



**Universidade de Lisboa**  
**Faculdade Motricidade Humana**



**Relatório de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gama Barros, com  
vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário**

Orientador

Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Júri:

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Vogais:

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Flávia Andreia Dias Rosinha

2021



**Universidade de Lisboa**  
**Faculdade Motricidade Humana**



**Relatório de estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gama Barros, com  
vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário**

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária Gama Barros, sob a supervisão do Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins e do Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, no ano letivo 2020/2021

Flávia Andreia Dias Rosinha

2021

A alguém muito especial.

## **Agradecimentos**

A todos os meus professores da licenciatura em Ciências do Desporto, na Faculdade Motricidade Humana, que me transmitiram grande parte do conhecimento que hoje tenho.

Aos professores do mestrado em ensino da educação física nos ensinamentos básico e secundário, que me deram as bases para o estágio pedagógico ser possível.

Ao professor José Pedro de Abreu Ribeiro que me recebeu com toda a disponibilidade, num momento da minha vida em que eu praticamente desconhecia o que era a vida de docente e me fez ver o que quero para o meu futuro.

Aos professores do grupo disciplinar de educação física da Escola Básica e Secundária Gama Barros que me acolheram de forma calorosa, estando sempre disponíveis para esclarecer as minhas dúvidas e apoiar.

Ao professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, pelas sábias lições e por me ter ajudado a seguir em frente quando eu não estava tão segura das minhas capacidades.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Carlos Miranda, Raquel Jorge e Rui Jorge, que se tornaram verdadeiros amigos e aguentaram as minhas más disposições, quando era preciso trabalhar até de madrugada.

À minha mãe que me fez os almoços e jantares que eu me esquecia por ter de elaborar trabalhos para o estágio pedagógico, lavou a roupa e limpou o quarto porque eu não tinha tempo.

Aos meus avós que sempre acreditaram que eu era capaz.

Aos meus irmãos que muitas das vezes foram utilizados como cobaias para as minhas experiências antes de aplicar no estágio pedagógico.

Aos meus amigos que leram e releeram os meus documentos para eu ficar mais confiante. Especialmente aos que me faziam sorrir durante os dias mais difíceis, fazendo lembrar apenas dos momentos mais fantásticos pelos quais passei durante este ano inesquecível.

## Resumo

O presente relatório final de estágio pedagógico, ocorrido durante a pandemia Covid-19, no contexto da educação física, pretende analisar a minha formação inicial e a experiência como professora estagiária. Este documento tentará dar a conhecer a minha evolução ao longo do mesmo e o trabalho que desenvolvi. Neste ponto, serão abordados os temas do planeamento das aulas de educação física, a condução do ensino e a avaliação. Será também abordada a investigação levada a cabo pelo meu núcleo de estágio sobre a motivação para atividades de corrida nas aulas de educação física. Outra intervenção realizada foram os “desafios ativos”. Esta corresponde ao projeto dinamizado, com o objetivo de tornar a comunidade escolar fisicamente ativa, que será abordado por ser parte integrante da minha envolvimento com o meio escolar. No desporto escolar demonstra-se que a profissão de docente não se poderá resumir a lecionar aulas. A direção de turma é outra componente fulcral para o bom funcionamento das escolas e a minha experiência neste âmbito será partilhada, neste escrito. O relatório está, portanto, organizado pela sequência de ideias apresentadas anteriormente e redigido após a minha experiência pessoal no estágio pedagógico.

**Palavras-chave:** aprendizagem; avaliação; currículo; educação física; ensino; escola; investigação; pedagogia; planeamento; turma.

## Abstract

This final report of the pedagogical internship happened during the COVID-19 pandemic situation, in the physical education context, looks to analyze the first steps of my education and my experience as an intern teacher. This document will try to present my improvement across the time and the work I developed. In this point, it will be approached the themes of the physical education classes planning, the teaching path and the evaluation. The research carried out by my internship group about the motivation for running in physical education classes will also be addressed. Another intervention was the “active challenges”. This is a dynamic project with the objective of making the school community physically active, which will be approached as it is an integral part in my connection with the school environment. In school sports, it is shown that teaching profession can't be reduced just to teach classes. Class management is another key element for the proper functioning of the schools and my experience in this area will be shared in this writing. The report is, therefore, organized by the sequence of ideas previously identified and it was written after my personal experience in the pedagogical internship.

**Keywords:** class; curriculum; evaluation; learning; pedagogy; planning; physical education; research; school; teaching.

## **Lista de Abreviaturas**

- AC - Avaliação Criterial
- AF - Avaliação Formativa
- AI - Avaliação Inicial
- AN - Avaliação Normativa
- AS - Avaliação Sumativa
- ASE - Ação Social Escolar
- CT - Conselho de Turma
- DE - Desporto Escolar
- DT - Diretor de Turma
- EB - Ensino Básico
- EBSGB - Escola Básica e Secundária Gama Barros
- EE - Encarregados de Educação
- EF - Educação Física
- ES - Ensino Secundário
- E@D - Ensino à Distância
- FB - Feedback Pedagógico
- FMH - Faculdade Motricidade Humana
- GC - Grupo de Controlo
- GDEF - Grupo Disciplinar de Educação Física
- GE - Grupo Experimental
- GTS - Sistema Gestão do Tempo da sessão
- JDC - Jogos Desportivos Coletivos
- MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- NE - Núcleo de Estágio

PAI - Protocolo de Avaliação Inicial

PE-A - Processo Ensino-Aprendizagem

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

SOCA - Sistema de Observação do Comportamento do Aluno

SOCP - Sistema de Observação do Comportamento do Professor

SOFB - Sistema de Observação do Feedback Pedagógico

TAD - Teoria da Autodeterminação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAEM - Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

## Índice

Introdução .....	1
A Pessoa por Detrás do Relatório .....	2
O Agrupamento .....	5
Escola Inclusiva.....	7
Grupo Disciplinar .....	9
Um Grupo para a Vida .....	11
Uma Turma Especial.....	12
Particularidades.....	13
Ponto de Partida.....	16
Ser Diferente: Positivo ou Negativo?.....	20
Preparação.....	23
Estilos de Ensino .....	24
Estilos de Ensino Convergentes .....	24
Estilos de Ensino Divergentes.....	27
Conduzir Aprendizagens .....	29
Espera Insaciável por Aprender.....	30
Rendição à “Evolução” .....	31
Uma Professora por Inteiro.....	32
Verdadeiras Estrelas de Cinema.....	36
Aprender Educação Física Atrás de um Ecrã.....	42
Percurso do Ensino à Distância.....	43
Tipologias de Sessão Online .....	44
O Aprendiz.....	45
O Pedagogo.....	46
Feedback à Distância.....	47
Prós e Contras na Balança .....	47

Estado da Educação Física Durante a Tempestade.....	49
Avaliação.....	51
Avaliação Formativa .....	52
Avaliação Sumativa .....	53
Busca pelo Conhecimento .....	55
Do Secundário para o Básico.....	59
Desafios Ativos.....	62
Direção de Turma.....	66
Estudo sociométrico .....	69
Instrumentos .....	70
Procedimentos .....	70
Conclusões .....	70
Referências .....	73
Anexos .....	88
Anexo A - Ficha de Aula (Semana a Tempo Inteiro) .....	88
Anexo B - Ficha Online Utilizada na Observação Inter Estagiários .....	89
Anexo C - Inquérito Online sobre a Motivação para a Corrida.....	94
Anexo D - Questões Online do Estudo Sociométrico .....	98

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Problemas de saúde apresentados pelos alunos.....	15
--	----

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Distribuição, por sexo, dos alunos. ....	13
Figura 2 - Distribuição, por idade cronológica, dos alunos.....	14
Figura 3 - Turma frequentada no ano letivo transato, pelos alunos. ....	14
Figura 4 - Horário da turma 10 <sup>o</sup> X. ....	15
Figura 5 - Sistema de Observação GTS. ....	39

Figura 6 - Sistemas de Observação do Comportamento do Professor. ....	40
Figura 7 - Sistemas de Observação do Comportamento do Aluno. ....	40
Figura 8 - Sistema de observação SOFB.....	41
Figura 9 - Respostas, nos três domínios, do estudo sociométrico. ....	70
Figura 10 - Diagrama da integração dos alunos na turma. ....	71

## Introdução

Este relatório surge após a minha formação inicial, na Faculdade Motricidade Humana (FMH), que culmina com um ano de estágio pedagógico, onde é solicitado a apresentação de um documento final sobre o mesmo.

Para iniciar o estágio pedagógico, referente ao segundo ano do mestrado, o primeiro passo foi escolher as escolas. Esta operação foi realizada antes do início do ano letivo 2020/2021, pela coordenação do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) em negociação com os estagiários candidatos às vagas. Nesta reunião, fiquei colocada na escola que pretendia, a Escola Básica e Secundária Gama Barros (EBSGB), palco dos meus primeiros passos como professora de Educação Física (EF) e, conseqüentemente, da realização deste relatório.

Posso dizer, sem margem para dúvidas que foi um dos melhores anos da minha vida. Foi um ano cheio de aprendizagens, superações e desafios como nunca imaginei. Sem que palavras existissem para descrever o companheirismo, a camaradagem e os momentos familiares dentro do nosso quotidiano, na escola, sempre que a pressão apertava, as pessoas que me rodeavam aperceberam-se que eu precisava de apoio e foram excepcionais nesse aspeto.

O estágio pedagógico é regido pelo guia de estágio onde podemos observar quatro áreas, que se dividem em trinta e duas competências, que o estagiário deve ser capaz de operacionalizar durante este período. A primeira área diz respeito à organização e gestão do ensino e aprendizagem, a segunda à inovação e investigação pedagógica, a terceira à participação na escola e, por fim, a quarta que diz respeito às relações com a comunidade. No entanto, estas áreas não têm uma estrutura linear entre elas e, deste modo, serão apresentadas neste relatório por uma sequência adaptada.

A estrutura deste documento está organizada através de capítulos temáticos, onde se podem encontrar as informações que eu considero essenciais para a lecionação da disciplina de EF e exercício das funções de docente, numa escola pública. Em cada capítulo, o tema é abordado com recurso à teoria que aprendi no estágio pedagógico, mas também, muito do suporte teórico que fui adquirindo ao longo do meu trajeto académico pois tudo o que aprendo, é a bagagem que adquiero para melhorar o meu futuro.

## A Pessoa por Detrás do Relatório

*“Apresenta-se ao serviço o tenente-coronel.”*

*(Cláudia Dias- mãe da autora)*

O estágio pedagógico teve início com a primeira reunião entre o professor orientador de escola e os seus discípulos para o ano letivo 2020/2021. Desde a primeira instância que a elaboração de um documento escrito imperou. Em julho de 2020, neste primeiro impacto, foi-me lançado o desafio de escrever a minha narrativa autobiográfica. Foi a minha primeira tarefa para o estágio pedagógico, elaborada durante o mês de agosto, para que estivesse concluída antes do início das aulas.

Apesar de perceber que o estágio pedagógico iria exigir muito de mim, seria também uma experiência capaz de mudar a vida de quem se dedicasse verdadeiramente a este objetivo. Para mim, o simples facto de escrever uma narrativa autobiográfica, fez com que refletisse sobre a pessoa que sou e mudasse algumas das minhas convicções.

Neste capítulo, será apresentado um excerto desse documento, com algumas reformulações. O intuito desta parte do relatório de estágio é dar-me a conhecer, com algumas características de personalidade, a vida desportiva até ao momento e os motivos para escolher a profissão de professora de EF.

Sobre mim...

Considero-me uma pessoa com valores, exigente consigo própria e com os que estão ao seu redor, que normalmente transparece ter mau feitio (para quem não conhece), que tem muita vontade de fazer tudo e acaba com um dia atarefado, que é trabalhadora, dedicada, focada nos objetivos e no que quer.

A minha mãe costuma dizer que eu sou o tenente-coronel porque sou muito focada, gosto de cumprir regras e conseguir fazer tudo o que me proponho com a maior qualidade possível. Uma parte da explicação da introdução a este capítulo é justificada por esse motivo, mas a outra parte é devido a eu ter muitas vezes uma barreira que me deixa incapaz de expressar os meus sentimentos. Faz parte da minha personalidade.

Sempre gostei de futebol, mas até aos 12 anos não me deixavam jogar num clube porque esta modalidade era “coisa de meninos”. Então limitava-me a fazer birras e jogar com os amigos na rua.

Mais uma vez, para falar sobre mim, tenho de recorrer à pessoa que melhor me conhece. A minha mãe chegou a dizer-me que não conseguia conversar comigo porque eu só sabia pensar em futebol.

Hoje em dia cresci e já não é assim, apenas porque os interesses das outras pessoas também são temas de conversa que eu gosto de ouvir. Mas se eu pudesse, tudo tinha haver com futebol. Eu gosto de ler sobre futebol, de ver futebol, de jogar futebol, de estudar o futebol, de passear com a bola de futebol, de ver filmes sobre futebol, de conhecer os jogadores de futebol, de debater sobre futebol. A minha vida é respirar futebol, é a minha paixão.

Aos 12 anos venci a minha mãe pelo cansaço, com ajuda de uma amiga que treinava num clube perto da escola e, finalmente, lá fui eu para o “sintético”. Treinava num campo perto da escola onde estudava, com os rapazes, e não participávamos em competições. Quando mais tarde surgiram os jogos, eu jogava sempre mais tempo que os outros e era, com um enorme orgulho, a capitã de equipa.

Nestes primeiros tempos da minha experiência enquanto atleta, percebi que tinha realmente alguma apetência para o desporto e chegou a uma altura em que, devido à idade, foi necessário começar a jogar com as meninas. Escolhi o clube que, dentro do meu reduzido conhecimento, me pareceu ser o mais prestigiado em Portugal. Curiosamente, ouvi falar nele uma noite em que estava a dar na televisão um daqueles programas populares de domingo à noite, que acabei por ver por uma das concorrentes estar a dar toques e disse que jogava futebol. A partir daí quis ir para lá e estive nesse clube até aos 16 anos.

Mas a minha experiência como treinadora advém de tempos mais remotos. Com 14 anos, acabei por aceitar o desafio do coordenador da escola de futebol onde comecei a jogar, que passou mais de um ano a convidar-me para ir ajudar nos treinos. Comecei assim, por ir aos treinos dos petizes e traquinas e conversar, agora de outra perspetiva, com alguns dos meus antigos treinadores e a compreender outra visão do treino.

Nesta vertente, tirei o nível um de treinadora de futebol através da licenciatura em Ciências do Desporto, na FMH. Estive um ano com o escalão de petizes, no Grupo União Recreativo e Desportivo M.T.B.A., um ano no S.U. 1º de Dezembro com os escalões de traquinas, benjamins e quatro épocas no S.U. Sintrense com os escalões desde petizes a juvenis, incluindo uma equipa de futebol feminino.

A nível académico, ao terminar o 9º ano, tive de escolher uma área de estudos para prosseguir. Nessa altura, só me conseguia fazer sentido algo relacionado com desporto e essa era a certeza que tinha numa altura crítica, própria da idade. No entanto, não querendo tomar uma decisão definitiva quando não me sentia com maturidade suficiente para definir a minha vida, decidi ir para o curso de Ciências e Tecnologias. Esta opção também me pareceu bem porque diziam ser o mais difícil, e eu gosto mesmo é do que é difícil.

Mais tarde, frequentei a licenciatura da FMH em Ciências do Desporto e após a mesma, escolhi o MEEFEBS tendo como crença que a profissão de professor de EF é muito mais do que ser um treinador de ginásio, de uma modalidade ou uma pessoa que anima os tempos livres de uma forma saudável. Acredito que ser professor é fazer parte de uma comunidade educativa, é a responsabilidade de poder influenciar a formação de cidadãos e da sociedade, é trabalhar em equipa com outros, de áreas diferentes, para realizar um trabalho mais eficaz em prol dos seus alunos e das suas famílias, é ter na sua aula pessoas com expectativas diferentes e realidades diferentes e tentar chegar a todos eles da melhor forma possível. É um trabalho que exige muita dedicação, mas que com organização e competência se faz e que resultará num sentimento de realização e coração cheio de orgulho desse mesmo trabalho.

A EBSGB foi a minha primeira opção para este meu percurso por ser, dentro das escolas próximas da minha área de residência, a que tinha tradição mais forte de estagiários. No primeiro ano de mestrado, realizei uma semana de campo, onde me foi proporcionado a experiência de acompanhar um Núcleo de Estágio (NE) desta escola. Nessa semana, conversei com os professores estagiários, observei as aulas de EF, estive presente em reuniões com a professora orientadora de escola e no Desporto Escolar (DE) de um dos professores estagiários. Além disso, durante este ano, também assisti a aulas de estagiários de outras escolas (próximas da minha área de residência) por serem meus conhecidos e me permitirem essa experiência (com autorização do seu professor orientador).

No fim de todas as reflexões que retirei dos momentos de contacto com os meus colegas de segundo ano do mestrado, considerei a EBSGB como a minha escola de eleição e foi por esse caminho que decidi seguir.

## O Agrupamento

*“Queres ficar cá?”*

*(Diretora do Agrupamento de Escolas D. Maria II)*

A fusão do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho com a Escola Secundária Gama Barros, em 2012, deu origem ao Agrupamento de Escolas D. Maria II (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019).

*“Nos momentos de dificuldade da minha vida, lembrei-me que na história da humanidade o amor e a verdade venceram sempre.”*

*(Mahatma Gandhi)*

As origens do nome do agrupamento remontam a D. Maria II, filha do rei D. Pedro IV de Portugal. Tornou-se rainha do nosso país, em 1826, quando o pai abdicou do trono a seu favor (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019). O período em que governou não foi particularmente fácil para a história portuguesa, com a guerra civil ou as invasões francesas, tendo sido cognominada “a Educadora” ou a “boa mãe” (Assembleia da República, s.d.). Foi por este motivo, reconhecida com o nome na designação deste Agrupamento de Escolas.

A missão do Agrupamento é o de, em colaboração com as famílias e com a comunidade, formar cidadãos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres, dotados de espírito crítico e com a capacidade de intervir nas mais diversas vertentes da sociedade. Com a missão, que se pretende que guie o crescimento dos alunos durante o seu percurso académico e o crescimento, ao longo dos anos, da escola, pretende-se que os alunos desenvolvam competências adequadas para prosseguirem com sucesso os estudos e a sua vida profissional (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019).

No ano letivo 2018/2019, com um total de 1602 alunos no agrupamento, podemos observar algumas vulnerabilidades financeiras pelo registo de 821 alunos com Ação Social Escolar (ASE) (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019). São estes dados que criam a ideia de um agrupamento com “má fama”, como nos foi apresentado pelo professor orientador de escola na primeira visita à escola sede, mas que, como também mencionado, não se verifica na prática porque, na sua generalidade, todos os alunos apresentam uma imagem de pessoas educadas e sociáveis dentro da comunidade escolar.

Relativamente aos recursos humanos do agrupamento, no ano letivo 2018/2019, existiam 179 docentes, 6 docentes de educação especial, 9 assistentes técnicos, uma psicóloga, uma coordenadora operacional e 28 assistentes operacionais, que ajudam no seu bom funcionamento (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019).

É nestes recursos que incluo a frase introdutória a este capítulo. Esta foi proferida pela diretora do agrupamento no final do ano letivo, quando fui à direção imprimir dois diplomas para os meus alunos. Sem estar à espera, a diretora perguntou-me se queria ficar no agrupamento para dar aulas de dança ao 1º ciclo. Ao ouvir isto, só pensei... como é que eu vou lecionar dança? Mas queria muito ficar por isso tinha de ser competente em todas as vertentes.

Apesar das aulas lecionadas como professora estagiária terem sido na escola sede (a EBSGB) o agrupamento é constituído por mais quatro escolas: a Escola Básica nº1 do Cacém; a Escola Básica Ribeiro de Carvalho; a Escola Básica com Jardim de Infância de Vale Mourão; o Jardim de Infância nº1 do Cacém (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019).

Esta composição permite que os alunos realizem o seu percurso académico até ao 12º ano no mesmo agrupamento. Por este motivo, a maior parte dos alunos que frequentam o 10º ano, na EBSGB, são alunos que conhecem as dinâmicas da escola e dos quais os professores têm informações sobre o seu historial académico desde o jardim de infância. O facto de os alunos interagirem uns com os outros desde a infância cria um bom ambiente entre eles, o que torna o trabalho dos professores mais fácil.

## Escola Inclusiva

*“Quando acharem que têm um problema na vida,  
olhem para os meninos da UAEM”*

*(Professor Orientador José Pedro Ribeiro)*

Neste capítulo será dado a conhecer ao leitor as particularidades da EBSGB e como é que fez com que os estagiários que conheci tivessem as melhores experiências das suas vidas neste local.

A escola é constituída por oito pavilhões, distribuídos por 2,7 hectares. Conta com seis dos seus pavilhões vocacionados prioritariamente para atividades letivas (pavilhões A,B,C,D,E e Gimnodesportivo) e dois destinados principalmente para questões administrativas e de apoio às atividades educativas (pavilhão H e pavilhão R), onde se localizam a biblioteca, a sala de diretores de turma, o gabinete da comissão de apoio às questões disciplinares, a sala de professores, a papelaria, a reprografia, o refeitório, a eco-lojinha e o gabinete do Projeto Educação para a Saúde (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019).

De entre os espaços físicos da EBSGB é de salientar o pavilhão C, como um dos pavilhões que melhor caracteriza a identidade da escola. Para mim, onde a escola marca a diferença é na sua Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM). Apesar das instalações no âmbito da educação inclusiva para os alunos com perturbações de espectro de autismo e de multideficiência, como salas de terapia ou espaços baseados no treino das atividades da vida diária (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019), na minha opinião, o mais comovente é alunos com perturbações profundas estarem integrados dentro de uma escola com os restantes colegas, partilhando o recreio com eles, sem existir um único momento de discriminação.

Cheguei a ver estas interações durante as aulas de EF que observava, dentro do meu NE e sensibilizou-me a situação, que já era habitual, de uma menina passar com sons repetidos em volume elevado, ao lado de turmas que estavam a realizar EF e nenhum colega a desrespeitou, continuando todos nas suas atividades, convivendo com os meninos da unidade (até, por vezes, com aqueles que entravam no meio dos exercícios que estavam a realizar na aula de EF).

As breves conversas com os professores da UAEM e sobretudo as experiências de vida que o professor orientador de escola descreveu aos seus discípulos fez-me pensar na

importância que a escola tem para estas crianças. Algumas das frases ditas vão marcar-me para o resto da vida, como a descrita no início deste capítulo, pelo meu professor orientador de escola. Será que a escola privada teria todo o impacto que a EBSGB tem nestas crianças? Será que as auxiliares que acompanham estes alunos para tudo o que precisarem, sem serem recompensadas devidamente, a nível monetário, também estão presentes, com o mesmo amor por estes meninos, em outras escolas?

Foi das conversas com o professor orientador de escola que percebi que também no 1º ciclo existem estas dinâmicas com as crianças com perturbações de espectro de autismo e de multideficiência e fico a refletir que, provavelmente, a igualdade que se sente entre os alunos numa escola multiétnica é derivada de um trabalho árduo de toda a comunidade escolar.

Neste ano, como ponto novo, relativamente à organização das estruturas da escola foi definida uma sala de isolamento para os casos suspeitos de Covid-19. Esta sala situa-se junto ao pavilhão C, logo antes da escadaria que dá acesso ao pavilhão de EF. É importante referir que o acesso a esta sala é feito diretamente da área comum da escola, não havendo necessidade de entrar em nenhum dos pavilhões para ter acesso à mesma. Antes do início das aulas foram até limitados, com fita sinalizadora, circuitos próprios de circulação para cada um dos pavilhões.

Na escola sede, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento para o triénio 2019/2020 a 2021/2022, no ano 2018/2019, existiam 61 turmas, 38 do Ensino Básico (EB) e 23 do Ensino Secundário (ES), perfazendo um total de 1602 alunos, distribuídos pelo EB (61,7%) e pelo ES (38,3%). Já o corpo docente, para o mesmo ano letivo, era composto por 179 professores. O pessoal não docente, era constituído por 9 assistentes técnicos, uma psicóloga, uma coordenadora operacional, 28 assistentes operacionais e um elemento do gabinete coordenador da segurança escolar.

