



Campus Universitário de Viseu

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS INTERCULTURAIS E
TRANSDISCIPLINARES (I.S.E.I.T) / VISEU

Decreto-Lei nº 211/96, de 18 de Novembro

João Miguel Passos Manuel Pica

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física

Relatório Final

Viseu, Março 2022

Ficha de catalogação:

Pica, J.M.P.M. (2021). Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
Viseu:

João Pica. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em “*Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*”, apresentado ao Instituto Superior de Estudos Transdisciplinares (ISEIT), INSTITUTO PIAGET – *Campus* Universitário de Viseu.



Campus Universitário de Viseu

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS INTERCULTURAIS E
TRANSDISCIPLINARES (I.S.E.I.T.) / VISEU

Decreto-Lei n.º 211/ 96, de 18 de novembro

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Final apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março e Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro)

Professor Orientador

Carlos Ferreira

Professores Cooperantes

Cristina Jorge

Aluno

João Miguel Passos Manuel Pica

Viseu, Março 2022

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS
INTERCULTURAIS E TRANSDISCIPLINARES (ISEIT)/VISEU
Decreto-Lei n.º 211/ 96, de 18 de novembro

Declaração de autenticidade

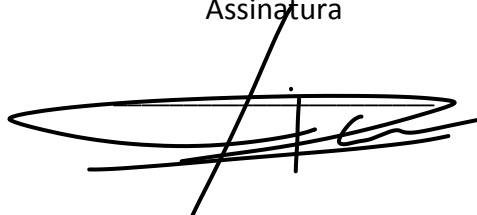
O presente Relatório Final foi realizado por João Miguel Passos Manuel Pica com vista à obtenção do 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo de 2021/2022.

O(s) seu(s) autor(es) declara(m) que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do(s) seu(s) autores.
- (ii) Quaisquer materiais utilizados para produção deste trabalho não colocam em causa direitos de Propriedade Intelectual de terceiras entidades ou sujeitos.
- (iii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iv) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (v) Foi tomado conhecimento de que este trabalho deve ser submetido em versão digital [no espaço especificadamente criado para o efeito] e que essa versão poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

Março de 2022

Assinatura



Agradecimentos

Aos meus pais, Manuel Joaquim Moita Pica e Maria de São José Passos Manuel e restante família.

Ao Professor Carlos Ferreira.

Ao Professor Valdemar Salselas.

À Professora Cristina Jorge e todos os Professores de Educação Física da Escola Secundária de Viriato.

O meu sincero e sentido obrigado.

Resumo

O presente documento é uma das componentes da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionado (PES) e constitui-se como Relatório Final, cujos objetivos refletem todo o percurso académico e profissional, bem como todo o desempenho e trabalho desenvolvido durante a PES, tendo como ponto de partida as orientações exigíveis para a presente formação especializada.

Neste sentido, pretende-se que este relatório seja uma expressão clara e reflexiva de um percurso de vida profissional, onde a teoria e a prática se conjugam, bem como reflita a forma como se alcançaram competências práticas como especialista na área da Educação Física e Desporto.

Desenvolveu-se o tema sobre as perceções dos professores de Educação Física relativamente ao contexto de ensino em tempo de pandemia.

Abstract

This document is one of the components of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice (PES) and constitutes a Final Report, whose objectives reflect the entire academic and professional path, as well as all the performance and work developed during the PES, having as starting point the required guidelines for this specialized training.

In this sense, it is intended that this report is a clear and reflective expression of a professional life path, where theory and practice come together, as well as reflecting how practical skills as a specialist in the area of Physical Education and Sport were achieved.

The theme was developed on the perceptions of physical education teachers in relation to the context of teaching in a time of pandemic.

Índice

Introdução	12
Capítulo I – Perfil do formando	14
Capítulo II – Percepções profissionais	16
1. A importância da inovação pedagógica na intervenção docente	16
Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionada: um espaço de ensino reflexivo	32
1. Prática de ensino supervisionada: evidências sobre o processo de ensino aprendizagem	32
1.1. Escola: Escola Secundária Viriato	33
1.2. Caracterização da turma.....	33
1.3. Planificação.....	34
1.4. Prática de Ensino Supervisionada	35
1.5. Avaliação.....	38
1.6. Ensino à Distância.....	41
1.7. Reflexão	43
Capítulo IV – Percepções e Reflexões dos Professores relativamente ao ensino à distância	44
Introdução	44
1. Formulação do problema e objetivos	46
2. Enquadramento teórico	48
2.1. Ensino a distância	48
2.2. Plataformas educativas <i>online</i> para o ensino a distância.....	51
3. Metodologia	54
3.1. Caracterização da amostra	55
3.2. Instrumento	55
3.3. Procedimentos	58
4. Apresentação e discussão dos resultados	61
Conclusão	73
Reflexão Final	76
Referências bibliográficas	79

Introdução

O Relatório Final de estágio é parte integrante da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física (PES), do curso do 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) do Instituto Piaget – Campus Universitário de Viseu.

A PES é um espaço em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem tendo como meio a prática real, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a aquisição e desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo que se trabalha em equipa promovendo assim a aprendizagem na gestão da prática pedagógica. Consiste numa componente formativa essencial para o processo de aprendizagem, possibilitando a interação entre a teoria e a prática em contexto real, a aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades profissionais. Tendo como objetivo final a aquisição de competências científicas, técnicas, humanas e culturais adequadas à formação profissional.

O estágio pedagógico tem um papel fundamental na formação de professores, permite desenvolver competências fundamentais para a aprendizagem profissional através do contacto com as diversas situações de trabalho.

É no estágio pedagógico que se articulam os conhecimentos teóricos aprendidos no percurso académico com a prática. A prática pedagógica desenvolve-se a partir do saber fazer e da reflexão sobre a ação, proporcionando e enriquecendo novos saberes a nível profissional. Todo este processo tem papel fundamental na perceção no que implica ser professor e o caminho que o mesmo tem a seguir, tendo como base os valores, formas de atuar e de passar aprendizagens significativas aos alunos, possibilitando uma participação ativa, onde os alunos assumem uma posição de destaque na construção do conhecimento, para que possam aprender com qualidade.

O presente relatório assume uma perspetiva crítica e reflexiva, que pressupõe um caminho entre a descrição e a reconstrução da ação. Esta perspetiva crítica tem papel fundamental na relação entre a teoria e a prática, o que pressupõe

que não se pode conhecer sem agir e nem agir sem conhecer. É assim fundamental refletir sobre as experiências no decorrer da PES, refletindo sobre a ação e sobre os fundamentos inerentes a todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que qualquer professor deve ser um prático reflexivo.

A estrutura deste relatório é constituída por um enquadramento, identificação e caracterização do percurso académico e profissional, a descrição da experiência educativa realizada durante a PES, onde se dará ênfase a algumas perceções profissionais que se julguem importantes ao nível do desempenho da prática pedagógica na qualidade de professor de Educação Física, juntando a teoria e a prática.

Em todo o seu processo, o relatório assume-se como um espaço de reflexão prática sobre o meu percurso profissional, iniciando com a formação inicial até ao momento da elaboração do mesmo. Pretende-se que este relatório não sirva só para simples registo sistematizado do período de docência, mas que seja reflexo da vida profissional e vivências que se foram adquirindo ao longo dos anos, bem como incluir reflexões acerca da evolução pessoal e profissional, na qualidade de professor de Educação Física.

É também importante salientar e ter consciência das limitações e/ou dificuldades que foram emergindo ao longo do percurso profissional. Estas dificuldades e limitações foram todavia importantes para a formação e preparação pessoal e profissional.

Capítulo I – Perfil do formando

Nascido em Beja a 8 de Abril de 1986, residente em Cavernães – Viseu.

Foi no Alentejo, mais precisamente em Moura que residi até aos meus 16 anos, filho de pais também eles alentejanos, tive uma infância feliz na qual os meus pais nunca me deixaram faltar nada, recebi deles tudo o que acho essencial de base na vida de uma criança e necessário para o desenvolvimento enquanto um bom ser humano, a educação.

Ainda em Moura fiz o meu percurso até ao ensino secundário, mais concretamente até ao 11º ano, conciliado com os estudos fui vivendo experiências desportivas nas mais variadas modalidades, futebol, voleibol, hóquei patins, ginástica. O gosto pelo desporto fez sempre parte da minha vida, tinha dois sonhos desde muito novo, ser professor de educação física e jogador de futebol. Fiz toda a formação até juvenis no Moura Atlético Clube, jogando futebol num ambiente muito familiar e rodeado dos meus amigos de escola.

Foi então em 2003 já com 17 anos que iniciei a minha “aventura” e comecei a realizar um dos meus sonhos, ser jogador de futebol fora de casa, ingressei no Desportivo de Beja no campeonato nacional de juniores, sempre conciliando os estudos e frequentando o 12º no Liceu de Beja, acabo por fazer uma boa época desportiva que me permitiu dar um salto significativo e consequente entrada num novo clube e já a um nível profissional, o Vitoria Futebol Clube em Setúbal.

A partir daí e já com o 12º ano terminado, assumo o papel de jogador profissional e inicio a minha carreira profissional. Os anos seguintes tenho passagens por vários clubes do nosso país, assim como O Elvas, GD Ribeirão, Varzim SC, Moreirense FC, CD Tondela e Académico de Viseu. Foi já em Tondela com 27 anos que decido voltar a estudar e procurar realizar o meu segundo sonho que era seguir na área de desporto. Iniciei então em 2013 a minha Licenciatura na Escola Superior de Educação de Viseu no curso de Desporto e Atividade Física. Foi um percurso difícil, sendo profissional de futebol tendo treinos durante a manhã não me permitiu estar presente em muitas das aulas práticas mesmo assim consigo terminar a minha licenciatura em 2017. Durante esse período comecei a pensar em aumentar os meus conhecimentos e seguir o meu sonho,

foi então que decidi entrar no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Em 2019 candidatei-me ao mesmo na UTAD (Vila Real), no entanto e devido à minha atividade profissional tive de desistir por não conseguir conciliar as aulas e os treinos. Durante este período de paragem aproveite para tirar o curso de Treinador UEFA nível I. Atualmente frequento o Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário que iniciei em 2020 no ISEIT – Instituto Piaget, ao mesmo tempo que frequento o curso de Treinador UEFA nível II. Estou prestes a realizar mais um dos meus sonhos que é ser professor de educação física, um desafio na procura de aprender e evoluir de modo a conseguir transmitir da melhor forma os meus conhecimentos no futuro aos meus alunos.

Capítulo II – Perceções profissionais

1. A importância da inovação pedagógica na intervenção docente

No processo de ensino e aprendizagem em Educação Física devemos valorizar tanto as conquistas específicas da prática corporal como a interação social entre os alunos. Nesse sentido devemos encontrar formas de atuação didática e sistematizar uma nova prática pedagógica.

O objetivo é encontrar estratégias para que o aluno tenha uma aprendizagem reflexiva e crítica, com articulação entre teoria e prática, procurando sempre uma aprendizagem significativa e consolidada.

O conceito de inovação pedagógica tem vindo a ser construído também na área da Educação Física e os documentos e textos disponibilizados levam-nos a refletir sobre esta temática até porque, sabemos que o mundo em que vivemos sofre transformações a uma velocidade muito superior à do próprio sistema de educação tradicional.

Também perante esta realidade surgem estudos a questionar a função da escola enquanto alicerce duma sociedade em constante transformação e a questionar também os processos de inovação no ensino. Qual a melhor forma de ensinar? Qual a melhor forma de transmitir conteúdos? Qual a melhor maneira de motivar os alunos?

No ensino da Educação Física não basta alterar a forma de ministrar uma ou outra aula para que isso signifique que inovamos no modelo de ensino.

Um dos objetivos da área da Educação Física é proporcionar aos alunos uma aprendizagem desportiva o mais variada possível. Surgem então novos modelos de ensino que no meu entender assumem grande importância no âmbito do ensino da Educação Física, mais concretamente os modelos de ensino dos jogos desportivos.

Este tipo de modelos de ensino ou modelos alternativos, partem da necessidade de “fugir” dos chamados estilos tradicionais, com informações diretas e designação de tarefas, sem ter em conta aspetos fundamentais como o próprio

conteúdo ou os resultados esperados, o contexto e o ambiente educativo ou até a motivação dos próprios alunos para a aprendizagem.

Estes modelos podem ser entendidos como anteprojetos que ajudam o docente a tomar as melhores decisões no processo de ensino.

MODELOS TRADICIONAL

O Ensino Tradicional, como refere Gimenez (2009), fazendo referência a Bunker e Thorpe, que o caracterizam como sendo baseado na condução ou orientação, conhecido pelo ensino essencialmente técnico dos jogos, por uma progressão de ensino que parte do ensino da técnica para, depois do seu domínio, se passar para a tática. O professor é o centro do currículo, prescreve os exercícios previamente preparados e algumas vezes descontextualizados. Esta abordagem, considerada demasiado seletiva e aborrecida para uma boa parte dos alunos, limita, diversas vezes, a diversão e satisfação pela prática dos desportos coletivos o que, possivelmente, poderá gerar nefastas repercussões na promoção dos estilos de vida mais saudáveis.

São várias as críticas que vão surgindo ao ensino tradicional chegando mesmo a ser considerado que não será o mais benéfico para desenvolver as aprendizagens, destacando: i) uma grande percentagem de jovens obtinha escasso sucesso como consequência da ênfase técnica; ii) os alunos ensinados através de modelos analíticos conheciam superficialmente o jogo e, por conseguinte, demonstravam fragilidade na forma de como abordar o mesmo; iii) os alunos com elevadas qualidades técnicas possuíam escassa capacidade de decisão em jogo; e iv) escassez de criatividade e reflexão sobre o desporto por parte dos agentes do mesmo (Gimenez, 2009).

Perante este quadro, e de acordo com o autor supracitado, os educadores físicos têm-se interessado por abordagens técnicas e construtivistas alternativas.

Teaching Games for Understanding (TGfU)

O Modelo TGfU assenta na ideia básica que os alunos aprendem melhor se compreenderem o que devem fazer antes de abordar a questão de como fazer. Considera também a envolvência dos alunos através do domínio afetivo. A matriz conceptual deste Modelo assenta no jogo como espaço de problemas, o aluno como construtor da sua aprendizagem, a importância da compreensão e da tomada de decisão.

A partir das críticas de professores e treinadores ao ensino tradicional, mais técnico, Bunker e Thorpe (1982), referenciados por Gimenez (2009), procuram respostas e alternativas e criam uma tendência que propõe a necessidade de mudar o processo de ensino e aprendizagem dos jogos desportivos que pode ajudar os jogadores a conhecer as táticas e as estratégias de jogo ao mesmo tempo que considera o desenvolvimento técnico.

O modelo original de Bunker e Thorpe (1982) assenta na construção de jogos modificados que obrigam os participantes a tomar decisões contínuas que lhes permite aumentar o seu conhecimento sobre o jogo e assim melhorar o seu comportamento tático. Estes autores estruturaram o seu modelo em seis fases: Jogo; Apreciação do Jogo; Consciência; Tomada de decisões apropriadas; Execução de Habilidades e por último, a Realização (Gimenez, 2009).

