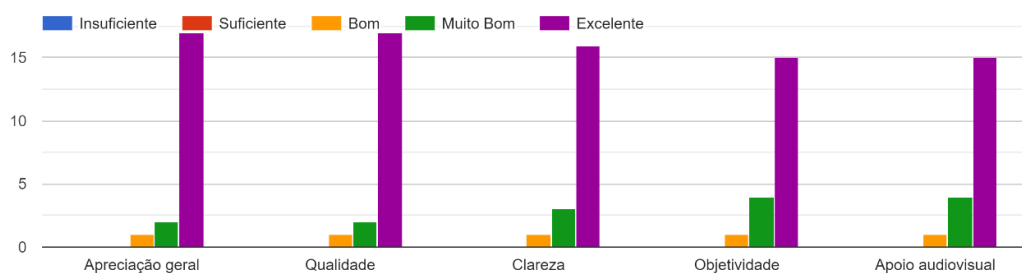


### 13.3 Resultado do questionário aplicado aos professores do grupo de EF após a apresentação

Classifique, de um modo geral, o seu grau de satisfação relativamente à ação  
20 respostas

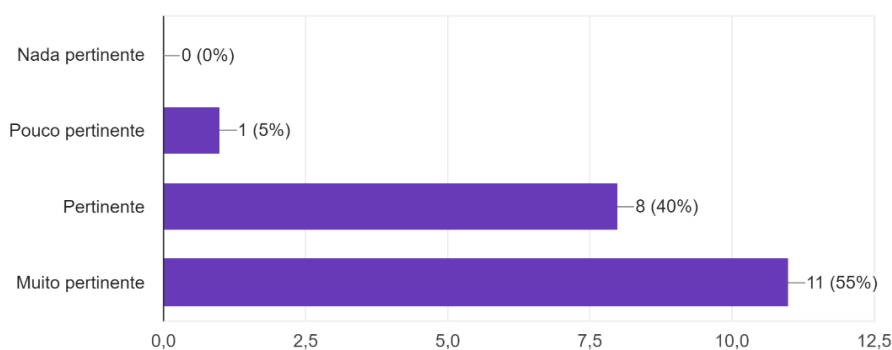


Quanto à preleção (escolha a opção):

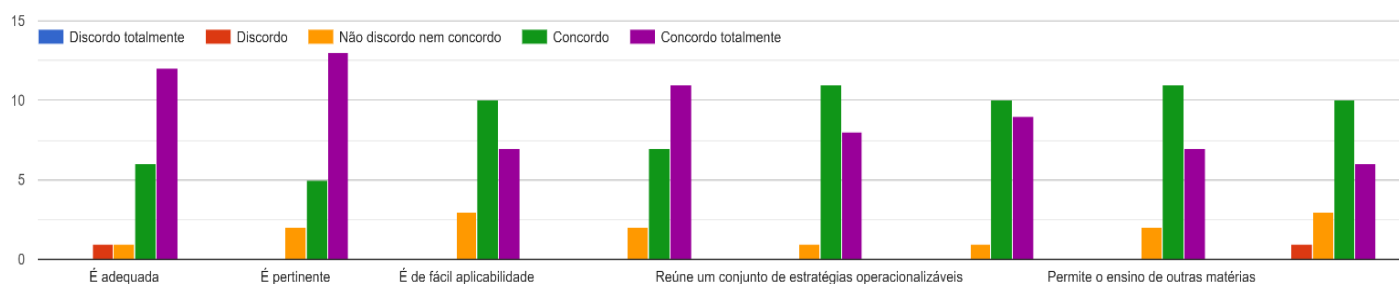


Em que medida considera que os conteúdos da ação foram pertinentes para o exercício da sua atividade?

20 respostas

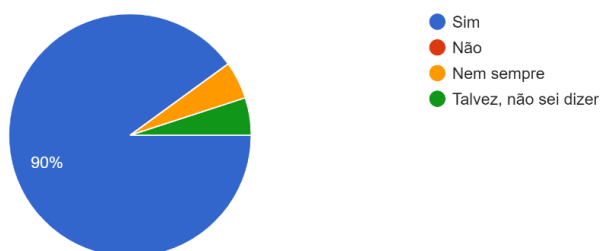


Para o ensino à distância, a metodologia apresentada (escolha a opção):

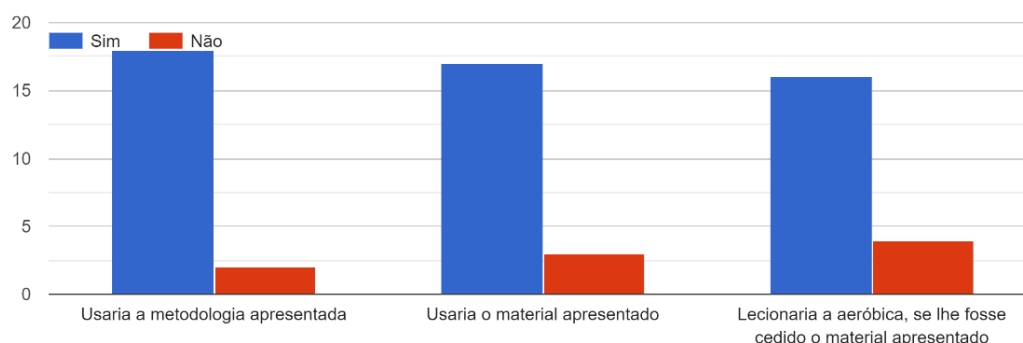


Considera que a lecionação no ensino à distância é facilitada se houver material didático de apoio adequado, nomeadamente o que foi apresentado nesta ACPI?