Relativamente ao contexto geográfico da EBSGB, esta situa-se numa zona de fácil acesso, com transportes públicos disponíveis e acessível de carro, ficando à saída do eixo rodoviário IC-19. A acessibilidade dotou este local de uma elevada mobilidade geográfica, principalmente proveniente da região de Lisboa, o que fez com que o fenómeno se consolidasse e se desse a expansão urbana (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019).

Já no que diz respeito ao contexto sociocultural e económico, pode-se afirmar que, de uma maneira geral, a população é pouco qualificada, recebe auxílios económicos e nem todos têm acesso a computador ou internet em casa. Existe um grande número de famílias com baixo nível de instrução, situações de emprego precárias ou até mesmo desemprego.

Trata-se de uma escola em que apesar de se situar numa área desenvolvida do país, o concelho de Sintra, ainda apresenta uma grande percentagem da população com qualificações reduzidas, onde a taxa média de analfabetismo da população residente é de 1,7%. Contudo, nas últimas décadas do séc. XX, o Cacém tem vindo a crescer significativamente a nível demográfico devido ao êxodo rural, ao retorno dos portugueses das antigas colónias e do fluxo imigratório (Agrupamento de Escolas D. Maria II, 2019).

### **Grupo Disciplinar**

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) é constituído por onze docentes, entre os 45 e 57 anos. Sendo que um professor pode estar habilitado a dar aulas de EF, se realizar os seus estudos sem interrupções, aos 24 anos de idade, existe uma diferença de 21 anos em que não existe nenhum docente no GDEF da EBSGB.

Esta informação torna-se relevante quando percebemos que cada ser humano passa por diferentes capacidades biológicas e intelectuais, ao longo da vida. Cada fase confere especial competência para determinadas tarefas e papéis em relação a outros membros da sua sociedade e esta progressão, natural na idade, é constituída por passos irreversíveis (Eisenstadt, 2002).

Para além disso, outro fator a ter em conta quando se reflete sobre a inexistência de professores no GDEF da EBSGB, entre os 24 e os 44 anos, é a transmissão de conhecimentos de geração para geração, dentro do grupo de trabalho. Por outras palavras, seria benéfico que os professores que entram no GDEF fossem recebidos por pares mais experientes, facilitando a sua adaptação às novas rotinas. No entanto, pelas idades apresentadas, tal não será possível, sendo esperado que os professores do GDEF da EBSGB se reformem com uma diferença, entre eles, de poucos anos, deixando as gerações seguintes sem garantia de continuidade. O desejável é que os mais experientes perpetuem as estruturas próprias das organizações, as normas e valores, aos menos experientes (Eisenstadt, 2002).

A necessidade de renovação para profissionais mais jovens e reformas para os mais experientes, no GDEF da EBSGB, pode ser vista como uma metáfora do seu paralelismo com os programas nacionais de EF, publicados em 2001. Nessa data, os professores em atuais funções consideravam-nos inovadores, mas passando algumas gerações, sente-se nos alunos a quem este é aplicado que as matérias significativas para eles já estão desatualizadas ou inexistentes no currículo escolar. Na minha opinião, pelo tempo que dediquei, no terreno, a observar os diferentes intervenientes nas aulas de EF, seria

benéfico realizar algumas alterações aos programas de EF para corresponder às necessidades da geração da revolução tecnológica. Um exemplo das alterações que, na minha opinião, fazem sentido no currículo de EF são a inclusão do skate nas escolas, uma vez que, esta modalidade começa a estar presente nos Jogos Olímpicos e representa um dos interesses que os alunos veem na televisão. Por outro lado, a atualização dos estilos de dança que são abordados. Também estes podem ser reformulados, sem que exista eliminação da tradição nesta matéria. Enquanto os alunos praticam a dança da erva cidreira na escola e, talvez, mais uma ou duas vezes ao longo da sua vida porque participaram em uma festa da aldeia, podia existir a abordagem de estilos de dança com os quais as crianças/adolescentes se identificassem mais. Se nas escolas fosse dado maior destaque ao estilo de dança kizomba, mais tarde, os alunos poderiam participar em todos os festivais deste estilo que pretendessem, fazendo viagens a percorrer o mundo através da dança e até dançar com frequência semanal em escolas de dança especializadas. As atividades de ginásio são das atividades mais praticadas em adultos (Lopes et al., 2017) e em muitas das escolas, nem materiais como halteres ou bolas medicinais, para a sua prática, existem. De ressaltar que estes materiais seriam sempre responsabilidade da escola e para uso com a supervisão dos profissionais qualificados, de modo a evitar o uso indevido, respeitando as idades sensíveis à aquisição das capacidades motoras e o desenvolvimento muscular harmonioso das crianças/adolescentes.

Para além da idade cronológica, o GDEF da EBSGB caracteriza-se pela partilha de ideias existente, pela entajada entre todos e pela disponibilidade em ajudar qualquer professor, estagiário ou efetivo, no surgimento de alguma dificuldade, sendo estes pontos fortes que considero existirem no GDEF.

O ambiente que se vive no seio deste grupo fez-me sentir que pertenço a um local, com que me sentisse acolhida, a ponto de se tornar a minha segunda casa. Mas mais importante que o sentimento de bem estar foram as trocas de aprendizagens, que fui fazendo com os professores do GDEF. Entre conversas informais e formais, absorvi muito do conhecimento que estes profissionais transmitiam, fruto das suas vivências. Como ponto onde eu podia retribuir a contribuição que o GDEF deu à minha formação foi meu propósito, nas interações realizadas, cooperar com o mesmo, dentro das minhas possibilidades e pontos fortes. Transmiti o meu conhecimento sobre aplicações móveis de corrida, que os professores passaram a utilizar nas suas aulas, e elaborei materiais didáticos de ginástica de solo, com componentes críticas para os elementos gímnicos lecionados na escola, que partilhei com o GDEF.

## Um Grupo para a Vida

*“Sou um acrescento a um grupo já formado”*

No ano letivo 2020/2021 foram criados dois núcleos de estágio pedagógico na EBSGB com quatro mestrandos da FMH, cada um. Esses núcleos funcionaram sob a orientação de dois professores orientadores de escola e um professor orientador de faculdade. Apesar de haver trabalho colaborativo entre os dois núcleos, cada um trabalha de forma autónoma com o seu professor orientador de escola.

Fiquei com uma das quatro vagas para o núcleo nº1 da EBSGB com mais três colegas, da minha turma, do ano anterior. Apesar de ainda não ter realizado nenhum trabalho escolar com eles, eram pessoas com as quais simpatizava. No entanto, eles já costumavam ficar juntos nos trabalhos de grupo da faculdade e eu acabei por me juntar a um grupo já formado. Derivado desta situação, já vinham apetrechados com rotinas e modos de organização definidos. Foi um esforço extra para me adaptar e incluir as minhas sugestões de melhoria, mas depois de consolidados os métodos de gestão do grupo foi mais fácil gerir tudo.

O companheirismo e compromisso com que fui recebida ajudou a atenuar todas as dificuldades. Para um estágio pedagógico de qualidade, é importante ter um núcleo unido e trabalhador como foi o meu, caso contrário irá ser demasiado trabalho para ser possível dar resposta positiva durante o estágio pedagógico, devido às inúmeras tarefas que nos são pedidas. Apesar de ser necessário aprender a trabalhar com os outros e a beneficiar do trabalho colaborativo, quando estes pré-requisitos estão assegurados, estas dinâmicas entre estagiários levam à alteração de comportamentos, na ação pedagógica, ajudando na resolução de problemas e na identificação de aspetos da prática não percebidos (Avila, Frison & Simão, 2020).

Durante o estágio pedagógico assisti a todas as aulas dos meus colegas de NE. Nesse tempo, foi importante o debate com o NE e o professor orientador de escola, sobre as melhores estratégias a implementar, servindo para me ajudar a superar algumas lacunas. Considero estes momentos de aprendizagem, dos mais ricos para o meu processo de aprendizagem neste ano.

## Uma Turma Especial

*“Conseguir transformar dificuldades nos  
nossos maiores sonhos”*

O primeiro contacto com a turma foi de tal maneira tenso, devido ao meu nervosismo, que me esqueci das regras que tinha planeado implementar desde a primeira aula. Comecei a pensar no que poderia fazer com tantas raparigas, numa aula prática de EF, que pareciam não ter muita predisposição para serem ativas.

Os índices de atividade física tendem a ser menores no sexo feminino, onde a perceção negativa da sua imagem corporal, as preocupações com a exposição perante os outros e as normas socioculturais e religiosas associadas ao papel da mulher no desporto e na sociedade são obstáculos à atividade física. Algumas meninas chegam a mencionar que têm dificuldade em lidar com as expectativas dos colegas e optam por realizar atividade física em ambientes não competitivos, apenas com pares do mesmo sexo. No mesmo sentido, a família também é referida, pelas meninas, como um fator negativo para a prática de atividade física, justificada por questões de segurança e aparências na sociedade. Por outro lado, as atividades físicas mais apreciadas pelo sexo feminino são as consideradas agradáveis e de caráter não competitivo (Martins et al., 2021). São necessárias estratégias para aumentar a atividade física nas meninas, desde a infância, uma vez que, em Portugal, são poucas as que realizam atividade física durante sessenta minutos diários (Martins et al., 2019). Sendo a EF uma disciplina que pretende proporcionar estilos de vida ativos e saudáveis, presente no quotidiano das crianças desde a sua infância, é uma ferramenta útil para que as meninas se deixem de sentir menos competentes que os meninos (Periæ et al., 2021).

No início, quis acreditar que tudo ia correr bem e eu ia conseguir ser diferente de todos os professores que já lecionaram aulas a alunos do sexo feminino. Só que, nas primeiras aulas, tentei e vi que o nível de competência era tão diminuto que praticamente nenhum exercício que tinha pensado estava adaptado. Foi então que voltei a desesperar.

Mas nem tudo estava mal e um ponto positivo que encontrei, na turma do 10ºX, foi o sentimento de que entre as alunas menos aptas para a EF, reinava o sentimento de inclusão devido à semelhança com os pares. Tentando explorar o que poderia ser benéfico para as aulas, penso que tenha conseguido aproveitar esta característica para diluir a recusa que a turma tinha, inicialmente, à prática de EF.

Adaptar as aulas para uma turma constituída, maioritariamente, por alunos do sexo feminino foi a maior dificuldade que encontrei no estágio pedagógico. No entanto, acho que essa dificuldade se tornou a minha maior força, porque passei a ter noção de como poderia trabalhar com um grupo distinto. E no fim, depois de compreender os alunos que tinha, analisando a evolução da turma, considero ter conseguido realizar um bom trabalho nas suas aprendizagens e causar em cada um deles, um impacto positivo na sua vida.

### **Particularidades**

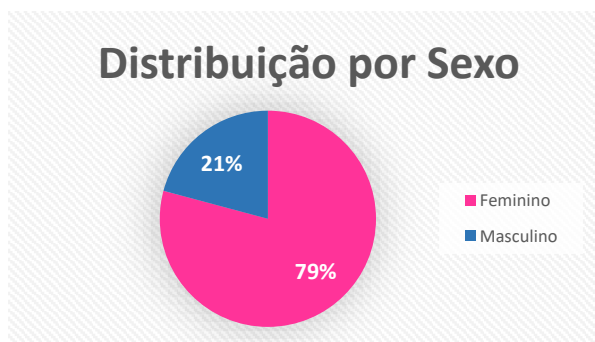
A turma a que lecionei aulas de EF pertencia ao 10º ano de escolaridade, da área de Línguas e Humanidades. Era constituída por vinte e quatro alunos, dos quais dezanove do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Os alunos são o fator primordial na vida profissional de um docente e, por isso, seria uma calamidade deixar o leitor aceder a este escrito com um vazio no seu conteúdo. Uma das partes do meu estágio pedagógico mais significativa foi, indubitavelmente, os alunos que vivenciaram o meu crescimento em lecionar aulas de EF. Mas também faz parte do meu rigor e das regras que nunca irei abdicar, proteger os direitos de todas as crianças com quem interajo. Sendo desta forma que quero entrar e permanecer na profissão de docente as identificações dos alunos, fundamentais ao desenvolvimento do meu trabalho, serão aqui apresentadas com nomes fictícios, protegendo a sua privacidade.

No início do ano letivo cada aluno preencheu o formulário de caracterização individual, intitulado pela EBSGB por modelo B6. Deste foi-me autorizado, pela diretora de turma, recolher algumas informações apresentadas de seguida.

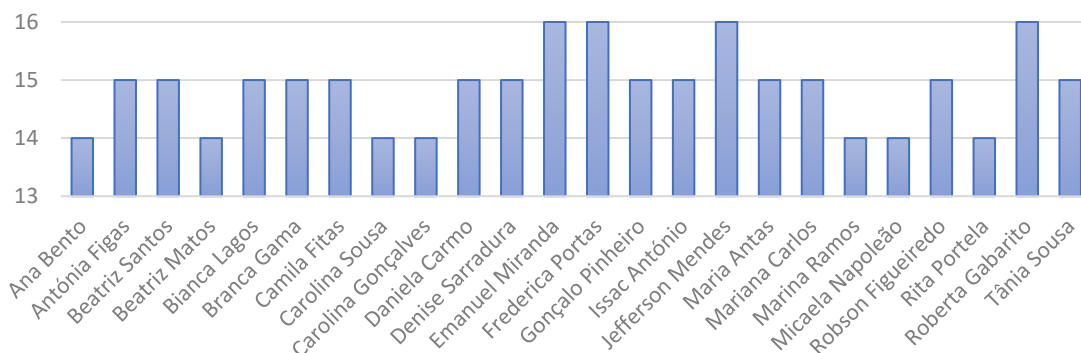
Da primeira informação dos questionários podia-se interpretar que a turma era constituída, em grande parte, por alunos do sexo feminino. Da sua totalidade, 79% correspondia a alunos do sexo feminino e 21% a alunos do sexo masculino.

*Figura 1 - Distribuição, por sexo, dos alunos.*



Relativamente às idades cronológicas, estão compreendidas entre os 14 e os 16 anos, como pode ser observado no gráfico 2, perfazendo uma média de 14,875 anos. De salientar que estas idades são referentes às respostas presentes no modelo B6, efetuado no início do ano letivo (mês de setembro), logo, são referentes a esta data.

Figura 2 - Distribuição, por idade cronológica, dos alunos.

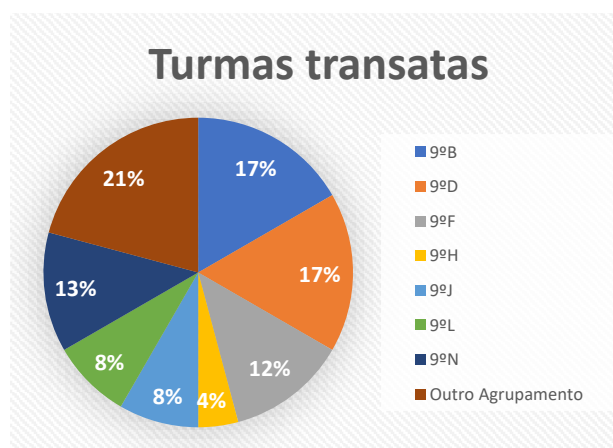


As nacionalidades dos alunos são essencialmente de Portugal. Todavia, dois dos alunos são de Cabo Verde, um da Roménia e outro do Brasil.

Existem três alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e cinco que beneficiam de ajudas da ASE. De salientar ainda que apesar de no ano transato nenhum aluno ter ficado retido, dois dos alunos já tinham apresentado retenções anteriores.

A turma, sendo de 10º ano, teve algumas alterações, uma vez que nesta transição os alunos realizam a escolha do curso que querem seguir e são reagrupados, provenientes de turmas distintas no 9º ano. No caso do 10ºX, os alunos eram provenientes de 7 turmas diferentes (dado por denominações fictícias, 9ºB, 9ºD, 9ºF, 9ºH, 9ºJ, 9ºL e 9ºN). Existiam ainda cinco alunos de outros agrupamentos de escolas.

Figura 3 - Turma frequentada no ano letivo transato, pelos alunos.



Globalmente para todas as disciplinas, mas especialmente para a leção da EF, estando a lidar com pessoas, o conhecimento sobre os problemas de saúde de cada um é essencial para um acompanhamento adequado às características individuais. Assim sendo, na tabela 1 estão indicados, por aluno, os problemas de saúde mencionados.

Tabela 1 - Problemas de saúde apresentados pelos alunos.

Aluno	Asma	Alergias/ Rinite alérgica	Perturbação de oposição	Refluxo gástrico	TDAH	Osgood Schlatter
António Francisco	X					
Bernardo Gomes		X				
Bruna Pereira				X		
Carla Fonseca		X				
Carolina Portugal	X		X		X	
Flávia Ferreira	X					
Nuno Garcia	X					
Vítor Tomás						X

O horário da turma define o tempo que os alunos passam na escola. Para a turma 10<sup>o</sup>X foi o apresentado de seguida.

Figura 4 - Horário da turma 10<sup>o</sup>X.

Horas	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
09:15 - 10:05			ALE D9		
10:15 - 11:05	E.FIS G4		ALE D9		HIST. A D9
11:15 - 12:05	ING E11		Filo. D9		HIST. A D9
12:15 - 13:05	ING E11				
13:30 - 14:20			ING D6	PORT D8	Filo. D8
14:30 - 15:20	ALE D8	HIST. A D8	GEOGR. A D6 MACS B10	ALE D8	Filo. D8
15:30 - 16:20	ALE D8	HIST. A D8	GEOGR. A D6 MACS B10	ALE D8	PORT B7
16:30 - 17:20	GEOGR. A D6 MACS B10	PORT B8	E.FIS G3	HIST. A D8	GEOGR. A D6 MACS B10
17:30 - 18:20	GEOGR. A D6 MACS B10	PORT B8	E.FIS G3	HIST. A D8	GEOGR. A D6 MACS B10

## Ponto de Partida

*“Professora, eu vou melhorar”*

*(Rafaela Pereira- aluna do 10ºX)*

Conhecer o aluno é um pré-requisito para realizar intervenções pedagógicas apropriadas (Boggino, 2009) e o meu ponto de partida foi tentar conhecer ao máximo as características da minha turma e as suas particularidades.

Para conhecer os alunos, realizei uma avaliação dos mesmos. A avaliação é considerada parte integrante do Processo Ensino-Aprendizagem (PE-A) (Simões, Fernando & Lopes, 2014) e através desta é possível realizar intervenções pedagógicas eficientes para gerar aprendizagens (Boggino, 2009), como era minha intenção.

### **Avaliação Inicial**

Como ponto de partida, é necessário ter em conta a Avaliação Inicial (AI). Esta é a dimensão projetiva da intervenção do professor, realizada quando, no início do ano, o professor pretende saber aquilo que a sua turma está em condições de aprender (Carvalho, 1994).

A AI, na sua função preditiva ou diagnóstica, deve servir os propósitos de prever a evolução do aluno, fornecendo informação que oriente, regule o PE-A e determine os objetivos a atingir (Rosado & Silva, 1999). Desta forma, deve ser possível averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões necessários para poderem iniciar novas aprendizagens, identificar se já têm conhecimentos sobre a matéria que vai ser lecionada, apresentar o programa/matérias a lecionar, recolher dados que possibilitem a criação de grupos de nível dentro da turma, definir as bases para a diferenciação pedagógica, criar ou consolidar rotinas e normas de funcionamento, proporcionar um bom clima de aula, identificar as matérias prioritárias, detetar os alunos cujas características possam indiciar necessidades especiais e recolher dados para, em conjunto com os outros professores do GDEF, produzir o plano plurianual, com metas específicas (Carvalho, 1994).

Se verificarmos que a AI condicionou as práticas pedagógicas que ocorreram nas aulas, impulsionou a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens, reorientou e ajustou o ensino, pode-se concluir que obteve sucesso (Fialho & Fernandes, 2011). No caso das aulas que lecionei durante o estágio pedagógico, experienciei esse sucesso quando uma das minhas alunas percebeu que tinha algumas dificuldades nas competências dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e, como a frase que inicia este capítulo pode demonstrar,

comprometeu-se a melhorar. Sinto que se não tivesse realizado uma AI rigorosa, este momento não tinha sucedido e a aluna não teria ganho a consciência das suas dificuldades, o que, por sua vez, fez com que ela se esforçasse para evoluir.

### **Protocolo de Avaliação Inicial**

Para efetuar a AI, necessitamos de um fio condutor que guie todos os professores na mesma direção, de forma a uniformizar a observação. Assim, deve existir um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), elaborado por cada escola ou agrupamento de escolas.

O PAI é um instrumento, construído e aplicado pelos professores de EF da escola/agrupamento, com o objetivo de recolher informações relevantes, fulcrais para tomar decisões de planeamento sustentadas e definir estratégias de melhoria. Nele devem constar os exercícios critério, os procedimentos de observação e recolha de evidências que, por sua vez, deverão ter em conta os aspetos críticos do PE-A em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação definidos pelo GDEF (Ministério da Educação, 2001).

### **Alterações Face à Pandemia**

Na educação, os jovens sentiram o impacto que a pandemia COVID-19 teve nas suas vidas, levando a mudanças nas suas rotinas sem precedentes similares conhecidos. A medida excecional e inédita de confinar a população, no seu domicílio, levou irremediavelmente ao aumento dos comportamentos sedentários e do tempo passado em frente ao computador, diminuindo, por sua vez, os índices de atividade física, responsáveis pelos benefícios que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos adolescentes (Mata et al., 2021).

Na EF, a organização e gestão das aulas tiveram de ser modificadas de modo a restringir os contactos de risco. A participação, a motivação e as aprendizagens dos alunos foram condicionadas por estas alterações forçadas (Mata et al., 2021). Em ano marcado pelas contingências, a atenção com o período em que os alunos estiveram anteriormente sedentários, nos seus lares, deve ser tida em conta, assim como as adaptações que sejam necessárias ao PAI, tanto nas aulas como na avaliação que deriva das mesmas.

De modo a organizar e planear as sessões práticas de EF, tive em conta as orientações da Sociedade Portuguesa de Educação Física e do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (2020). Estas entidades estabeleceram níveis de risco (risco não incrementado, risco potencialmente incrementado e risco incrementado), dos quais tentei incidir apenas nos níveis de risco menos elevados.

Do mesmo modo, também o Ministério da Educação (2020) e a Direção-Geral da Educação (2020a) emitiram orientações para a realização das aulas de EF e para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo 2020/2021, respetivamente, com base nos níveis de risco apresentados acima. Estas orientações foram respeitadas no planeamento das aulas, ajudando no estabelecimento de novas tarefas adequadas à realidade de uma EF de “guerra”, onde o contacto físico foi evitado e as interações limitadas.

Algumas das alterações que realizei nas aulas de EF que lecionei, desde a aplicação do PAI, com base nas orientações das entidades anteriormente mencionadas, foram a obrigatoriedade do uso da máscara em todas as situações de aula em que existisse a possibilidade de partilha de objetos entre os alunos ou proximidade entre os mesmos e a inclusão de rotinas, como por exemplo, a desinfecção das mãos e material antes e depois de cada tarefa. Para que estas alterações fossem possíveis, foi necessário alertar os alunos, antes de cada atividade, sobre a obrigatoriedade do uso de máscara ou não e, em cada momento, a responsabilização de cada aluno pelas suas ações, com a minha supervisão.

### **Avaliação Criterial e Normativa**

Devido às restrições quanto à realização do jogo formal nos JDC, à partilha de material e à proximidade ou contacto físico entre os intervenientes, o meu NE, em conjunto com o professor orientador de escola, colocou a hipótese de, nos casos em que não fosse possível o processo habitual de AI, pelo método da Avaliação Criterial (AC), ser utilizada como recurso, a Avaliação Normativa (AN). Esta foi uma decisão de grupo que utilizei no espaço temporal de início do ano letivo. Posteriormente, as informações recolhidas permitiram realizar a transferência para os níveis de competência correspondentes a cada aluno.