Mais tarde, como refere Gimenez (2009), Griffin, Mitchell e Oslin (1997), simplificaram o modelo inicial de Bunker e Thorpe (1982) reduzindo-o a três fases: Primeiro, parte-se de um jogo modificado para facilitar uma experiência gratificante para os alunos; depois importa suscitar a consciência tática através de tarefas reflexivas estimulando a habilidade (uma vez que os alunos sentem essa necessidade), incluindo, se necessário, exercícios mais técnicos e, finalmente, se retorna ao jogo anterior ou outro mais evoluído na procura de uma transferência vertical.

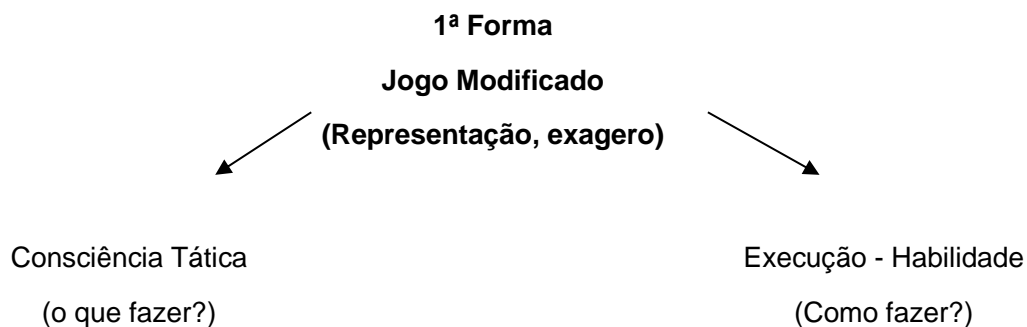


Figura 1. Modelo de TGfU simplificado (Griffin, Mitchell e Oslin, 1997)

Este modelo trifásico considera que, depois dos alunos experimentarem a forma jogada inicial e se tenha abordado os problemas táticos à medida que vão surgindo, vão sendo abordadas e corrigidas as ações técnicas.

O objetivo do modelo TGfU é permitir que os alunos aprendam os aspetos táticos através da prática de versões modificadas de jogo (ex.: jogos condicionados, simplificados) adequados às necessidades dos alunos (Gimenez, 2009).

O modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), conforme salienta o autor citado, reveste-se de importância na atualidade, demonstrando ser um modelo de ensino com potencialidades evidentes para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, o investimento recente da investigação tem-se centrado no desenvolvimento das formas de jogo e na teorização da sua aplicação sendo que fatores complementares do modelo, tais como, os estilos de ensino adotados e o tipo de questionamento apresentam menor desenvolvimento teórico.

Em termos práticos, o modelo TGfU sugere que os jogos pré-desportivos sejam delineados de acordo com uma determinada categoria de jogos (ex. jogos de invasão) e que, a partir dessa organização, os problemas táticos, que seriam os temas de ensino, sejam vivenciados em formas de jogos particulares, estimulando diferentes modos de jogar e, por conseguinte, requisitarem diferentes habilidades motoras (Gimenez, 2009).

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS DESPORTIVOS

O Modelo Compreensivo - *Teaching Games for Understanding* (TGfU) - considera um sistema de classificação, originalmente com quatro categorias definidas por Almond: Jogos de Alvo; Jogos de batimento; Jogos de muro e rede e jogos de Invasão. A intenção seria agrupar os jogos por grupos ou famílias desportivas. Os defensores desta classificação defendem que os jogos que constituem cada categoria compartilham problemas táticos semelhantes e que a compreensão das analogias podem ajudar os alunos a realizar a transferência dos princípios gerais de uns jogos para outros e assim melhorar o rendimento durante o próprio jogo e transferir os conhecimentos adquiridos de uns jogos para outros (Gimenez, 2009).

Mendez (2003), segundo (Gimenez, 2009), incorpora à classificação de Almond alguns desportos alternativos e vários jogos tradicionais não considerados inicialmente. Foi também incluída a categoria de jogos de Alvo Móvel e a classificação dos jogos que englobam um objeto móvel é apresentada deste modo (Gimenez, 2009):

Jogos Desportivos de Alvo - exemplo: bilhar; golfe; dardos; tiro com arco; boccia; vários jogos tradicionais) que têm vários princípios em comum: orientação, posição em relação ao alvo; adequar a força e trajetória; tipo de lançamento...);

Jogos de Alvo Móvel - *Blanco Móvil* – jogos em que alguns jogadores são caçadores, que deverão atingir o corpo do adversário através de um objeto móvel (ex: bola). Tipo de jogos: paintball; alguns jogos tradicionais ou pré-desportivos (mata). Partilham princípios como sejam a necessidade de posição equilibrada; fintas defensivas; domínio espacial... princípios estes que podem ser transferidos para outros jogos mais complexos como é o caso da desmarcação.

Jogos Desportivos de Batimento (*Golpeo y Fildeo*) – objetivo de bater num objeto móvel, enviando-o para o campo adversário, deixando-o fora do seu alcance. (Ex: Cricket; Basebol; softbol);

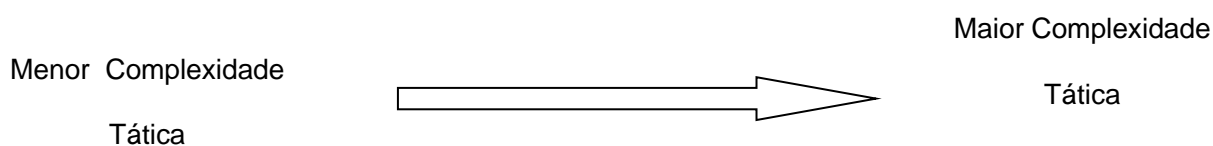
Jogos de Campo Dividido - *Cancha Dividida* - caracterizado por ter jogadores em espaços separados por uma rede: badminton; ténis; voleibol... Todos estes desportos partilham princípios básicos como sejam a recuperação das posição base, explorar os pontos fracos do adversário.

Jogos desportivos de Muro ou Parede – em que o elemento estrutural é a presença de uma parede para a qual se envia a bola, fazendo parte do jogo, com o mesmo objetivo de dificultar a ação do adversário. Neste caso, contrariamente aos jogos de “campo dividido”, os jogadores partilham o mesmo espaço. Ex: Squash.

Desportos de Invasão – os que terão maior complexidade tática. Nestes jogos as equipas tentam conquistar o terreno de jogo do adversário, conquistar o seu “alvo” o maior número de vezes e defender o seu. Vários exemplos: Futebol; Futebol Americano; Andebol; Basquetebol; Hóquei; Rugby. Partilham problemas táticos como sejam: conservar a posse de bola; invadir o campo adversário; marcar; recuperar a posse de bola; evitar a invasão; impedir a marcação...

Em termos de Complexidade Tática os jogos são classificados do seguinte modo:

Jogos de Alvo	Jogos de Alvo Móvel (<i>Blanco Móvil</i>)	Jogo de Batimento	Jogo de Campo Dividido (<i>Cancha Dividida</i>)	Jogo de Muro ou Parede	Jogos de Invasão
Ex: Bilhar; Golfe	Ex: Paintball	Ex: Basebol	Ex: Badminton; Ténis; Voleibol	Ex: Squash	Ex: Futebol; Basquetebol; Hóquei; Rugby..



Basicamente, este modelo defende que qualquer indivíduo pode participar no jogo e, mesmo com limitações técnicas, o participante pode ser bastante competitivo.

Como se percebe, este modelo não aceita que a tática deva esperar pelo desenvolvimento e melhoria da técnica, reforçando que os jogos para a compreensão se baseiam na tática, regras e equipamentos modificados que promovem o interesse dos alunos pela prática.

Pelo contrário, o fato de dominar a técnica não significa que, em situação de jogo formal, com as diversas contingências inerentes ao jogo, não significa que tenhamos sucesso.

Tendo eu sido praticante de futebol, podemos fazer aqui o paralelismo com praticantes de Futebol FreeStyle – dominam a técnica como ninguém mas, por si só, essas habilidades não fazem deles melhores praticantes do que outros que não sendo tão evoluídos tecnicamente, percebem o jogo, adotam estratégias comuns e sentem motivação para a sua prática.

O modelo do TGfU não defende que não é importante o ensino da técnica, defende é que este ensino deve surgir após a apreciação do próprio jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo. De forma geral, as sustentações teóricas desse modelo preconizam um maior envolvimento cognitivo e formal dos praticantes nas atividades, de forma a

garantir a ocorrência de experiências de sucesso conducentes ao incremento de competências na prática do jogo e da motivação pela prática desportiva.

Há a destacar ainda a importante função do professor/treinador em todo o processo, dada a necessidade de possuir os conhecimentos e competências requeridas para modelar e estruturar as fases constituintes do modelo, bem como coordenar as atividades desenvolvidas pelos praticantes. Por sua vez, a produção do próprio conhecimento no aluno surge pela reflexão e pelas adequadas questões que o professor deve ir colocando – importância do questionamento.

O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA (SPORT EDUCATION – SE)

Outro dos Modelos de iniciação desportiva, como referencia Gimenez (2009), que está a receber maior atenção na atualidade, entre os professores de Educação Física e que está a ter grande interesse por parte dos investigadores de todo o mundo, é o Modelo de Educação Desportiva (*Sport Education – SE*), desenhado por *Daryl Siedentop* e desenvolvido por múltiplos autores.

Basicamente, o Modelo de SE de Siedentop surge como uma resposta às suas tentativas de descobrir formas mais educativas de desenvolver o desporto no currículo escolar, num contexto apropriado e permitindo que as atividades desportivas tenham maior significado e valor para os estudantes.

Conforme evolui a abordagem à Unidade Didática, o professor vai atribuído, de forma gradual, maior responsabilidade ao aluno e vai usando, em menor proporção, os estilos de ensino diretos (centrados no professor). Os jogos desportivos geralmente vão sendo praticados em forma de jogos reduzidos e condicionados, com a introdução de regras modificadas.

Siedentop, referenciado por Gimenez (2009), considera que a falta de atração pelas aulas de educação física explica-se pelo facto das habilidades de jogo serem ensinadas de forma isolada, descontextualizada da cultura desportiva e até distantes das experiências extraescolares.

Assim Siedentop desenha um Modelo que proporcione ao aluno uma aprendizagem mais contextualizada, sendo para ele o SE um currículo educativo

desenhado para procurar dar, a meninas e meninos, experiências desportivas autênticas e ricas ao nível educativo, no contexto da educação física escolar (Siedentop, 1994, cit. por Gimenez, 2009).

Para adquirir essas experiências, Siedentop considera seis características chave (Gimenez, 2009):

- Temporada (ou época) – a Unidade Curricular deverá representar uma Temporada ou Época Desportiva real e durar duas a três vezes mais do que é estipulado nas habituais Unidades Didáticas, com muito tempo de prática desportiva, em geral 18 a 24 sessões, permitindo assim um maior aprofundamento das habilidades e conhecimentos desportivos;

- Filiação – Siedentop considera que os estudantes devem fazer parte duma equipa pequena que permaneça fixa e coesa, durante a temporada. A pertença ao grupo, de forma ativa, gera entusiasmo e multiplica as oportunidades de apoio mútuo entre os jovens, sendo necessário desenvolver certos papéis com responsabilidade e autonomia controlada (praticante, treinador, dirigente, árbitro, etc...);

- Calendário de competições – organizado desde o início da Unidade e que permitirá que todos os alunos pratiquem e joguem numa competição equitativa, dentro do horário da aula.

- Registo do Rendimento – procurar estimular, desafiar o aluno a renovar as suas metas através do registo do seu rendimento: percentagem de remates; passes; roubos de bola.

- Festa e Evento Final – Siedentop considera que a temporada de SE deve ser festiva, deve haver razões e professor e alunos devem festejar, no final, os êxitos alcançados. Para isso é sugerido um evento final.

Com SE os alunos devem aprender mais do que jogar ou ser jogador. Devem vivenciar tudo o que tem a ver com o jogo: ser árbitro, capitão, marcador, treinador...

Tudo isto deve ser aprendido com uma combinação de estratégias de ensino que passam pela instrução direta, o trabalho em pequenos grupos cooperativos, o ensino a pares e as dinâmicas de resolução de conflitos.

Siedentop defende que o praticante não deve apenas dominar a técnica, a tática ou as estratégias mas também deve interiorizar aspetos relacionados com a

cultura do desporto e, como tal, deverão ser defensores das boas práticas desportivas.

São realizadas investigações a este Modelo e são encontrados benefícios e desvantagens.

Analisando de forma específica este Modelo, percebemos que o SE supera as tradicionais práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, proporcionando aos alunos iguais oportunidades de aprendizagem.

Todos os alunos, sentindo-se envolvidos, percebem que, independentemente de serem mais ou menos dotados, todos dão o seu contributo para a “equipa”. Os alunos sentir-se-ão mais motivados e entusiasmados podendo desempenhar vários papéis que vão além das habilidades técnicas do desporto ou da modalidade em si.

Amândio Graça e Isabel Mesquita, referindo-se aos Modelos TGfU e Sport Education, acreditam que “apesar do grau de sofisticação a que chegaram estes dois modelos, apesar da qualidade e quantidade de materiais e recursos didáticos e apesar da base de investigação que validam e credibilizam os modelos, muito há ainda para percorrer para transformar aquele desejo e fundada expectativa em realidade (Gimenez, 2009).

MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVO e Articulação entre Modelos

Outra linha de investigação demonstra as múltiplas vantagens de utilizar uma metodologia como é a do Ensino Cooperativo (Cooperative Learning – CL)

Mir (1997), citado por Gimenez (2009, p.79), resume este modelo como sendo “uma aproximação democrática ao processo de ensino e aprendizagem e deve proporcionar a suficiente diversidade de ocasiões para que todos e todas possam aprender”.

A aprendizagem pelo Modelo Cooperativo assenta em: Grupos de Pessoas; Objetivos Comuns e Dependência Mutua.

A estratégia passa por criar situações de aprendizagem em que o aluno atinge os seus objetivos se, e apenas se, o resto dos membros do grupo ou até da

turma, também consigam atingir os seus. Os alunos trabalham juntos para chegar a objetivos comuns.

Várias experiências têm vindo a ser desenvolvidas também com este modelo onde sobressai o favorecimento de interações sociais, inclusive nos jovens com problemas de comportamento.

As possíveis articulações entre modelos, tem sido outra corrente que tem surgido. Considerando que os diferentes modelos têm alguns pontos em comum a começar logo pela base que no fundo visa contrariar ou encontrar alternativas ao ensino tradicional. Colieir (2005), referenciado por Gimenez (2009) considera mesmo que combinar os modelos SE e TGfU contribui para a criação de experiências educativas mais ricas do que se forem utilizados em separado.

Ainda como refere Gimenez (2009), Dyson, Griffin e Hastie (2004) consideram que qualquer modelo pode oferecer algo a outro modelo. Dão como exemplo o facto de o SE poder proporcionar uma estrutura que permita aos alunos organizar o seu próprio campeonato dentro de uma Unidade de TGfU. A estrutura de CL pode ensinar os alunos a cooperar nas atividades e na prática de jogo de modo a que possam competir com mais eficácia quando trabalham em equipa, contra outra equipa numa unidade de SE. Do mesmo modo CL ou SE poderiam proporcionar a estrutura para uma Unidade de TGfU mantendo os alunos em equipas pequenas durante a Unidade inteira e proporcionar claramente aos alunos responsabilidades claras. Dependendo dos objetivos do professor, SE poderia centrar-se mais em jogos competitivos e o CL poderia proporcionar jogos mais cooperativos.