20 respostas



No presente contexto de ensino à distância:(escolha a opção)



### 13.4 Resumo do artigo da ACPI

#### A Aeróbica no ensino à distância

Cristina Gouveia<sup>1</sup>, Maria Luísa Carvalho<sup>2</sup>, Ana Luísa Correia<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Universidade da Madeira

<sup>2</sup>Escola Secundária Jaime Moniz

No E@D, ainda que algumas aprendizagens estejam comprometidas e seja essencial uma adaptação no plano curricular da turma, é importante estruturar intervenções pedagógicas que tenham como ponto de partida os objetivos programáticos e a sua representação prática, através dos critérios de avaliação e dos indicadores de aprendizagem (CNAPEF & SPEF, 2021; Ferro, 2019). Para tal, sob decisões cuidadas e devidamente estruturadas, garantindo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Hodges et al., 2020), importa selecionar abordagens de ensino que sejam ajustadas e que culminem numa avaliação clara, efetiva e orientadora de aprendizagens.

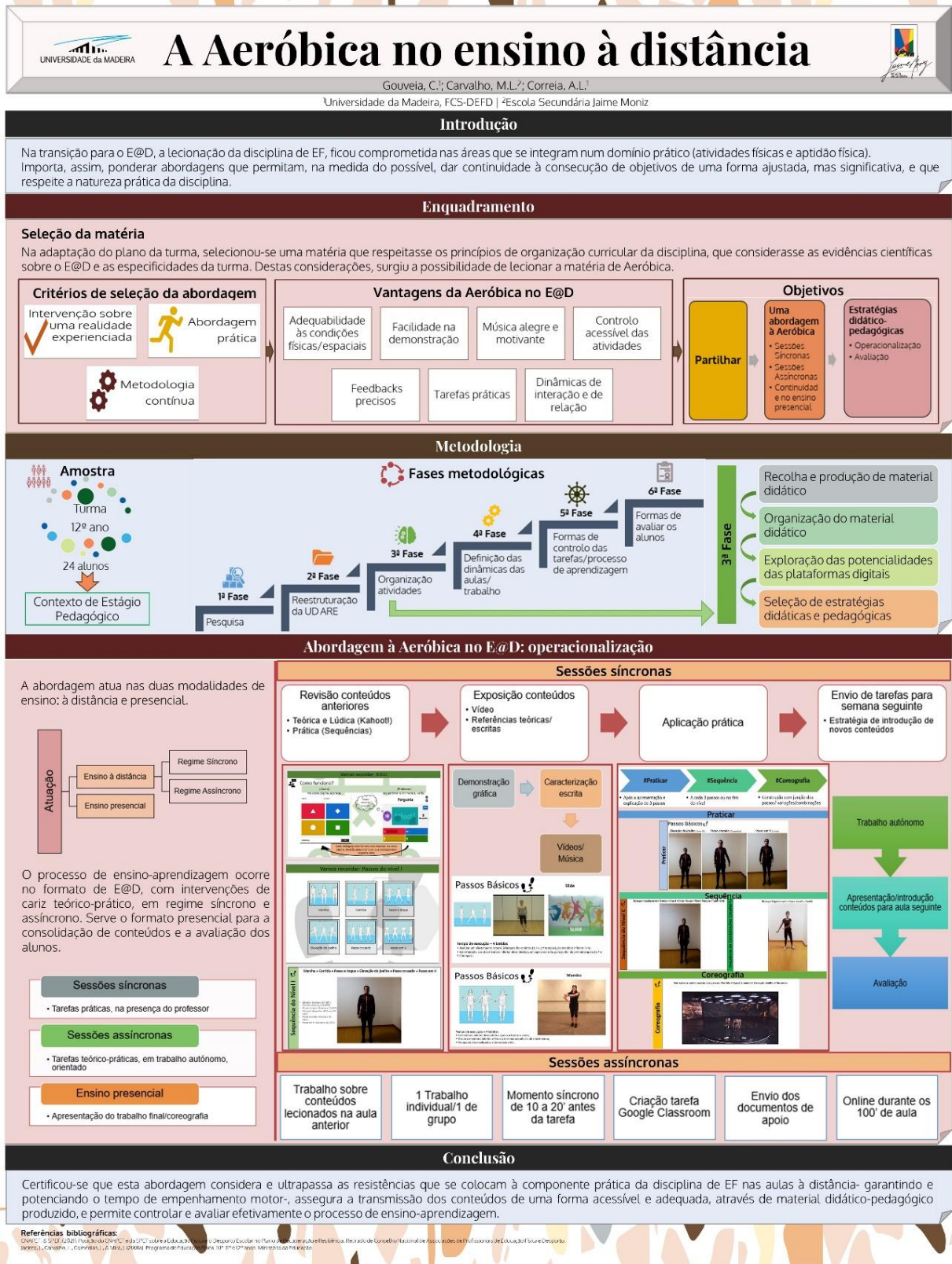
A suspensão das atividades letivas presenciais e a reconfiguração das aulas de EF para o E@D, resultaram numa adaptação do plano curricular que procurou respeitar as especificidades, os princípios de organização curricular e as evidências científicas sobre o E@D, de uma turma de estágio de 12º ano. Neste processo, foi selecionado a matéria de Aeróbica e surgiu uma abordagem prática, adequada, adaptada e acessível, que permitiu o controlo do processo de ensino-aprendizagem de uma forma segura e efetiva.