Enquanto que na AC existe a construção de um referencial com recurso a critérios aceites como válidos, permitindo assim a posterior comparação com os resultados obtidos e a apreciação das aprendizagens efetivamente realizadas em relação às finalidades consideradas e aos objetivos orientadores da ação, na AN, a referência para comparação é o grupo, existindo a premissa de que os resultados se distribuem simetricamente a um ponto médio, do nível das execuções (Fernandes, 2021; Fernandes et al., 1994).

Desta forma, as situações jogadas (para os JDC), foram substituídas por exercícios critério e as situações jogadas que poderiam ser observadas num ano sem restrições, deram lugar a situações analíticas que representassem cada matéria da área das

atividades físicas de EF. Já para as matérias individuais, a grande dificuldade foi a existência de material em quantidade suficiente para todos os alunos, pelo constrangimento na partilha de materiais. Esse problema foi resolvido com os alunos a desinfetarem todo o material que utilizavam.

De forma a tornar a AI, pelo método normativo, o mais eficaz possível, os resultados obtidos pelos vários elementos do NE, para os exercícios critério das matérias de EF foram utilizados pelos elementos do NE para efeitos de comparação entre os diversos alunos.

## Ser Diferente: Positivo ou Negativo?

*“Eu tento professora, só que não consigo mesmo gostar de EF. Até matemática é mais suportável”*

*(Clara Sousa- aluna do 10ºX)*

Lecionar aulas de EF a uma turma majoritariamente constituída por alunos do sexo feminino é uma prova muito especial, com características específicas e exigências elevadas.

Ao longo do estágio pedagógico fui percebendo as particularidades de propor tarefas que elas apreciassem e intei-rei-me sobre como adequar as aulas às necessidades dos alunos da turma, indo ao encontro do desenvolvimento e melhoria das suas motivações e capacidades, na EF.

A primeira diferença que se encontra entre os homens e as mulheres é a sua fisiologia. Esta diz-nos que as mulheres têm alterações hormonais cíclicas, o que pode ser utilizado no planeamento, desde o nível macro ao micro (Medeiros, 2019).

Como se percebe pela afirmação que inicia este capítulo, não iniciei o estágio com uma turma motivada para a EF. Esta é uma das inúmeras frases que podia ter selecionado de entre as que ouvi, no início do ano letivo, demonstrando que as alunas da minha turma não se sentiam competentes nem motivadas para a prática. No primeiro mês, deparei-me com uma dificuldade acrescida relativamente aos esquecimentos de material, para não realizarem a parte prática da aula. Cheguei mesmo a ter oito alunas de fora, numa turma de vinte e quatro alunos. Esta situação é incomportável para a realização de um planeamento rigoroso e refletido. Leva a que o plano, que vai estudado e programado ao milímetro, tenha de ser praticamente todo reformulado no momento.

Ainda para mais num ano de incertezas e circunstâncias excepcionais, as limitações de possibilidades para atingir os objetivos e metas da EF, o conjunto de adaptações e dificuldades na organização da aula e a exclusão de parte das experiências positivas de aprendizagem foram ampliadas. Estas alterações podem ter tido implicações na diminuição da motivação dos alunos para a aula de EF por ser um contexto adverso à sua prática. Apesar da desmotivação causada pela COVID-19, esta parece ter tido um impacto maior nos rapazes fisicamente ativos, quando comparados com as raparigas inativas (Mata et al., 2021).

Outro fator passível de influenciar a motivação dos alunos para a atividade física, que encontramos na literatura, é a idade. Esta tem uma relação inversamente proporcional com a motivação para o trabalho cooperativo e com a influência de terceiros para a prática. Por outro lado, é diretamente proporcional à motivação relacionada com o estatuto social, os processos de socialização e de libertação de energia (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira & Gil, 2012). Uma vez que este escrito retrata a experiência com uma turma de 10<sup>o</sup> ano de escolaridade, é importante perceber que devemos dar atenção aos seus pares de eleição e que será mais difícil alterar a sua motivação para a prática do que em anos de escolaridade inferiores.

Analisar a diferença entre a fisiologia masculina e feminina passa por explicar que as mulheres produzem, em média, cerca de 10% da quantidade da testosterona que os homens produzem. Mas não é esse o interesse principal do nosso tema. O que me parece mais relevante e recompensador é compreender que uma mudança de 1% num homem não faz grande diferença mas, do ponto de vista relativo, faz muita diferença numa mulher (Medeiros, 2019). É por isso, importantíssimo adaptar o planeamento às suas particularidades, de modo a alcançar o sucesso.

As raparigas apresentam níveis de motivação menores (Alves et al., 2019; Januário et al., 2012) e é preciso saber compreender de onde vem a sua motivação para conseguir planejar uma boa aula de EF para elas.

No que diz respeito aos parâmetros das aprendizagens técnicas, da competição, do estatuto e do reconhecimento, as raparigas atribuem normalmente importância reduzida. Por outro lado, não existem diferenças significativas relativamente às suas motivações para o trabalho cooperativo, para a socialização e para a libertação de energia, quando comparadas com os rapazes. Elas dão maior importância a aspetos relacionados com a amizade ou a filiação (Januário et al., 2012). Será nestas últimas que deverá ser focado o trabalho durante as aulas de EF para que os níveis de motivação dos alunos do sexo feminino sejam os mais elevados possível.

É, por isso, possível pensar no planeamento da aula de EF com base nas características do sexo feminino. Se observarmos as principais diferenças fisiológicas entre homens e mulheres, o ciclo menstrual é o ponto de maior discrepância. Durante este período de tempo, que dura aproximadamente 28 dias, o estado hormonal das mulheres é modificado. E tratando-se de alterações cíclicas, além de afetarem o modo como se sentem, também nos podem ajudar a calcular quando é que as mulheres estão mais recetivas para certa capacidade física. Estas informações tomam ainda maior importância em idades mais

jovens porque estas mulheres são mais afetadas do que as com maior idade, porque estas últimas conseguem controlar melhor os efeitos das suas alterações hormonais (Medeiros, 2019).

Sendo assim, devemos ter em consideração que os níveis hormonais das mulheres são baixos durante a sua fase lútea tardia. Nesta fase, a mulher é, aparentemente, mais afetada pelas mudanças de humor, resultando numa agitação acrescida e em lesões durante a prática de atividade física. Trata-se, portanto, de um período ótimo para aplicar exercícios com baixo nível de impacto físico e proporcionar momentos de maior descontração. Por outro lado, durante o período da ovulação feminina, os níveis de testosterona atingem o seu pico. Esta é a fase ideal para o treino da força (Medeiros, 2019).

## Preparação

*“Esta aula correu mal porque elas estão na fase crítica”*

*(Professor Orientador José Pedro Ribeiro)*

A diversidade cultural encontrada na EBSGB torna a diferenciação pedagógica ainda mais importante. Para a concretizar, torna-se imprescindível um bom planeamento (Inácio et al., 2014). Esta questão pode ser complicada pela imprevisibilidade do ato de ensinar (Inácio et al., 2014) quando no momento da sua aplicação do planeamento, este tem de ser alterado.

Na minha experiência com a turma, tive de o adaptar, seja por faltas de quase metade dos alunos na mesma aula ou porque estavam num dia mau e nenhuma tarefa estava a correr bem. Esta situação foi, para mim, nítida numa aula de pavilhão que lecionei. Era a segunda semana em que ia utilizar o mesmo plano-tipo de aula. Na primeira semana os alunos corresponderam e foi das melhores aulas, na minha opinião, e eu estava entusiasmada para aplicar o mesmo plano-tipo de aula. Cheguei à aula e foi tudo ao contrário do que eu estava à espera. Os alunos não estavam predispostos para as tarefas que eu propunha e a aula decorreu com uma intensidade prática idêntica à de uma aula de geografia. No fim da aula, eu estava confusa, bastante desiludida comigo por não perceber o que tinha corrido mal e perguntei ao professor orientador de escola o que podia melhorar naquela aula.

A resposta do professor foi que os exercícios estavam corretamente adaptados, os alunos já os conheciam e a minha intervenção foi adequada, mas a aula tinha corrido mal porque os meus alunos não estavam recetivos à aula (utilizando, o professor orientador de escola, a expressão “estarem na fase crítica”).

Para realizar o planeamento das aulas, utilizei o planeamento por etapas. As etapas são definidas, pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), do Ministério da Educação (2001), como períodos reduzidos de tempo que facilitam a orientação e regulação do PE-A, durante o ano letivo.

As diferentes etapas devem ter em consideração as suas características díspares consoante o percurso de aprendizagem efetuado pelos alunos e, ao mesmo tempo, as intenções do professor a cada momento do ano letivo. A organização destes períodos reduzidos de tempo inclui critérios como o calendário escolar, as características das

instalações desportivas que a escola dispõe, o plano de rotação dos espaços que o GDEF adotou, as condições climatéricas que podem ser previstas, as opções estratégicas que o professor utiliza no PE-A para as diversas matérias de EF e a possibilidade de recuperar e rever matérias após períodos de interregno das aulas (Ministério da Educação, 2001).

De forma a tornar contínuas as aprendizagens das diversas matérias, o método de planeamento referido anteriormente deve ser adotado, em detrimento de uma organização por blocos (Araújo, 2017).

### **Estilos de Ensino**

Um estilo de ensino é caracterizado por ser um plano para fornecer informações, oportunidades de prática e transmitir Feedback Pedagógico (FB), com o intuito de atingir uma compreensão e aquisição de conhecimentos ótimos, por parte dos alunos (Mosston & Ashworth, 2008, cit in Gomes, Martins & Costa, 2017).

O espetro dos estilos de ensino funciona como um guia para ajudar o professor no PE-A. Este foi estruturado, por Mosston e Ashworth (2008), em três níveis de decisões. As decisões de pré-impacto, de impacto e de pós-impacto, dizem respeito às que são tomadas antes, durante e após a tarefa, respetivamente. Estas vão definir aquilo a que se chamou a anatomia do estilo de ensino (Gomes et al., 2017).

No espetro, os diversos estilos de ensino presentes podem ser caracterizados quanto à sua anatomia, sendo eles, o estilo de ensino por comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente, programa individual, programa iniciado pelo aluno e autoensino (Gomes et al., 2017).

### **Estilos de Ensino Convergentes**

O estilo de ensino por comando é caracterizado pela decisão por parte do professor. É ele que gere em que momento é que as aprendizagens são realizadas, como são realizadas, a que ritmo e com que duração. O ensino é, assim, centrado no professor e no conteúdo. Este estilo é benéfico para situações de aprendizagem com objetivos de uniformidade, sincronia, reprodução de um modelo, precisão de respostas ou perpetuações de tradições culturais, uma vez que os alunos respondem a estímulos e o ensino é massivo (Gomes et al., 2017). Utilizei este estilo de ensino primordialmente em aquecimentos para as matérias de ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Como nestas matérias considero existir uma probabilidade de lesão maior do que, por exemplo, nos JDC em que a intensidade da atividade pode ir aumentando, foram momentos em que tive especial

atenção ao controlo do trabalho de toda a turma em simultâneo. Quando introduzi uma matéria que os alunos ainda não tinham experienciado, como a dança (aeróbica e kizomba) também utilizei o estilo de ensino por comando. Desta forma, consegui introduzir as bases para que os alunos, nas aulas seguintes, conseguissem crescer noutros estilos de ensino com mais autonomia para criarem coreografias e apresentarem um produto final elaborado por eles próprios.

O estilo de ensino por tarefa parte do pressuposto de que a repetição da tarefa leva à aprendizagem. Por este motivo, o professor explica a mesma e o aluno executa-a conforme o modelo. Este estilo de ensino difere do anterior na medida em que, mesmo sendo o professor a ter a tomada de decisão sobre a tarefa, é o aluno que gere o momento em que as aprendizagens são realizadas, o seu ritmo e a sua duração (Gomes et al., 2017). Nas aulas que lecionei utilizei este estilo de ensino, por exemplo, nos JDC, quando observava uma lacuna num gesto técnico específico dentro do grupo de trabalho. No basquetebol, para praticar o lançamento na passada defini a tarefa de realizar lançamentos na passada com a ajuda de um colega a segurar na bola perto do cesto para eliminar a dificuldade do drible nesta situação de aprendizagem. Outro exemplo foi no serviço de voleibol. Como eu pedia, em muitas das aulas, que os alunos iniciassem o jogo com toque de dedos de modo a aumentar o tempo de prática de toque de dedos e manchetes, por ter verificado que a taxa de sucesso nas receções ao serviço era escassa, necessitava de criar uma tarefa para continuar a trabalhar o serviço com os alunos. Nestes casos, antes de iniciar situações de aprendizagem com maior autonomia para os alunos, estes passavam por tarefas como realizar serviços de voleibol a pares.

O estilo de ensino recíproco atribui funções de executante e observador aos alunos, existindo a necessidade de pares ou trios para a realização das situações de aprendizagem. Esta questão proporciona a promoção das relações sociais entre os alunos, uma vez que têm de cooperar entre si. Cabe ao professor definir a tarefa e os pares ou trios. Durante a situação de aprendizagem, o mesmo comunica apenas com o aluno observador para lhe dar ferramentas que permitam ajudar o colega executante. A vantagem deste estilo de ensino é a aprendizagem a nível cognitivo que é verificada nos alunos, visto que o mesmo solicita que o observador, antes ou após a passagem pela função de executante, observe um par seu, comparando, contrastando e concluindo, em função dos indicadores de sucesso, disponibilizados pelo professor. O FB é elevado por ser realizado pelos alunos observadores e não apenas pelo professor e existe a possibilidade do professor atribuir situações de aprendizagem adaptadas a cada grupo de nível (Gomes et al., 2017). O estilo de ensino recíproco esteve presente nas aulas que

lecionei nas matérias de ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Nestas matérias os alunos estavam agrupados por níveis de capacidades e cada um sabia, através das fichas disponibilizadas por mim, os elementos gímnicos que tinham de realizar em cada nível ou salto de minitrampolim, com os critérios de êxito de cada tarefa. Esta organização proporcionou o aumento da taxa de feedback por ser emitido pelo aluno observador ao colega executante e, desta forma, existiam mais alunos em prática por não estarem à espera do meu feedback.

O estilo de ensino por autoavaliação é idêntico ao anterior, com a diferença de que as funções de executante e de observador estão no mesmo aluno. É o próprio que assume a responsabilidade de avaliar a sua aprendizagem. O professor facultava fichas-critério que orientam o trabalho dos alunos. Isto leva a que o aluno ganhe autonomia no PE-A e conhecimento sobre os critérios de êxito. Estas vantagens levam a que o aluno ganhe consciência do que é capaz de fazer e saiba como melhorar os seus erros (Gomes et al., 2017). Este estilo foi utilizado por mim, nas aulas de EF, na matéria de ginástica de solo e badminton através do preenchimento por cada aluno das fichas critério, com as competências que deveriam adquirir, em cada matéria. Estas situações de aprendizagem fizeram com que alguns alunos perguntassem o que eram determinadas competências e se apercebessem que afinal conseguiam realizá-las. Por outro lado, ao analisar todos os critérios de êxito, aperceberam-se que a competência não estava totalmente adquirida e melhoraram o seu reportório motor através da reflexão das fichas critério e posterior prática da competência.

O estilo de ensino inclusivo permite incluir todos os alunos na mesma atividade, através dos vários níveis de dificuldade para a mesma tarefa. O professor apresenta a tarefa e cabe a cada aluno analisar em que nível de competência é que se encontra, tendo em conta as suas capacidades reais e as suas aspirações. Após a tarefa, o aluno pode tomar a decisão de manter o mesmo nível de dificuldade ou avançar para outro superior (Gomes et al., 2017). A minha turma de estágio contactou com este estilo de ensino nas matérias de atletismo e ginástica de aparelhos. No atletismo, os alunos deveriam realizar o lançamento do peso, onde existiam três níveis de dificuldade (lançamento de frente, lançamento com rotação e lançamento com técnica de deslize). Quando sentiam que conseguiam realizar com sucesso o nível em que estavam, tinham autonomia para progredir na tarefa. O mesmo aconteceu na ginástica de aparelhos onde existiam vários níveis de competência nos saltos de minitrampolim, onde os alunos se podiam enquadrar. Estes eram o rolamento à frente no plinto longitudinal, o salto ao eixo no plinto longitudinal,

o salto entre mãos no plinto transversal, o salto entre mãos no plinto longitudinal, a roda no plinto transversal e a passagem por pino no plinto transversal.

### **Estilos de Ensino Divergentes**

O estilo de ensino por descoberta guiada pressupõe o desenvolvimento sequencial e lógico do pensamento do aluno, uma vez que escolhe e ensaia várias soluções para o problema colocado pelo professor. Este último apenas acompanha o processo de descoberta, dando FB essencialmente positivo, de forma a estimular e conduzir para a resposta correta. Desta forma, o estilo de ensino permite a autodescoberta por parte do aluno (Gomes et al., 2017). Utilizei este estilo de ensino nas matérias de futebol e basquetebol através do sistema “congela” e questionamento aos alunos sobre as melhores soluções para as decisões que poderiam tomar. Após a reflexão por parte dos alunos, estes tomavam as suas decisões para tentarem chegar ao objetivo do jogo (marcar golo ou cesto, respetivamente).

O estilo de ensino descoberta convergente é idêntico ao estilo de ensino anterior, na medida em que suscita a procura, por parte dos alunos, por uma solução, face ao problema colocado. A particularidade deste estilo de ensino é que existe apenas uma única solução correta para o problema. A vantagem deste estilo de ensino é o aluno poder controlar o seu tempo de descoberta, sem comprometimento das aprendizagens que o professor pretende (Gomes et al., 2017). A descoberta convergente foi utilizada por mim na matéria de badminton com situações de jogo 1x1. Nestes jogos, em formato torneio escada, os alunos dispunham de apenas uma única solução correta para o problema, ou seja, marcar ponto fazendo com que o volante caia no campo do adversário.

O estilo de ensino descoberta divergente contempla a produção de novas e várias possibilidades de resposta à situação de aprendizagem. Este apela ao sentido crítico e criativo dos alunos para elaborarem estratégias de novas possibilidades de soluções para o problema proposto pelo professor. Através deste estilo de ensino, podem ser gerados novos conhecimentos (Gomes et al., 2017). Este estilo de ensino foi utilizado por mim na matéria de dança onde após a abordagem inicial para prática dos passos base, estes serviram de ponto de partida para os alunos, em grupos de trabalho, criarem as suas próprias coreografias. Com este objetivo, cada grupo pesquisou novos passos e reorganizou o que já tinha aprendido para obter o seu produto final.

O estilo de ensino por programa individual requer que o aluno seja capaz de elaborar o seu programa individualizado, baseado no conteúdo determinado pelo professor. Apesar

de não ser o estilo de ensino mais fácil de implementar em fases iniciais de aprendizagem, por solicitar operações cognitivas organizadas de forma disciplinada, tem como vantagem permitir que o aluno melhore nas lacunas que identifica em si (Gomes et al., 2017). A utilização deste estilo de ensino restringiu-se à matéria de atletismo em que os alunos tiveram, durante as aulas de Ensino à Distância (E@D), de implementar um programa individual de corrida com uma aplicação móvel através da análise das suas capacidades e dificuldades. Antes de iniciar as tarefas, cada aluno registava numa folha online o tempo e intensidade que iria correr para o professor controlar durante a realização da mesma e, após a sua realização, cada um deixava a indicação da sua perceção subjetiva de esforço. Para isso, foi transmitida a informação aos alunos sobre este indicador e disponibilizada uma escala com a referência a que correspondia cada número que o aluno poderia selecionar.

O estilo de ensino programa iniciado pelo aluno atribui total independência ao aluno. É ele que constrói o seu programa individual, mas neste caso, sem o tema pré-definido pelo professor. Este último limita-se a sugerir outras formas de trabalho ou fontes de investigação. É esperado que supervisione, mas que intervenha apenas quando solicitado. Apesar da elevada utilidade nos canais cognitivo e emocional, este estilo de ensino pode ter repercussões na aprendizagem se o aluno levar demasiado tempo para a elaboração do plano, sobrando pouco tempo para o aplicar (Gomes et al., 2017). Este não foi possível realizar nas aulas de EF que lecionei devido ao planeamento que concebi.

O estilo de ensino autoensino foca-se na necessidade de o aluno construir e criar as suas próprias experiências de aprendizagem. Esta premissa reflete-se nas aspirações e desejos que darão origem à identificação de objetivos específicos para a atividade. Contudo, não é um estilo de ensino habitualmente utilizado no contexto escolar (Gomes et al., 2017). No entanto, considero que poderia ser um estilo de ensino a ter em conta para o sistema de ensino em Portugal, ainda que não deva ser o único, pelo facto de existirem muitas semelhanças com o que se encontra na vida adulta dos alunos que os professores restringem na infância.

As aulas lecionadas tiveram como base os estilos de ensino anteriormente mencionados, escolhidos para cada matéria e situação de aprendizagem, adequando-se de forma a ajustar o ensino ao estilo que melhor se adequar a cada situação. Foram, privilegiados, numa fase inicial do ano, estilos de ensino com menos autonomia dos alunos (convergentes) para progressivamente aumentar o seu envolvimento cognitivo nas aprendizagens e terem gradualmente mais autonomia (divergentes).

## Conduzir Aprendizagens

*“Olha para as tuas alunas  
Flávia, estão todas a trabalhar”*

*(Professor Doutor João Martins)*

A condução do ensino não é algo fácil de quantificar. Por vezes, o que pensamos ser correto, na realidade não é e o que pensamos estar a ver, não corresponde à realidade. Uma situação que me marcou foi uma aula em que o professor orientador de faculdade estava a observar a minha aula e eu achava que estava a correr muito mal. Esta decorria com a utilização do estilo de ensino descoberta divergente e senti que o meu controlo sobre os alunos era ineficaz. Nesta altura não estava preparada para ver tanta autonomia nos alunos e pensei que estava a ser um desastre porque havia pouca agitação na aula. Para meu espanto, o professor orientador de faculdade teve uma perspetiva diferente da minha. Isto pode ter acontecido pela sua experiência ou por ser mais fácil retirar conclusões quando não se está com outras tarefas, como gerir o tempo de aula ou manter a disciplina dos alunos. Sendo por estes fatores ou por outros, a perspetiva que o professor quis demonstrar com a citação que inicia este capítulo fez-me o clique de que tinha um caminho a percorrer com a minha turma e o caminho poderia ser aquele. A perspetiva do professor orientador de faculdade foi de que a minha turma estava concentrada na tarefa de terminar a coreografia que produziam em grupo e, em autonomia, realizaram a sua apresentação final.

Um ensino de qualidade inicia-se no planeamento. As decisões certas, tomadas pelo professor, previnem comportamentos fora da tarefa, aumentam o tempo de prática motora dos alunos e a eficácia pedagógica. Os professores mais experientes tendem a formular objetivos claros e específicos, têm em consideração informações mais específicas e pormenores significativos, o que os leva a tomar um número elevado de decisões, responsabilizam-se pelas aprendizagens geradas nos alunos através de uma atitude reflexiva, apresentam rotinas de ensino de forma a economizar tempo e possuem um leque alargado de alternativas didáticas que podem ser ajustadas às necessidades da aula (Januário, 2017).

A qualidade do ensino e por sua vez das aprendizagens dos alunos depende da orientação do PE-A. Para chegar a um ensino de qualidade, devem ser promovidas experiências de aprendizagem agradáveis, conhecimentos, atitudes e competências que permitam aos alunos manter um estilo de vida ativo. A variável de eficácia que contribui,

com maior preponderância, para o ensino da EF é o tempo potencial de aprendizagem. Apesar das variáveis de eficácia como a organização, o feedback pedagógico, o clima emocional e clima motivacional serem essenciais numa aula produtiva, o tempo potencial de aprendizagem na tarefa específica deve permitir que os alunos tenham 80% de sucesso para elevar as aprendizagens conseguidas (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017).