REFLEXÃO FINAL

Os professores deveriam escolher um modelo de ensino diferente, mesmo que ensinem o mesmo conteúdo e reforça que os professores deveriam ser capazes de dominar e combinar vários modelos de ensino para provocar nos alunos a capacidade de atingir os resultados desejados (Gimenez, 2009, p. 21)

O ensino da Educação Física poderá potencializar os modelos existentes para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos. Para o efeito, a adequação do processo de ensino deverá ser um processo aglutinador de teorias que possibilitem uma prática orientada e coerente

Após esta abordagem, percebemos que os estudos fornecem resultados algo contraditórios em relação aos diferentes Modelos. Ou porque em alguns casos se verificou falta de tempo para consolidar aprendizagens ou porque no caso em que as abordagens foram mais longas os resultados também acabam por ser inconclusivos.

Certo é que a abordagem tradicional perde cada vez mais argumentos e, conseqüentemente, as técnicas de jogo não podem ser uma finalidade em si mesma mas também não devem ser desconsideradas, deve é ter ligação com o próprio jogo ou com o modo como é requisitada no jogo praticado pelos alunos. Não tendo possibilidade de aplicar estes Modelos de forma estruturada na minha prática diária (PES), considero importante o seu conhecimento e o desafio para explorar a sua aplicabilidade.

Neste contexto e refletindo o trabalho desenvolvido nas minhas práticas letivas, demonstradas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, considero fundamental para a aprendizagem dos alunos, entre outros fatores, a diversificação das práticas letivas e ter sempre presente a importância da motivação nos alunos.

Nesse sentido, de forma breve, analisando a estrutura das minhas aulas e os conteúdos aqui abordados, considero pertinente referir que tenho especial atenção em incluir, de forma propositada e consciente, alguns jogos pré-desportivos na minha prática letiva.

A forma como integro este tipo de jogos nas minhas aulas, para além de poderem complementar a própria ativação geral, tem em conta as próprias características de cada jogo mas também o facto de possibilitarem a aprendizagem de aspetos comuns e transferíveis de jogo para jogo ou do jogo implementado para a Unidade Didática em desenvolvimento. (Ex: Bola ao Fundo; Jogo dos passes; Futebol Humano... permite a transferência de princípios como a ocupação racional dos espaços; desmarcação; marcação...)

No desenvolvimento das Unidades Didáticas e no que aos Jogos Desportivos diz respeito, não defendo trabalhar a técnica apenas de forma isolada, nem apenas o recurso a exercícios analíticos e repetitivos.

Prefiro fragmentar o jogo em unidades funcionais que vão crescendo com a evolução dos alunos. Criar situações inerentes ao próprio jogo mas de forma simplificada para permitir ao aluno a vivência e posteriormente aplicar no jogo formal.

As ações técnicas (e táticas) são orientadas considerando situações analíticas mas também jogos condicionados e jogos formais, procurando que o aluno participe e interiorize os conteúdos lecionados.

Poderia dizer que as minhas práticas têm algumas características dos vários modelos abordados, algo até parecido com o que é referido por Alexander e Penney (2005, cit. por Graça e Mesquita, s.d.), que considerando um modelo *híbrido*, propõem algo a que chamaram *Clinic-Game Day* (CGD). Sugerem alternar formas de ensino geridas pelo professor (ensino com perguntas, tarefas, diretamente) e formatos de ensino geridos pelos próprios alunos (ensino recíproco, autoensino, ensino cooperativo em pequenos grupos). Basicamente, nos *Clinics*, o professor aborda os aspetos técnicos e táticos, com uma metodologia mais direta enquanto durante os *Games Days*, permite aos alunos organizar os seus próprios aquecimentos, exercícios, estratégias para os jogos, mais na linha do SE (*Sport Education*) – algo que também faço nas minhas aulas. Contudo, o professor também pode intervir em determinados momentos (por exemplo nos intervalos dos jogos, nas rotações das equipas), para transmitir alguns conteúdos técnicos ou táticos que requeiram conhecimento mais especializado.

Graça e Mesquita (s.d., p. 415) na conclusão dos seus textos, e referindo-se em concreto ao TGfU e SE, consideram que “um e outro modelo são alternativas

comprovadamente válidas às abordagens tradicionais ao ensino dos jogos desportivos, mas não esgotam, nem tão pouco pretendem monopolizar as alternativas válidas ou auspiciosas para o ensino dos jogos. Têm-se aberto possibilidades de cooperação criativa e mutuamente enriquecedora entre modelos, têm-se ensaiado desenvolvimentos diferenciados dos modelos para responder a contextos culturais, sociais e institucionais distintos bem como agendas com problemas e propósitos diferenciados”.

Creio que esta reflexão resume a importância de termos analisado estes textos de apoio no sentido de podermos conhecer, discutir e refletir acerca dos diferentes modelos de ensino de modo a podermos ter as ferramentas necessárias a uma boa prática de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, conduzir os alunos às aprendizagens pretendidas e motiva-los para a prática desportiva e para a constante adoção de hábitos de vida saudáveis.

Por último, a análise aos documentos referenciados permitiu-me construir um Quadro Resumo que espero possa sintetizar as principais características dos dois principais modelos analisados (SE e TGfU) e ainda referir aquelas que lhes são comuns:

Tabela 1. Resumo dos Modelos

<p>Teaching Games for Understanding - TGfU (Ensino dos Jogos para a Compreensão)</p>	<p>Sport Education - SE (Educação Desportiva)</p>	<p>TODOS os MODELOS</p>
<p>Foco na competência e satisfação do jogador;</p> <p>Componente Cognitiva mais acentuada por parte do aluno, na compreensão tática do jogo;</p> <p>Mais elaborado no que diz respeito aos critérios relativos à determinação das formas modificadas de jogo e sua evolução.</p> <p>Pedagogia parte de uma combinação dos desejos dos estudantes de “jogar o jogo”; o conhecimento dos educadores e da pressão política de formar jogadores de elite.</p> <p>Ensino baseado nos pressupostos táticos do jogo, realizados em forma de jogos reduzidos.</p>	<p>Foco mais dirigido para proporcionar a cultura desportiva no aluno, a valorização humana (menos focado na modalidade desportiva específica)</p> <p>Visa uma Socialização desportiva mais completa (papeis diversificados e leque de responsabilidades mais vasto – aluno)</p> <p>Metodologia parte da análise das experiências desportivas e das estratégias recomendadas ao professor;</p> <p>Considera o conhecimento relativo a todos os intervenientes numa competição: jogadores; árbitros; treinadores; comentadores...</p> <p>Considera a ÉPOCA DESPORTIVA e valoriza as competições sendo estas um meio de desenvolvimento das habilidades;</p>	<p>JOGO = característica central</p> <p>Importância à componente tática do jogo;</p> <p>Experiências de jogo adequadas ao desenvolvimento;</p> <p>Professor = Facilitador - Importância dos seus conhecimentos e experiências;</p> <p>Aprendizagem num contexto de participação – Centralidade no aluno;</p> <p>Estimulam aprendizagens a nível social, físico e cognitivo;</p> <p>Consideram trabalhos de grupos; cooperativo ou em pares = confiança no próximo;</p> <p>Implicam a participação dos alunos em jogos reduzidos e regras condicionadas.</p> <p>Partem da crítica e são alternativas comprovadamente válidas às abordagens tradicionais;</p>

Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionada: um espaço de ensino reflexivo

1. Prática de ensino supervisionada: evidências sobre o processo de ensino aprendizagem

A PES decorreu na Escola Secundária Viriato, Abraveses, Viseu.

Todo este processo de estágio foi supervisionado pela professora titular da turma e professor cooperante, no caso a Professora Cristina Jorge, a quem desde já agradeço pela disponibilidade sobre qualquer assunto relacionado com a nossa atividade de ensino aprendizagem.

Este espaço permitiu desenvolver e desempenhar a função de Professor (estagiário) de Educação Física, integrado no segundo ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física.

Tendo em conta a situação que vivemos durante este ano letivo devido à pandemia a meu ver o processo de supervisão aconteceu de forma normal, ou seja, houve sempre partilha e estratégias encontradas conjuntamente com a professora Cristina Jorge para ultrapassar os problemas relativamente ao ensino à distância, assim como no ensino presencial. Destaco a sintonia que houve entre nós e o bom ambiente e empatia entre mim e a professora durante este processo de supervisão, talvez isso tenha feito com que esta experiência de ensino à distância tivesse sido ultrapassada com sucesso e acima de tudo aproveitamento dos alunos. Utilizámos estratégias e dinâmicas recorrendo a plataformas online que permitiram cativar e motivar os alunos, fazendo com que os mesmos nunca perdessem o interesse nas aulas e estivessem sempre presentes e a participar nas mesmas. O desenvolvimento tecnológico em rede tem impulsionado novos paradigmas fazendo com que surjam novos modelos, processos de comunicação educacional e cenários de aprendizagem. A educação aberta e em rede caracteriza-se pela utilização de plataformas online, de recursos educacionais abertos ou redes sociais. Foi importante fomentar práticas pedagógicas ativas e que sustentassem um conhecimento partilhado e uma aprendizagem colaborativa. Para concluir e como já referi este processo de

supervisão permitiu que o ensino fosse controlado, criando condições necessárias para a melhoria da qualidade do mesmo. Foi feito num ambiente formativo e estimulador, visando apoiar e regular o meu desenvolvimento.

1.1. Escola: Escola Secundária Viriato

A realização do meu estágio decorreu na Escola Secundária Viriato, em Viseu. Esta escola situa-se na freguesia de Abraveses.

No que diz respeito às condições da escola, estas são muito satisfatórias, sendo que, o espaço privilegiado para as aulas de Educação Física é o Pavilhão Gimnodesportivo, assim como os campos no exterior. O pavilhão apresenta muito boas condições e encontra-se devidamente equipado com o material indispensável para as aulas de qualquer modalidade. Possui ainda uma bancada, uma sala de arrecadação de material, balneários e uma sala para o departamento de Ed. Física.

1.2. Caracterização da turma

Lecionei a turma de 11º A de Ciências e Tecnologias.

A minha turma era constituída por 18 alunos, sendo 6 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Os alunos apresentavam grupos distintos no que diz respeito ao nível de desempenho, sendo que alguns praticavam desporto fora da escola (andebol, basquetebol, ciclismo, futebol), aspeto que contribuiu para o bom nível de desempenho nas aulas. No que diz respeito à minha liderança e controlo da turma não tive qualquer tipo de dificuldade, os alunos aplicaram-se e respeitaram sempre as minhas aulas contribuindo sempre de forma positiva para as mesmas.

Uma das minhas principais preocupações enquanto houve ensino presencial foi motivar e arranjar estratégias para motivar os alunos, procurando usar uma

metodologia que cativa-se e motiva-se os alunos. No meu entender a parte motivacional é extremamente importante para o bom desempenho dos alunos, a procura de novos conhecimentos e a evolução no processo de aprendizagem é a meu ver a base do sucesso, promovendo o entusiasmo e disposição dos alunos para as aulas.

1.3. Planificação

A planificação tem papel importante no que diz respeito ao instrumento da prática pedagógica, a sua finalidade é contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor ter uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo os objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, bem como a avaliação. A planificação é um processo que requer reflexão sobre a prática, quais os objetivos a alcançar, fazendo com que o professor tenha a consciência de que a sua ação é elementar na aprendizagem dos alunos. A planificação tem como objetivo organizar as atividades, preparar a ação.

No meu caso, tendo nós passado o último ano letivo pela questão da pandemia, houve a necessidade de uma adaptação tanto na planificação como no processo de ensino aprendizagem. Este procedimento didático implicou novas adaptações e algumas considerações na perceção profissional do professor de Ed. Física. O ensino à distância foi implementado, mudando completamente o paradigma da educação física, tendo influencia direta no processo de ensino aprendizagem, com principal destaque para a planificação e conseqüentemente a transmissão dos conteúdos. Uma disciplina que tem como principal objetivo a atividade física propriamente dita, o bem-estar e saúde, passou a ter de ser lecionada a partir de casa, passando de uma disciplina prática a uma disciplina mais teórica. Isto provocou uma mudança radical no que diz respeito à planificação. Passamos do presencial condicionado pelas normas da DGS em relação à proximidade entre os alunos, depois para o ensino à distância e só no final do ano letivo praticamente podemos ter mais liberdade e ter aulas sem limitações no que diz respeito às distâncias.

No que diz respeito ao plano de aula elaborei um plano simples e de fácil compreensão. Dividi a aula e o Plano em 3 partes: inicial, principal e final. O

Plano incluía também colunas específicas para o tempo, conteúdos, descrição e organização didático-metodológica e os objetivos específicos.

Em relação ao ensino à distancia houve necessidade de adotar estratégias recorrendo a plataformas que possibilitassem a transmissão dos conteúdos a lecionar para que os alunos não perdessem a motivação e o interesse pela disciplina, foram utilizadas plataformas como o Forms, vídeos (youtube), Nearpod, fichas de trabalho, circuitos de treino, desafios práticos de mínimo 30 minutos, como caminhada, corrida, andar de bicicleta e envio dos registos das atividades através do Strava ou Sportrack.

1.4. Prática de Ensino Supervisionada

Antes de lecionar a minha primeira aula, comecei por assistir a aulas lecionadas pela professora da turma – Prof. Cristina Jorge, o que me permitiu perceber as suas práticas e dinâmicas de modo a procurar um equilíbrio, sem quebrar rotinas de forma abrupta mas, ao mesmo tempo, tentar enquadrar novas intervenções para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

As aulas do primeiro período foram na maioria direcionadas para a condição física, pelos motivos já anteriormente referidos de restrição pela pandemia.

As aulas de Educação Física constituem uma oportunidade privilegiada para os alunos aprenderem a cooperar uns com os outros, a trabalhar em conjunto, visando a obtenção de objetivos (de grupo, da turma, da escola...) e individuais, respeitarem as diferenças (de género, de raça, de nível de habilidade motora, etc.), a serem tolerantes e a repudiarem a violência e os comportamentos destrutivos. Deste modo, a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento de valores essenciais de cidadania, favorecendo a formação integral das crianças e dos jovens. Após observar as aulas da professora titular da turma, foi importante analisar os materiais e o espaço físico destinado às aulas de Educação Física, tendo em conta que o espaço a utilizar (Pavilhão) seria partilhado com outra turma/professor.

Parti então para a preparação das minhas aulas, considerando que, para o período em causa estava prevista a lecionação dos módulos de Voleibol e

Atletismo. No entanto, pelos motivos da pandemia foi quase impossível preparar e organizar as aulas como eu tinha pensado inicialmente. Os conteúdos previstos para o Voleibol eram: Técnica de base; Serviço por cima; formas jogadas, jogo adaptado 3x3; 4x4. As estratégias propostas foram as seguintes: realização de exercícios de condição física, potencializando a força, a resistência, velocidade e flexibilidade, utilização de formas de jogo reduzida 1x1, 2x2, 3x3, 4x4.

No que diz respeito ao Atletismo, de acordo com a planificação dos conteúdos estava previsto: Velocidade, resistência e corrida de barreiras. Ficou definido como objetivos, conhecer os elementos técnicos das disciplinas de atletismo: corridas (velocidade, resistência e corrida de barreiras). Executar os elementos técnicos das disciplinas de atletismo. Na preparação das aulas tive como principal preocupação a forma como os alunos iriam progredir, a forma como interpretariam os conteúdos a forma como as aulas se iam desenrolando.