Com o intuito de partilhar a experiência na lecionação da matéria de Aeróbica no E@D, pretende-se apresentar uma abordagem organizada por sessões síncronas e assíncronas, com continuidade pedagógica para o ensino presencial, e partilhar estratégias didático-pedagógicas para a operacionalização, controlo e avaliação das aprendizagens nesta modalidade de ensino.

Certificou-se que esta abordagem considera e ultrapassa as resistências que se colocam à componente prática da disciplina de EF nas aulas à distância, garantindo e potenciando o tempo de empenhamento motor, assegura a transmissão dos conteúdos de uma forma acessível e adequada, através de material didático-pedagógico produzido, e permite controlar e avaliar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem.

*Palavras-Chave:* Ensino à distância; Aeróbica; Aulas Síncrona e Assíncronas; Avaliação

## 13.5 Póster do artigo da ACPI



# Apêndice 14- Ação Científico-Pedagógica Coletiva

## 14.1 Algum material didático elaborado

1 Aula 3 Ano letivo 2020/2021 Disciplina de Educação Física Professora Estágaria Cristine Gouvêa ARE- Danças Sociais Modalidade de ensino à distância Regime avulsivo Funchal, 2021

2 Vamos recordar

3 Vamos recordar- JOGO

4 Vamos recordar- JOGO

5 Como funciona? Pergunta

6 Características da dança chã-chã-chã

7 Tem qualquer passo do chã-chã-chã... No tempo "4E" (rápido) No tempo "123" (lento) Movimentação da bacia

8 Praticar Movimentação da bacia No tempo "4E" (rápido)

9 Sequência Time Step + Passo Básico

10 Passos Básicos Nível E

11 Passos Básicos New York

12 Passos Básicos Spot Turn

13 Praticar New York

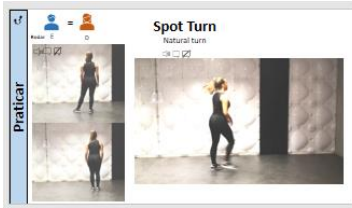
14 Praticar Considera que... New York

15 Praticar New York

16 Praticar New York

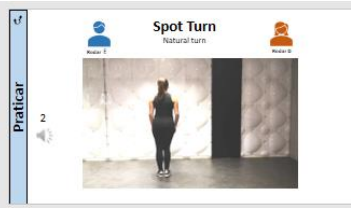
17 Praticar Natural turn

18 Praticar Spot Turn



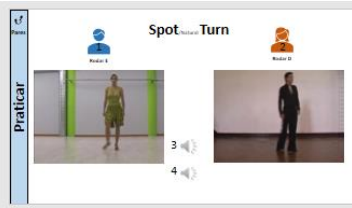
19

★



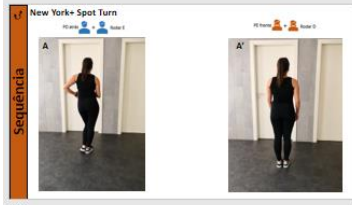
20

★



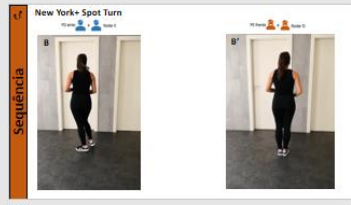
21

★



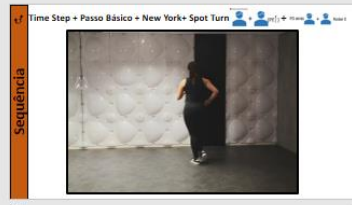
22

★



23

★



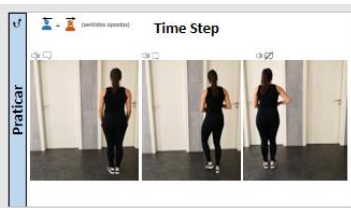
24

★



7

★



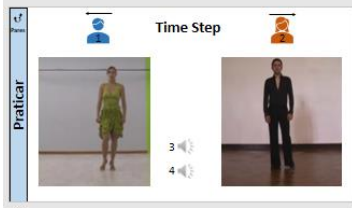
8

★



9

★



10

★



11

★



12

★

## 14.2 Exemplo de um guião para a produção do material didático

### Conteúdos didáticos para danças sociais

Chá-chá-chá, Rumba e Jive

Conteúdos:	Nível I	Nível E	Nível A
Chá-chá-chá	-	- Time step - Passo básico - New York - Spot turn - Voltas por baixo do braço para a esquerda e para a direita (PNEF, p. 163, sessões 5.4.3 e 5.4.4)	- Hand to hand - Fan - Hockey stick
Rumba	- Passo básico - Passos progressivos em frente sem volta ou virando até ¼ volta para a esquerda ou direita; - Volta e contravolta (Aprendizagem Essencial, p. 18)	- Passos progressivos virando até ¼ volta - Volta circular (PNEF, p. 163) - New York - Spot turn	- Hand to hand; - Fan; - Hockey stick
Rock/Jive	-	- Passo básico - Mudanças de lugar para a direita e esquerda	