### **Espera Insaciável por Aprender**

As turmas são constituídas por alunos e como cada um deles é um ser humano diferente, cada turma tem as suas particularidades.

A aprendizagem por observação foi uma estratégia que utilizei com um aluno especial. No entanto, os restantes alunos também aprenderam da mesma forma, em certas ocasiões do PE-A, por ser uma estratégia que permite a aprendizagem de novos conhecimentos práticos.

Constatee que o aluno em questão aprendia melhor por visualização dos agentes de ensino a realizar determinada tarefa do que com a minha explicação. O mesmo foi diagnosticado, no relatório técnico-pedagógico, ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, art.º 21º e 22º, com Perturbação Autística de nível ligeiro, a par de um atraso moderado do desenvolvimento motor com comprometimento nas áreas da audição-linguagem e raciocínio lógico, anterior à frequência do jardim de infância.

Desta forma, apesar de eu realizar todas as explicações antes do início das tarefas, de variadas formas, para permitir uma maior probabilidade de compreensão, este aluno nunca poderia ser o primeiro a realizar a tarefa, para que visualizasse o que era pretendido com a execução que os colegas faziam.

Tendo o aluno melhorado significativamente a sua competência nas matérias de ginástica de solo, ginástica de aparelhos, voleibol e atletismo, considero que a estratégia de aprendizagem por observação pode ser utilizada, desde que com a devida medida.

Concluo, também, que o tempo em que os alunos estão a observar os pares, agentes de ensino, é tempo de aprendizagem, que não deve ser menosprezado. No entanto, este deve ser sempre seguido de tempo de prática, em que o aluno pode realizar diversas repetições da tarefa.

## **Rendição à “Evolução”**

Os meios digitais nas aulas aumentam a motivação dos alunos e quando as atividades propostas são do agrado destes, tendem a mantê-las por mais anos da sua vida (Borrego & Escudero, 2017).

Apesar dos alunos se mostrarem favoráveis à introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de EF a sua utilização implica um trabalho prévio, fora do tempo horário, para praticar e dominar a alfabetização digital. Como esta disciplina do currículo escolar não tem tradição em trabalhos fora das sessões de ensino, tem existido resistência à presença das TIC (Borrego & Escudero, 2017).

Os tablets podem ser uma ferramenta utilizada nas aulas para promover uma EF mais atual (Borrego & Escudero, 2017) e tendo estes instrumentos ao dispor para utilização do GDEF da EBSGB, durante as aulas, coloquei-os ao serviço dos alunos da minha turma. Esta utilização foi fundamentalmente nos momentos de condição física, com vídeos previamente gravados pelos professores estagiários onde cada exercício era exemplificado, colocada música motivacional e um cronómetro a contabilizar os tempos das séries, exercícios e pausas. Como este trabalho era maioritariamente realizado em estações e os alunos estavam motivados para a tarefa, quando se encontravam numa atividade que em outro formato podiam tentar esquivar-se à sua realização, senti que o professor fica liberto das explicações organizativas para poder aumentar a sua taxa de feedback e, ainda mais importante, um maior foco na qualidade do mesmo.

Para além dos tablets, utilizei as TIC na matéria de ginástica de solo. Nestas situações de aprendizagem, como os alunos tinham acesso a materiais didáticos com as sequências que tinham de realizar, com respetivos níveis de dificuldade e critérios de êxito foi possível, mais uma vez, que tivesse oportunidade em me focar no FB. A dificuldade destes momentos em que se consegue dar autonomia aos alunos é perder o controlo para comportamentos fora da tarefa. A resolução para este mal está, na minha opinião e pela experiência que tive no ano de estágio pedagógico, nas TIC. Com a instrução de que cada aluno deveria enviar após a aula o seu vídeo para o professor dar FB e realizar os seus registos de evolução, os alunos pedem para realizar mais repetições dos elementos gímnicos para aperfeiçoar constantemente o trabalho que vão submeter. Observei nas aulas os alunos a compararem os vídeos com os seus pares para perceberem onde podiam melhorar e a discutirem onde estão os erros, com base nos critérios de êxito que lhes facultei.

Na corrida, os telemóveis também foram uma ajuda vantajosa para as aulas que lecionei pois não teria sido possível os alunos percorrerem tantos quilómetros, durante a aula de EF, como com a aplicação móvel de corrida. Sem este instrumento, assim que os alunos saíssem do meu campo de visão, eu perderia o controlo da sua atividade. Com a aplicação móvel, eu tinha acesso ao percurso dos alunos, da velocidade a que estavam e até outros dados como o nível de inclinação que tinham percorrido. Mais do que eu ter acesso a esses dados, é importante que os próprios alunos tenham noção do que é correr a certa velocidade e que possam utilizar instrumentos como este para o seu futuro. Os dados recolhidos na aplicação móvel de corrida permitiram elaborar rankings de quilómetros e velocidades médias envolvendo todas as turmas do meu NE.

### **Uma Professora por Inteiro**

Uma das experiências formativas previstas, no guia de estágio pedagógico 2020/2021, é os futuros professores, no seu ano de estágio, terem a carga letiva de um professor com horário completo, durante uma semana. Esta estava prevista para ser realizada no 2º período escolar, mas tal não foi possível devido às restrições COVID-19, que obrigaram a um confinamento geral. No entanto, quem espera sempre alcança e foi adiada, mas não eliminada, para o 3º período escolar. De refletir que após esta semana, senti que muitos dos alunos que conheci, vinham falar comigo nos intervalos ou quando eu me deslocava pela escola. Se tivesse acontecido antes, a minha relação com a comunidade escolar teria sido ainda maior.

O desempenho na profissão docente deve ser visto como um profissional a desenvolver as suas funções com um profundo conhecimento científico. Contudo, estes profissionais também vão necessitar de ser capazes de realizar o seu trabalho com autonomia e responsabilidade. É considerado um bom professor aquele que utiliza as técnicas de ensino para potenciar a eficácia das suas ações, criando condições educativas favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos, que constrói um projeto pedagógico abrangendo as finalidades da EF e que domina os meios necessários para as alcançar. O professor de EF deve ser um profissional reflexivo, crítico e conhecedor do contexto complexo em que atua (Martins et al., 2017).

A semana a tempo inteiro vai preparar, os professores estagiários, para estas necessidades, uma vez que, aumentando a carga horária, os futuros professores vão ter de ser responsáveis para o cumprir e, como vão interagir com outros professores,

diferentes do seu orientador de escola, existe a possibilidade de terem uma autonomia elevada, em certas circunstâncias, sem a supervisão permanente do orientador de escola.

Para a preparação da semana a tempo inteiro, o primeiro passo foi pedir autorização aos professores da turma para a lecionação das aulas deles. Depois desse pedido autorizado prontamente por todos os professores com os quais interagi, é necessário que exista um período de planeamento das minhas intervenções.

Nesta preparação, foram cruciais, mais uma vez, os professores das turmas, junto dos quais recolhi informação preciosa para a preparação das aulas a lecionar. Esta interação foi das maiores fontes de aprendizagem que retenho do estágio pedagógico, pela riqueza das diferentes visões dos docentes com os quais conversei.

Para tal, elaborei a Ficha de Aula (Semana a Tempo Inteiro), presente nos anexos deste escrito, a qual me ajudou nas conversas com os professores de cada turma, para o planeamento das aulas que iria assumir. No fim do preenchimento destas fichas, para cada aula, senti que estava mais tranquila com a tarefa que tinha em mãos, apesar do nervosismo, por não conseguir controlar tudo o que iria acontecer.

Mesmo depois do término das aulas que lecionei, a maior parte dos professores das turmas demonstraram-se disponíveis a conversar comigo, sem que a isso fossem obrigados. Fiquei deveras agradecida pelas críticas construtivas que me fizeram e, aula após aula, ia melhorando mais lacunas que identificava em mim. Sinto que o GDEF da EBSGB já está recetivo à semana a tempo inteiro dos estagiários que passam por esta escola, todos os anos, existindo quase uma tradição. Os próprios já perguntavam um mês antes quando é que seria o momento de aceitarem os estagiários nas suas aulas.

Esta experiência formativa foi a minha oportunidade de compreender como trabalhar com alunos diferentes do que eu estava habituada, com turmas com rotinas diferentes, regras diferentes, níveis de competência diferentes e disponibilidade para a prática diferentes. A preparação de duas aulas para uma turma do 10º ano, transformou-se na preparação de onze aulas para turmas do 5º ano ao 12º ano. De forma a minimizar este aumento, tentei agrupar as aulas por ciclo de forma que tivessem estruturas o mais semelhante possíveis. À primeira vista era o “não vou sobreviver a esta semana”, mas com o apoio que me foi dado por todo o GDEF, foi um “afinal este é o ritmo que vou ter no meu quotidiano, se for feliz”.

A disciplina na aula foi, inicialmente, uma grande preocupação minha por não conhecer os alunos que necessitam de maior atenção. No entanto, a cada aula que passava, ficava

mais tranquila e isso fez com que visse com maior clareza e rapidez os casos críticos de indisciplina para atuar eficazmente. Tentei ser o mais compreensiva possível com os alunos, tendo em consideração que não os conheço e posso interpretar menos bem alguma situação. Deste modo, a minha principal preocupação foi ultrapassada, com a criação de um clima positivo para a aprendizagem de todos os alunos, agindo rapidamente sobre desvios da tarefa, através de intervenções pedagógicas com o aluno desestabilizador.

Como experiências novas acarretam, normalmente, dificuldades acrescidas e a semana a tempo inteiro foi, para mim, uma nova realidade, com modificações na minha rotina, existiram algumas dificuldades que me fizeram superar-me para as ultrapassar. Entre elas, a organização das turmas, por não ter conhecimento do nível de competência dos alunos para cada matéria, ou das suas dificuldades individuais ou, até mesmo, o pequeno-grande pormenor de eu não estar rotinada em transitar de espaço de aula a meio da mesma, com a responsabilidade de orientar os alunos nesta situação. Por isso, tentei questionar os professores da turma sobre todas as informações que pudessem ser relevantes para o bom funcionamento da aula que iria lecionar. Com quase todos os professores, foi possível estar sentada durante bons minutos a conversar, enquanto eu anotava tudo o que conseguia nas fichas de aula para a semana a tempo inteiro. Para além disso, sempre que possível, observei previamente aulas das turmas com as quais ia interagir.

Os objetivos da semana foram elevados, também, ao nível do conhecimento pedagógico sobre as matérias de EF, por me ter sido pedido que lecionasse matérias diferentes das que eu estava a abordar com a minha turma, e mesmo nas matérias que coincidiam, os níveis de competências dos alunos das novas turmas, eram dispares do meu quotidiano. Foi a minha oportunidade de ainda pesquisar e procurar mais informação sobre EF, o que me fez estar mais perto, no fim desta experiência, de ser uma professora melhor.

Outras dificuldades que enfrentei foram, ainda, a de ter aulas seguidas. Esta questão inviabilizou a minha necessidade de preparar todo o material para a aula com grande antecedência e a realização dos balanços de aula, antes da seguinte, para que nenhuma informação fosse perdida. Tive de encontrar algumas estratégias para colmatar as adversidades, como ajustar a aula para o menor número de material possível (sem comprometer os objetivos pedagógicos) e pedir a colaboração dos alunos na sua montagem e desmontagem. Apercebi-me com esta estratégia que facilita quando o mesmo professor vai dar aula em dois tempos letivos seguidos, no mesmo espaço de aula, as matérias a desenvolver serem idênticas. Uma questão que agora vejo como elementar, e

via os professores mais experientes a fazer ao meu lado, mas que eu nunca tinha refletido sobre ela.

Colmatar as dificuldades é um processo que começa na sua detecção. Quando o primeiro passo é conseguido, assumindo as dificuldades, o caminho para as superar está mais perto. Fazendo uma retrospectiva do que foi esta experiência formativa, a melhor forma de a descrever é como uma chuva de emoções. Comecei logo na segunda-feira a pensar que já me tinha acontecido tudo e mais alguma coisa. A manhã que iniciou a semana foi uma troca de espaços a duplicar, logo para a primeira aula. Depois o transporte de materiais e adaptações constantes devido às alterações que os professores das outras turmas faziam nos seus espaços de aula, minutos antes do início das aulas ... foi tudo um caos.

Os dias mais exigentes foram mesmo a segunda-feira, a quarta-feira e a sexta-feira. Tive várias aulas seguidas e o intervalo entre as mesmas, parecia que não existia, uma vez que, mal dava para preparar o espaço de aula para o tempo seguinte. Os lanches passaram, por isso, a ficar esquecidos. Resta saber se me esqueci de lanchar pelo entusiasmo da aula ou por não ter fome. Eu penso que tenha sido a primeira hipótese a causar a segunda.

Entre estes dias mais exigentes, tive a sorte de ter um planeamento que me permitiu estar mais descansada nos dias de terça-feira e quinta-feira, onde apenas teria de lecionar uma aula. Contudo, à terça-feira já sentia a necessidade de repousar para ajudar os meus pés com o massacre a que estavam a ser submetidos. Senti mazelas físicas causadas pelo acréscimo do tempo de horas em pé.

No fim da turbulência, considero que esta semana teria sido ainda mais produtiva se tivesse uma duração de um mês. Na minha opinião, o plano de estudos do mestrado poderia contemplar ainda mais experiências práticas como estas, que nos levam a colocar-nos à prova. Mesmo compreendendo a importância das bases teóricas, as mesmas só fazem sentido para este mestrado se for para serem colocadas na prática, o que talvez possa ter de levar à sua prioridade em detrimento de alguns documentos descritivos exigidos.

## Verdadeiras Estrelas de Cinema

*“Agora consigo ver claramente onde melhorar. Não tinha noção que eu era assim”*

*(Carlos Miranda- Colega do núcleo de estágio)*

A minha maneira de ser, enquanto pessoa, leva a que não consiga fazer nenhuma tarefa “só porque sim”. Quando se trata do meu trabalho, mesmo enquanto professora estagiária, ainda maior é a minha exigência pessoal.

Para me obrigar a fazer superações, dia após dia, tento ter sempre um objetivo com o que faço. Ter um propósito maior torna o trabalho mais gratificante, do que apenas pensar em formas de obter lucro com o que se faz e gera melhores resultados (Learning, s.d.).

Quando se junta a minha ambição em melhorar com quatro colegas, igualmente capacitados, e um professor orientador de escola com uma experiência superior, é possível realizar um trabalho colaborativo que multiplica, em muitas vezes, as aprendizagens da observação das minhas aulas. Alinhando os objetivos individuais com os do grupo, o caminho para o sucesso está traçado (Learning, s.d.).

Tanto eu como os meus colegas, ao vermos gravações das aulas que lecionávamos, verificámos ações que fazíamos sem nos apercebermos, como por exemplo, ao proferir uma instrução inicial, esta não contemplar o questionamento, aos alunos, sobre a existência de dúvidas. Foi o que aconteceu a um colega do meu NE, citando a afirmação que inicia este capítulo, mas também aos restantes colegas e a mim própria. Ainda mais curioso, foi que ao refletir sobre os nossos erros individuais e com a ajuda do grupo de trabalho, notava-se a melhoria de todos nós, logo na aula seguinte à ocorrência. Para isso, tivemos o suporte das fichas de observação inter estagiários, disponíveis para consulta nos anexos deste documento. Através do seu formato online, os professores estagiários que estavam a assistir às aulas de EF, refletiam sobre as ações do professor estagiário a lecionar a aula.

Assisti desde o início do ano letivo, às aulas lecionadas pelos meus colegas, pelo professor orientador de escola e também a aulas de outros professores do GDEF a quem eu reconhecia pontos fortes em determinadas situações do PE-A, como por exemplo, na gestão de conflitos entre alunos, na transmissão de conhecimento através do diálogo ou na criatividade das propostas de aprendizagem. Para além das observações informais,

senti a necessidade de realizar observações formais. Foi neste ponto que analisei as gravações de áudio e vídeo, de quatro aulas lecionadas por mim.

Com o objetivo de melhorar a minha prestação enquanto professora de EF recorri à observação sistemática para recolher os dados necessários. A observação mencionada, para o autor Dias (2009), justifica-se pelos processos lógicos, com elevados níveis de objetividade e valor científico.

Ainda o mesmo autor, nomeia três fatores indispensáveis para que, através da observação, se ultrapasse dificuldades e identifique os fenómenos de interesse pedagógico, sendo eles: a delimitação do campo de observação; a definição das unidades de observação; e o estabelecimento de sequências comportamentais. O investigador tem de estabelecer um critério de observador que lhe permita organizar e dirigir a sua atenção para o que pretende analisar (Dias, 2009).

De forma a ter qualidade na minha observação, recorri a métodos já experimentados e validados anteriormente. Além da observação das aulas dos pares, no momento em que cada uma estava a acontecer, com recurso a questionário online sobre o que estava a acontecer na aula, e a sua posterior reflexão com o NE, realizei uma análise das aulas por mim lecionadas, com o apoio de sistemas de observação (Moreira & Ferreira, 2018).

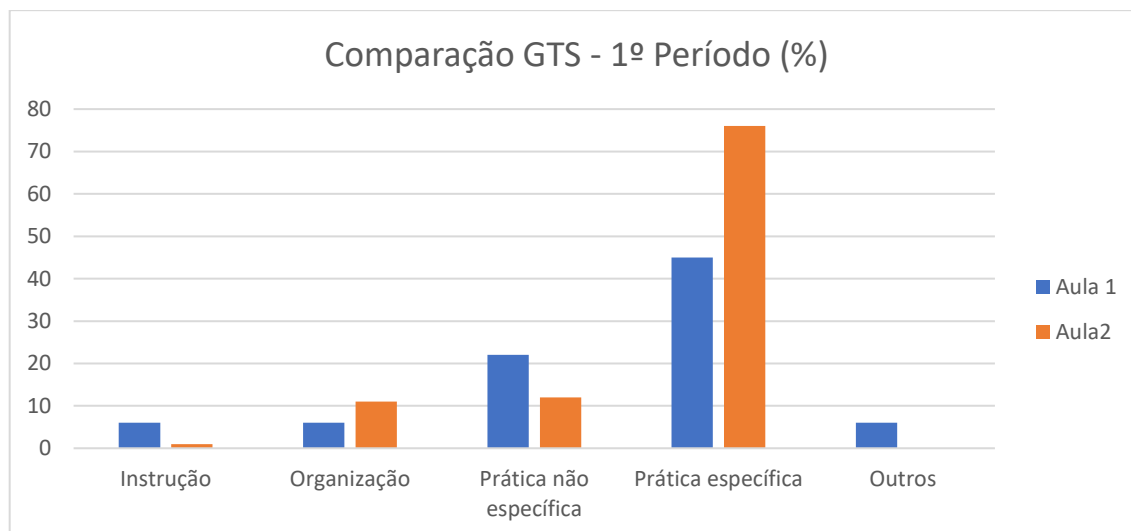
Esta análise metódica contou com o sistema Gestão do Tempo da Sessão (GTS), com o Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), com o Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (SOCA) e com o Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFB). O sistema GTS é constituído por cinco categorias (Instrução à classe, Organização, Prática não específica, Prática específica e Outros), registando-se a duração de cada categoria, com recurso ao seu início e ao tempo em que termina cada categoria (Moreira & Ferreira, 2018). O SOCP é formado pelas categorias Instrução, Feedback, Organização, Afetividade positiva, Afetividade negativa, Intervenções verbais dos alunos, Observação e Outros e o SOCA pelas categorias Atividade Motora, Demonstração, Ajuda, Manipulação do material, Deslocamentos, Atenção à informação, Espera, Comportamentos fora da tarefa, Intervenções verbais, Afetividade e Outros. Nestes dois sistemas, foi registado o comportamento da categoria hierarquicamente superior, que o professor ou do aluno observado, respetivamente, estava a realizar, a cada cinco segundos de gravação (Moreira & Ferreira, 2018). Já para o SOFB, foi registado o objetivo, forma, direção e afetividade, a cada FB que emiti durante a aula. O objetivo do FB pode ser prescritivo, descritivo, avaliativo ou interrogativo. A forma do FB podia ser auditivo, visual, quinestésico ou misto. A direção do FB para o aluno, grupo ou turma. E a afetividade

do FB, positiva, negativa ou neutra. No fim do seu registo, este sistema fornece uma taxa de intervenção por minuto, ou seja, o número de FB proferidos por minuto (Moreira & Ferreira, 2018).

Após as observações formais e informais, das minhas aulas e dos outros professores, considero que a observação formal tem a vantagem de registar dados concretos, mas a observação informal tem a vantagem de ser facilmente aplicada e serve o propósito de refletir sobre as ocorrências das aulas de EF. Ainda sobre a comparação destas observações entre as aulas por mim lecionadas e as de outros professores, penso que analisar as aulas que sou eu a lecionar torna possível a identificação das minhas próprias lacunas para as eliminar e o reconhecimento dos meus pontos fortes para que sejam ampliados, mas também pode ser complementada com os métodos utilizados por outros professores, pois reunindo o mais positivo de cada um, resulta numa unidade melhor, mais capaz e eficiente (Key-Roberts, 2014).

Concretamente sobre os dados recolhidos dos sistemas de observação, entre a aula 1 e a aula 2 (ocorridas no 1º período escolar), era pretendido saber se o tempo passado pelos alunos em empenhamento motor diferia entre os primeiros 50 minutos de aula (aula 1) e os 50 minutos de aula a seguir ao intervalo (aula 2). Pelo registo efetuado, verifica-se que no sistema GTS, a maior diferença verificada entre as duas sessões de ensino foi o aumento na categoria “Prática específica”, da aula 1 para a aula 2, de 45% para 76%, respetivamente, do tempo despendido pelos alunos em prática específica. Fica, desta forma, identificado que os segundos 50 minutos de aula foram aproveitados, pelos alunos, para um maior tempo em prática específica. Esta ocorrência pode ser explicada pela diminuída necessidade de explicação dos objetivos específicos de cada situação de aprendizagem, uma vez que iria ser dada continuidade às propostas do primeiro tempo de aula, onde foram realizadas as maiores explicações aos alunos.

Figura 5 - Sistema de Observação GTS.

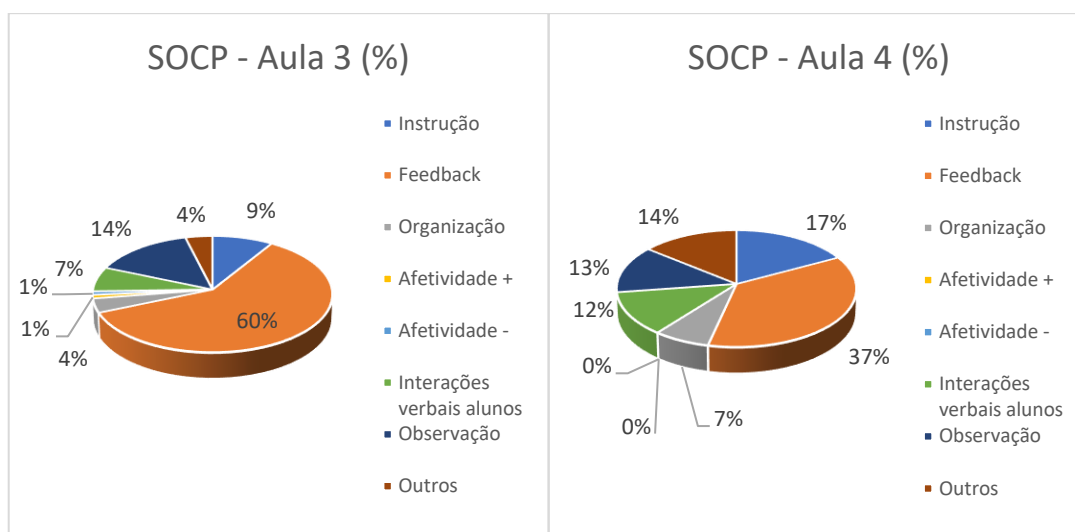


O SOCA também foi aplicado para estas duas aulas, mas não tendo revelado resultados significativos para a resolução do objetivo da análise destas duas aulas, será apresentado apenas numa fase posterior desta análise.