Procurei ajustar as minhas aulas às capacidades dos alunos, com preocupação na organização lógica das progressões de ensino. No segundo período, ficou definido que iríamos abordar o Andebol, o Atletismo, as Danças e a patinagem, no entanto tudo isto ficou comprometido novamente pela pandemia. Houve necessidade de suspender o ensino presencial e os alunos foram para casa, as aulas foram lecionadas a distância e ficou decidido juntamente com a Professora titular da turma que iríamos abordar os conteúdos de andebol mais teóricos e em relação a atividade física dos alunos criamos uma estratégia em que demos liberdade aos alunos para eles fazerem caminhadas, corridas, bicicleta e fizessem recolha de imagem da natureza, assim como registo da atividade utilizando algumas aplicações como por exemplo o Strava.

No terceiro período, abordamos para além das modalidades anteriores também o ténis. Basicamente o que fizemos foi organizar um torneio intra turma para as modalidades de andebol, voleibol. As aulas de ténis tiveram a condicionante “espaço”, visto que só tínhamos possibilidade de utilizar meio campo do pavilhão. No que diz respeito à gestão das aulas, tive sempre em consideração as formas de organização das tarefas bem definidas e a criação de rotinas. A meu ver é importante que o professor seja um gestor da sala de aula, tendo em conta a essência da palavra, ou seja, gerir significa organizar. Procurei desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com rigor e qualidade, para que os

resultados fossem atingidos com sucesso. Foi necessário adaptar as aulas com as condicionantes que foram implementadas pela razão da pandemia, daí a ter optado em conjunto com a professora titular da turma por uma planificação mais simples com atividades dinâmicas para que os alunos não perdessem a motivação. A parte inicial das aulas correspondeu aos primeiros exercícios da aula, procurando ativar a circulação, aumentar a temperatura corporal, solicitando a concentração dos alunos. É uma fase de ativação geral, também designada por aquecimento, que se vai desenvolvendo de uma forma moderada e aumenta gradualmente de intensidade.

Em algumas aulas criei também exercícios/jogos de aquecimento descontextualizados com a matéria. Introduzi vários jogos Pré-Desportivos e de competição e estes foram importantes, pois os alunos conseguiram melhorar os seus movimentos e ainda foi possível potenciar através dessas atividades qualidades como a cooperação, o desportivismo, o trabalho de equipa e a concentração. A parte principal, ou fundamental foi destinada à aprendizagem e ao aperfeiçoamento dos diversos conteúdos das matérias que fazem parte do programa. Nesta fase realizaram-se exercícios com o objetivo de desenvolver as capacidades motoras e abordar as diferentes modalidades desportivas. As estratégias utilizadas incluíram maioritariamente jogos reduzidos e jogo formal. A parte final das aulas serviu para assegurar o regresso à calma e proceder à recolha do material.

Na minha interação com os alunos procurei sempre assumir uma postura que correspondesse a uma valorização positiva de todos, no sentido de lhes possibilitar a aquisição de competências fundamentais à realização de habilidades necessárias à prática de um conjunto diversificado de atividades físicas, de lhes possibilitar uma melhor condição/aptidão física e o reconhecimento sobre as implicações e os benefícios associados à prática das atividades físicas. Procurei transmitir aos alunos conhecimentos que lhes permitiam utilizar os princípios e as estratégias necessárias para conseguirem usufruir dos benefícios proporcionados pela prática das atividades físicas, benefícios relacionados com a saúde, bem-estar e um estilo de vida saudável. Tive a preocupação que todos os alunos tivessem um bom desempenho, apresentassem progressos, acreditassem nas suas capacidades,

compreendendo e valorizando todas as suas intervenções, atitudes, comportamentos, as suas respostas e até os erros cometidos. Transmitem sempre confiança e segurança necessária, para que os alunos se apercebessem e acreditassem no meu interesse em ajudá-los a melhorar e a ultrapassarem as suas dificuldades. Relativamente às aulas e a minha intervenção foi baseada em feedbacks positivos e construtivos. Ao longo das aulas, percebi que o uso recorrente do elogio e a valorização dos alunos quando estes fazem pequenos progressos no desempenho, têm-se revelado muito úteis à sua aprendizagem e à sua motivação.

Por último, a forma como organizei a transmissão dos conteúdos teve sempre em conta o local e o contexto da aula, considerando que num Pavilhão existe sempre ruído por ser partilhado com outras turmas, optei por transmitir de forma concreta os conteúdos no início da aula, posteriormente ia acompanhando, analisando e transmitindo os feedbacks necessários, mais perto dos alunos.

1.5. Avaliação

A avaliação é um processo muito importante no meio educacional, responsável por analisar o progresso dos alunos, que deve ser contínuo e constante durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e dificuldades de cada aluno.

No contexto escolar, os propósitos da avaliação são múltiplos, desde o garantir da aprendizagem em si, ajudar os professores a planear ações que promovam o desenvolvimento deles na construção do conhecimento, até à necessidade social de prestação de contas acerca da qualidade e investimento na educação. Existem três tipos de avaliação que consideramos para cada altura do ano letivo: Avaliação Inicial Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

- Avaliação Inicial/Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é feita geralmente no início do ano letivo, ou seja uma análise inicial com o objetivo de verificar o que o aluno já sabe e o que

ele precisa aprender ou melhor. Esta avaliação é muito importante tanto para percebermos qual o nível em que os alunos estão, mas também para o planeamento permitindo assim definir objetivos e desenvolver as capacidades dos alunos.

Relativamente à avaliação que fizemos não houve dificuldade nenhuma, pois a Professora Cristina já conhecia os alunos e nas nossas reflexões e troca de ideias facilmente percebi o nível em que os alunos se encontravam.

- Avaliação Formativa

A avaliação formativa tem como função o acompanhamento do aluno e deve ser realizada durante todo o período letivo. Para verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos pela disciplina.

Nesse tipo de avaliação é possível identificar o domínio que o aluno possui sobre os conteúdos e saber se ele está apto para avançar para a outra etapa do processo de ensino e aprendizagem, de forma gradual.

Na avaliação formativa devemos ter em conta três parâmetros de domínio: o psicomotor (desempenho e capacidade física do aluno na prática), o cognitivo (demonstração do conhecimento por parte do aluno sobre a matéria), socio-afetivo (comportamento, relação com colegas e professor, pontualidade, etc.). Sendo a avaliação formativa feita ao longo de todo o ano letivo, tem papel preponderante e facilitador na avaliação sumativa tornando esta uma avaliação meramente para confirmar os resultados obtidos nas avaliações formativas.

- Avaliação Sumativa

É basicamente uma avaliação da aprendizagem que demonstra o desempenho do aluno, atribuindo uma nota final para o nível de aprendizagem e aproveitamento atingido. Ou seja, promove a classificação dos alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Apesar das dificuldades encontradas e mudanças constantes no que diz respeito ao tipo de ensino, tanto presencial com as suas limitações como depois o ensino à distância, considero que o trabalho realizado e o seu resultado final foram alcançados com sucesso. Isto é, os alunos tiveram bons desempenhos e conseguiram atingir os objetivos que foram sendo definidos por nós professores, tivemos mais em conta os aspetos relacionados com tomadas de decisão, perceções, fatores sociais, comportamentos e interesse pelas matérias, do que propriamente ao rendimento, aspetos técnico táticos, etc.

Poderemos assim dizer, que, contrariamente à avaliação sumativa, com um carácter mais estático e momentos pré-definidos, a avaliação formativa possui uma forma dinâmica que permite uma constante análise do estado de aprendizagem dos alunos e uma maior consciência de ambas as partes acerca do. A avaliação formativa tem, assim, como propósito integrar a avaliação no processo ensino-aprendizagem, permitindo que alunos e professores recolham e interpretem informações que os permitam melhorar esse mesmo processo. Se o aluno se encontra integrado no processo e compreende as dimensões do mesmo, são criadas condições para que possa regular as suas aprendizagens, tornando-se num co-construtor destas e partilhando a avaliação com o professor. Além disso, a avaliação formativa contempla como aspetos-chave a relação e a comunicação entre alunos e professor, permitindo que se considere o aluno como um ser diferenciado, potenciando as suas capacidades e trabalhando as suas necessidades, através de estratégias e regras definidas conjuntamente.

No entanto, algumas questões e controvérsias têm sido consideradas por alguns autores relativamente à avaliação/classificação em E. Física.

Procuraremos, de uma forma sintética, expressar algumas considerações que nos parecem mais evidentes relativamente a esta questão, como sejam o facto de A E Física utilizar uma diversidade de conteúdos e conhecimentos, tornando difícil e mais complexa a planificação e a avaliação; a avaliação tradicional só avaliar os níveis de prática ou aprendizagens mais simples, evitando avaliar, por exemplo, as perceções e tomadas de decisão, bem como os fatores sociais, contextuais e emocionais que mexem com a avaliação mas por não serem facilmente traduzidos acabam por ser evitados;

a dificuldade/resistência em utilizar instrumentos de avaliação dos jogos desportivos coletivos, que possibilitem observar e codificar as componentes do comportamento individuais da performance no jogo, avaliando o nível de compreensão tática do aluno, (tomada de decisão, movimentação de forma apropriada e execução das habilidades) que estão associados à resolução dos problemas táticos dos jogos desportivos; a dificuldade/resistência em utilizar instrumentos de avaliação dos jogos desportivos coletivos que, recorrendo a índices numéricos permitam situar o (s) aluno (s) em determinado nível de jogo, utilizando, para o efeito, referenciais como o índice de eficácia e volume de jogo, numa dimensão quantitativa e qualitativa, permitindo ao professor de E. Física avaliar a performance ofensiva, tanto técnica como tática, dos alunos em jogos desportivos.

Nesta perspetiva, muito mais poderia ser referido, interessando, no entanto, perceber o significado educativo de tudo isto, refletir e esperar que o conceito tradicional sobre a avaliação venha a considerar novas perspetivas e questões pertinente.

1.6. Ensino à Distância

Quando ficou decidido que o ensino presencial iria ser interrompido, definimos o modo de atuação, para que, todos alunos estivessem nas mesmas condições e em igualdade. Para além dos conteúdos partilhados para trabalho da condição física, foram também lecionadas algumas aulas mais teóricas. Tivemos em consideração esta vertente da condição física, pois era importante que os alunos mantivessem hábitos de prática regular de atividade física, uma vez que, o número de horas em frente ao computador iriam ser muitas.

Na turma do 11^o A, decidimos que, nas aulas de 100 minutos iria ser lecionada a componente teórica, abordando as matérias das várias modalidades e nas aulas de 50 minutos seriam aulas em que os alunos teriam algumas tarefas e desafios, promovendo sempre a atividade física.

Durante este período de ensino à distância, utilizámos diversas plataformas de gestão de aprendizagens e ferramentas *web* educativas, nomeadamente, Forms, Zoom, Kahoot, Nearpod, para que os alunos continuassem motivados e

tivessem sucesso no processo de ensino aprendizagem. Considero que foi um período positivo e que os alunos conseguiram aprender e se mostraram sempre disponíveis, concentrados e motivados. Este tipo de ensino por plataformas *online* exigiu dos professores uma adaptação rápida dos meios de ensino, pois todos os professores estavam habituados a outro tipo de planificação e orientação das aulas e não foi fácil ao início, mas acabou por ser uma experiência diferente e considero que passada com sucesso. Apesar de ter sido uma experiência diferente e a qual nos temos de habituar porque nunca sabemos o que poderá acontecer no futuro, na minha opinião, as aulas de educação física só fazem verdadeiramente sentido sendo presencial.

1.7. Reflexão

O estágio desenvolvido foi mais uma etapa do meu percurso académico e teve um papel fundamental no meu desenvolvimento. Esta experiência, com uma turma do Ensino Secundário, foi bastante desafiante e ao mesmo tempo bastante rica em termos de conhecimento.

A aceitação, a participação e a motivação dos alunos foram a base do meu sucesso enquanto estagiário, este aspeto tem influência direta no que diz respeito ao bom funcionamento das aulas e conseqüente aprendizagem dos mesmos. Esta experiência deixa-me extremamente orgulhoso e com sentimento de dever cumprido. Este estágio demonstrou ser uma excelente oportunidade de aprendizagem, ultrapassando todas as expectativas iniciais, tendo sido a primeira vez que estive a lecionar alunos de ensino secundário. A análise e reflexão aqui concretizada revelam que este ano letivo foi bastante enriquecedor, contribuindo para a consciencialização das capacidades adquiridas e experiências vivenciadas ao longo do processo de aprendizagem em contexto de PES, possibilitando o meu crescimento como profissional. Penso que consegui atingir com sucesso os objetivos a que me propus no início do estágio pedagógico, no qual procurei aproveitar todas as oportunidades para desenvolver a minha aprendizagem.

Capítulo IV – Perceções e Reflexões dos Professores relativamente ao ensino à distância

Introdução

Como já referido anteriormente, as aulas presenciais foram interrompidas, dando lugar ao ensino a distância.

O coronavírus, conhecido por Covid-19, foi identificado em dezembro de 2019 na China, na cidade de Wuhan, mas apenas a 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS), assumiu que este surto se tinha rapidamente transformado numa pandemia mundial, tendo sido a primeira vez que uma doença causada pelo coronavírus foi considerada como tal (He et al., 2020). Face a esta declaração da OMS, em 11 de março de 2020, o Sistema Nacional de Saúde (SNS, 2020) declarou que o mundo enfrentava uma pandemia causada por o coronavírus – SARS-CoV-2, devido à sua propagação exponencial. Nestas circunstâncias, esta pandemia teve um impacto altíssimo na saúde pública (Di Gennaro et al., 2020).

Esta epidemia, que começou a alastrar rapidamente num curto espaço de tempo após a sua emergência (OMS, 2020), afeitou o mundo inteiro num curto espaço de tempo. Devido ao vírus Covid-19, muitas autoridades sanitárias reuniram-se no seio do quadro de um consenso de que era importante manter a distância física entre as pessoas para evitar a propagação do vírus (Hellewell et al., 2020). Naturalmente, as instituições educativas foram as mais afetadas por esta situação, com o seu encerramento temporário para evitar a propagação da pandemia. No entanto, foi considerado muito importante a continuidade das atividades de ensino, dando-se, assim, início às aulas a distância (UNESCO, 2020).

As aulas de Educação F. também deixaram de ser presenciais, continuando a ser lecionadas na modalidade de ensino a distância, que se configura como uma modalidade de oferta educativa em alternativa às aulas presenciais devido à pandemia por COVID-19. Assim, em março de 2020 teve de se optar por esta modalidade de ensino, alicerçada na integração das tecnologias de informação

e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. Teve lugar o tipo de educação assíncrona, onde os alunos podem aceder a estes conteúdos em qualquer altura.

A fim de realizar o ensino a distância, há a necessidade de adoção de diferentes estratégias, métodos e técnicas (Özcan & Saraç, 2020). Neste caso, ao contrário das aulas presenciais, são necessários requisitos como a utilização da tecnologia, gestão adequada do processo de comunicação a distância, desenvolvimento de recursos de aprendizagem digital, como forma de facilitar e apoiar a aprendizagem (Ally, 2019).