#### Sugestões para o vídeo:

##### 1. À medida que se executam os passos, respeitar estas fases:

- 1ª mencionar verbalmente o que “fazem” os apoios;
- 2ª substituir a orientação verbal pela contagem dos tempos;
- 3ª executar no ritmo da música;
- Explicar qual o movimento a iniciar (a orientação e colocação do 1º apoio), a que contagem corresponde e porquê – por exemplo, na Rumba não iniciamos quando contamos 1; explicar porquê?! Outro exemplo, é importante perceber o que devemos fazer em cada contagem, se no 1 é balancear a bacia, se é transferir o peso do corpo para 1 dos apoios, deixando o outro “livre”, se no 2 é afastar a perna ao lado direito. Portanto, segmentar cada passo por cada movimento que ele exija, segundo a contagem.

2. Filmar tendo sempre em conta o lado que o professor deve iniciar o movimento, assim como considerando se ele deverá avançar ou recuar consoante o que pretendemos solicitar aos alunos. Portanto, o professor ao ver o vídeo, acompanha o modelo como se já tivesse os alunos à sua frente (ex.: se o modelo do vídeo avança, o professor, que o vê, avança

também... é isso que pretendemos que os alunos façam, de acordo com o passo definido?!)

3. Cada “segmentação” do passo deverá ser demonstrada de frente e de lado, até chegar ao “passo final”, também de frente e de lado. Isto dá oportunidade ao professor de retirar alguma dúvida, praticando simultaneamente com o modelo, e “destreza” para fazer o mesmo com os seus alunos. À medida que isso ocorre, fornecer feedbacks, como:

- o que acontece ao joelho, ao pé (se tá totalmente apoiado ou não?), à distribuição do peso do corpo;

- o que fazer com os braços? Como colocá-los? (exemplo, no passo básico do chá-chá-chá)

- E as mãos? Tendo em conta que os rapazes se sentem desconfortáveis e inibidos com alguns gestos.

4. No vídeo, deverá aparecer o nome do passo, o ponto e a página do programa onde se poderá encontrar. Fazer corresponder o que lá está, aquilo que se vê no modelo. Permite “Descodificar” o que está escrito no programa.

5. Nas voltas, mencionar verbalmente para que lado rodamos (o lado de quem está a assistir) e sobre que perna rodamos. Por exemplo, o passo do Jive “mudanças de lugares”, é muito complexo apenas ver um modelo a fazer com contagens, sem qualquer orientação verbal sobre o que acontece aos apoios. Portanto, tentar ser mais “descritivo” ao mesmo tempo que se executa.

Estas são algumas sugestões, com base em algumas dificuldades por mim sentida, quando me suporto nos vídeos que já foram produzidos anteriormente.

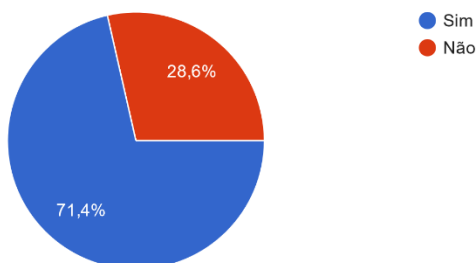
### 14.3 UD das Danças Sociais (chá-chá-chá) para o E@D e Presencial