No 2º período foi impossibilitada a recolha de imagens das aulas de EF, por estas terem sido lecionadas num período de E@D e, perante esta adversidade de recolher dados representativos, durante este período escolar, foram analisadas duas aulas de 50 minutos, no 3º período escolar (denominadas por aula 3 e aula 4). Na sua análise foram utilizados os quatro sistemas de observação mencionados anteriormente, no entanto, neste documento apenas serão apresentados os dados que considero mais representativos.

Em relação ao SOCP, o dado mais significativo da minha análise foi a diferença encontrada na categoria de feedback, entre as aulas 3 e 4. Esta pode justificar-se pela necessidade de transmitir mais informação na matéria de ginástica de solo (aula 3), para manter a segurança dos alunos, comparativamente à matéria de dança (aula 4), em que dei maior autonomia aos alunos, através do trabalho a pares ou em grupos de trabalho.

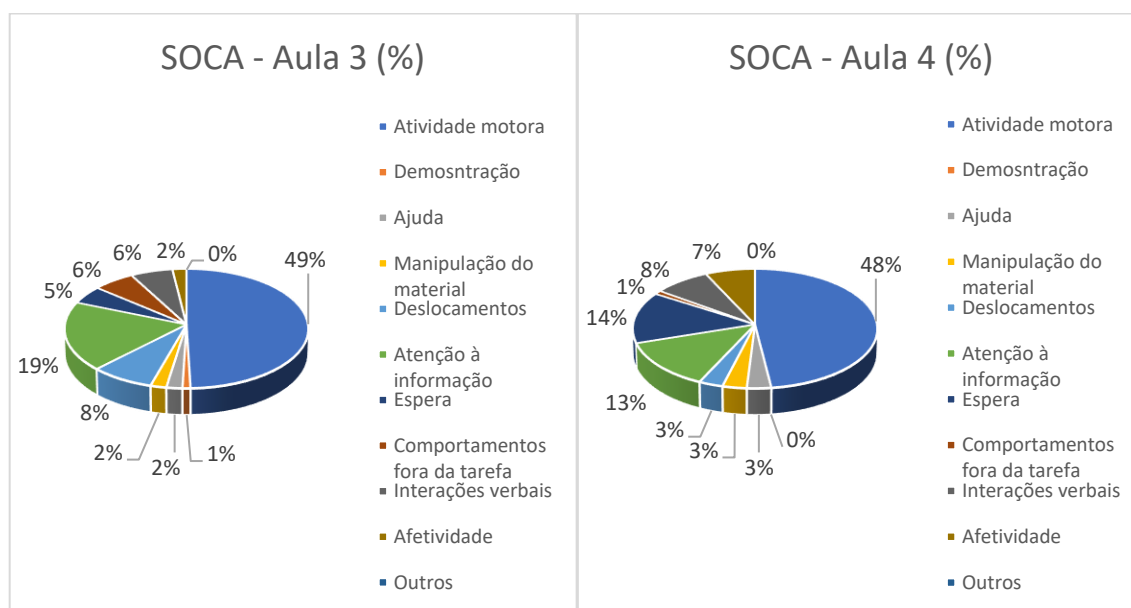
Figura 6 - Sistemas de Observação do Comportamento do Professor.



Para o SOCA, a atividade motora, demonstrada pelos alunos, foi semelhante entre as duas aulas, demonstrando que não existem diferenças significativas entre o primeiro tempo (antes do intervalo) e o segundo tempo (depois do intervalo).

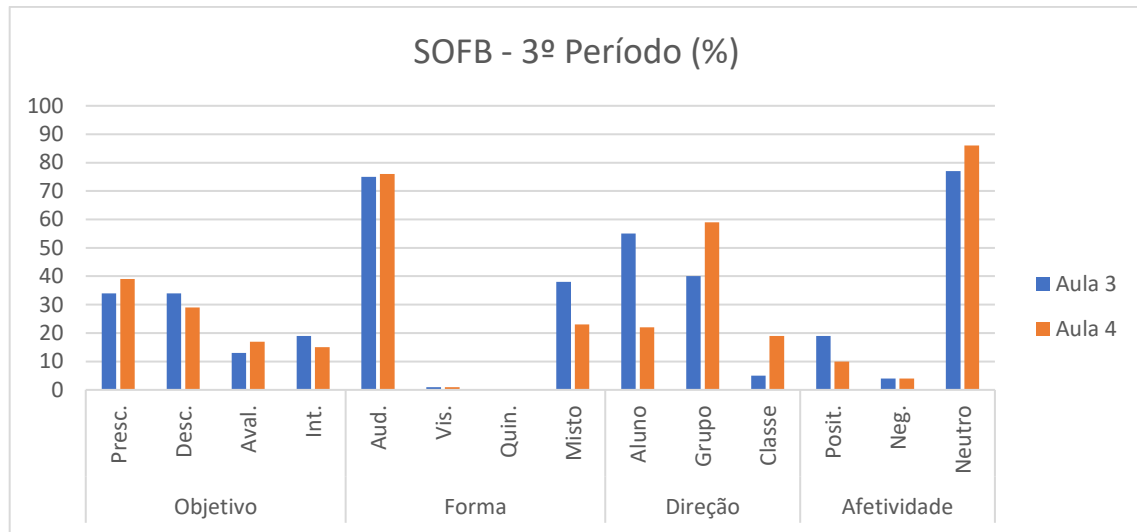
Os comportamentos fora da tarefa manifestaram-se mais na aula 3 do que na aula 4, possivelmente devido às matérias lecionadas em cada tempo. Enquanto na aula 3, a matéria lecionada foi a ginástica de solo, na aula 4, a matéria foi a dança. Esta diferença também vai ao encontro dos resultados obtidos na categoria da afetividade, uma vez que os alunos estavam a trabalhar e dançar a pares e em grupos de trabalho, na aula 4.

Figura 7 - Sistemas de Observação do Comportamento do Aluno.



Já para o SOFB, este foi distribuído pelas diversas categorias do seu objetivo, não existindo dominância de nenhuma. A forma auditiva é a preferencial para transmitir o FB aos alunos, uma vez que permite a sua existência à distância. Este é direcionado, essencialmente ao aluno ou ao grupo. A afetividade é, essencialmente neutra. No entanto, é de salientar que o feedback positivo é superior ao feedback negativo. Este facto beneficia a motivação dos alunos para as suas aprendizagens.

Figura 8 - Sistema de observação SOFB.



## Aprender Educação Física Atrás de um Ecrã

*“Por mim esta turma ficava sempre em confinamento”*

*(Professora da turma 10ºX)*

O artigo 8.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, confere legitimidade ao formato de E@D, ensino individual e ensino doméstico como modalidades educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. Consequentemente, a Portaria 359/2019, de 8 de outubro, regulamenta a modalidade de E@D, definindo as suas regras, procedimentos e frequência. Nesta documentação pretende-se que o E@D seja uma alternativa de qualidade ao ensino tradicional no PE-A dos alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, através das TIC.

Uma das características do E@D é a separação entre o formador e o formando, durante o PE-A (Godinho, 2020; Vidal, 2002), ou seja, não é necessária a presença física do professor. Esta peculiaridade do E@D é uma vantagem para o educando que tem a possibilidade de realizar o seu caminho individualmente, podendo fazer as suas próprias reflexões e tornar-se o ator principal da sua aprendizagem. Fornecendo o suporte e as ferramentas necessárias é possível ter alunos efetivamente autónomos a aprenderem através deste formato. Com o progresso tecnológico e a sua dispersão pelo mundo, este tipo de ensino tem vindo a ser cada vez mais eficiente e a ultrapassar as barreiras físicas (Rurato & Gouveia, 2004).

No estágio pedagógico que realizei foi necessário lecionar aulas online, durante nove semanas (entre fevereiro e abril de 2021), devido à situação pandémica que passámos. A escola pode ser vista como um fenómeno cultural, onde devem ser consideradas as dinâmicas de interação, sob pena de se perder redes de socialização existentes entre os intervenientes no ensino (Torres, 2008). De forma a tentar suprimir a carência do ambiente escolar e da presença física, sentida pelos alunos, e para que não perdessem contacto com o currículo escolar durante este tempo, recorreu-se ao E@D (Morgado, Sousa & Pacheco, 2020).

Este tipo de ensino levou a uma nova forma de dar aulas, para todas as disciplinas (Godinho, 2020). Numa disciplina eminentemente prática como a EF, ainda maiores adaptações foram necessárias. Foi um grande desafio, quer para mim, professora estagiária, como para professores de EF mais experientes (Morgado et al., 2020).

É necessário preparar os alunos para o E@D, mas também os professores. Estes devem ter conhecimentos digitais e ser capacitados de habilidades tecnológicas na sua formação inicial, assim como serem dotados de estratégias e metodologias que lhes permitam lecionar por via online (O'Brien et al., 2020).

O facto de a minha turma ter demonstrado uma maturidade acima da média para a idade facilitou a que as aulas à distância fossem produtivas. Apercebi-me que a minha turma estava a cumprir com os horários das aulas e com os trabalhos pedidos, o que em outros casos que observei dos meus colegas de NE e de professores de EF, como o meu professor orientador de escola ou, até mesmo, outros professores do GDEF da EBSGB, estava a ser mais difícil de controlar. A participação e motivação nas aulas de EF da minha turma, especialmente para os alunos com menor apetência para a EF, aumentou. Num tempo de EF de “guerra”, ter todos os alunos a realizar aula prática, cada um em sua casa, em direto e com as câmeras ligadas, parece um milagre. Eu e a minha turma, conseguimos realizar essa proeza. Penso que as características que reconheci à turma, ficaram confirmadas quando uma das professoras, em Conselho de Turma (CT), afirmou que as aulas estavam a correr melhor no período de E@D do que em regime presencial, para esta turma. O que teve a concordância dos restantes professores.

### **Percurso do Ensino à Distância**

A história do E@D remonta ao Reino Unido. Foi aqui que no séc. XIX se deu o primeiro curso por correspondência (Palvia et al., 2018; Vidal, 2002). Com este, pretendia-se aumentar o acesso à educação, para o maior número de pessoas possível, e permitir que quem não se conseguisse deslocar aos centros de formação, pelos mais variados motivos, tivesse as mesmas possibilidades de estudos (Vidal, 2002).

Quanto às gerações que podemos encontrar deste tipo de ensino, relativamente a Portugal, podemos categorizá-las pelos canais de comunicação que cada uma utilizou. O início das gerações foi por comunicação escrita, passando posteriormente pela rádio e pela televisão, através de sistemas de multimédia integrados e, mais tarde, com recurso à informática e à telemática (Vidal, 2002).

No nosso país, a expansão da Telescola deu-se por volta de 1971, quando se deu a reforma de Veiga Simão, já no fim do regime de Salazar. Conseguiu-se assim, de uma forma inquestionável, uma maior igualdade de acesso aos estudos. Mas foi apenas a seguir à Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974, que os conteúdos sofreram algumas

alterações. Nesta altura, os alunos deixaram de ter exames nacionais e passaram a ter uma avaliação idêntica à dos alunos do ensino tradicional (Moreira & Alves, 2016).

Mas a Telescola aquando do seu aparecimento, não se assemelhava aos moldes com que hoje se imagina o E@D. Apenas na década de 90, com a internet e a *Word Wide Web*, foi possível chegar a locais remotos, eliminar o tempo despendido em viagens, diminuir os encargos económicos, tornar a operacionalização das ferramentas digitais menos complexas e trocar os atrasos constantes no envio dos documentos por correspondência por TIC viáveis (Palvia et al., 2018).

### **Tipologias de Sessão Online**

As sessões de E@D podem ser síncronas ou assíncronas. A primeira tipologia mencionada requer a presença dos intervenientes numa “sala de aula virtual”, em tempo real. A interação é realizada essencialmente através da voz e podem ser utilizadas imagens para a transmissão da informação. Já a segunda, pode ser realizada em diferido, não sendo obrigatório que os intervenientes estejam presentes em tempo real. Esta tipologia permite, assim, que os alunos realizem a sua aprendizagem de forma individual e autónoma. Estes acedem aos conteúdos através das diversas plataformas utilizadas pelo professor e recebem FB à posteriori através dos canais de informação (Vidal, 2002).

Num momento de incerteza e instabilidade, para que o E@D seja produtivo é necessário que os alunos estejam tranquilos e seguros no seu PE-A (Daniel, 2020). É crucial que o professor crie rotinas com os alunos de forma a orientá-los com as tarefas e esclarecimento de dúvidas, que defina estratégias de gestão e liderança, o modelo de E@D a utilizar e dê conhecimento do plano de monitorização e avaliação, mas especialmente que os alunos se sintam seguros (Direção-Geral da Educação, 2020b).

As características das duas tipologias de E@D podem beneficiar a estabilidade junto dos alunos pelas suas características. Se por um lado as sessões assíncronas parecem funcionar melhor em formatos digitais (Daniel, 2020), os defensores das videoconferências sugerem que as sessões síncronas promovem aprendizagens superiores às realizadas pelas aulas assíncronas (Rehn, Maor & McConney, 2018).

O contacto em diferido com os alunos, através de aulas assíncronas, permite ao professor ter maior flexibilidade para preparar os materiais de aprendizagem e responder com maior reflexão às questões colocadas pelos alunos, com a possibilidade de convocar reuniões para os alunos que apresentem necessidades específicas (Daniel, 2020). Por

outro lado, aulas síncronas representam um aumento na comunicação entre os intervenientes (Rehn et al., 2018).

Juntando o “melhor dos dois mundos”, adotei estas duas tipologias, intercalando aulas síncronas com aulas assíncronas, com a minha turma. Sendo o horário letivo de uma aula de cinquenta minutos à segunda-feira e duas aulas de cinquenta minutos à quarta-feira, optei por realizar aulas síncronas no tempo letivo da segunda-feira e no segundo tempo letivo da quarta-feira. Os primeiros cinquenta minutos de quarta-feira corresponderam à aula assíncrona.

À segunda-feira a aula baseou-se sempre em desafios físicos relacionados com as matérias práticas de EF, seja com cestos de basquetebol improvisados com papel e fita cola para prender à parede e bolas de papel de alumínio embrulhado ou livros a fazer de raquetas e balões para realizar manchetes de voleibol ou toques de futebol com o pé e a cabeça. Estes materiais eram sempre preparados pelos alunos atempadamente, com ajuda de um vídeo que explicava a sua elaboração com antecedência do fim de semana.

À quarta-feira, a aula dividia-se em dois tempos, em que o primeiro tempo foi dedicado à continuação da lecionação da matéria de dança, onde os alunos estavam a criar a sua própria coreografia de aeróbica e gravaram vídeos com a família a demonstrar o seu produto final e o segundo tempo era dedicado à corrida com a aplicação de corrida que os alunos já conheciam das aulas presenciais. Nesta atividade, os alunos corriam individualmente na sua área de residência, respeitando todas as normas de segurança, e eu acompanhava através dos dados gerados pela aplicação ou pelas vias de comunicação em direto que cedi à turma para o caso de algum incidente.

## **O Aprendiz**

O formato de um ensino realizado à distância facilita a que os alunos sejam o centro do PE-A, o que é mais difícil de ser realizado no ensino tradicional por ser em massa (Thistoll & Yates, 2016). É por isso importante reconhecer as suas características para compreender como será um bom E@D.

Os alunos do E@D necessitam de dominar as plataformas digitais e as ferramentas de trabalho úteis à aprendizagem. Carecem de uma motivação elevada, de modo a não desistirem a meio do processo. Para além disso, como o professor não está presente fisicamente, os alunos devem deter em si um grau elevado de autonomia e responsabilidade na organização do seu estudo (Pacheco, 2020). É ainda preponderante que dominem as TIC, que sejam participativos nas aulas, sendo a capacidade de iniciativa

uma característica essencial, que saibam gerir o seu tempo e tenham maturidade e autodisciplina que lhes permitam cumprir os prazos estipulados (Godinho, 2020; Thistoll & Yates, 2016).

Contudo, numa situação de pandemia, a maioria dos alunos são encaminhados para o E@D, sem que estas características sejam asseguradas. Alguns dos alunos da turma a que lecionei aulas de EF não tinham nenhum computador em casa antes deste ano letivo. Seria praticamente irrealista pedir-lhes que dominassem este instrumento quando era um meio a que não tinham acesso. Apesar disso, foi com alegria que vi esses alunos a receberem computadores do Ministério da Educação e a terem a possibilidade de os utilizar para acompanharem as aulas. As dificuldades que estes alunos tiveram, assim como tantos outros que eu não conheci, devem ser tidas em conta pelos professores que, como eu, penso que tenham dado todo o apoio possível.

### **O Pedagogo**

Ensinar no ambiente escolar ou atrás de um ecrã é distinto, o que exige aos professores habilidades exclusivas para os diferentes formatos (Morgado, 2003). Existe aprendizagem nos momentos de interação entre o professor e os alunos. É essencial, por isso, que nestes momentos o docente detenha as suas competências elevadas, ao nível dos sistemas de telecomunicações (Vidal, 2002). As técnicas instrutivas, de gestão virtual e as de proporcionar um envolvimento ativo de toda a turma durante o PE-A online também são capacidades solicitadas num professor em E@D (Zhang & Lin, 2020).

Estas competências devem ser utilizadas consoante as três funções que o docente possui no E@D. O professor deve ser um pedagogo, realizando as suas ações com vista à aprendizagem dos alunos, quer nas vertentes da instrução, do fornecimento de FB ou na avaliação da eficácia dos processos pedagógicos. O papel de gestor tem de estar sempre presente de forma a gerir a turma, os comportamentos fora da tarefa e a manutenção da integridade dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à manipulação de imagens. Para além disso, é necessário promover o bem estar e uma relação positiva entre os intervenientes, uma vez que, em regime de ensino online deixa de ser possível utilizar as habilidades expressivas tradicionais para construir um relacionamento com os alunos (Zhang & Lin, 2020).

## **Feedback à Distância**

A importância da comunicação e do FB entre professor e aluno cria a conexão professor-aluno que se evidencia como uma ferramenta no PE-A (Uribe & Vaughan, 2017). Quando se trata de E@D, o FB pode ser um dos maiores desafios com que os professores se deparam. Encontrar forma de conceder um FB oportuno e significativo aos alunos, através de plataformas digitais não está ao alcance de todos (Hattie & Timperley, 2007). A leitura da linguagem corporal que pode ser utilizada para analisar se o aluno compreendeu o caminho a seguir torna-se reduzida no E@D (Uribe & Vaughan, 2017).

Ainda que se possa utilizar todos os recursos que a tecnologia nos permite atualmente, por vezes, no E@D é dificultada a percepção da expressão sonora não verbal (como o tom, o timbre, o volume da voz, o ritmo da fala, as pausas e as ênfases subtis), da linguagem corporal (como as expressões faciais a forma do contacto visual), a postura, a posição das mãos, dos braços, das pernas e a possibilidade do contacto físico (Rurato & Gouveia, 2004).

Contudo, a realização de sessões de explicação do conceito e dos FB antes da emissão da sessão, a transmissão de FB através de ferramentas como vídeo e áudio, dando pistas visuais, para a melhor compreensão da mensagem que se quer transmitir, tentar compreender através de questionamento após o FB se este foi suficiente ou é necessária nova explicação e perguntar aos alunos qual a sua opinião sobre a pertinência e a qualidade dos FB dados pelo professor, são algumas estratégias que os docentes podem adotar em E@D de forma a colmatar as dificuldades relativas a este tema (Uribe & Vaughan, 2017).

## **Prós e Contras na Balança**

Nem tudo são rosas, e como o conhecimento é a melhor arma para enfrentar muitas das adversidades que encontramos na vida, perante as alterações que se viveram no ensino, devido à situação pandémica, devemos ter em consideração tanto as vantagens como as desvantagens do formato da educação que despontou através das TIC.

As interações no PE-A podem ser classificadas em aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo. A primeira acontece em momentos de debate/discussão ou na dinâmica estabelecida em trabalhos de grupo. A segunda, no que toca ao ensino online, é realizada aquando da transmissão de informação, em sistemas de gestão de aprendizagem ou através de FB. Já a última, pode acontecer com a visualização de documentos,

apresentações ou realização de projetos individuais ou em grupo, através de vídeo ou imagem, em plataformas de apresentação digitais (Zhang & Lin, 2020).

Quando falamos em ensino online, o último tipo de interação, referido no parágrafo acima, passa a ter maior preponderância. Acrescentando que a variável interação, no seu todo, é reduzida quando se trata de E@D, em comparação com o ensino presencial (Morgado, 2003), devemos ter a plena noção de que este tipo de ensino leva à perda da dimensão pessoal, essencial para a eficácia do PE-A (Hart, Berger, Jacob, Loeb & Hill, 2019; Rurato & Gouveia, 2004; Vidal, 2002).

Para além disso, parece existir o aumento das diferenças já existentes entre alunos de estatutos económicos diferenciados (Pacheco, 2020). Os discentes que anteriormente apresentavam um desempenho menor demonstram ser os mais prejudicados com este regime (Bettinger & Loeb, 2017; Hart et al., 2019). Esta desigualdade deriva dos escassos apoios colocados ao dispor dos alunos mais frágeis, substituindo-se medidas de apoio por equipamentos obsoletos (Pacheco, 2020).

Este formato apresenta afinidade com a industrialização e a massificação do ensino (Rurato & Gouveia, 2004) e encargos financeiros elevados, tanto na aquisição de equipamento como na atualização constante a nível dos componentes tecnológicos (Vidal, 2002). No que diz respeito aos aprendizes, este método de ensino pode levar ao abandono escolar precoce uma vez que as classificações são substancialmente mais baixas, quando comparadas com as do ensino tradicional (Bettinger & Loeb, 2017). A popularidade deste método de ensino, junto dos educadores, também não abona a seu favor devido à inércia existente quando se trata da mudança das práticas comuns no ensino tradicional para a necessidade de inovação dos métodos de ensino através das TIC (Vidal, 2002).

Em 2020, aquando do primeiro confinamento, foi criado o projeto #EstudoEmCasa com o objetivo de servir de complemento às aulas síncronas, lecionadas pelos professores de cada turma. O problema da relação professor-aluno foi um obstáculo, com a supressão do papel ativo do aluno e da sua resposta às atividades, no que diz respeito à comunicação com o professor que está a lecionar a aula (Godinho, 2020).

Por outro lado, o E@D revelou-se viável para o ensino durante a pandemia, uma vez que tornou possível a continuidade do PE-A numa situação de adversidade, quando o ensino tradicional não foi apropriado (Rurato & Gouveia, 2004).

O formato utilizado em momento de confinamento permite alargar a oferta educativa a mais interessados. É disponibilizada a possibilidade à participação em cursos de alunos

fora da área do centro de estudos, economizando tempo e despesas em deslocações (Hart et al., 2019; Rurato & Gouveia, 2004; Vidal, 2002). Outras vantagens são o custo benefício na formação eficaz de um grande número de alunos (Rurato & Gouveia, 2004; Vidal, 2002), a proeminente compatibilização entre os estudos e a vida profissional e familiar, a possibilidade de personalizar o ensino e dar origem a métodos e formatos de trabalho abertos, envolvendo a partilha de experiências (Vidal, 2002).

Desde que os métodos e tecnologias utilizados sejam adequados à matéria a que se destina, as interações entre os intervenientes seja assegurada e exista a emissão e compreensão do FB, o ensino online pode ser tão ou mais eficiente que o ensino tradicional (Vidal, 2002).

Pesando os prós e contras do E@D, o ensino misto pode ser uma boa alternativa ao ensino presencial e ao ensino online, exaltando o melhor de cada um. O equilíbrio entre os dois poderá levar a uma harmonia saudável com a alta tecnologia, reduzindo os riscos do vício nos smartphones, internet ou redes sociais. Os sistemas de gestão e aprendizagem podem ser utilizados para colmatar a falta de recursos e infraestruturas (Palvia et al., 2018). Este não será um problema para as escolas porque mesmo que os recursos tecnológicos passem a fazer parte do quotidiano das escolas, de forma mais formal, não substituem a relação pedagógica, baseada na interação presencial, na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais (Morgado et al., 2020).