Tendo-se por base as evidências apresentadas aleadas às vivências na primeira pessoa, justifica-se a elaboração do presente trabalho de investigação. Desde que se exerce a atividade profissional já se vivenciaram várias situações complexas, mas não com a dimensão desta pandemia, que exigiu de toda a comunidade educativa encontrar respostas que pudessem dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, será ideal que possamos crescer e encontrar este *background* que nos tornará mais fortes e capazes do ponto de vista psicossocial e em termos de novas metodologias de ensino que se ajustem às necessidades dos alunos.

O objetivo principal deste trabalho é, assim, averiguar, quais as perceções pessoais/profissionais de professores de Educação F. sobre a situação de ensino a distância/ensino condicionado, quais as respostas profissionais e institucionais e qual a conceção e implementação da avaliação e da classificação neste contexto tão singular.

1. Formulação do problema e objetivos

É indiscutível que a evolução da tecnologia trouxe muitos benefícios para a sociedade, viabilizando um maior conforto no quotidiano. De acordo com Silva e Rufato (2020, p. 95), “esse avanço tecnológico contribuiu para a expansão da Educação a Distância (EaD) pelo mundo, possibilitando o rompimento das barreiras de distância e reduzindo dificuldades de acesso à Educação”, o que foi indispensável durante o encerramento das escolas devido à pandemia por Covid-19. Partindo desta premissa, definiu-se a seguinte questão de investigação:

- Qual a perceção dos professores de Educação F. sobre a situação de ensino a distância/ensino condicionado?

Para se dar cumprimento ao trabalho de investigação, formularam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Conhecer a perceção dos professores de Educação F. sobre a situação de ensino a distância/ensino condicionado.

Objetivos específicos:

- Analisar as perceções de professores de Educação F. sobre a situação de ensino a distância/ensino condicionado;

- Averiguar quais as respostas profissionais e institucionais face à situação de ensino a distância/ensino condicionado;

- Verificar qual a conceção e a implementação da avaliação e da classificação neste contexto tão singular

A formulação dos objetivos está relacionada com as minhas atuais funções e responsabilidades enquanto futuro docente de Educação F., que me desafiam a interiorizar e a refletir sobre a reorganização da escola para se poder dar

resposta às necessidades educativas dos alunos em situações de exceção, sem que estes sejam privados do processo de ensino e aprendizagem.

2. Enquadramento teórico

2.1. Ensino a distância

Os avanços da tecnologia nos últimos anos tornaram possível ministrar aulas num ambiente virtual. As pressões da informação e da cultura digital exibem inovação, mas também um poder hegemónico e agem em reciprocidade com a economia global. Um foco sociológico-cultural de comunicação mediado pela tecnologia não pode ocorrer sem a atenção holística e transdisciplinar e o seu contraste na prática. Isso resultará em interpretações mais amplas em relação às explicações sócio-históricas, políticas e culturais relacionadas com os programas de socialização/educação presenciais e virtuais (Fainholc, 2012).

Atualmente vive-se numa sociedade de informação, onde, através da *Internet*, se pode aceder à informação veiculada em qualquer parte do planeta. Vive-se na denominada era da “globalização”. A Internet dá acesso a uma incomensurável quantidade de informação que, de outra forma, ter-se-ia de efetuar consultas muito extensas, recorrendo a outro tipo de pesquisas, como, por exemplo, a ida a uma biblioteca tradicional. Por outro lado, a sociedade atual é cada vez mais competitiva, onde impera a exigência de celeridade na execução dos trabalhos realizados, sendo também marcada pela exploração de novos métodos de ensino, o que implica a necessidade de uma nova aprendizagem e adaptação da pedagogia (Fainholc, 2008).

Com o aumento exponencial das TIC tornou-se pertinente criar o ensino a distância, de modo a proporcionar mais oportunidades a quem quer aprofundar os seus conhecimentos e por motivos pessoais não lhes é possível deslocarem-se para estabelecimentos de ensino a quilómetros da sua residência. As grandes diferenças entre um ensino presencial e um ensino a distância passam sobretudo pelo processo de aprendizagem. No ensino a distância não existe o modelo tradicional de ensino, ou seja, não há aulas presenciais, tendo-se como veículo de aprendizagem um ecrã de computador. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem centra-se somente no estudante, sendo ele que constrói o seu percurso de autoformação, analisando os materiais disponibilizados, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem, tudo isto de forma flexível, como,

quando e onde o estudante quiser, tendo sempre como apoio, a distância, um professor. De uma forma crescente, este cenário está presente no ensino da música, passando-se de um ensino tradicional para um ensino do futuro (Moore & Kearsley, 2007).

O conceito de ensino a distância não é novo e, desde sempre, esteve ligado à educação de adultos. Por volta de 1840, o ensino a distância terá surgido na Inglaterra, com Isac Pitman, através de um curso de tradução realizado a distância. O reconhecimento deste tipo de ensino deu-se em 1883, em Nova Iorque, pelo Chautauqua Institute, na emissão de diplomas no ensino a distância. Este foi apenas o início, pois as universidades de ensino a distância acabam por ir surgindo um pouco por toda a Europa e América, nomeadamente: em Boston (1865), Edimburgo (1878), Londres (1884), Cambridge (1878), Chicago (1892), entre outras (Moore & Kearsley, 2007).

Este tipo de ensino começa a ganhar cada vez mais a confiança por parte daqueles que querem aprender e não têm acesso facilitado ao ensino presencial. O que há anos atrás era visto como um ensino de desconfiança, hoje começa a ganhar mais credibilidade, visto que o estudante pode trabalhar ao seu próprio ritmo, a qualquer hora e conforme a sua capacidade e/ou necessidade (Moran, 2002).

O grande impulso do ensino a distância deveu-se, em parte, a três grandes propósitos: (i) Para dar oportunidades às pessoas, que por razões financeiras, sociais, geográficas ou até mesmo por incapacidade física, não podiam deslocar-se a uma escola física; (ii) Para ajudar no acesso à educação das classes mais desfavorecidas, elevando assim o seu nível educacional das populações; (iii) Para proporcionar uma formação profissional a quem habita longe dos centros de formação presencial (Moran, 2002).

A definição publicada pela UNESCO (2002) refere que

“O ensino a distância é um processo educacional em que a totalidade ou parte da aprendizagem é conduzida por alguém separado no espaço e no tempo do estudante, onde a maior parte da comunicação entre professor e estudante é feita através de meios artificiais, eletrónicos ou impresso”.¹

¹ No original: “Distance education is any educational process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and/or time from the learner, with the effect that all or

A interação entre o professor e o aluno ocorre de uma forma indireta no espaço: dada a distância e no tempo, onde a comunicação é diferida, não simultânea, o que acrescenta uma grande complexidade ao já difícil processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância.

Segundo Belloni (2009, p. 55), para o aluno, “pode ser mais fácil ‘lidar’ com a separação no espaço do que com a dimensão imaterial do tempo”, isto é, os sistemas de ensino são flexíveis em relação aos espaços, mas rigorosos no que se refere aos prazos (de inscrição, de avaliações, de conclusão de cursos, dentre outros), o que, segundo o mesmo autor, revela “um enfoque de controlo concebido a partir da sala de aula tradicional”. Os avanços tecnológicos durante a última década têm proporcionado enormes possibilidades para apoiar o ensino a distância.

As diferenças nas modalidades, presencial e ensino a distância, implicam que os professores tenham de adotar diversificadas abordagens nas suas práticas e diferentes estratégias metodológicas. Como tal, a docência virtual implica que os professores incorporem novos saberes ao seu conjunto de conhecimentos, para além daqueles tradicionalmente necessários para a docência presencial (Oliveira-Torres, 2013).

De acordo com a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, a modalidade de ensino a distância é

“uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (p. 17).

Ainda em conformidade com o disposto no mesmo documento legal, os avanços no domínio dos sistemas tecnológicos proporcionam a formação de “ambientes virtuais de aprendizagem, com funcionalidades de integração pedagógica, permanentemente acessíveis a todos os participantes no processo educativo, em especial aos professores e aos alunos” (p. 17). Esta modalidade de ensino sustenta-se

“em novas abordagens pedagógicas nos modos de ensinar e aprender, bem como em inovações ao nível da organização e gestão curricular, que atendam às necessidades específicas dos seus destinatários e aos contextos particulares em que se encontram,

most of the communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print.”

garantindo, em simultâneo, a necessária segurança da informação” (Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, p. 17).

“A flexibilidade de tempo e de lugar proporcionada pelo ensino a distância” possibilita que cada aluno consiga desenvolver “o seu percurso educativo e formativo ao ritmo que melhor se compatibiliza com a vida pessoal, familiar e escolar”. Institui-se, assim, “um modelo pedagógico assente na utilização das TIC e em ambientes virtuais de aprendizagem, flexível, personalizado e inclusivo, em que todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes garantam o acesso à educação” (Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, p. 17). A aplicação das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, com recurso à *Internet*, facilita o acesso ao currículo, em contextos de aprendizagem diferentes, promovendo uma educação e treino contínuo para todos os alunos.

Uma das características fundamentais para a descoberta da identidade pedagógica dos professores reside na essência interpessoal da profissão com contacto presencial com os alunos (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018). No entanto, tal mudou radicalmente durante o confinamento devido à crise de saúde inerente ao COVID-19. Em Portugal, tantos noutros países, optou-se por declarar o estado de emergência e, com ele, o encerramento das escolas. Durante este tempo, tornou-se claro que trabalhos como os dos professores tinham de mudar da comunicação presencial para a comunicação virtual numa questão de horas, uma situação para a qual não tinham recebido formação, o que pode ter criado muitos problemas para os professores, que foram assim privados da socialização na sala de aula. Neste sentido, houve a necessidade de respostas profissionais e institucionais a esta situação para não interromper o processo de ensino e aprendizagem.

2.2. Plataformas educativas *online* para o ensino a distância

De acordo com as definições de ensino a distância, apresentadas anteriormente, esta modalidade de ensino assenta na noção de ensino sem a presença física

do professor, através do recurso “a métodos que separam o processo de ensino do processo de aprendizagem (Corrêa & Mill, 2013, p. 3). Nesse contexto e em conformidade com os mesmos autores, assume toda a relevância as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), consideradas “como as ferramentas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Nesses ambientes, os alunos interagem, mediados por um educador, utilizando variadas ferramentas de comunicação a distância (vídeos, fóruns, chats, e-mail, material em áudio e escrito, etc.)” com a finalidade comum de proporcionar a construção do conhecimento (Corrêa & Mill, 2013, p. 3).

Com recurso às TDIC, a educação “viabiliza diversas ações dinâmicas e motivadoras, mesclando-se nas redes informáticas a produção e aquisição do conhecimento, bem como a relação entre autores e leitores, professores e alunos” (Fonseca, 2006, cit. por Corrêa & Mill, 2013, p. 3). Na opinião dos mesmos autores, através do redimensionamento dos tempos e espaços das relações entre o professor e os alunos, as TDIC influem na própria concepção de educação ou do processo de ensino-aprendizagem. Os autores citados acrescentam, a este propósito, que não se pode unicamente transpor as metodologias e técnicas usadas na modalidade presencial para o ensino a distância, nem se deve “creditar às tecnologias” todo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na modalidade de ensino a distância.

As diferenças nas modalidades, presencial e ensino a distância, implicam que os professores tenham de adotar abordagens diferenciadas nas suas práticas e diversas estratégias metodológicas. Como tal, o ensino a distância requer que os “professores incorporem novos saberes ao seu conjunto de conhecimentos, para além daqueles tradicionalmente necessários (ou suficientes) para a docência presencial”.

Neste contexto, a internet facilita que os professores e os alunos tenham acesso a informações em diferentes formatos e, sobretudo, para que possam estabelecer “a comunicação em qualquer lugar e a qualquer hora” (Corrêa & Mill, 2013, p. 3).

Mas para que se possa estabelecer essa comunicação, são necessárias plataformas educativas *online* utilizadas no ensino a distância, sendo estas, usualmente as mais utilizada, conforme o Centro de Educação Integral (2020, pp. 4-5):

Ferramenta ZOOM – esta plataforma é utilizada em todos os níveis de ensino para as aulas síncronas. Cada professor tem uma conta, com canal fixo (ID) que possibilita aos alunos acederem à sala de aula virtual através de um *link*. As contas estão configuradas com parâmetros que reforçam a segurança das aulas *on-line*, como sala de espera e senha. Todos os alunos têm de ter a câmara ligada, com exceção dos casos em que estes não têm condições materiais;

Microsoft TEAMS – O ensino regular – pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, suporta a interação educativa na plataforma Microsoft Teams. Todos os docentes e alunos têm uma conta de *e-mail* institucional, que lhes dá acesso a esta ferramenta de forma pessoal e identificada. Nesta plataforma são disponibilizados horários, tarefas diárias, conteúdos educativos (quizz, vídeos, recursos online,...), *chat* de esclarecimento de dúvidas, vídeoaulas em pequenos grupos e aulas de apoio individuais. É através desta plataforma que os alunos submetem os trabalhos realizados, obtendo *feedback* individualizado sempre que se justifique. Esta plataforma é assim, usada para trabalho síncrono e assíncrono.

Classroom – O ensino profissional suporta a interação educativa na plataforma Classroom do Google. Todos os docentes e alunos estão associados às respetivas turmas criadas na plataforma para a aprendizagem à distância, através da sua conta de *e-mail*. Nesta plataforma são disponibilizados horários, tarefas, trabalhos, conteúdos educativos (quizz, vídeos, recursos online,...) e comunicação de esclarecimento de dúvidas. É através desta plataforma que os alunos submetem os trabalhos realizados de suporte à aprendizagem de cada uma das aulas, obtendo *feedback* individualizado sempre que se justifique. Esta plataforma é assim, usada para trabalho síncrono e assíncrono.

Para além da utilização destas plataformas de comunicação os docentes, coordenação, alunos e famílias comunicam também através de *e-mail*, telemóvel, mensagens, *whatassap* sempre que necessário.

3. Metodologia

Este capítulo apresenta a metodologia que conforma este estudo, com o qual se pretende-se indagar sobre as perceções e reflexões dos professores num contexto singular de ensino.

Para Coutinho (2021, p. 24), o paradigma de investigação constitui “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às “respostas”. O “problema/questão” a investigar, isto é, “ao conhecimento”. Ainda segundo a mesma autora, a metodologia tem como finalidade “velar pelos métodos, analisar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação”. Por conseguinte, a metodologia é, parafraseando Coutinho (2021, p. 24), “o plano de ação, processo e desenho da escolha e uso dos métodos”.

Este estudo é de abordagem qualitativa do tipo exploratório e descritivo. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são essenciais no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a recolha de dados e o investigador é o instrumento-chave. É descritivo porque se tende a analisar os dados indutivamente. O processo e o seu significado são os focos principais de abordagem. Trata-se de um estudo exploratório uma vez que proporciona maior familiaridade com o problema, cuja finalidade é torná-lo explícito. Envolve entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema em estudo (Coutinho, 2021).

A metodologia optada para o estudo proposto situa-se no âmbito da investigação qualitativa exploratória, em que ao pretender-se indagar sobre as perceções dos professores de E. Física relativamente ao ensino a distância durante o confinamento devido à pandemia por Covid-19, num contexto de ensino condicionado, para a sua recolha se recorreu-se à análise de conteúdo das respostas a um conjunto de perguntas feitas numa entrevista feitas a seis professores de E. Física que integram o quadro docente da Escola Secundária Viriato.