Aula	Regime	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
1ª	Síncrono 50'	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partilhar os objetivos e a avaliação na matéria</li> <li>2. Aferir o conhecimento dos alunos sobre a matéria</li> <li>3. Enquadrar as danças sociais</li> <li>4. Dar a conhecer as posturas e as pegas das danças sociais</li> <li>5. Referir os princípios da condução</li> <li>6. Caracterizar a música e o ritmo do chá-chá-chá</li> <li>7. Ajustar a aval. inicial, aferindo, o nível dos alunos (av. formativa)</li> <li>8. Dar a conhecer os requisitos para os movimentos</li> <li>9. Introduzir os 2 passos para a 2ª aula (TPC)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enquadramento programático</li> <li>2. A avaliação (objetivos, critérios)</li> <li>3. Enquadramento das danças sociais</li> <li>4. Enquadramento do chá-chá-chá               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competição</li> <li>- Lazer</li> </ul> </li> <li>5. Posturas</li> <li>6. Pegas</li> <li>7. Princípios da condução (senhor/senhora) / formativa</li> <li>8. Avaliação inicial (apenas se não foi possível)</li> <li>9. Noções de espaço e de energia</li> <li>10. TPC: Time Step e Passo Básico</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exibição PPT, com vídeos em diferentes ângulos e imagens</li> <li>2. Questões para uma descoberta guiada</li> <li>3. Mostrar vídeos de competição oficial e de programas conhecidos</li> <li>4. Utilizar esquemas gráficos (imagens, esquemas) para explicar o ritmo</li> <li>5. Mostrar vídeos e imagens sobre as pegas, posturas e a condução nas danças sociais</li> <li>6. Exercícios dinâmicos para envolver a turma (questões sobre o ritmo da música)</li> <li>7. Vídeo com pequena sequência de alguns passos</li> <li>8. Vídeos com estratégias didáticas de progressão para os passos básicos: noção de peso, do espaço, posição relativa dos segmentos corporais, erros mais comuns.</li> <li>9. Utilizar vídeos que exibam a transferência unilateral do peso e a distinção do movimento da bacia, consoante o ritmo.</li> <li>10. Enviar vídeos para praticar em casa os passos seguintes</li> </ol>
2ª	Síncrono 50'	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recordar as posturas e o ritmo</li> <li>2. Reforçar os requisitos dos movimentos (aula anterior) nos passos introduzidos</li> <li>2. Abordar os passos Time Step e Passo Básico</li> <li>4. Incidir sobre os tempos de entrada dos passos na música</li> <li>5. Introduzir dinâmica de relação com par</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Música/ritmo</li> <li>2. Passos de nível E:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Time Step (TS)</li> <li>- Passo Básico (PB)</li> </ul> </li> <li>3. TPC: New Yorker e Spot Turn</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exibição PPT, com vídeos em diferentes ângulos e imagens</li> <li>2. Reforçar o movimento da anca, o ritmo, afastamento pernas, posição relativa dos pés nos passos introduzidos;</li> <li>3. Para o mesmo passo, introduzir os aspetos técnicos dos 2 passos (senhor e senhora), lado a lado no mesmo diapositivo. Incluir vídeos de um mesmo passo com diferentes executantes, diferentes ângulos, sem música, com música, diferentes ritmos e com orientação verbal. Incluir gráficos explicativos do movimento dos apoios.</li> <li>4. A cada passo apresentado e explicado, mostrar um vídeo da dinâmica de par.</li> </ol>

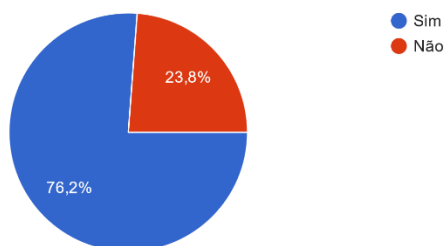
		6. Introduzir 2 passos em sequência, para a aula seguinte (TPC)		5. A cada dois passos apresentados, introduzir a componente prática. 6. Na componente prática, treinar os passos através de progressões, sem música e com música até praticar o passo final: 7. Voltar aos vídeos unitários sempre que necessário 8. Atribuir feedback aos alunos
3ª	Síncrono 50'	1. Recordar os conteúdos da aula anterior (posturas, pegas, condução, ritmo, aspetos técnicos dos passos anteriores) 2. Recordar os passos da aula anterior (TS e PB) 3. Introduzir novos passos: NY+NT+ST 4. Manter as dinâmicas de relação com par 5. Introduzir 2 passos em sequência, para a aula seguinte (TPC)	1. Música/ritmo 2. Passos de nível E (aula anterior): - Time Step (TS) - Passo Básico (PB) 3. Novos passos nível E: - New Yorker (NY) - Natural Turn (NT) - Spot Turn (ST) 3. TPC: Hand to Hand + FAN	1. Utilização do jogo interativo- Kahoot- para recordar e consolidar conteúdos, com vídeos e figuras. 2. Recordar os passos da aula anterior através da sequência prática 3. Estratégias anteriores 4. Introduzir o passo Natural Turn, como estratégia e evoluir para Spot Turn 5. Sequência com os passos da aula anterior e com os novos passos abordados, em ritmos distintos.
4ª	Síncrono 50'	1. Recordar os conteúdos das aulas anteriores (posturas, pegas, condução, ritmo, aspetos técnicos dos passos) 2. Praticar e consolidar os passos anteriormente lecionados (TS+PB+NY+ST) 3. Introduzir novos passos: <del>Hand to Hand</del> e FAN 4. Manter as dinâmicas de relação com par	1. Música/ritmo 2. Passos de nível E (aulas anteriores): - Time Step (TS) - Passo Básico (PB) - New Yorker (NY) - Natural Turn (NT) ou Spot Turn (ST) 3. Passos nível A: - Hand to Hand (HH) - Fan 4. TPC: Progressive Walk, <del>fw/bck</del> (PW)	1. Utilização do jogo interativo- Kahoot- para recordar e consolidar conteúdos, com vídeos e figuras. 2. Recordar os passos da aula anterior através da sequência prática 3. Estratégias anteriores 4. No passo Fan, incidir na construção dos passos através de progressões didáticas 5. Sequência com os passos da aula anterior e com os novos passos abordados, em ritmos distintos.
		5. Introduzi os passos em sequência, para a aula seguinte (TPC)		
5ª	Síncrono 50'	1. Recordar, praticar e consolidar os passos abordados 2. Introduzir os passos progressivos 3. Informar sobre o trabalho final: organização autónoma da formação de grupos e seleção das músicas	1. Música/ritmo 2. Passos de nível E/A (aulas anteriores): - Time Step (TS) - Passo Básico (PB) - New Yorker (NY) - Natural Turn (NT) - Spot Turn (ST) - Hand to Hand - FAN 2. Passos novos: progressive walk, <del>fw/bck</del> (PW) 3. TPC: praticar a sequência enviada para casa	1. Utilização do jogo interativo- Kahoot- para recordar e consolidar conteúdos, com vídeos e figuras. 2. Recordar os passos da aula anterior através da sequência prática 3. Estratégias anteriores 5. Sequência com os passos da aula anterior e com os novos passos abordados, em ritmos distintos.
6ª	Síncrono 50'	1. Recordar todos os passos 2. Aplicar sequência com todos os passos 3. Aplicar coreografia de ritmo lento e rápido, com todos os passos	1. Música/ritmo 2. Todos os passos: - Time Step (TS) - Passo Básico (PB) - New Yorker (NY) - Natural Turn (NT) - Spot Turn (ST) - Hand to Hand - FAN - Progressive walk, <del>fw/bck</del> (PW)	1. Recordar os passos em sequência 2. Aplicar uma coreografia de ritmo lento e rápido, com todos os passos
7ª	Presencial 50'	1. Aplicar os conhecimentos adquiridos no E@D 2. Abordar e praticar as dinâmicas de relação com o par- (leitura) 3. Trabalhar a noção de espaço	1. Música/ritmo 2. Todos os passos 6. Dinâmicas de relação com o par - Posturas - Pegas - Princípios da condução(senhora/senhora)	1. Trabalho em xadrez para aplicação dos passos. 2 formações: senhor e senhora 2. Trabalho em 2 linhas, orientação vertical para o prof (de lado), para trabalho a pares (sem toque e com máscara)
8ª	Presencial 50'	1. Aplicar os conhecimentos anteriores e trabalhar na coreografia com os alunos		
9ª	Presencial (20')	1. Compreender o nível de aquisição das aprendizagens dos alunos	1. Apresentação de uma coreografia de 2ª a pares, criada pelos alunos	1. Cada grupo, à vez, com máscara.