### **Estado da Educação Física Durante a Tempestade**

Tempestade é muitas vezes associado a fenómenos atmosféricos, mas também pode ser vista associada a sofrimento e adversidades. Neste sentido, refiro-me a tempestade como as adversidades que a situação pandémica, criada pelo vírus COVID-19, causou nas vidas dos cidadãos obrigados a confinamento por todo o mundo, mas também nas alterações que se teve de realizar na educação e nas escolas.

Os estabelecimentos de ensino não estavam preparados para assegurar um PE-A igualmente eficaz em regime online e, no caso da EF, estas dificuldades foram relatadas como mais elevadas, em consideração às restantes disciplinas do currículo escolar, sendo esta a disciplina mais afetada pela regime de E@D, tanto em Portugal como na Europa (Moreira, 2020).

Os dados apontam para que em Portugal, 10,7% dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas substituíram as aulas de EF por aulas teóricas (Fialho, 2020), o que a médio ou longo prazo parece comprometer alguns objetivos transversais da

disciplina prática, nomeadamente no que diz respeito ao papel de parceiros ou adversários e na elevação do nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, como por exemplo, da resistência, da força resistente e força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação, de execução e de deslocamento, e das destrezas específica e geral (Ministério da Educação, 2001). Esta informação é preocupante se pensarmos que a inatividade física prejudica a saúde mental (Goethals et al., 2020), aumenta o risco de depressão e transtornos de ansiedade e diminui a qualidade de vida e o sistema imunológico (Öncen & Tanyeri, 2020).

Num período de confinamento, retrata-se o valor da atividade física quando um dos poucos motivos que autorizavam as pessoas a sair de casa era para a prática de atividade física (Goethals et al., 2020). Assim, a comunidade e em especial os alunos, passaram a perceber a aptidão física e conseqüentemente a EF como benéfica para a sua saúde física e mental (Fialho, 2020).

Para este crescente louvor da EF numa situação de tempestade, contribuiu a adaptabilidade que os professores portugueses de EF demonstraram, a sua capacidade de criatividade e de inovação. Foi necessário utilizar novas estratégias de ensino para enfrentar as dificuldades específicas impostas por uma disciplina prática e os docentes não viraram as costas ao trabalho. Antes pelo contrário, arregaçaram as mangas e encontraram estratégias como a partilha de ideias entre colegas de EF e a criação de novas ferramentas digitais para a lecionação das aulas (Fialho, 2020).

Com este esforço acrescido dos professores de EF, as tecnologias especializadas possibilitaram alternativas educacionais que aguçaram a motivação dos alunos por esta disciplina, criando-se novas formas de aprendizagem, aliciantes para os alunos (Vidal, 2002).

## Avaliação

*“A aula não é minha, é nossa”*

*(Rui Jorge- colega do núcleo de estágio)*

A avaliação tem sido utilizada ao longo dos tempos pelos professores, sofrendo, no entanto, alterações na forma como é percebida pelos mesmos. Alguns dos seus propósitos, no decorrer da sua evolução, foram medir, descrever, formar juízos de valor, servir de suporte para as decisões e, negociação e construção para a diferenciação do ensino. Os docentes têm sentido necessidade, ao longo dos anos, de utilizá-la como suporte de todas as decisões que tomam. Desta forma, compreende-se a presença desta, desde o início até ao fim do PE-A (Araújo, 2017).

A sua importância é evidente quando é a avaliação que permite tomar decisões fundamentadas. Mesmo na sociedade, esta é utilizada para formar juízos de valor sobre todas as atividades humanas, tendo em vista a sua melhoria. Avaliar é, para os seres humanos, uma função mais básica e prioritária do que descrever, sugerindo que além de registarmos informação temos tendência a analisar tudo o que observamos. Falamos, no entanto, de uma avaliação informal, uma vez que, a utilização de critérios pré-definidos é inexistente. Pelo contrário, se esta for planeada e previamente forem definidos critérios trata-se de uma avaliação formal. No entanto, a avaliação formal e informal não devem ser vistas como antagónicas, pois trata-se de processos que se podem e devem conciliar. Ambas devem ser consideradas e, se possível, em conjunto porque podem interagir para gerarem conhecimento acerca da realidade, de formas mais ou menos complexas (Fernandes, 2013).

Apesar das modificações que o conceito tem sofrido, ainda existem pontos onde necessita de ser melhorado. As razões apresentadas para justificar esta perspectiva podem ser divididas em aprendizagem, currículo e democracia. A fundamentação referente à aprendizagem, prende-se com o conhecimento de que cada indivíduo aprende de maneira diferente, a um ritmo próprio e com métodos preferenciais específicos. No que diz respeito ao currículo, nos últimos anos tem sofrido alterações em praticamente todos os países do mundo e deve-se, do mesmo modo, alinhar a apreciação com as novas exigências curriculares. Já no que diz respeito à democracia, argumenta-se que o acesso de todas as crianças e jovens à educação é uma conquista das sociedades democráticas. Devemos dar as mesmas oportunidades de aprender a todos, garantir que têm a mesma qualidade de FB e atenção, oportunidade de chegarem tão longe quanto as suas motivações, que se

sintam integradas independentemente das suas diferenças, proporcionar que todos tenham uma formação que lhes permita integrar-se plena e dignamente na sociedade (Fernandes, 2004).

A avaliação pode ter várias vertentes como a AI, a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS). A primeira é quando, no início do ano, o professor pretende saber aquilo que a sua turma está em condições de aprender (dimensão projetiva) e, neste escrito, foi abordada no capítulo denominado por “Ponto de Partida”. A AF, que deve ser realizada ao longo de todo o ano, é a recolha de informações que permite ao professor formar juízos de valor sobre o desenvolvimento dos alunos, regular o PE-A e aproximá-lo da direção pretendida. Por fim, a AS é quando está em causa uma decisão de classificação de cada estudante, em função do grau de consecução dos objetivos (Carvalho, 1994).

### **Avaliação Formativa**

Estamos a aprender a todo o instante, mesmo quando estamos à espera de ter tudo controlado e um colega do meu NE surpreendeu-me ao proferir uma frase, em aula, que tocou os seus alunos. Uma das frases que vou lembrar do estágio pedagógico foi dele a explicar o que era a avaliação formativa, que surpreendentemente nenhum aluno conhecia o seu significado. Afirmou que a aula não era do professor, mas dos alunos. Interpretei como uma capacidade excelente que o meu colega teve de conseguir dar autonomia aos alunos. Esta capacidade é útil para ter alunos que gostem de EF e levem algo dela para o resto da sua vida, mas requer que sejam transmitidos eficazmente os objetivos pedagógicos de cada atividade realizada. A avaliação formativa é, como a afirmação do meu colega de NE representa, envolver os alunos no seu processo de aprendizagem.

Esta avaliação formativa deve ser realizada ao longo do ano letivo. Como tal, adotei estratégias que me permitiram registar o progresso dos alunos, para as diferentes matérias, de forma a orientá-los no seu desenvolvimento. Além dos meus registos diários de aula, utilizei fichas de autoavaliação e heteroavaliação. O FB do professor deve ajudar a que os alunos se consciencializem relativamente às suas capacidades e evoluam nas mesmas. Utilizei o sistema de “Congela”, nos JDC, que consiste em os alunos ficarem no mesmo local, parando a ação que estão a realizar e escutarem a explicação da professora.

Na matéria de atletismo, elaborei rankings que permitiram aos alunos terem acesso à sua prestação geral, a cada momento de aprendizagem, relativamente ao nível da turma.

Os próprios vídeos gravados pelos alunos dos seus elementos gímnicos ajudaram-nos a compreender as suas reais capacidades e onde poderiam melhorar.

Além destas estratégias, a ficha de avaliação sumativa é preenchida de forma contínua, ao longo das aulas, podendo os alunos ter acesso à mesma e questionar com o intuito de perceber onde podem melhorar.

O preenchimento destas fichas em conjunto com os alunos, durante as tarefas de aula onde estão a praticar, permite também que os alunos trabalhem do ponto de vista teórico com o programa de EF. Ao estarem a pensar nas competências que estão a ser avaliadas, estes começam a ter atenção aos critérios de êxito explicados pela professora e compreendem o que estão a trabalhar em cada momento. A partilha dos objetivos de cada tarefa proposta ganha relevo para os alunos.

A avaliação formativa, tendo o intuito de proporcionar aprendizagens (Rosado & Silva, 1999), deve ter sempre a orientação de que está de acordo com a avaliação sumativa. Assim, esta última não deve aparecer de forma isolada, mas sim como produto final de um processo.

### **Avaliação Sumativa**

Na EBSGB, a avaliação sumativa deriva do preenchimento, ao longo das aulas, das grelhas de avaliação elaboradas pelo GDEF. Estas grelhas contemplam todas as competências a serem avaliadas, referentes aos vários níveis de desempenho, os testes de aptidão física, a classificação do teste escrito e as atitudes.

Especificamente sobre a grelha de avaliação sumativa, da EBSGB, os objetivos específicos para a área das atividades físicas são preenchidos, para cada matéria, com um número de 0 a 2, em que o 0 significa que o aluno não adquiriu a competência, 1 que o aluno adquiriu a competência, mas ainda apresenta algumas incorreções e 2 que o aluno domina a competência. Para a área da aptidão física é preenchida com os valores dos testes de aptidão física, vaivém, abdominais, extensões de braços e senta e alcança, obtidos pelos alunos nos mesmos. A classificação para a área dos conhecimentos será a do teste escrito, dada na escala de 0 a 20 valores.

Para mim, o mais difícil da avaliação sumativa foi mesmo a primeira vez que tive de transcrever as avaliações de cada aluno para as famosas pautas escolares. O preenchimento das grelhas ao longo das aulas proporcionou que me lembrasse de praticamente tudo o que foi feito por cada aluno, mas como perfeccionista que sou e sabendo a responsabilidade de uma atribuição de nota aos alunos, comecei a colocar em questão se tudo o que tinha observado era efetivamente verídico. Quando chegou essa altura, para eliminar qualquer dúvida, reuni-me com os meus colegas de NE em debates

sobre cada avaliação, individualmente para cada aluno de todas as nossas turmas de estágio. Apesar de ser um processo demorado, considero que foi produtivo e que não o poderíamos de deixar de realizar por verdadeiros profissionais que ambicionamos ser. Após as propostas que saiam dos professores estagiários, em NE, estas eram apresentadas e discutidas, mais uma vez, com o professor orientador de escola. Só após esta etapa é que as classificações seguiam para o CT.

O procedimento foi repetido no fim do segundo período e no terceiro período escolar, com cada vez mais concordância sobre as análises que eram feitas. No fim do segundo período foi um pouco diferente porque existiram algumas dúvidas que foram debatidas acesamente, pela necessidade de adequar a avaliação ao E@D, mas ao longo do tempo parecia-me cada vez mais mecanizado, com todos a analisarem facilmente no mesmo sentido.

## Busca pelo Conhecimento

*“O que é que fazemos agora? Temos de começar ontem”*

*(Raquel Jorge- Colega do núcleo de estágio)*

O projeto de investigação está contemplado no guia de estágio pedagógico, integrando a área dois de formação. Esta tem como pretensão apetrechar os professores estagiários de competências relacionadas com investigação em contexto escolar e de inovação profissional (Faculdade de Motricidade Humana, 2020).

Para quem, como eu, pensava que o grande desafio seria dar aulas de EF enganou-se. O grande desafio do estágio pedagógico, na minha opinião, são as imensas tarefas que são necessárias até percebermos todas as valências de um professor. Para além de dar aulas, também é necessário criar conhecimento para a nossa profissão avançar. A escola pode ser um local de produção de conhecimento científico.

Concretamente para o projeto de investigação que realizei na sequência das orientações da área dois do guia de estágio, na sua origem, as propostas sobre temas para investigar foram escassas. Tanto da minha parte como da parte de todo o NE, uma vez que esta tarefa foi realizada em grupo. Penso que esta dificuldade se deveu ao professor orientador de escola saber das múltiplas tarefas que iríamos enfrentar e começar, mesmo antes do início das aulas, a solicitar aos seus discentes uma verdadeira capacidade de reflexão e pensamento crítico. Esta exigência foi positiva e fez com que iniciássemos a investigação logo na primeira aula de EF de cada professor estagiário. Sem a condução sábia do professor orientador de escola, a nossa célere atuação nesta área não tinha ocorrido. A vantagem foi de tal maneira que proporcionou termos conseguido utilizar o nosso tema de investigação para o aperfeiçoar em unidades curriculares da faculdade, onde tínhamos o acompanhamento de outros professores.

Saltando barreiras iniciais, chegámos ao tema da motivação para a corrida. Apesar de toda a adrenalina que causou, como a minha colega de NE disse, tínhamos criado, mesmo entre nós, o desejo de “ter tudo feito para ontem”. O tema foi selecionado através do entendimento da motivação para a corrida como atual para investigação por se estar a tornar uma atividade cada vez mais popular (Chaloupský, Hrušová & Chaloupská, 2019), uma vez que, em Portugal, era uma das atividades mais praticada por adultos (Lopes et al., 2017) e de fácil acesso a todos, complementado pelas perceções dos professores do

GDEF com quem conversámos para compreender se poderia ser uma área onde estariam interessados em apostar para a melhoria das suas aulas de EF.

O ideal é começar uma investigação com uma rede de segurança e a base desta foi a procura de informação na bibliografia existente. Quando se fala de motivação é inevitável recorrer ao conceito da Teoria da Autodeterminação (TAD) (Ryan & Deci, 2000). É a partir desta que percebemos que a motivação das pessoas para uma atividade pode ir desde a desmotivação, à motivação extrínseca ou até mesmo à motivação intrínseca. O exercício físico pode alterar a motivação do praticante, o que quer dizer, que a desmotivação pode dar lugar à motivação intrínseca. Esta última pode ter fontes diferentes, variando consoante as necessidades psicológicas com maior preponderância, sendo elas a autonomia, a competência e a relação. A autonomia é elevada pelo sentimento de controlo das ações realizadas, a competência pelo desempenho que permite atingir os objetivos propostos e a relação está intimamente ligada com o sentimento de pertença a um grupo ou comunidade, onde se estabelecem vínculos e partilham experiências (Tsai, Chang, Chang & Lin, 2021).

Os dispositivos tecnológicos e as aplicações móveis parecem aumentar a motivação para a prática desportiva (Janssen, Scheerder, Thibaut, Brombacher & Vos, 2017; Vos, Janssen, Goudsmit, Lauwerijssen & Brombacher, 2016; Wong et al., 2020) e quando aplicados em idades primordiais, aumenta a motivação intrínseca e a probabilidade dos alunos virem a praticar desporto na sua vida adulta (Chaloupský et al., 2019). E sendo as escolas um local privilegiado para promover a prática de atividade física com a supervisão de pessoal qualificado, equipamentos, instalações e tempo onde os jovens passam o seu dia a dia, deve ser aqui que se deve concentrar os primeiros esforços para uma vida ativa da população portuguesa (Kerner & Goodyear, 2017).

As atividades físicas mais apreciadas pelos adultos são as que conseguem conjugar experiências positivas com experiências significativas (Chaloupský et al., 2019), o que os leva a entrar num estado flow. Este estado é caracterizado pela perceção, na atividade física, da experiência como ótima. Alguns fatores que contribuem para esta sensação podem ser o feedback imediato, a compreensão cristalina dos objetivos e o equilíbrio entre desafio e competência para alcançar os objetivos (Knaving, Woźniak, Fjeld & Björk, 2015).

O feedback imediato pode ser recebido com recurso a tecnologias digitais. Ainda para mais num ambiente em que estas estão omnipresentes em todas as atividades humanas e é quase analisada a integração social pela detenção de aparelhos tecnológicos modernos, estes são fatores essenciais a ter em conta (Hilvoorde & Koekoek, 2018).

Existem desvantagens para a nossa saúde, na sua utilização, caso esta seja inadequada (Díaz, Reche, Torres & Rodríguez, 2019) mas também benefícios que levaram ao aumento da sua popularidade e conseqüentemente, crescimento exponencial na sua disponibilidade e utilização (Casey, Goodyear & Armour, 2017). Por esse motivo, podem ser um instrumento a utilizar nas aulas de EF.

A geração de jovens atual identifica-se com os termos das selfies, hashtags, emojis e parece compreender intuitivamente as ações de partilhar, colocar gostos, consultar o Twitter, podendo a escola tornar-se mais interessante para os estudantes com a utilização dos seus interesses em prol do PE-A (Selwyn & Stirling, 2016). Cabe ao professor de EF apresentar os objetivos pedagógicos que se procura adquirir com os aparelhos tecnológicos que são inseridos nas aulas para levar a que os alunos alcancem as aprendizagens pretendidas (Hilvoorde & Koekoek, 2018). As tecnologias digitais são um poderoso instrumento que o professor pode utilizar para aperfeiçoar as suas tarefas de partilhar com os alunos as atividades a realizar, informações específicas da aula, recursos selecionados pelo docente, trabalhos a realizar no âmbito da disciplina, o progresso dos alunos, avaliações, formação de grupos de trabalho, acompanhar esse mesmo trabalho, comunicar com os intervenientes e transmitir FB (Greenhow & Lewin, 2016).

O estudo realizado por mim e pelo meu NE procurou averiguar se existiam diferenças entre a motivação dos alunos antes e depois da utilização de uma aplicação móvel de corrida durante as aulas de EF, num formato quasi-experimental. Para isso, foi aplicado um questionário validado com base na TAD no início e no fim da investigação, em dois grupos distintos, denominados por Grupo Experimental (GE) e Grupo de Controlo (GC). Este inquérito (tornado online pelos investigadores) pode ser encontrado nos anexos deste relatório para consulta. No estudo, o GE teve aulas de EF com a presença da aplicação Relive, durante 6 meses, enquanto o GC não utilizou esta aplicação nas aulas de EF.

Nos questionários aplicados na primeira fase do estudo observou-se que o GE apresentou uma motivação menor, no que diz respeito à TAD, relativamente ao GC. Teoricamente, era expectável que a motivação para a corrida fosse elevada, no GE, nas primeiras quatro semanas devido ao efeito novidade (Kerner & Goodyear, 2017), encontrando-se mesmo efeitos positivos de motivação com a monitorização da corrida (Chaloupký et al., 2019), mas esperava-se que esses efeitos fossem perdidos a partir das seis a oito semanas, levando ao aumento desmotivação e diminuição da motivação intrínseca (Goodyear, Kerner & Quennerstedt, 2019; Kerner & Goodyear, 2017), o que não aconteceu durante os seis meses do nosso estudo. Por outro lado, os resultados da nossa

investigação foram ao encontro de outros estudos da literatura existente sobre o tema (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010), revelando uma diminuição na regulação externa e uma tendência não significativa para a diminuição do fator desmotivação, do GE, do momento inicial para o final da investigação. Para além disso, esta tendência também foi verificada do GC para o GE.

Os resultados encontrados levam a que a aplicação móvel de corrida utilizada possa ser vista como um instrumento a utilizar para o benefício da motivação para a corrida nas aulas de EF. No entanto, é de ressaltar as condições de realização do estudo para obter a mesma repercussão. O papel do professor é fundamental para ajudar a definir objetivos, os métodos para os alcançar, monitorizar o progresso e os resultados dos alunos (Chaloupský et al., 2019). No caso da nossa investigação, os professores asseguravam que existiam objetivos específicos para cada aluno e além da darem feedback na aula seguinte sobre o seu progresso, também elaboraram gráficos do que já tinha sido alcançado pela turma em comparação com as outras que estavam no GE. Recordar também os alicerces da investigação, as necessidades psicológicas da TAD. A escolha no que diz respeito à seleção dos objetivos a que os alunos se propunham antes de iniciar as atividades de corrida, fazendo com que se sentissem competentes para os atingir, assim como os trajetos que utilizavam para a tarefa, facultando-lhes a autonomia necessária para o caminho da motivação intrínseca e a escolha de irem correr acompanhados com os seus colegas, criando espaço para interagirem e fortalecerem as suas relações.

A continuação de estudos no sentido de investigar este tema é imperial para se confirmar as conclusões retiradas do mesmo. Na possibilidade de projetar novos estudos, a realização de uma intervenção num regime totalmente presencial pode aproximar a investigação a uma rotina ainda mais semelhante ao quotidiano que os jovens vivem durante o seu crescimento.

## Do Secundário para o Básico

*“Vais ser nossa treinadora  
todos os treinos?”*

*(Gonçalo Marques- aluno do 5º ano)*

O DE consiste num sistema universal com várias modalidades que pretende proporcionar práticas desportivas organizadas aos jovens. Este integra diversas formas de prática como o ensino, o treino, a recreação e a competição (Santos, Pedroso, Ucha & Carvalho, 2021).

O DE está contemplado no estágio pedagógico, mais concretamente na área três do guia de estágio pedagógico, com o objetivo de apetrechar o futuro professor de competências como coorganizar e promover o ensino e treino de DE, coadjuvando projetos de complemento curricular.

O DE deve estar integrado no plano de atividades da escola e ser coordenado no âmbito do sistema educativo. A legislação refere, ainda, que o DE é o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação que têm como objetivo dar a possibilidade aos alunos de contactarem com o desporto. Estas atividades são um complemento curricular onde a ocupação dos tempos livres deve ser realizada num regime de liberdade, de participação e de possibilidade de escolha (Ministério da Educação, 1991). Mais recentemente e tendo em consideração a vantagem do acompanhamento de profissionais qualificados nas escolas, estas práticas pretendem servir os objetivos da promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e a compreensão da cultura desportiva. Para este efeito, devem ser estimulados os sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade (Santos et al., 2021).

Posta a tarefa de acompanhar um grupo-equipa do DE impõe-se a escolha de uma modalidade para acompanhar a equipa da escola. Exclui logo à partida o futsal por se assemelhar com o desporto onde me sinto mais à vontade, o futebol. Após esta seleção ouvi as escolhas dos meus colegas, onde negociámos as equipas que cada um ia acompanhar e senti que o andebol era a modalidade onde iria aprender mais.

O Andebol tem os seus primórdios na Grécia Antiga, através do jogo conhecido por “jogo da Ucrânia”, descrito por Homero na Odisseia e descoberto em 1926, em Atenas (Federação de Andebol de Portugal, s.d.).

No nosso país, o andebol de onze era praticado no Porto desde 1929. Foi neste local que se deu a primeira apresentação oficial de um jogo de andebol, em 1931. No mesmo ano foi fundada a Associação de Andebol de Lisboa e no ano seguinte, a Associação de Andebol do Porto (Federação de Andebol de Portugal, s.d.).

A variante de andebol de sete foi criada nos países nórdicos (Suécia e Dinamarca), onde, por motivos relacionados com o inverno rigoroso que se fazia, teve de se substituir a prática deste jogo nos campos, ao ar livre, para salas fechadas, obrigando à diminuição do número de jogadores (Federação de Andebol de Portugal, s.d.).

O primeiro campeonato do mundo de andebol, realizado em 1938, foi vencido pela equipa da Alemanha. Este evento começou a aumentar o interesse mundial pela modalidade (Federação de Andebol de Portugal, s.d.).

Em Portugal, o andebol de sete foi introduzido pelo alemão Henrique Feist. Foi ele que organizou o primeiro torneio oficial da nova modalidade, na vila de Cascais, em 1949. A popularidade deste novo formato de andebol levou à progressiva extinção do andebol de 11 (Federação de Andebol de Portugal, s.d.).

Na modalidade de andebol, pelos regulamentos implementados, cada equipa pode ir a jogo apresentando um máximo de quatorze jogadores, sendo sete deles suplentes. Nos sete jogadores que estão a jogar, cada equipa deve ter diferenciado um desses jogadores que tem o privilégio de poder estar dentro da sua área (Federação de Andebol de Portugal, 2016).