Deste modo, o objetivo deste capítulo, depois da delimitação do âmbito e modelo

do estudo, universo e modo de recolha de dados, procede-se à caracterização da amostra, descrição dos processos adotados, apresentação e esclarecimento dos aspetos metodológicos, fazendo-se referência aos procedimentos utilizados no instrumento de recolha de dados.

3.1. Caracterização da amostra

Os sujeitos que participaram neste estudo são seis professores de E. Física que integram o quadro docente da Escola Secundária Viriato no ano letivo de 2020/21. Referimos que o quadro docente de E. Física é constituído por 11 professores, os quais foram contactados via *e-mail*, tendo-se apenas obtido resposta de participação no estudo por parte de seis dos mesmos, que voluntariamente participaram neste estudo, tendo como único critério a participação livre e consentida em contribuir para uma melhor compreensão do que representou o ensino a distância numa situação de emergência sanitária e de condicionamento do ensino em geral e mais particularmente do ensino da E. Física escolar provocada pela COVID-19.

3.2. Instrumento

Ao referenciamos como objeto de estudo a recolha de dados alusivos às perceções e reflexões de seis professores de E. Física sobre o ensino a distância devido ao encerramento das escolas por causa da pandemia por COVID-19 e mais concretamente sobre a forma como viveram a situação de confinamento, de ensino a distância.

Considerando o âmbito proposto para o nosso estudo, muito focado numa dimensão social e humana, esta nossa opção pela utilização de uma entrevista e não por um questionário assenta, fundamentalmente no tipo de estudo e informação que pretendemos obter.

Assim, elaborámos uma entrevista semiestrutura (Apêndice A). Este método de colheita de dados, entrevista semiestruturada, consideramos que foi o que

melhor se adequou para responder aos objetivos definidos para este estudo. É um tipo de entrevista em que o entrevistador faz apenas algumas perguntas pré-determinadas, enquanto as restantes perguntas não são planeadas previamente, ou seja, surgem à medida que a entrevista vai decorrendo. Como as entrevistas semiestruturadas combinam os estilos de entrevista estruturada e não estruturada, elas podem oferecer as vantagens de ambas. Permitem a comparação objetiva dos participantes, além de proporcionar uma oportunidade de explorar espontaneamente tópicos relevantes para um participante em particular (DeJonckheere & Vaughn, 2019).

Pensamos que a entrevista semiestruturada tendo em conta a literatura sobre o tema e a nossa perceção face ao tipo do nosso estudo, nos permitirá obter uma maior e mais rica quantidade de dados e informações contextuais valiosas. Para além da possibilidade de utilização de um guião previamente elaborado, possibilita-nos a oportunidade de esclarecimentos e acertos numa situação de tempo real das perguntas e respostas, possibilitando o reajuste e a abordagem de questionamentos não previstos, significando, assim, uma possibilidade de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea.

Sem, contudo, face à nossa inexperiência, admitir aceitar eventuais lacunas e erros na implementação desta técnica de recolha de dados, pensamos ser esta nossa decisão a mais correta.

A entrevista é composta por dezasseis questões divididas e organizadas em três grandes dimensões. Ao longo do guião da entrevista procurou-se configurar alguns tópicos orientadores que possibilitassem que o professor entrevistado, para além de poder abordar qualquer outro assunto julgado de interesse, fosse orientado, no contexto do diálogo estabelecido durante a entrevista, para as respostas aos objetivos por nós propostos e previamente definidos.

Para a elaboração das questões da entrevista, partimos da análise das opiniões de vários professores e consulta da possível literatura e artigos de vários autores sobre o tema em questão.

Deste modo, a versão final do guião de entrevista considerou três grandes dimensões, divididas em diferentes questões e categorias de análise, como se pode observar no quadro N^o 1 que se segue.

Quadro 1. Categorização das perguntas da entrevista

Dimensão	Categoria	Objetivo específico	Questões
Legitimação da entrevista	Posição, estatuto e papel do entrevistado /entrevistador Confidencialidade e anonimato	Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista. Garantir a confidencialidade da parte de informação e anonimato das respostas do discurso produzido. Agradecer a participação no estudo	Esta entrevista situa-se no âmbito de um estudo do Mestrado em E. Física. Tem como objetivo analisar as perceções dos professores de E. Física durante o período de confinamento, ensino à distância e ensino condicionado provocados pela COVID 19
Perceções pessoais/profissionais sobre a situação (ensino à distância/ensino condicionado)	Perceção sobre a situação pessoal, dos alunos e das famílias Constrangimentos dos professores e da escola As lacunas e limitações digitais e sociais Alunos “digitais” /alunos “desconectados” Utilidade/importância do que foi feito O ensino à distância e a conformidade com as tarefas do professor de E. Física	Conhecer as perceções dos professores de E. Física sobre a situação de ensino à distância/ensino condicionado provocado pelo COVID 19 Conhecer as perceções dos professores sobre a situação pessoal, dos alunos e das famílias Conhecer as perceções dos professores sobre os constrangimentos da escola Conhecer as perceções dos professores sobre as lacunas e limitações digitais e sociais Conhecer as perceções dos professores sobre a utilidade/importância do que foi feito;	1.O que representou esta situação de confinamento para si? Quais as dificuldades sentidas? 2.O que representou esta situação de confinamento para os seus alunos/família? Quais as dificuldades sentidas? 3.Qual a sua perceção do ensino online? 4.Como influenciou (o ensino on line) as suas perceções pessoais e profissionais? 5.Que importância teve o que foi feito?
Respostas profissionais e institucionais (ensino à distância/ensino condicionado).	Conceção e elaboração de conteúdos adequados ao ensino à distância Aplicações utilizadas Ações de formação sobre ensino à distância Resposta dos órgãos de tutela Resposta dos alunos Garantia da continuidade educativa	Conhecer as perceções dos professores sobre as respostas profissionais e institucionais a esta situação;	6.Quais foram as respostas profissionais e institucionais a esta situação? 7.A escola promoveu ações de formação online? Sentiu que foi útil? porquê? 8.Como foi realizada a adaptação dos conteúdos para o contexto on-line? 9.Que estratégias/plataformas utilizou? 10.Considera que a escola deu resposta às exigências do ensino on-line, porquê? 11.Como reagiram os seus alunos a este tipo de ensino? Considera que o ensino on-line poderá ser uma resposta viável para o futuro? Porquê? 12.Os conteúdos foram aprendidos/assimilados pelos alunos?

			13. Considera que a metodologia utilizada promoveu a aprendizagem dos alunos?
Conceção e implementação da avaliação e da classificação (ensino à distância/ensino condicionado).	Avaliação partilhada e formativa Avaliação e classificação Instrumentos e procedimentos Momentos da avaliação	Conhecer as perceções dos professores sobre todo o processo de avaliação e classificação	14. Como foi adaptada a avaliação e a classificação? 15. Que recursos/instrumentos utilizou para a avaliação?
Reflexão/recomendação	A responsabilidade educativa e ética dos professores face a esta situação	Conhecer a perceção profissional dos professores quanto ao ensino e estatuto futuros da E. Física escolar	16. O ensino da E. Física. Que propostas futuras?

3.3. Procedimentos

Iniciámos esta fase do estudo, solicitando, em primeiro lugar, à Direção da Escola Secundária Viriato de Viseu, a autorização para a realização de um estudo, com o qual se pretende analisar as pessoais/profissionais, as respostas profissionais e institucionais e sobre a conceção e implementação da avaliação e da classificação dos seis professores de E. Física sobre o ensino a distância/ensino condicionado no contexto da emergência sanitária COVID 19, solicitação que foi deferida.

Ao referenciarmos como objeto de estudo a recolha de dados alusivas às perceções e reflexões dos professores neste contexto emergente de ensino, optou-se pela utilização/realização de uma entrevista semiestruturada a seis professores de E. Física do quadro da Escola Secundária Viriato de Viseu.

A todos estes professores foram explicados os objetivos do estudo, foi solicitada a respetiva autorização para a realização da entrevista, tendo para isto sido entregue um e-mail a cada um, explicitou-se quais os objetivos pretendidos com a entrevista em questão e garantida a confidencialidade e anonimato deste processo. Foram ainda acertadas as eventuais datas e hora da realização das entrevistas através de telefone, durante o mês de junho de 2021.

Foi garantida e assegurada a confidencialidade dos participantes no estudo, bem como a confidencialidade dos dados aquando da sua análise. As entrevistas foram gravadas apenas pelo investigador envolvido na investigação, que as guardou em computador próprio com sistema de bloqueio. O investigador

realizou a transcrição das entrevistas que serão destruídas, conforme vontade dos participantes, após discussão e apresentação do trabalho em prova pública. Todos os dados foram codificados com atribuição de uma letra e um número, impossibilitando a sua identificação com a fonte. Assegurou-se que estes procedimentos estavam em conformidade com a legislação nacional e da União Europeia (EU) em vigor (Lei n.º 58/2019, Diário da República n.º 151/2019, Série I de 2019-08-08; e Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados). Foi entregue a cada professor entrevistado o consentimento informado, garantindo que sua participação era voluntária e anónima, informando que pode desistir a qualquer momento se essa for a sua vontade sem que daí advenha qualquer prejuízo para si. Deste modo, ao longo de todo o processo foram garantidos os procedimentos éticos e deontológicos que se referem à confidencialidade e ao anonimato das respostas, bem como à natureza voluntária da participação.

A realização das entrevistas ocorreu durante o mês de junho de 2021. As entrevistas foram gravadas e totalmente transcritas, de acordo com o que sugerem Bogdan e Biklen (1994).

Importa referir que o guião da entrevista foi validado por dois docentes o que demonstrou que as questões apresentadas eram perceptíveis, permitindo ao entrevistado dar respostas úteis para a análise pretendida, que a duração de tempo da entrevista era a adequada e que a sequência apresentada fazia sentido. Durante a entrevista, e enquanto se processava a gravação, iam sendo anotadas as ideias mais relevantes.

Para a análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas seguiu-se uma análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2015). Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo, enquanto método de organização e análise dos dados, possui algumas características. Primeiramente aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências do sujeito, bem como as suas perceções sobre determinado objeto e os seus fenómenos. Assim, a análise das entrevistas foi feita através da análise de conteúdo, que consiste na organização das informações, sem, todavia, se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos”

(Bardin, 2015, p. 117). Esta pode ser realizada de duas formas: segundo um sistema de categorias existente ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2015, p. 119), ou seja, a definição das categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*. O processo descrito refere-se a uma visão interpretativa da realidade do ponto de vista dos entrevistados, o que permite compreender as suas vivências experienciais a partir do discurso declarado pelos mesmos. Na aplicação desta técnica optou-se pela utilização de procedimentos fechados, ou seja, considerou-se *a priori* como categorias de análise cada uma das diferentes perguntas da entrevista, ou seja, a análise dos dados foi realizada tendo em conta um processo de categorização prévio, estruturando toda a informação considerando um conjunto de dimensões e categorias referidas no quadro 1. Deste modo, a análise de conteúdo foi realizada questão por questão em cada uma das dimensões e categorias consideradas na entrevista.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Um dos desafios colocados à investigação qualitativa é atribuir significado às características que rodeiam um fenómeno social e que consistem num conjunto de práticas interpretativas para tornar o mundo visível. Embora os estudos quantitativos sejam prevaletentes na área da Educação Física, a investigação com uma abordagem qualitativa foi a opção para este estudo. Nesse processo de significação da informação das entrevistas realizadas, a análise dos dados de estudos qualitativos desempenha um papel fundamental porque, independentemente das características do conteúdo explorado, a forma como o material de investigação é interpretado determina a direção dos resultados (Flick, 2014). As investigações no âmbito desta abordagem permitem aos investigadores aprofundar as discussões através da interpretação e análise dos dados recolhidos.

Um aspeto a salientar é que a análise de conteúdo continua a ser uma das técnicas mais comuns na investigação qualitativa. De acordo com Bardin (2015), a análise de conteúdo tem duas funções principais: explorar conteúdos e descobrir novos elementos, ou seja, para mostrar o que temos com todo o rigor exigido pela ciência. A análise pode ser caracterizada por abordagens indutivas e dedutivas.

Para Bardin (2015), a análise de conteúdo deve ser desenvolvida contínua e progressivamente em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Esta é uma metodologia que nos permitiu analisar de forma objetiva e rigorosa as informações obtidas através das entrevistas realizadas aos professores de E. Física que exercem a docência da disciplina na Escola Secundária Viriato de Viseu.

Tendo em conta as orientações descritas, procedermos à apresentação dos resultados em quadros de categorização das respostas das entrevistas, ou seja, a análise das unidades de registo dos professores de E. Física da Escola Secundária Viriato de Viseu é estruturada considerando quatro grandes dimensões:

- Perceções pessoais/profissionais sobre a situação - ensino à distância/ensino condicionado

- Perceções dos professores acerca das respostas profissionais e institucionais a esta situação
- Perceções dos professores acerca de todo o processo de avaliação e classificação
- Perceções quanto ao ensino e estatuto futuros da E. Física

A pandemia por COVID-19 levou os professores a um cenário imprevisível em que a situação de confinamento e conseqüente encerramento das escolas acelerou a mudança dos métodos educativos tradicionais para métodos educativos a distância (*online*), tendo sido as relações entre professor/aluno alteradas. De acordo com um estudo recente, os professores experimentaram níveis mais elevados de angústia devido à carga de trabalho gerada durante o confinamento. Além disso, a formação de professores em métodos de ensino a distância estava ainda muito aquém do necessário, tendo, em muito casos, influenciado de forma pouco abonatória o desenvolvimento favorável do seu trabalho (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

Importa também salientar que o encerramento das escolas afetou principalmente os alunos mais vulneráveis e as suas famílias, exacerbando as disparidades já existentes não só dentro do sistema educativo mas também noutros aspetos das suas vidas. Os professores também sentiram um impacto importante. Fatores que tornaram ainda mais difícil o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando professores e alunos não estão preparados para o ensino a distância. As transições para plataformas de ensino a distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias (Aperribai et al., 2020; (Burns, 2020; González-Calvo et al., 2022)).

Deslocar o ensino da Educação Física presencial para aulas a distância apresentou enormes desafios, quer ao nível de recursos humanos quer técnicos (ou seja, criar, manter e melhorar o ensino a distância, ou avaliar as aprendizagens). Em suma, de um dia para o outro, os professores viram-se a criar e gerir salas de aula virtuais, a comunicar com os seus alunos através de plataformas de meios de comunicação social e a aprender a ensinar a distância devido à pandemia por COVID-19 (UNESCO, 2020).

Apesar dos esforços dos governos para fornecer formação e recursos para apoiar os professores na adaptação a este novo ambiente de aprendizagem, passar de aulas presenciais para aulas virtuais em tão pouco tempo foi um desafio, uma vez que nem todos os professores e alunos possuíam robustas competências digitais e em TIC (UNESCO, 2020).

Portanto, em tempos tão inéditos e incertos, é normal que os professores de Educação Física tenham vivenciado níveis mais elevados de *stress* e de ansiedade. Os professores precisam, de facto, de apoio sócio-emocional para enfrentar a pressão adicional que lhes estava a ser exercida no sentido de ministrarem a aprendizagem em tempo de crise (UNESCO, 2020). Além disso, prestar apoio ao bem-estar psicossocial dos próprios professores é uma componente essencial do apoio aos alunos.