## 14.4 Resultado do questionário pós-abordagem, aplicado a alunos de outras turmas

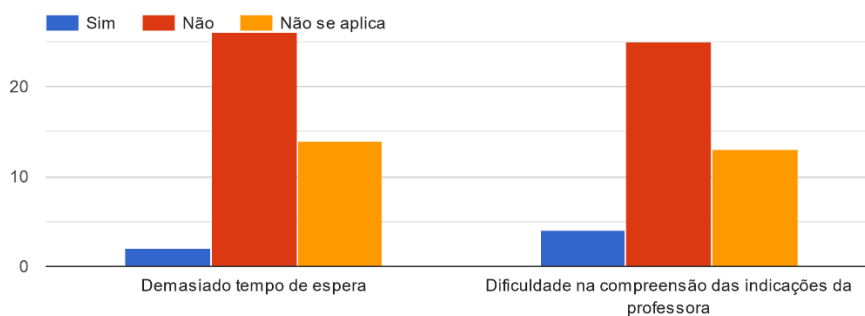
Gostaste da forma como as ARE foram trabalhadas no ensino à distância?  
42 respostas



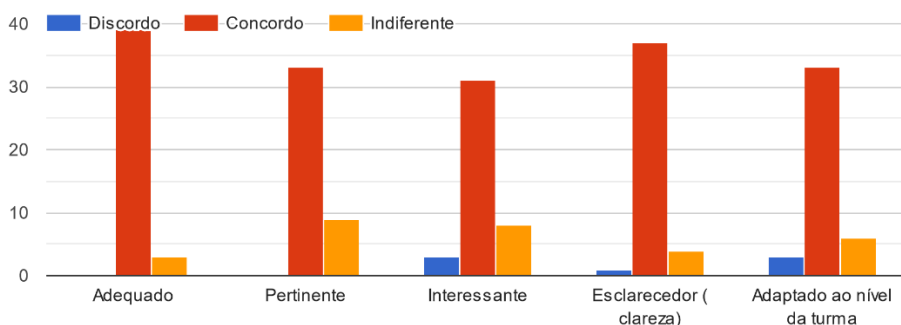
Sentes que aprendeste com esta abordagem no ensino à distância?  
42 respostas



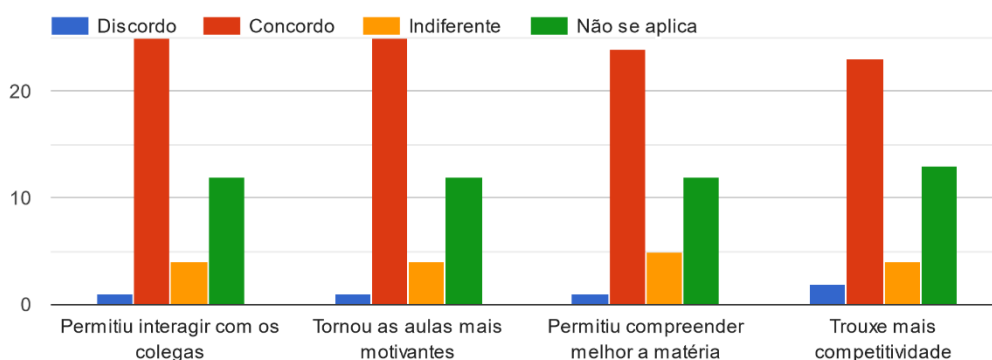
Durante as aulas síncronas, a alternância entre a explicação/demonstração dos passos e a execução, originou: (se fores do 10º ano, seleciona "não se aplica")