Assim como o ensino em Portugal foi afetado pelo COVID-19, também o DE sofreu alterações. Os encontros entre escolas não foram realizados no ano letivo em que realizei o meu estágio pedagógico e a logística dos treinos foi alterada. As adaptações SARS-CoV-2 começaram no primeiro treino do grupo-equipa de andebol. No primeiro contacto com os atletas, o professor responsável explicou como se processa a desinfeção da bola de andebol, antes da sua utilização. Este processo era repetido assim que o treino terminava. Além da desinfeção das bolas, as mãos de todos os atletas também eram desinfetadas, no início e fim do treino. Na formação dos grupos de trabalho, funcionámos numa lógica da bolha. Esta estratégia consiste em alunos da mesma turma terem prioridade a partilhar objetos entre eles quando é necessário para o funcionamento de algum exercício. Por último, mas não menos importante, os alunos apenas tiravam a máscara quando estavam a realizar atividade física e os professores permaneciam sempre com a mesma, independentemente de estarem a realizar alguma demonstração ou outra atividade semelhante durante o treino.

Nos treinos do grupo-equipa, onde esperava ter dificuldade em interagir com alunos que não conhecia pela minha inexperiência e timidez senti-me, inesperadamente, parte do conjunto. A forma como o professor responsável pelo andebol me apresentou, integrou na equipa e confiou em mim para me deixar participar ativamente no treino foi excelente e crucial para o ambiente de aprendizagem com que decorreu esta área do meu estágio pedagógico. O momento que mais marca a minha vivência no DE, durante este ano letivo, foi logo a seguir ao primeiro treino um aluno do 5º ano vir ter comigo e perguntar se a partir daquele momento ia ser treinadora deles e se ia estar sempre nos treinos de andebol.

Durante as sessões de aprendizagem deste grupo-equipa, tive a oportunidade de orientar alguns exercícios e ser responsável por um grupo de alunos durante o treino, onde, durante estes momentos, aprendi a comunicar com alunos mais novos dos que eu estava habituada na minha turma de estágio (por passar do ensino secundário para o ensino básica e ainda mais por se tratar de alunos maioritariamente do 5º ano).

Com a oportunidade que tive em observar o professor responsável pelo andebol, durante os treinos, aprendi imenso como profissional, mas também como ser humano. Consegui contemplar estratégias pedagógicas do ensino do andebol, de gestão de conflitos e da criação de um espírito de união entre alunos muito diferentes entre si.

A confiança que o professor depositou em mim deu-me muita segurança para depois de realizar o planeamento de um plano treino tipo, aplicá-lo com os alunos e o apoio do professor que me perguntava propositadamente onde é que eu queria ajuda para conduzir os exercícios. Com a experiência que tive no DE, para além de compreender a transição entre a EF e o desporto federado, também cresci como pedagoga e ganhei sensibilidade para os problemas dos alunos mais jovens.

## Desafios Ativos

*“O vídeo da introdução aos Desafios está de partir o coco a rir”*

*(Cristina Gama- aluna do 10ºX)*

No contexto em que nos encontrávamos ao iniciar o estágio pedagógico, quando olhávamos para os tempos que tinham antecedido esta experiência, estava muito presente o primeiro confinamento, que tinha sucedido no ano letivo transato. Com este envolvimento, cresceu o interesse por atividades que podiam ser utilizadas para ocupar o tempo em casa. Nesta lógica, várias foram as figuras públicas que lançaram desafios como realizar o maior número possível de abdominais em quarenta e cinco segundos ou dar toques com o papel higiênico. Da mesma forma, a imitação de danças com o tik-tok tornou-se viral e as aplicações móveis de corrida começaram a estar na moda.

Foi neste contexto que o meu NE se encontrava no momento da escolha do tema para o projeto de intervenção e como pretendíamos transferir a popularidade destes desafios para a nossa escola, através da atividade física, identificámos quatro temas (Condição física, Habilidades Motoras, Dança e Corrida) para desafiar os alunos da EBSGB, as suas famílias e os funcionários da escola. Estavam, assim, a surgir os Desafios de Topo (na) Gama.

Um dos problemas com os quais nos deparámos foi o sedentarismo e a obesidade em jovens (McMullen, Ni Chroinin, Tammelin, Pogorzelska & Van Der Mars, 2015). Como o projeto de intervenção passava por utilizar a atividade física em benefício dos seus participantes, onde estavam incluídos jovens, pretendia-se que o sedentarismo e a obesidade fossem combatidos através da criação de situações que levassem a uma comunidade mais ativa. A tecnologia digital estava presente em programas de prevenção da obesidade (Chen & Wilkosz, 2014), por isso, foi um meio utilizado para concluir os objetivos propostos. Outro fator suscetível de favorecer o intuito da nossa intervenção era o envolvimento dos docentes e não docentes da escola. Na dinamização dos desafios foi importante a sua cooperação pois estes são vistos como modelos a seguir pelos alunos (Lumpkin, 2008) e, deste modo, podem influenciar os jovens e criar uma cultura de escola fisicamente ativa (Beddoes & Castelli, 2017). Como os trabalhadores da escola, também os Encarregados de Educação (EE) são possíveis influenciadores de estilos de vida ativos (Costa, Diniz, Carvalho & Onofre, 1996) e, por este motivo, também fizeram parte da população-alvo dos Desafios de Topo (na) Gama.

Com os Desafios de Topo (na) Gama, os organizadores do projeto tinham como finalidades promover a prática de atividade física, dentro e fora do contexto escolar, através da dinamização de desafios com os temas propostos e aproximar a comunidade e a escola, incrementando as suas interações sociais através da participação de professores, alunos, funcionários e EE nas atividades do projeto.

Apesar de inicialmente a população-alvo do projeto ser desejavelmente toda a comunidade escolar, pelas características em que a intervenção estava projetada, encontramos uma barreira na chegada a este público. A plataforma de comunicação da escola poderia ficar comprometida se criássemos uma sala virtual com todos os contactos incluídos neste grupo. Desta forma, tivemos de tomar a decisão de restringir o público-alvo e reajustá-lo para incorporar apenas os alunos do ensino secundário, funcionários da escola e EE.

A divulgação dos desafios foi realizada através de um vídeo apelativo, na plataforma de comunicação oficial da escola, com uma introdução que cativasse os alunos, uma vez que se tratava de uma atividade facultativa. Pelo comentário proferido por uma aluna minha, numa aula de EF, o primeiro impacto criou curiosidade e os alunos gostaram do projeto. Como diz o comentário que inicia este capítulo, o vídeo de apresentação estava de “partir o coco a rir”.

A partir deste ponto de partida, foram divulgados de quinze em quinze dias, vídeos explicativos de cada desafio lançado. Para isso, cada professor estagiário ficou como “cabeça de cartaz” de um tema dos desafios. Numa primeira abordagem, a iniciativa contou com figuras públicas a lançarem os desafios, numa segunda abordagem, foram os próprios professores estagiários a realizar a exemplificação da tarefa proposta e, por fim, em cada desafio foi um interveniente na comunidade a apelar à atividade física (contando com professores, funcionários e alunos que tinham participado em desafios anteriores com as melhores prestações). Para participar nos desafios era necessário apenas executar o exercício que viam no vídeo de lançamento da tarefa e submeter na plataforma.

Os vídeos de divulgação partilhados na sala virtual dos Desafios de Topo (na) Gama obtiveram um total de quarenta reações por parte dos alunos (gosto, coração, gargalhada e surpreendido), o que indica que houve interação dos mesmos para com o projeto, mesmo que nem todos os alunos que viam os vídeos participavam efetivamente. Desde os vídeos de divulgação do projeto aos vídeos de lançamento dos desafios, penso que as reações são um indicador positivo para fomentar a vontade da comunidade escolar em praticar mais atividade física.

Enquanto nos desafios de condição física e de habilidades motoras eram tarefas possíveis de contabilizar o número de repetições, como o número de abdominais que o participante tinha conseguido ou o número de toques com uma bola feita de meias, nos desafios de dança, existiu a abertura a votação das coreografias realizadas pelos participantes e, nos desafios de corrida, a contabilização do número de quilómetros acumulados. Toda esta evolução era partilhada na plataforma de comunicação oficial da escola, de forma a incentivar mais pessoas e no fim da semana revelados destaques de cada desafio onde as melhores prestações eram valorizadas.

O envolvimento do pessoal docente e não docente da escola foi crucial porque também eles se demonstraram disponíveis a promover a atividade física. Em mais uma atividade do projeto de intervenção, foram captados vídeos dos trabalhadores a convidar a comunidade escolar a juntar-se à iniciativa dos intervalos ativos. Os intervalos ativos ocorriam durante o tempo dos intervalos dos alunos, uma vez por semana, onde o intuito era juntar o máximo de pessoas no campo de jogos exterior a realizar atividade física, como por exemplo, coreografias de dança. Nunca será demais agradecer a uma funcionária do pavilhão A, que mesmo não estando em contacto diário com os professores estagiários, se prontificou a estar presente no primeiro intervalo ativo dinamizado, do qual foi responsável pela divulgação, mesmo fora do seu horário de trabalho. De louvar ter-se deslocado de propósito à escola para apoiar a iniciativa. Durante estas atividades, os professores estagiários dinamizavam e promoviam a atividade física com o apoio de colunas, microfones e megafones. O sucesso destes momentos foi de tal maneira que todas as semanas estavam mais do que as turmas dos professores estagiários no campo de jogos exterior, assim como vários professores e funcionários.

Este foi um projeto que se adaptou a todas as adversidades, tendo resistido à passagem do ensino presencial para E@D e a sua transição no sentido inverso. Possivelmente, foi até beneficiado com o espaço temporal em que o país esteve em E@D pelo maior contacto que os alunos tinham com os meios tecnológicos durante este regime, o que leva a maior tempo para consultar a sala virtual dos Desafios de Topo (na) Gama. Esta ideia é reforçada pela necessidade de os alunos acederem à plataforma para visualizarem as suas aulas, durante o E@D, e nesse momento, verem as publicações deixadas sobre os desafios.

Em jeito de balanço e como o nosso objetivo era o incremento da prática de atividade física na comunidade escolar, é importante perceber se conseguimos chegar ao público-alvo. Sobre este tema, considero ter sido um êxito nos dois formatos, quer seja inicialmente no E@D quer com o retorno ao ensino presencial. Durante o E@D, a intervenção contou

com a assessoria de quatro figuras públicas da área do exercício e saúde, atletismo, dança e futebol de praia e um total de 109 participações, desde alunos a professores. Com as publicações destas interações, obteve-se um total de 270 reações (desde gostos, a corações, gargalhadas ou surpresas), indicando que estava a existir interesse da comunidade escolar neste formato. Já no ensino presencial, a assessoria contou com funcionários, alunos, professores do ensino especial e um aumento exponencial do número de participações. Estas passaram de 109 para 250 participações.

Contudo, nem tudo foi perfeito e foram necessários constantes ajustes. A divulgação que inicialmente estava preparada para a distribuição de cartazes pela escola não foi possível porque no momento da sua fixação os alunos estavam em E@D. Durante este período, em que tudo foi feito para que o projeto de intervenção na comunidade se reinventasse com melhorias significativas, os desafios planeados tiveram de ser adaptados a situações que pudessem ser realizadas no domicílio. Apesar de ter sido possível, com muita imaginação e reflexão em grupo manter todos os temas dos desafios, não deixam de ser adaptações durante o decorrer da intervenção. Mesmo com o retorno dos alunos à escola, a atividade dos intervalos ativos foi conduzida num caminho diferente do planeado. Os dinamizadores da intervenção aperceberam-se que as atividades de dança eram as que mais se adaptavam às finalidades do projeto e interesses da comunidade escolar, tendo sido por este caminho que se deram as melhorias efetuadas.

Projetos de intervenção perfeitos não existem, e este não foi exceção. Por este motivo, gostaria de deixar uma sugestão futura de projetos semelhantes com a ideia de realizar os mesmos moldes, por ter sido um projeto com sucesso e adesão da comunidade escolar mas, desta vez, com o formato único de ensino presencial, de forma a testar se este também teria os mesmos resultados positivos e deixar o desafio de convidar as figuras públicas a comparecerem na escola, durante os intervalos ativos por não ter sido possível mais do que esta interação em vídeo devido às restrições colocadas pelo E@D.

## Direção de Turma

*“Não é preciso nada”*

*(Diretora de Turma do 10ºX)*

No tempo dedicado à direção de turma a frase que mais ouvi foi a que inicia este tema. Praticamente todas as semanas era a resposta que obtinha à pergunta se poderia ajudar em alguma tarefa. Foi, desde o início do ano, uma interação complicada porque nem todas as pessoas estão dispostas a partilhar o seu trabalho com estranhos, o que é compreensível. No entanto, a minha persistência e o trabalho eficaz quando era incumbida de determinada tarefa, fez com que passasse a existir uma confiança maior. Foi tal o sucesso, a ponto da diretora de turma me pedir ajuda na altura em que teve mais trabalho, deixando-me realizar algumas tarefas, a par com ela e, a partir daí, fui elogiada em praticamente todas as reuniões de CT.

O cargo de Diretor de Turma (DT) é atribuído pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Este cargo pode ser atribuído a qualquer docente, devendo pertencer, sempre que possível, ao quadro do respetivo agrupamento ou escola (Ministério da Educação, 2008). O DT deve ser um gestor pedagógico intermédio da organização escolar (Roldão, 1995), que se pretende que seja o elo de ligação entre a estrutura escolar e os EE (Boavista & Sousa, 2013). Podemos afirmar, portanto, que é o elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação (Clemente & Mendes, 2013).

A liderança é um dos fatores chave para o sucesso das funções como DT. Deste modo, é necessário exercê-la no sentido de orientar todos os processos relativos à formação dos seus alunos. Apenas deste modo, os objetivos inerentes ao cargo de coordenação são atingidos (Clemente & Mendes, 2013). Algumas funções do DT são a promoção de uma articulação curricular eficaz; a coordenação do processo de avaliação formativa das aprendizagens; a promoção, orientação e monitorização de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos; o apoio na integração dos alunos na escola e no acesso às diferentes ofertas por esta promovida; o desenvolvimento de iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os docentes do conselho de turma; e a promoção de mecanismos de transmissão de informação às famílias (Direção-Geral da Educação, 2018).

Apesar da impossibilidade de acompanhar um DT durante todo o seu percurso, no meu ano de estágio, considero que tive oportunidade de acompanhar a maior parte do trabalho

que a diretora da turma a que lecionei aulas de EF, realizou. Quando não era possível estar presente, devido à incompatibilidade do horário das aulas de EF com tudo o que se passava com os alunos da direção de turma, a comunicação entre mim e a diretora de turma foi efetuada de forma que eu estivesse sempre ocorrente dos episódios que tinham acontecido ou até mesmo, muitas das vezes, apenas para eu questionar sobre as dúvidas que me assombravam na direção de turma. A hora semanal, estipulada no horário, para acompanhar a direção de turma, era tempo que eu não abdicava, por mais atarefada que estivesse com outras obrigações.

Algumas tarefas que efetuei foram participar nas reuniões de diretores de turma, nas reuniões com o CT, nas reuniões semanais com a diretora de turma, nas reuniões com os EE, atualizar as fotografias dos alunos no sistema escolar, recolher o modelo B6, preencher o modelo B7 e realizar um estudo sociométrico.

Relativamente às reuniões de diretores de turma, estive presente em todas. A primeira deu-se antes do início do ano letivo. Já a segunda, ocorreu antes do final do 1º período. Esta teve como objetivo informar os responsáveis pelas turmas das normas para o novo ano letivo, neste caso com maior importância ainda, devido à atipicidade do ano que íamos encontrar. Para mim, a mensagem mais importante desta reunião, além de todas as informações sobre o trabalho burocrático que os diretores de turma deveriam desenvolver, foi o pedido para que os diretores de turma ajudassem a tranquilizar os alunos, na sua receção à escola e, por sua vez, os EE. Este impacto permitiu que me apercebesse, desde o início, da importância que o DT tem na vida escolar da sua turma. Já a segunda reunião, deveu-se à necessidade de explicar, aos diretores de turma, como utilizar o novo programa informático, implementado pela escola naquele ano letivo, para validar as pautas com as classificações dos alunos. Ainda nesta reunião, foram mencionadas algumas indicações sobre as reuniões com o CT para que ocorressem de forma idêntica para todas as turmas.

As reuniões de CT são agendadas, pelo DT, sempre que se justificar reunir para tratar de algum assunto relacionado com a turma. Foram realizadas três reuniões de CT, sendo que eu estive presente em todas elas. A primeira reunião decorreu presencialmente, antes do início do ano letivo. Nesta ocasião, os professores tomaram conhecimento, pela voz da diretora de turma, das características do grupo. Na segunda reunião, o assunto a tratar foi as estratégias a adotar com os cinco alunos em isolamento profilático. A última reunião do ano letivo serviu para decidir as classificações finais do ano letivo para os alunos, tendo sido votada a reprovação de uma aluna que, pela opinião do CT, acabou por ter o aval dos professores para progredir para o 11º ano.

Das 14:30h às 15:20h de quinta-feira, a diretora de turma tinha o seu horário de atendimento. Este horário estava reservado a tarefas relacionadas com a direção de turma. Durante este tempo fui, semanalmente, à sala de diretores de turma para conversar com a diretora de turma que acompanhei. Durante estas reuniões, explicava-me como se realizam os afazeres correspondentes à sua função e, por vezes, atribuía-me responsabilidades como justificar faltas, analisar os dados do modelo B6 sobre os alunos, elaborar documentos pedidos pela direção da escola, entre outros. Além destas reuniões mais formais, mantive contacto com a diretora de turma, informalmente, em outros momentos que se justificassem, quer pessoalmente ou via e-mail.

No início do ano letivo e no final dos períodos escolares existem reuniões com todos os EE. A primeira reunião serviu para esclarecer as dinâmicas da escola aos EE que estavam pela primeira vez na escola e lembrar aos que já faziam parte no ano letivo anterior. Também foram eleitos nesta reunião os representantes dos pais da turma. As restantes reuniões já estiveram relacionadas com as classificações e o desempenho académico dos alunos até ao momento das mesmas.

Para além das reuniões de EE, estes podem ter necessidade de agendar uma reunião com o DT, de forma a tratar de algum assunto mais particular dizendo respeito ao seu educando. O contrário também se sucede, sendo a diretora de turma a pedir uma reunião com o responsável pelo aluno. Devido às restrições relacionados com o COVID-19, não presenciei nenhuma reunião individualmente com um encarregado de educação. Contudo, a diretora de turma transmitiu-me o conteúdo das reuniões que existiram e ajudou-me a compreender os procedimentos que poderiam ser necessários se eu viesse a ter este cargo no futuro (como por exemplo, ao chegar à escola questionar, a auxiliar responsável, se existiam contactos realizados pelos EE que me fossem endereçados ou convocar EE para assinar documentos através de negociação do horário).

Experienciando um ano diferente, em que todos os sujeitos permaneciam na escola com máscara, por vezes, os professores não reconheciam os alunos como eles eram na realidade. A máscara estava a camuflar a identidade dos alunos. Prevendo este problema e tentando antecipar a resolução, na primeira aula de EF tirei fotografia a todos os alunos. Cada aluno tirou uma fotografia com máscara e sem máscara. Estas fotografias ajudaram-me a decorar os nomes deles. Atualizei na folha da pauta as suas fotografias. Esta ficou com as fotografias de cada aluno sem máscara e com máscara ao lado. A pauta foi apresentada à diretora de turma e posteriormente, disponibilizada ao CT, em formato online, para todos os professores terem acesso. Com isto, muitos dos professores

descobriram que não identificavam os seus alunos sem máscara e passaram a reconhecê-los sem a mesma, estando, no entanto, todos em segurança.

No início do ano, cada aluno do agrupamento preencheu, com a ajuda do seu encarregado de educação, o modelo B6. Este modelo é um questionário sobre dados pessoais do aluno. Estes questionários são preenchidos em papel e entregues à diretora de turma. Após a realização desta tarefa, eu recolhi na sala de professores todos os questionários e preenchi o modelo B7. Este modelo faz a compilação dos dados de todos os alunos, analisando a turma no geral e não o aluno em específico.

De forma a perceber as relações de aceitação ou rejeição entre os alunos da turma, realizei um estudo sociométrico. Este foi realizado através de um inquérito online que os alunos preencheram no intervalo da aula de EF e analisado no programa GroupDynamics. Após a elaboração do estudo, os seus resultados foram apresentados ao CT, na reunião de final do 1º período. No fim da apresentação, os professores do CT pediram se podia disponibilizar este estudo para terem acesso e os ajudar na sua organização de aula.

### **Estudo sociométrico**

O estudo sociométrico realizado é referente à turma 10ºX. Este estudo consistiu em explorar quais as relações existentes entre os elementos da turma. Para tal, foram considerados 3 domínios. Os domínios explorados foram o domínio desportivo, o domínio social e o domínio académico. Todos eles foram analisados pela sua forma positiva e pela sua forma negativa.

O domínio desportivo foi aprofundado através das questões “Quais os 3 colegas que escolherias para o teu grupo de EF?” e “Quais os 3 colegas que não escolherias para o teu grupo de EF?”.

O domínio social foi investigado fazendo as seguintes questões “Quais os 3 colegas que escolherias para ir contigo ao cinema?” e “Quais os 3 colegas que não escolherias para ir contigo ao cinema?”.

Já o domínio académico foi analisado com recurso às questões “Quais os 3 colegas que escolherias para um trabalho de grupo de uma disciplina aleatória?” e “Quais os 3 colegas que não escolherias para um trabalho de grupo de uma disciplina aleatória?”.

## Instrumentos

Foi utilizado um questionário online com recurso ao Survey Hero. Este questionário compreendia seis perguntas. Estas estavam organizadas pelos três domínios, sendo que cada questão era feita pela positiva (quais os colegas que escolherias) e pela negativa (quais os colegas que não escolherias). Para análise dos dados recorreu-se ao programa “GroupDynamics”.

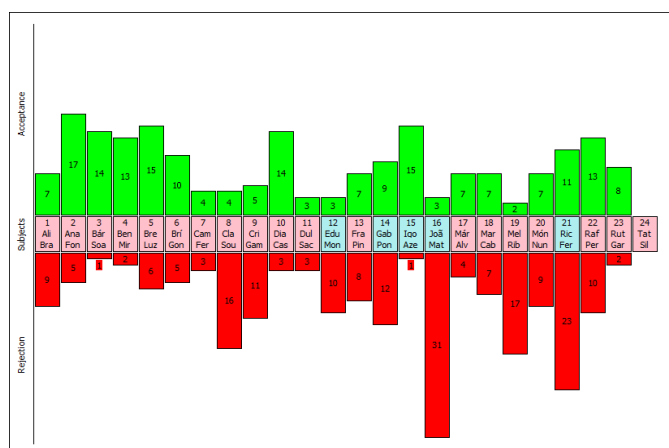
## Procedimentos

Inicialmente foi explicado aos alunos que iriam preencher um questionário com o objetivo de serem estudadas as relações existentes entre os elementos da turma. Importante ainda referir que nenhum aluno teria acesso às respostas dos colegas, sendo a professora a única a analisar estes dados e, que o questionário deveria ser realizado de forma individual e honesta. A sua aplicação foi realizada, antes do intervalo, durante a aula de EF no dia 11 de novembro de 2020. Esta data conferiu a possibilidade de os alunos se conhecerem entre eles, antes da realização do questionário, uma vez que, no início do ano vinham de turmas diferentes e esse facto poderia influenciar o estudo. Após o preenchimento do questionário, por parte dos alunos, deu-se a recolha dos dados e o seu tratamento com recurso à visualização das respostas aluno a aluno e registo no programa GroupDynamics. Após a introdução de todos os dados foram retirados, do mesmo programa, os gráficos e sociogramas gerados.

## Conclusões

No conjunto dos três domínios analisados, os resultados podem ser observados no gráfico 8, apresentado de seguida.

Figura 9 - Respostas, nos três domínios, do estudo sociométrico.