De facto, também se vivenciou na primeira pessoa esta experiência, inicialmente marcada de grande ansiedade e *stress*, o que motivou a realização do presente estudo, dando “voz” aos professores de Educação Física da Escola Secundária Viriato, cujos testemunhos deram origem às referidas quatro temáticas centrais, que são apresentadas nos quadros que se seguem.

Perceções pessoais/profissionais sobre a situação - ensino à distância/ensino condicionado

Nesta dimensão pretendemos enquadrar as perceções dos professores de E. Física sobre a situação de ensino a distância/ensino condicionado provocado pelo COVID-19, conhecer as perceções dos professores sobre a situação pessoal, dos alunos e das famílias, sobre os constrangimentos da escola, as lacunas e limitações digitais e sociais, bem como conhecer as perceções dos professores sobre a utilidade/importância do que foi feito.

Todos os professores referiram que inicialmente foi necessário uma maior adaptação de todos (professores e alunos) para as aulas a distância, o que implicou a readaptação dos métodos de ensino. Houve professores que a principal preocupação foi relativa aos alunos com necessidades de saúde especiais (n=2), tendo todos relatado que esta situação levou a uma mudança e reajustamento profissional.

Quanto aos constrangimentos referentes à ausência de aulas práticas, um professor aludiu que os alunos ficavam cada vez mais cansados. Sobressaiu também o facto de os alunos não realizarem as atividades propostas (n=5), dificuldade em planear estratégias para que os alunos aderissem às atividades propostas (n=4), constrangimentos na implementação das estratégias e diversificação das mesmas (n=5), ao nível da interação professor/aluno e incentivo à participação nas atividades propostas (n=4), a amotivação - Falta de intencionalidade, competência e controlo (n=5), falhas dos dispositivos digitais de alguns alunos (não conseguiam ligar as câmaras ou não tinha um bom sinal de internet) (n=5) e a falta de condições de alguns alunos para realizar as atividades (n=5).

De acordo com os testemunhos de todos os professores, e no que respeita à representação da situação de confinamento para os seus alunos/família, todos inicialmente reagiram positivamente, mas que, simultaneamente, se constituiu como um transtorno porque implicou que saíssem da sua zona de conforto. Reforçaram que as dificuldades sentidas foi a desmotivação com o passar do tempo (n=6), a adaptação inicial (n=4), o desleixo (n=1), não ligarem a câmara e conseqüente falta de interação (n=3) e dificuldades em termos de equipamento e qualidade da internet (n=4).

No que concerne à perceção dos professores acerca do ensino *online*, na opinião de três professores, este só deve ser considerado como último recurso, sendo, para cinco deles, muito redutor, estando inerentes as dificuldades em controlar a execução das tarefas (n=4) e a falta de empenho dos alunos nas tarefas mais teóricas (n=3).

Todos os professores referiram que este tipo de ensino não teve influências pessoais, mas com influências profissionais, nomeadamente ser mais desgastante (n=3), reforçando a mudança radical de paradigma de ensino (n=4), tendo um entrevistado referido que teve de aceitar a situação como passageira, o que facilitou a prática profissional.

Como síntese interpretativa das respostas a esta questão, poderemos referir que os resultados mostraram a existência de duas tendências.

Uma menos predominante, evidenciando um sentimento emocionalmente menos positivo, de maior constrangimento ou mesmo assustador no contexto pessoal e profissional. Outra, predominante, em que outros professores,

reconhecendo a realidade de um contexto de trabalho emocionalmente complexo, a incerteza criada por esta situação de choque inicial, optaram por assumir esta situação como favorável a adotar novos desafios, a interpretar racionalmente um novo quadro de ensino da E. Física, a configurar novas abordagens e metodologias de ensino, a reajustar o tradicional posicionamento e atitude docente, aceitando naturalmente a necessidade de (re)inventar a profissão docente nestes tempos de adversidade. Relativamente à primeira tendência, ela reflete um estado de espírito e um quadro emocional comum em muitas profissões, como a ansiedade, a inquietude e os receios que a situação naturalmente implicou.

Quadro 2. Distribuição das respostas dos professores à questão sobre o que representou para eles esta situação de ensino a distância/ensino condicionado e quais as dificuldades sentidas

Respostas por nº de professores	N
Constrangimento pessoal e profissional	6
Representação da situação de confinamento para os docentes	6
Necessidade de adaptação	6
Readaptação dos métodos de ensino	5
Preocupação com os alunos com necessidades de saúde especiais	2
Mudança e reajustamento profissional	6
Constrangimentos referentes à ausência de aulas práticas	6
Alunos cansados	1
Não realização de atividades propostas	5
Planear estratégias para que os alunos aderissem às atividades propostas	4
Implementação das estratégias e diversificação das mesmas	5
A interação professor/aluno e o incentivo à participação nas atividades propostas	4
Amotivação - Falta de intencionalidade, competência e controlo	6
Falhas dos dispositivos digitais de alguns alunos (não conseguiam ligar as câmaras ou não tinha um bom sinal de internet)	5
Falta de condições de alguns alunos para realizar as atividades	5
Representação da situação de confinamento para os seus alunos/família	6
Reagiram positivamente	6
Transtorno por saírem da zona de desconforto	6
Dificuldades sentidas	6
Desmotivação com o passar do tempo	6
A adaptação inicial	4
Desleixo	1
Não ligar a câmara e conseqüente falta de interação	3
Dificuldades em termos de equipamento e qualidade da internet	4
Perceção do ensino online	6
O ensino online deverá ser só utilizado como último recurso	3
Muito redutor	5
Dificuldades em controlar a execução das tarefas	4
Falta de empenho dos alunos nas tarefas mais teóricas	3
Influência nas perceções pessoais	6
Sem influência	6
Influência nas perceções profissionais	6
Maior desgaste	3
Mudança radical de paradigma	4
Aceitar esta situação como uma “passagem”	1

Procurou-se saber as perceções acerca das respostas profissionais e institucionais a esta situação, tendo-se constatado que houve respostas profissionais e institucionais a esta situação, passando por não deixar nenhum aluno sem acesso (n=5), a escola promoveu ações de formação online, o que ajudou a agilizar e a facilitar o processo das aulas a distância (n=4), esforços

para possibilitar o aproveitamento dos alunos em termos académicos (n=2), o que implicou a adaptação dos conteúdos para o contexto *online* (n=2), o Conselho Pedagógico e a Direção limitaram (máximos e mínimos) aulas síncronas e assíncronas (n=1) Foi também referido que a escola procedeu à alteração do sistema de aulas online do zoom para o teams (n=3), tendo a mesma possibilitado que todos os alunos pudessem acompanhar as aulas (arranjando equipamentos e prestando ajuda caso os alunos necessitassem) (n=4), potenciando ferramentas de contacto com os alunos – Zoom e mails (n=1). Como se depreende, pelas respostas dadas, que houve uma resposta da escola para poder dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem através da adoção de ferramentas próprias para entrar em contacto com os alunos, não descurando a promoção de ações de formação informais que permitiram que todos os professores pudessem entrar em contacto com os alunos e, por isso, foram uteis. A escola promoveu ações de formação, mais para as plataformas, porque os professores não estavam familiarizados com ensino a distância, tendo sido utilizados primeiro o zoom e depois o Team, que permitiram partilhar ficheiros mais seguro e facilitou o ensino, sendo reforçado que a escola promoveu essa formação. Na opinião de todos os professores, a escola deu a melhor resposta possível, tendo, inclusive, possibilitado aos alunos que não tinham computador que conseguissem assistir a todas as aulas.

Quanto às estratégias utilizadas pelos professores para a adaptação dos conteúdos para o contexto *online*, apurámos que 2 professores referiram que alguns conteúdos programados não foram abordados ou apenas abordados de forma teórica, outro mencionou a proposta de desafios práticos de mínimo 30 minutos, caminhada, corrida ou andar de bicicleta e envio dos registos das atividades (Strava, sportrack, etc.), com recurso ao Forms, vídeos, fichas de trabalho – circuitos de treino; tabatas; fitescola (testes e recursos fornecidos pela plataforma (planos de treino, vídeos, com alguns conteúdos a serem apresentados através de *power points* e vídeos (n=1). Teve de se fazer uma adaptação de alguns conteúdos (n=3), sendo a plataforma mais referenciada o youtube como complemento para abordar os conteúdos.

No que concerne à forma como reagiram os seus alunos a este tipo de ensino, de acordo com a perceção dos professores, ainda que os mesmos estivessem presentes, houve algumas dificuldades, tendo um professor salientado que sentiu que voltarem ao ensino presencial foi uma alegria para eles. Na opinião de 4 professores, os alunos reagiram de forma positiva, enquanto 3 deles consideraram que houve alunos a reagirem de forma negativa, ou seja, em relação à EF, alguns alunos não gostaram porque o que queriam era a prática presencial, com pouca adesão das propostas de atividade física para casa. Não obstante, houve aceitação das regras (n=3) e participação nas atividades propostas por alguns alunos (n=3), o que foi justificado por um entrevistado com o facto de essa adaptação ter acabado por ocorrer na medida em que não havia plano B. Foi aludido por um professor que os alunos com necessidades especiais tinham ajuda de professores para entrarem nas aulas. De acordo com o testemunho de um dos professores, os conteúdos foram só abordados para haver aprendizagem, o que não agradou a muito alunos que expressaram que faltava a componente prática, mas com empenho e incentivo do professor, atingiram e superaram mesmo as expectativas.

Perceções dos professores acerca das respostas profissionais e institucionais a esta situação

Todos os professores (n=6) são de opinião que o ensino online não é uma resposta viável para o futuro para a disciplina de Ed. Física, na medida em que requer o ensino presencial. Todavia, 2 professores acrescentaram que esta modalidade de ensino a distância só é viável, no caso concreto, em situações extraordinárias e não como forma sistemática. De acordo com um dos professores, poderá haver uma parte que possa ser utilizada, mas na Ed. Física considera que não, poderá haver um ou outro assunto que poderá ser importante, em vez de estarmos em conjunto utilizar esta situação, como fazer os testes, por exemplo, ou uma participação de alguém especial que possa falar com os alunos, todavia, “a prática é prática e só faz sentido presencialmente”, ou seja, para os entrevistados, o ensino *online* não poderá ser uma resposta

viável para o futuro, na sua globalidade, uma vez que não permite o contacto de proximidade com os alunos, será sempre uma opção de recurso.

Foi ainda referido que esta modalidade de ensino a distância não é igual ao ensino presencial, pois na primeira o foco de concentração é diferente e nem sempre os alunos revelaram essa capacidade. O ensino não presencial não permite uma aproximação, muitos alunos, não tendo a câmara ligada, podiam não estar atentos a aula, o que no presencial se consegue controlar mais.

Ficou também demonstrado que os conteúdos aprendidos/assimilados pelos alunos foram, na sua maioria apenas em termos teóricos, na prática, a essência da disciplina de Ed. Física não, ou seja esta modalidade de ensino potenciou mais aprendizagens teóricas (n=5), tendo sido viável ao nível da prática de exercício físico funcional. Todos os professores foram unânimes ao referirem que a metodologia foi a possível, mas nada se compara ao ensino presencial. Sendo a Ed. Física uma disciplina prática, consideram insuficiente a transmissão de conhecimento a distância, por isso, a aprendizagem acaba por ser insuficiente também.

Quadro 3: Distribuição das respostas dos professores à questão sobre as perceções acerca das respostas profissionais e institucionais a esta situação

Resposta por nº de professores	N
Respostas profissionais e institucionais a esta situação	
Não deixar nenhum aluno sem acesso	5
Possibilitar o aproveitamento dos alunos em termos académicos	2
Escola promoveu ações de formação <i>online</i> , o que ajudou a agilizar e a facilitar o processo das aulas a distância	4
Adaptação dos conteúdos para o contexto <i>online</i>	2
Pedagógico e direção limitaram (máximos e mínimos) aulas síncronas e assíncronas	1
Alteração do sistema de aulas online do zoom para o teams	3
A escola possibilitou que todos os alunos pudessem acompanhar as aulas (arranjando equipamentos e prestando ajuda caso os alunos necessitassem).	4
Ferramentas de contacto com os alunos – Zoom e mails	1
Estratégias utilizadas	
Alguns conteúdos programados não foram abordados ou apenas abordados de forma teórica	2
Desafios práticos de minino 30 minutos, caminhada, corrida ou andar de bicicleta e envio dos registos das atividades (Strava, sportrack, etc.)	1
Adaptação de alguns conteúdos	3
Forms, vídeos, fichas de trabalho – circuitos de treino; tabatas; fitescola (testes e recursos fornecidos pela plataforma (planos de treino, vídeos)	1
Os conteúdos tiveram de ser apresentados através de <i>power points</i> e vídeos	1
Plataformas utilizadas	
youtube como complemento para abordar os conteúdos	2

Reação dos alunos ao ensino a distância	
Reagiram de uma forma positiva	4
Reagiram de uma forma negativa	3
Aceitaram as regras	4
Participavam nas atividades propostas	3
Ensino <i>online</i> poderá ser uma resposta viável para o futuro	
É necessária a presença física	6
Em casos extraordinários e não como forma sistemática	2
Metodologia utilizada promotora da aprendizagem dos alunos	
Promotora de aprendizagens teóricas	5
Não promoveu a aprendizagem	1
Viável ao nível da prática de exercício físico funcional	1

Perceções dos professores acerca de todo o processo de avaliação e classificação

No que respeita às perceções dos professores sobre a conceção e implementação da avaliação e da classificação no âmbito do ensino a distancia/ensino condicionado, todos referiram que houve alteração na folha de cálculo das classificações finais, proposto pelo Concelho Pedagógico, reduzindo o peso de ponderação para 30% (n=6). Teve de ser mais fundamentada em aspetos teóricos através de formulários (n=1). No final durante o ensino em casa foi dado menos valor a esses momentos, tendo-se valorizado as avaliações realizadas durante o período presencial (n=1). Um dos professores relatou que foram organizadas as tarefas, no início da semana, e, no final, debatiam sobre essas tarefas, com questões diretas, tendo sido a avaliação feita nessa base, sem realização de testes escritos. Dois professores recorrem a Quizzes. Outros recursos para a avaliação dos alunos foram a aplicações de atividade física (n=1), Nearpod (n=1), fotos (n=1), vídeos (n=1), questionários (n=2), bem como caminhadas (n=2), corrida (n=2), a andar de bicicleta (n=2), reflexão (n=2), apresentação de trabalhos de grupo (n=1), testes (n=1) e utilização do Forms (Teams) (n=4)

Quadro 4: Distribuição das respostas dos professores à questão sobre as perceções acerca de todo o processo de avaliação e classificação

Resposta por nº de professores	N
Adaptação da avaliação e da classificação	
Reduzido o peso de ponderação para 30%	6
Teve de ser mais fundamentada em aspetos teóricos através de formulários	1
Recursos/instrumentos utilizou para a avaliação	
Tabelas de observação	1
Quizzes	2
Aplicações de atividade física	1
Nearpod	1
Caminhadas	2
Corrida	2
Fotos	1
Vídeo	1
Reflexão	2
Andar de bicicleta	2
Formulários	1
Questionários	2
Apresentação de trabalhos de grupo	1
Testes	1
Utilização do Forms (Teams)	4

Perceções quanto ao ensino e estatuto futuros da E. Física

Solicitámos os professores que sugerissem propostas futuras para o ensino da Ed. Física, tendo sido mais referenciado que a E. Física seja mais direcionada para uma prática de atividade física e saúde em detrimento da aprendizagem técnica das várias modalidades (n=5), ou seja, haver uma maior ênfase na saúde em detrimento da aprendizagem técnica. As propostas futuras têm necessariamente de passar pelo incremento da prática, mas sem perder os conhecimentos adquiridos com a pandemia, isto é, complementar o ensino com o recurso às novas tecnologias de forma a proporcionar melhores conhecimentos aos alunos.