Achas que o material utilizado pela professora (videos/PowerPoint), para apresentar a matéria, foi:



O que achaste do jogo “Kahoot” nas aulas? (se fores do 10º ano, seleciona “não se aplica”)



## 14.5 Algum material da apresentação



As matérias das ARE no E@D

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

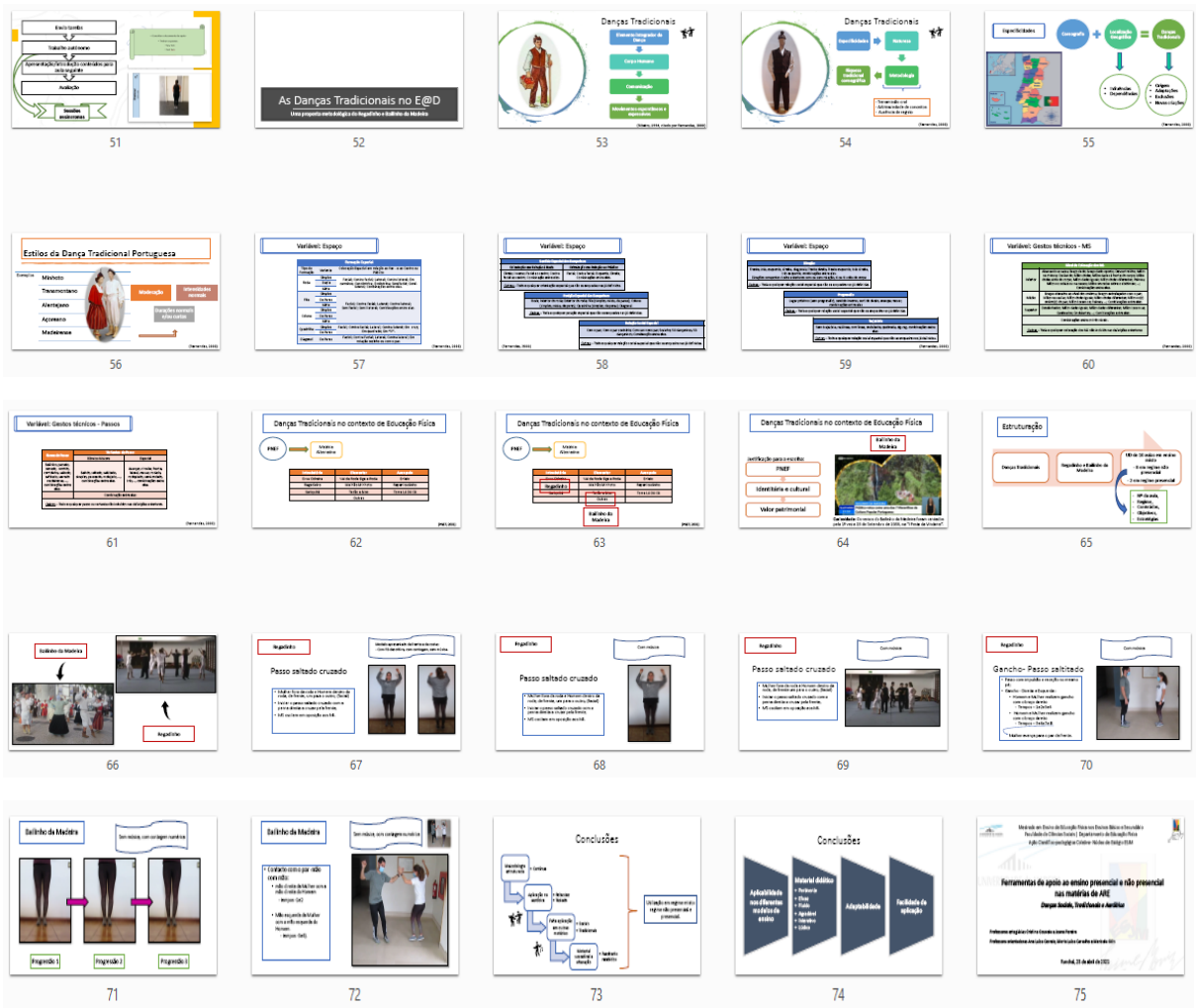
46

47

48

49

50



## 14.6 Resumo do artigo ACPC

### Ferramentas de Apoio ao Ensino Presencial e Não Presencial nas Matérias de ARE Danças Sociais, Tradicionais e Aeróbica

Cristina Gouveia<sup>1</sup>, Joana Pereira<sup>1</sup>, Maria Luísa Carvalho<sup>2</sup>, Marisela Góis<sup>2</sup>, Ana L. Correia<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Universidade da Madeira

<sup>2</sup>Escola Secundária Jaime Moniz

As potencialidades da disciplina de EF enfrentaram barreiras com o E@D, colocando dificuldades na operacionalização do PNEF. Relativamente ao tipo de conteúdos habitualmente lecionados, investigações têm vindo a constatar que foram priorizados aqueles que estão relacionados com o desenvolvimento da condição física, pelo facto de os professores acreditarem que produz efeitos mais significativos na saúde dos alunos, indo assim ao encontro das recomendações para a AF durante a pandemia.

Analisando as que foram emanadas por entidades oficiais internacionais, várias apontam, direta e indiretamente, para a inclusão de atividades de cariz rítmico-expressivo (Baena-Morales et al., 2021; Polero, et al., 2021).

Nos currículos da EF as ARE, como área nuclear, são parte integrante da formação dos alunos e um veículo de excelência para responder aos objetivos gerais da EF. Contudo, estão associadas a diversos obstáculos e ou resistências na sua implementação (Correia et al. 2018), em contexto presencial, acrescentando-se, no E@D, a escassez de material didático adequado e devidamente preparado.

Com o intuito de analisar e operacionalizar as ARE no E@D, pretende-se apresentar diversas estratégias de ensino para as Danças Sociais e Tradicionais, através da análise documental do PNEF e da literatura; da aplicação de questionários (a professores e alunos); da aplicação da matéria de Aeróbica a 3 turmas do ensino secundário; e da construção de material didático-pedagógico adequado, acessível e organizado em unidades didáticas para as diferentes matérias, nesta modalidade de ensino.

Verificou-se a possibilidade nesta lecionação através da metodologia e dos recursos didático-pedagógicos produzidos. Evidenciaram-se como sendo pertinentes, ajustados, eficazes e lúdicos, possibilitando a otimização do processo de ensino-aprendizagem, no E@D, sendo adaptáveis para o ensino presencial.

*Palavras-Chave:* Ensino à distância; material didático-pedagógico; danças Sociais; danças Tradicionais; Aeróbica

## 12. Anexos

### Anexo 1- Normas de referência para o sucesso em EF (quadro de avaliação da disciplina)

12º ano				
Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos
18-20	20	4E+2A	6ZSAF	MB/B/S
		3A+2E+1I		
	4A+2I			
18-20	19	5E+1A	6ZSAF	B/MB
		2A+3E+1I		
	18	3A+1E+2I		S
14-17	17	6E	5ZSAF	B/MB
		1A+4E+1I		
	16	2A+2E+2I		S
		3A+3I		
	15	5E+1I 1A+3E+2I		B/MB
14	2A+1E+3I	S		
dez-treze	13	1A+2E+3I	4ZSAF	B/MB
		2A+4I		
	12	2I+4E		S
		11		
10	3E+3I	S		
oito-nove	9	4I+2E	3ZSAF	B/MB
	8	5I+1A		S
seis-sete	7	5I+1E	2ZSAF	B/MB
	6			S

a) Para um aluno estar num determinado intervalo de classificação ( $\leq 7$ ) (8 - 9) (10 - 11) (12 - 13) (14 - 15) (16 - 17) (18 - 19) (20) tem de cumprir obrigatoriamente o conjunto de níveis aí exigidos.

b) Quando um aluno cumpre os níveis exigidos para um determinado intervalo, mas não alcança o nº de testes da ZSAF aí exigidos, desce para o valor imediatamente abaixo.

c) Em cada intervalo de classificação, se o aluno está negativo nos Conhecimentos, desce para o valor imediatamente abaixo.

d) Se o aluno não cumpre com a alínea b) e c), desce para 2 valores abaixo.

e) Na área Conhecimentos, considera-se IS (insuficiente) quando o aluno obtém menos de 50% da cotação. S (suficiente) quando o aluno obtém entre 50% e 70% da cotação. Bom, quando o aluno obtém entre 71% e 89% da cotação. Muito Bom, quando o aluno obtém entre 90% e 100% da cotação.

b) Quando um aluno cumpre os níveis exigidos para um determinado intervalo, mas não alcança o nº de testes da ZSAF aí exigidos, desce para o valor imediatamente abaixo.

c) Em cada intervalo de classificação, se o aluno está negativo nos Conhecimentos, desce para o valor imediatamente abaixo.

d) Se o aluno não cumpre com a alínea b) e c), desce para 2 valores abaixo.

e) Na área Conhecimentos, considera-se IS (insuficiente) quando o aluno obtém menos de 50% da cotação. S (suficiente) quando o aluno obtém entre 50% e 70% da cotação. Bom, quando o aluno obtém entre 71% e 89% da cotação. Muito Bom, quando o aluno obtém entre 90% e 100% da cotação.

## Anexo 2- Calendário escolar 2020-2021



**Escola Secundária Jaime Moniz**  
Largo Jaime Moniz 9064-503 Funchal  
Telefone: 291 20 22 80  
[geral@jaimemoniz.com](mailto:geral@jaimemoniz.com)  
[www.jaimemoniz.com](http://www.jaimemoniz.com)

### ANO LETIVO 2020 ☀ 2021

JANEIRO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEVEREIRO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

MARÇO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ABRIL						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
			1	2	3	Páscoa
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	F
26	27	28	29	30		

MAIO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
					F	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

JUNHO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
	1	2	F	4	5	6
7	8	9	F	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	1	2		
31						

SETEMBRO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

OUTUBRO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

NOVEMBRO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
						F
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

DEZEMBRO						
SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM
	1	2	3	4	5	6
7	F	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	Natal	F	27
28	29	30	31			