Um entrevistado salientou a necessidade de se rever os programas nacionais, de toda a filosofia do ensino da Ed. Física e dos conteúdos abordados, potenciando-se mais trabalho em equipa, por exemplo, um colega que fosse melhor numa modalidade, ter aula gravada dessa modalidade e que fosse para todos de forma a dinamizar e transmitir melhor os conhecimentos.

Quadro 5: Distribuição das respostas dos professores à questão sobre as perceções quanto ao ensino e estatuto futuros da E. Física

Resposta por nº de professores	N
Propostas futuras	
Educação Física mais direcionada para uma prática de atividade física e saúde em detrimento da aprendizagem técnica das várias modalidades	5
Rever os programas nacionais	1
Rever toda a filosofia do ensino da Educação Física e os conteúdos abordados	1
Trabalho em equipa	1

Conclusão

Tendo em conta a matriz metodológica optada para o estudo, apresentamos de as principais conclusões.

Todos os professores referenciaram que inicialmente houve a necessidade de uma maior adaptação de todos (professores e alunos) para as aulas a distância, o que implicou a readaptação dos métodos de ensino, tendo sido a principal preocupação os alunos com necessidades de saúde especiais. Todos relataram que esta situação levou a uma mudança e reajustamento profissional. Estes encontraram alguns constrangimentos concernentes à ausência de aulas práticas, o facto de alguns alunos mostrarem cansaço, não realizarem as atividades propostas, dificuldade em planear estratégias para que os alunos aderissem às atividades propostas, algumas dificuldades ao nível da implementação das estratégias e diversificação das mesmas, da interação professor/aluno e incentivo à participação nas atividades propostas.

Outro facto importante, que já salientámos, é a centralização excessiva de esforços exigidos pela utilização da tecnologia. Neste caso, os participantes apontaram a tecnologia como um fator, de certa forma, limitativo na preparação de tarefas ou metodologias de ensino. O problema que sublinharam foi uma certa falta de treino para ser capaz de lidar com fluentemente com todo este processo, o que implicava uma maior dedicação simplesmente para preparar as aulas: Além disso, muitos alunos acabavam por desligar as câmaras, resultando na falta de interação, não revelaram motivação em relação a uma vertente mais teórica da Ed. Física, com alguns alunos a terem dificuldades em termos de equipamento e qualidade da internet, causando desgaste, amotivação perante a mudança radical de paradigma de ensino e aprendizagem da disciplina.

As perceções dos professores demonstram que este formato de ensino não pode ser um substituto pelas aulas presenciais, tendo em conta as especificidades da disciplina de Ed. Física, ou seja, a sua verdadeira essência: a prática.

Os participantes consideraram que esta modalidade de ensino apresenta limitações no ensino de Ed. Física que os obrigou a reorganizar continuamente

os processos de ensino e aprendizagem de acordo com as ferramentas e recursos de que dispunham. Nas aulas virtuais, os professores investiram muito tempo na tentativa de se envolverem com os seus alunos.

As dificuldades do ensino a distância limitaram mais o acompanhamento, a avaliação, levando a uma reorientação pedagógica. Todavia, estas limitações não fizeram esmorecer os professores, os quais recorreram a novas metodologias e forma de avaliação. Todo o processo tornou-se cansativo quer para os docentes quer para os alunos, enviar *e-mails* individuais, resolver dúvidas, fazer vídeos explicativos, tendo, em alguns casos, sentido frustração por não chegar a alguns alunos como seria expectável.

O ensino *online* foi um recurso utilizado na educação, mesmo no caso da Ed. Física, como o demonstram alguns estudos que relatam benefícios para os alunos, ainda que muitos não se tenham sendo no início motivados para o ensino a distância, todavia, como salientaram os professores os esforços pessoais e da instituição escolar resultou num envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

As respostas profissionais e institucionais face a esta situação passaram por não deixar nenhum aluno sem acesso, a escola promoveu ações de formação *online*, esforços para possibilitar o aproveitamento dos alunos em termos académicos, o Concelho Pedagógico e a Direção limitaram (máximos e mínimos) aulas síncronas e assíncronas. Foi também referido que a escola procedeu à alteração do sistema de aulas online do zoom para o teams, tendo a mesma possibilitado que todos os alunos pudessem acompanhar as aulas, potenciando as referidas ferramentas de contacto com os alunos. Na opinião de todos os professores, a escola deu a melhor resposta possível, tendo, inclusive, possibilitado aos alunos que não tinham computador que conseguissem assistir a todas as aulas.

Quanto às estratégias utilizadas pelos professores para a adaptação dos conteúdos para o contexto *online*, alguns professores relataram que certos conteúdos programados não foram abordados ou apenas abordados de forma teórica, havendo quem tivesse recorrido à proposta de desafios práticos, como a caminhada, corrida ou andar de bicicleta e envio dos registos das atividades (Strava, sportrack, etc.), com recurso ao Forms, vídeos, fichas de trabalho – circuitos de treino; tabatas; fitescola (testes e recursos fornecidos pela plataforma (planos de treino, vídeos, com alguns conteúdos a serem

apresentados através de *power points* e vídeos. Houve a necessidade de adaptação de alguns conteúdos, sendo a plataforma mais referenciada o youtube como complemento para abordar os conteúdos.

Em conclusão, os participantes salientam que o ensino a distância requereu um maior esforço de sua parte e dos alunos, mas tudo foi levado a bom porto. Salientaram que o ensino da Ed. Física, para alcançar os objetivos inerentes à disciplina, não tem a viabilidade desejada no ensino a distância, mas sim presencialmente.

Reflexão Final

A parte final deste relatório reporta-se à reflexão global acerca do Mestrado, fundamental na formação de professores e que considero ter sido bastante gratificante, contribuindo para a minha evolução profissional e pessoal.

Após este percurso, quero deixar registado que o Ensino da Prática Supervisionada se configurou como a melhor forma de organizar as atividades práticas, desenvolvidas em ambiente profissional, tendo-me possibilitado aprender a executar técnicas, a desenvolver outras competências profissionais, um maior desenvolvimento de pensamento crítico, capacidade de avaliação e decisão nas mais variadas situações. A prática reflexiva é de extrema importância no exercício profissional docente e revela-se fundamental num contexto de formação como é o de estágio. Este conceito, que se reflete sobre a ação, favorece o crescimento pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico o que se traduz numa melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A partilha de experiências e pontos de vista, as reflexões conjuntas partilhadas e orientadas pelos Professores Orientadores, revelaram-se um contributo essencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Chegado o fim desta etapa, enquanto profissional responsável e reflexivo, considero fundamental o reforço contínuo da minha formação inicial e reforço a convicção de que é um erro quando um profissional se deixa cair na falta de formação contínua e, conseqüentemente, na não renovação de métodos, de estratégias e de conhecimentos, o que acabará por se refletir na aprendizagem dos alunos.

Assim, posso dizer que todas as aprendizagens se traduziram em experiências muito gratificantes com muitos momentos de oportunidades únicas para a aquisição de novos conhecimentos, pois, diariamente, surgiam novas situações e dificuldades, que fizeram com que procurasse, pesquisasse e enriquecesse o meu nível de aprendizagens. Daí que constato a importância do Ensino da Prática Supervisionada, sob a orientação de profissionais experientes e capacitados para tal.

Tenho consciência que muito mais havia para aprender, porque a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos ou de novas metodologias de ensino, nem de um dia para o outro, mas sim através de uma reconstrução permanente. Para isso é necessário ter força de vontade, empenho e desejo de crescer, pois são todas estas experiências que me irão ajudar a desenvolver competências na caminhada de que pretendo alcançar como professor de Ed. Física. Procurarei desenvolver e participar em todas as atividades que ocorreram e que permitiram enriquecer os meus conhecimentos. Decorrente destes pressupostos, a prática reflexiva permitiu-me (re)formular, sempre numa tentativa de melhorar e recriar uma ação mais consciente e rigorosa, permitindo que melhorasse as minhas práticas, visando a reconstrução de saberes, tão importantes para a minha prática futura. Fiz por desenvolver uma prática profissional segura, responsável e profissional, estando consciente do âmbito e limite da minha intervenção. Penso que ao longo deste percurso a minha conduta foi efetivamente esta.

As minhas expectativas no mestrado foram largamente excedidas, quer pela inovação e pertinência dos conteúdos abordados, quer pela possibilidade da sua reflexão e aplicabilidade.

Este mestrado dispõe de um ensino altamente qualificado, com professores com elevado grau de profissionalismo e exigência, relevando assim o papel dos professores orientadores, que assumiram e transmitiram uma postura facilitadora do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação revelou-se bem estruturada, permitindo fortalecer os nossos conhecimentos anteriores e adquirir novas competências no âmbito da Educação Física escolar.

Quer o desenrolar das aulas quer as discussões tidas na disciplina de Seminário originaram momentos reflexivos, de pesquisa de informação e de questionamento sobre a melhor forma de as ultrapassar.

Nesta reflexão importa referir que, de um dia para o outro, fomos obrigados a mudar a nossa vida, fomos obrigados a mudar em termos organizativos, a mudar práticas e a redefinir a forma de comunicar e de nos relacionarmos uns com os outros. Refiro-me naturalmente à Pandemia de Covid-19 que chegou no decorrer da minha formação e que abalou também a Educação e que apresentou à escola

um dos seus maiores desafios de sempre. Seja presencialmente ou à distância, os professores continuaram a ser essenciais na continuidade da nossa formação e a necessidade de reorganização tem exigido um enorme envolvimento e um compromisso de todos para levar a cabo, um plano de ensino que passou a considerar a distância.

Acima de tudo foi reconfortante sentir que não nos sentimos sozinhos ou desamparados. Foi, com toda a certeza, uma experiência enriquecedora do meu percurso académico, assinalando um marco importante para a minha carreira.

Referências bibliográficas

- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4206>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). *Three generations of distance education pedagogy*. Acedido em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>
- Aperribai L, Cortabarría L, Aguirre T, Verche E and Borges Á (2020) Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Front. Psychol.* 11:577886. doi: 10.3389/fpsyg.2020.577886
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Barlow, W. (1990) *The Alexander Technique, how to use your body without stress*. *Healing Arts Press*. Vermont, p. 172.
- Belloni, M. L. (2009). *Educação a Distância*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buckoke, P. (1998) *Body work, Double bassist*, 5: 18-23.
- Burns, R. (2020). A COVID-19 panacea in digital technologies? Challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 246–249.
- Centro de Educação Integral (2020). Plano de Ensino-Aprendizagem à Distância. Acedido em <http://www.centro-educacao-integral.pt/download.php?fd=44&l=pt&key=044b499009794d8151d7a2ae97167cc6>

- Corrêa, A.G., & Mill, D. (2013). Saberes do docente virtual em cursos de educação musical na modalidade de educação a distância. In Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, 3, Lisboa, 2013. "Colóquio Luso-Brasileiro...: atas". Lisboa: Universidade Aberta. LEAD, 2014. ISBN 978-972-674-738-3. p. 1-17.
- Corrêa, A.G., & Mill, D. (2016). Docência virtual em Educação Musical: um estudo sobre adequações pedagógicas para o ensino de música a distância. *Perspectiva*; 34(2), 629. doi:10.5007/2175-795X.2016v34n2p629
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (5ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L.M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Fam Med Com Health*; 7:e000057, 1-8. doi:10.1136/fmch-2018-000057
- Di Gennaro, F., Pizzol, D., Marotta, C., Antunes, M., Racalbutto, V., Veronese, N., & Smith, L. (2020). Coronavirus diseases (COVID-19) current status and future perspectives: a narrative review. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2690.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: University Press.
- Fainholc, B. (2008). Redefinición del rol del profesor en propuestas de aprendizaje mixto (o B-Learning), en *Tecnología, Educación y Sociedad: algunos discursos latinoamericanos*, de Eduardo García Taske. Grupo Magro.
- Fainholc, B. (2012). *Una Tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*. Buenos Aires: Editorial Humanitas- Lumen magisterio.
- Flick, U. (2014). *Mapping the field*. In: *FLICK, Uwe. The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage.
- Giménez, A.M. (2009). *Modelos actuales de iniciación desportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Editorial Wanceulen, S.L.

- González-Calvo, G. Fernández-Balboa, J.M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: Implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*; 23(5), 491–504.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. *European Physical Education Review*; Vol. 28(1) 205–224. DOI: 10.1177/1356336X211031533
- Graça, A., & Mesquita, I. (s.d.). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Rev Port Cien Desp*; 7(3), 401-421.
- He, F., Deng, Y., & Li, W. (2020). Coronavirus disease 2019: What we know?. *Journal of medical virology*, 92(7), 719-725.
- Hellewell, J., Abbott, S., Gimma, A., Bosse, N.I., Jarvis, C.I., Russell, T.W., Munday, J.D., Kucharski, A.J., & Edmunds, W.J. (2020). Centre for the Mathematical Modelling of Infectious Diseases COVID-19 Working Group, Funk S, Eggo RM. Feasibility of controlling COVID-19 outbreaks by isolation of cases and contacts. *Lancet Glob Health*; 8(4):e488-e496. doi: 10.1016/S2214-109X(20)30074-7. Epub 2020 Feb 28. Erratum in: *Lancet Glob Health*. 2020 Mar 5;: PMID: 32119825
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância - uma visão integrada*. (R. Galman, Trad.) São Paulo: Thomson Learning.
- Moran, J.M. (2002). *O que é educação a distância*. Acedido em: <http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Dosil Santamaría, M., and Picaza Gorrotxategi, M. (2020). Psychological symptoms during the two stages of lockdown in response to the covid-19 outbreak: an investigation in a sample of citizens in northern Spain. *Front. Psychol.* 11:1491. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01491

- Özcan, B., & Saraç, L. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Rol Ve Yeterlikleri: Beden Eğitimi Öğretmenleri Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 459-475.
- Pertzborn, F. (2001) *Dissertation: learning the doublebass: multilevel approach to the aquisition of motor performance skill*. University of Sheffield.
- Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro, Diário da República, 1.ª série, n.º 193. Proceda à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência. Acedido em <https://dre.pt/application/file/a/125097189>
- Silva, R.N.O., & Rufato, j.a. (2020). Educação física no ensino a distância: uma revisão. *Caderno Intersaberes*; Vol. 9, 17, 96-105.
- Souza, S. de, & Franco, V.S., & Costa, M.L. F. (2016). Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo; v. 42, 1, 99-114.
- UNESCO (2020). COVID-19 Webinar: A New World for Teachers, Education's Frontline Workers - COVID-19 Education Webinar #2. Acedido em <https://en.unesco.org/news/covid-19-webinar-new-world-teacherseducations-frontline-workers-covid-19-education-webinar-2>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Education: From disruption to recovery. Acedido em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- World Health Organization (WHO). Report of the WHO-China Joint Mission on Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) 2020. Acedido em <https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/who-china-joint-mission-on-covid-19-final-report.pdf>.