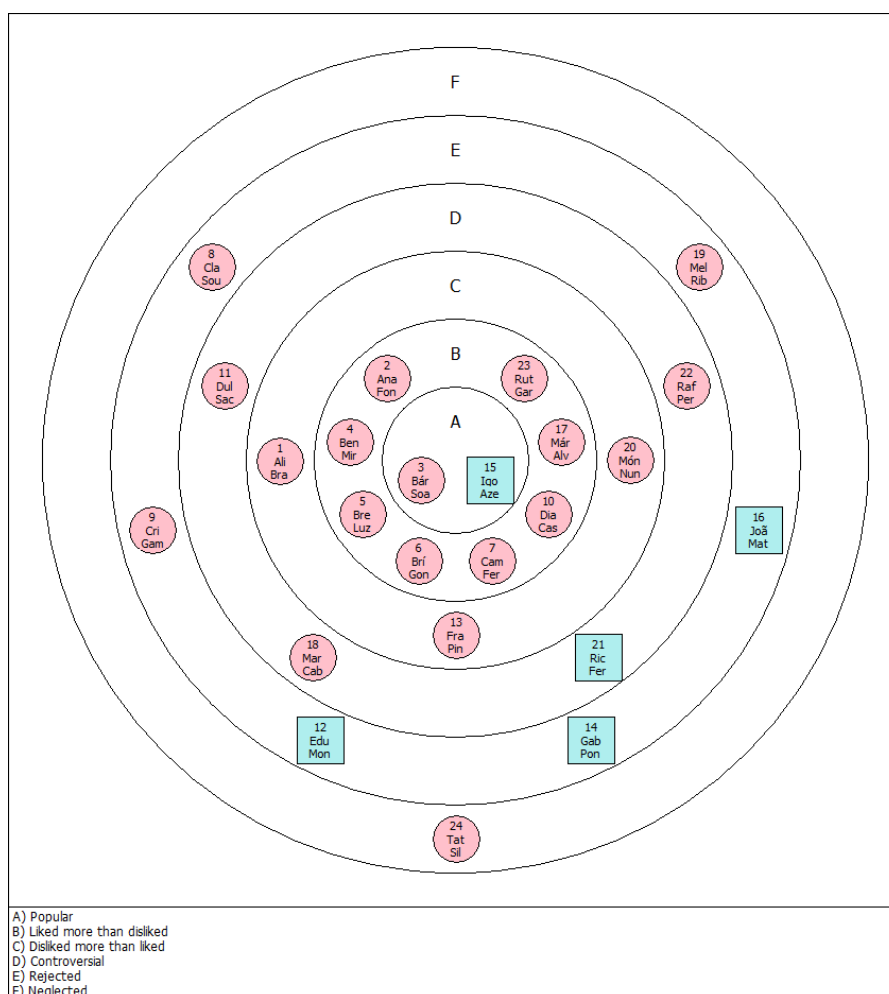


Salta à vista um total de trinta e uma respostas negativas para o aluno João Matos. Além dele, o Ricardo Fernandes tem vinte e três menções negativas, a Melissa Ribeiro tem dezassete e a Clara Sousa tem dezasseis.

Pelo oposto, a Anabela Fonseca tem dezassete menções positivas. Já a Brenda Luz e o Igor Azevedo têm quinze reconhecimentos positivos.

Com este panorama temos o diagrama, apresentado de seguida, que nos elucida sobre a integração dos alunos na turma.

Figura 10 - Diagrama da integração dos alunos na turma.



Verifica-se, assim, que os alunos considerados como populares na turma são a Bárbara Soares e o Igor Azevedo. Contrariamente, os alunos rejeitados, na turma, são a Clara Sousa, a Cristina Gama, o Eduardo Monteiro, o Gabriel Ponte, o João Matos e a Melissa Ribeiro. A aluna Tatiana Silva, não foi referida por nenhum colega, seja para que domínio seja, para aceitação ou rejeição. Considera-se um elemento socialmente indiferente dentro do grupo.

Estas conclusões serão de elevada importância para a minha gestão de aula. Assim, irei utilizar os alunos mais populares de forma a colaborarem na criação e manutenção do bom clima de aula, dando-lhes responsabilidades dentro dos seus grupos de trabalho. Considero esta estratégia por ambos serem alunos empenhados, responsáveis e dedicados. Já no que diz respeito aos alunos rejeitados, terei cuidado na organização dos grupos de trabalho. Além disso, irei procurar que participem em exercícios cooperativos, em detrimento dos competitivos, de forma a possibilitar que criem ligações positivas com os colegas. Estes alunos serão elogiados, por mim, sempre que possível e utilizados como exemplos para os colegas quando estiverem a realizar bem as suas tarefas.

## Referências

- Agrupamento de Escolas D. Maria II. (2019). *Projeto educativo de agrupamento Triénio 2019/2020 a 2021/2022*. Consultado em 20 de julho, 2021 de <http://esgamabarros.pt/gbarros/projeto-educativo/>
- Alves, R., Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A., Antunes, H., & Lopes, H. (2019). A motivação para a prática desportiva: Diferenças associadas ao sexo e ao contexto de prática desportiva. *Journal of Sport Pedagogy & Research - Special Edition "8º Congresso da SCPD"*
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em educação física - Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(32), 121–133. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/227>
- Assembleia da República. (s.d.). *D. Maria II (1819-1854)*. Consultado em 20 de julho, 2021 de <https://www.parlamento.pt:443/VisitaParlamento/Paginas/BiogDMariaII.asp>
- x
- Avila, L., Frison, L., & Simão, A. (2020). Pesquisa-ação na formação em educação física: Promoção do trabalho colaborativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.
- Beddoes, Z., & Castelli, D. (2017). Comprehensive school physical activity programs in middle schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 26–32. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330165>
- Bettinger, E., & Loeb, S. (2017). Promises and pitfalls of online education. *Center on Children and Families at Brookings*, 2(15), 4.

- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sisífo. Revista de ciências da educação*, 9, 79-86.
- Borrego, C., & Escudero, Z. (2017). Las tablets en educación física / Tablets in physical education. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 4(1), 19–29. <https://doi.org/10.37467/gka-revedumat.v4.241>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- Casey, A., Goodyear, V., & Armour, K. (Eds.). (2017). *Digital technologies and learning in physical education*. Routledge, New York.  
<https://www.book2look.com/book/ISxnnphpk1>
- Chaloupský, D., Hrušová, D., & Chaloupská, P. (2019). Use of fitness trackers in fitness running classes to enhance students' motivation. Em S. K. S. Cheung, L.-K. Lee, I. Simonova, T. Kozel, & L.-F. Kwok (Eds.) *Blended Learning: Educational Innovation for Personalized Learning* (pp. 303–315). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21562-0\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21562-0_25)
- Chen, J., & Wilkosz, M. (2014). Efficacy of technology-based interventions for obesity prevention in adolescents: A systematic review. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 159–170.  
<https://doi.org/10.2147/AHMT.S39969>

- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70–85.
- Costa, F., Diniz, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1996). School Physical Education Purposes - The Parents View 1, Em Ron Lidor, Eitan Eldar & Israel Harari (Eds.), *Bridging the gaps between disciplines and instruction. Proceedings of the 1995 AIESEP World Congress*, 181-187. Wingate Institute, Israel.
- Daniel, S. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49(1–2), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Diário da República. (2019). *Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. 1.ª série—N.º 193*.
- Dias, C. (2009). “Olhar com olhos de ver”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175–188. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9)
- Díaz, I., Reche, M., Torres, J., & Rodríguez, J. (2019). Impacto de las apps móviles en la actividad física: Un meta-análisis (Impact of mobile apps on physical activity: A meta-analysis). *Retos*, 36, 52–57. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66628>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Despacho normativo nº10-B/2018, art.º10*. Consultado em 9 de julho, 2021 de <https://files.dre.pt/2s/2018/07/129000001/0000200007.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2020a). *Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física*. Consultado em 9 de julho, 2021 de

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes\\_educacao\\_fisica\\_20202021\\_dge\\_dgs.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_educacao_fisica_20202021_dge_dgs.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2020b). *Roteiro - 8 princípios orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas | Apoio às escolas*. Consultado em 29 de dezembro, 2021 de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro\\_ead\\_vfinal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf)

Eisenstadt, S. (2002). *From generation to generation* (3.<sup>a</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203791363>

Faculdade de Motricidade Humana. (2020). *Guia de estágio pedagógico para 2020/2021. Mestrado no ensino da educação física dos ensino básico e secundário*. Não publicado; Universidade de Lisboa.

Federação de Andebol de Portugal. (2016). *Andebol: Livro de regras*. Consultado em 23 de julho, 2021 de <https://portal.fpa.pt/wp-content/uploads/2019/05/Livro-de-Regras-2016.pdf>

Federação de Andebol de Portugal. (s.d.). História do andebol. *Federação de Andebol de Portugal*. <https://portal.fpa.pt/a-federacao/historia/>

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. 56.

Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11–34. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>

- Fernandes, D. (2021). *Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação. Texto de Apoio à formação—Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D., Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação criterial / Avaliação normativa. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Consultado em 12 de agosto, 2021 de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao\\_criterial.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf)
- Fialho, N. (2020). *Condições de funcionamento da educação física e do desporto escolar em 2020/2021- conheça os resultados do inquérito. | CNAPEF - Educação Física e Desporto*. Consultado em 20 de julho, 2021 em <https://cnapecf.wordpress.com/2020/12/09/condicoes-de-funcionamento-da-educacao-fisica-e-do-desporto-escolar-em-2020-2021-conheca-os-resultados-do-inquerito/>
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino a distância ou ensino remoto de emergência em tempos de pandemia. *Revista da UI\_IPSantarém - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 8(4), 194–205.

- Goethals, L., Barth, N., Guyot, J., Hupin, D., Celarier, T., & Bongue, B. (2020). Impact of home quarantine on physical activity among older adults living at home during the COVID-19 pandemic: Qualitative interview study. *JMIR Aging*, 3(1), e19007. <https://doi.org/10.2196/19007>
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física. Em R. Catunda & A. Marques, *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. (Belo Horizonte: Casa da Educação Física, pp. 87–108).
- Goodyear, V., Kerner, C., & Quennerstedt, M. (2019). Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance. *Sport, Education and Society*, 24(3), 212–225. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1375907>
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hart, C., Berger, D., Jacob, B., Loeb, S., & Hill, M. (2019). Online learning, offline outcomes: Online course taking and high school student performance. *AERA Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2332858419832852>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hilvoorde, I., & Koekoek, J. (2018). Next generation PE: Thoughtful integration of digital technologies. Em *Digital Technology in Physical Education: Global Perspectives* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge, Boca Raton.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67.
- Janssen, M., Scheerder, J., Thibaut, E., Brombacher, A., & Vos, S. (2017). Who uses running apps and sports watches? Determinants and consumer profiles of event runners' usage of running-related smartphone applications and sports watches. *PLOS ONE*, 12(7), 1–17.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181167>
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. Em R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. (pp. 109–118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38–51.
- Kerner, C., & Goodyear, V. (2017). The motivational impact of wearable healthy lifestyle technologies: A self-determination perspective on fitbits with adolescents. *American Journal of Health Education*, 48(5), 287–297.  
<https://doi.org/10.1080/19325037.2017.1343161>
- Key-Roberts, M. (2014). A teoria da liderança baseada nos pontos fortes e o desenvolvimento de líderes subordinados. *MILITARY REVIEW*, 69(5), 48–58.

- Knaving, K., Woźniak, P., Fjeld, M., & Björk, S. (2015). Flow is not enough: Understanding the needs of advanced amateur runners to design motivation technology. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2013–2022.  
<https://doi.org/10.1145/2702123.2702542>
- Learning, N. (s.d.). *The best leaders never stop learning*.
- Lopes, C., Torres, D., Oliveira, A., Severo, M., Alarcão, V., Guiomar, S., Mota, J., Teixeira, P., Rodrigues, S., Lobato, L., Magalhães, V., Correia, D., Carvalho, C., Pizarro, A., Marques, A., Vilela, S., Oliveira, L., Nicola, P., Soares, S., & Ramos, E. (2017). *Inquérito alimentar nacional e de atividade física, IAN-AF 2015-2016: Relatório de resultados*. Universidade do Porto.  
[https://ian-af.up.pt/sites/default/files/IAN-AF%20Relat%C3%B3rio%20Resultados\\_0.pdf](https://ian-af.up.pt/sites/default/files/IAN-AF%20Relat%C3%B3rio%20Resultados_0.pdf)
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45–50.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598134>
- Martins, J., Costa, J., Sarmiento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M., & Valeiro, M. (2021). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: An updated systematic review of qualitative studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4954. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Em R. Catunda & A. Marques (Eds.),

*Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 53–82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

- Martins, J., Marques, A., Loureiro, N., Costa, F., Diniz, J., & Matos, M. (2019). Trends and age-related changes of physical activity among portuguese adolescent girls from 2002–2014: Highlights from the health behavior in school-aged children study. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(4), 281–287. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0092>
- Mata, C., Onofre, M., Costa, J., Ramos, M., Marques, A., & Martins, J. (2021). Motivation and perceived motivational climate by adolescents in face-to-face physical education during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(23), Article 23. <https://doi.org/10.3390/su132313051>
- McMullen, J., Ni Chroinin, D., Tammelin, T., Pogorzelska, M., & Van Der Mars, H. (2015). International approaches to whole-of-school physical activity promotion. *Quest*, 67(4), 384–399.
- Medeiros, J. (2019). *Virar o Jogo* (Agir). 2020 Editora. Camarate.
- Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro. Capítulo 1. Sessão II. Artigo 5º. *Diário da República n.º 47/1991 – I Série*. Consultado em 21 de agosto, 2021 de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/95-1991-484419>
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de educação física. 10º, 11º e 12º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação- Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art.º 44.*,

Consultado em 24 de agosto, 2021 de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Ministério da Educação. (2020). *Orientações para a recuperação e consolidação*

*das aprendizagens*. Consultado em 10 de agosto, 2021 de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes\\_2020.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf)

Moreira, C., & Alves, L. (2016). *Telescola: Um espaço mediático e inovador num*

*contexto educativo cinzento*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111310>

Moreira, H. (2020). *Educação Física: A mais prejudicada no ensino à distância,*

*denunciam professores portugueses e europeus*. Público. Consultado em 5 de agosto de <https://www.publico.pt/2020/06/19/impar/noticia/educacao-fisica-prejudicada-ensino-distancia-denunciam-professores-portugueses-europeus-1921170>

Moreira, L., & Ferreira, V. (2018). *Pedagogia do desporto. Sistemas de*

*observação da sessão de educação física e desporto (3.0) [Não-publicado (exclusivamente para uso interno)].* FMH-UL.

Morgado, J., Sousa, J., & Pacheco, J. (2020). Transformações educativas em

tempos de pandemia: Do confinamento social ao isolamento curricular. *Praxis Educativa*, 15, 1–10.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>

Morgado, L. (2003). *Os novos desafios do tutor a distância: O regresso ao*

*paradigma da sala de aula*. 13.

- O'Brien, W., Adamakis, M., O'Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A., Makopoulou, K., Herold, F., Ng, K., & Costa, J. (2020). Implications for European physical education teacher education during the COVID-19 pandemic: A cross-institutional SWOT analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503–522.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1823963>
- Öncen, S., & Tanyeri, L. (2020). Evaluation of the physical activity levels of the students in a physical education and sports science department before and during the coronavirus pandemic. *International Education Studies*, 13(10), 148. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p148>
- Pacheco, J. (2020). *Uma outra escola?*. Público. Consultado em 29 de dezembro, 2021 de <https://www.publico.pt/2020/04/07/impar/opiniao/escola-1911167>
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2018.1542262>
- Peria, A., Sampaio, A., Jurczyk, K., Batutis, O., Costa, J., Onofre, M., & Martins, J. (2021). Middle school students' views about physical education: A comparative study between four European countries. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 396–402.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série—N.º 129—6 de julho de 2018. Consultado em 27 de dezembro, 2021 de

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)

Rehn, N., Maor, D., & McConney, A. (2018). The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference: Implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(4), 417–429.  
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1483265>

Roldão, M. (1995). O director de turma e a gestão curricular. *Lisboa: Instituto de Inovação Educacional*.

Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Consultado em 31 de julho, 2021 de [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Rosado/publication/267206009\\_CONCEITOS\\_BASICOS\\_SOBRE\\_AVALIACAO\\_DAS\\_APRENDIZAGENS/links/547e46fc0cf2d2200ede9849/CONCEITOS-BASICOS-SOBRE-AVALIACAO-DAS-APRENDIZAGENS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Rosado/publication/267206009_CONCEITOS_BASICOS_SOBRE_AVALIACAO_DAS_APRENDIZAGENS/links/547e46fc0cf2d2200ede9849/CONCEITOS-BASICOS-SOBRE-AVALIACAO-DAS-APRENDIZAGENS.pdf)

Rurato, P., & Gouveia, L. (2004). *Contribuição para o conceito de ensino à distância: Vantagens e desvantagens da sua prática*. 7.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Santos, D., Pedroso, J., Ucha, L., & Carvalho, R. (2021). *Programa estratégico do desporto escolar 2021-2025*.

- Selwyn, N., & Stirling, E. (2016). Social media and education ... now the dust has settled. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 1–5.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1115769>
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). *Avaliar em educação física – A necessidade de um quadro conceptual*.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física, & Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto. (2020). *Propostas para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física e do desporto escolar*.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Thistoll, T., & Yates, A. (2016). Improving course completions in distance education: An institutional case study. *Distance Education*, 37(2), 180–195.  
<https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1184398>
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Tsai, T., Chang, Y., Chang, H., & Lin, Y. (2021). Running on a social exercise platform: Applying self-determination theory to increase motivation to

participate in a sporting event. *Computers in Human Behavior*, 114, 106523. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106523>

Uribe, S., & Vaughan, M. (2017). Facilitating student learning in distance education: A case study on the development and implementation of a multifaceted feedback system. *Distance Education*, 38(3), 288–301. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369005>

Vidal, E. (2002). *Ensino à distância vs ensino tradicional*. Universidade Fernando Pessoa.

Vos, S., Janssen, M., Goudsmit, J., Lauwerijssen, C., & Brombacher, A. (2016). From problem to solution: Developing a personalized smartphone application for recreational runners following a three-step design approach. *Procedia Engineering*, 147, 799–805. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2016.06.311>

Wong, R., Yu, E., Wong, T., Fung, C., Choi, C., Or, C., Liu, K., Wong, C., Ip, P., & Lam, C. (2020). Development and pilot evaluation of a mobile app on parent-child exercises to improve physical activity and psychosocial outcomes of Hong Kong Chinese children. *BMC Public Health*, 20(1), 1544. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09655-9>

Zhang, Y., & Lin, C. (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: What predicts online learning satisfaction? *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1694061>



# Anexos

## Anexo A - Ficha de Aula (Semana a Tempo Inteiro)



Agrupamento de Escolas D. Maria II | Escola Básica e Secundária de Gama Barros  
Educação Física | Ano Letivo 2020/2021



### Ficha de Aula

Professor Responsável:

Ano/Turma:

Horário:

Constituição da turma (nº de alunos e género):

Matérias preferenciais a lecionar:

Organização preferencial de aula (níveis de competência):

Alunos com necessidades específicas:

Outras observações consideradas relevantes:

## Anexo B - Ficha Online Utilizada na Observação Inter Estagiários

### Ficha de Observação de Aula

Observador: \*

Please choose... ▼

Observado: \*

Please choose... ▼

Data \*

Matérias a observar:

Objetivo da observação:

---

### Instrução

Clara e simples



Apresentação dos objetivos da aula



Outro(s)

Outro(s)



Apreciação qualitativa::

---

### Aquecimento

Geral



Específico



Outro(s)

Outro(s)



Apreciação qualitativa::

### Controlo da Prática

Posicionamento



Controlo à distância



Outro(s)

Outro(s)



Apreciação qualitativa::

---

### Controlo da Disciplina

Gere as atitudes de indisciplina



Garante que os alunos cumprem as regras



Outro(s)

Outro(s)



Apreciação qualitativa::

---

### Valor das atividades propostas

A atividade conduz ao objetivo final



Outro(s)

Outro(s)



Apreciação qualitativa::

---

### Feedback

Direção do Feedback \*

Grupo	x →	1.
Classe	x →	
Individual	x →	

**Tipo de Feedback \***

Quinestésico	x →	1.
Mistos	x →	
Visual	x →	
Auditivo	x →	

**Forma do Feedback \***

Prescritivo	x →	1.
Descritivo	x →	
Interrogativo	x →	
Avaliativo	x →	

**Afetividade do Feedback \***

Positivo	x →	1.
Neutro	x →	
Negativo	x →	

**Utilização de alunos/agentes de ensino**

Selecione as que realiza.

<input type="checkbox"/>	Demonstrações
<input type="checkbox"/>	Nível superior ajuda o nível médio e inferior
<input type="checkbox"/>	Tomam decisões sobre as tarefas da aula
<input type="checkbox"/>	Outros

**Organização Geral**

**Gestão do tempo total**



**Gestão do tempo parcial**



**Gestão das matérias**



Gestão do espaço



Outro(s)

Outro(s)



Apreciação qualitativa::

---

### Encerramento

Alongamentos



Reflexões relativas às matérias da aula



Questionamento



Outro(s)

Outro(s)



Apreciação qualitativa::

## Anexo C - Inquérito Online sobre a Motivação para a Corrida



Este questionário insere-se numa investigação sobre atividade física e bem-estar e saúde. **As tuas respostas são confidenciais.** Nenhuma resposta está certa ou errada, o que interessa é que respondas com sinceridade.

Nome \*

Turma \*

**Fora do tempo escolar, quanto tempo por semana dedicas à prática de atividades físicas/desportivas ao ponto de ficares ofegante (respirar depressa e com dificuldade) e a transpirar? \***

**Participas em competições desportivas? \***

**O que pensas da atividade física? \***

**O que pensas sobre a disciplina de Educação Física? \***



Fora da escola, costumas realizar alguns exercícios/atividades de CORRIDA de forma regular? \*

Não

Sim

Se costumas realizar alguns exercícios/atividades de corrida de forma regular:

quantas vezes?

quantas horas: minutos por semana?

O que pensas sobre a realização de atividades/exercícios de corrida fora das aulas de Educação Física? \*

Please choose... ▼

O que pensas sobre a realização de atividades/exercícios de corrida nas aulas de Educação Física? \*

Please choose... ▼

Estamos interessados em compreender as razões fundamentais para as pessoas se envolverem ou não em **ATIVIDADES/EXERCÍCIOS DE CORRIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. Usando a escala ao lado, por favor indica qual a expressão que se adequa mais verdadeiro a ti. Queremos saber como é que te sentes quando realizas **ATIVIDADES/EXERCÍCIOS DE CORRIDA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**.

**Nas aulas de educação física, porque realizas exercícios/atividades de corrida? \***

	Não é verdade para mim		Algumas vezes é verdade para mim		Muitas vezes é verdade para mim
1. Não vejo porque é que tenho de realizar exercícios/atividades de corrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Faço atividades/exercícios de corrida porque outras pessoas dizem que devo fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sinto-me culpado(a) quando não faço atividades/exercícios de corrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Dou valor aos benefícios/vantagens das atividades/exercícios de corrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Faço atividades/exercícios de corrida porque isso está relacionado com os meus objetivos de vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Faço atividades/exercícios de corrida porque é divertido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Não percebo porque é que tenho que fazer atividades/exercícios de corrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Participo nas atividades/exercícios de corrida porque os meus amigos/família dizem que devo fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Sinto-me envergonhado(a) quando falto a uma aula onde se realizam atividades/exercícios de corrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. É importante para mim fazer atividades/exercícios de corrida regularmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Considero que as atividades/exercícios de corrida fazem parte da minha identidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Gosto das aulas em que realizo atividades/exercícios de corrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Não percebo o objetivo de fazer atividades/exercícios de corrida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Faço atividades/exercícios de corrida porque os outros vão ficar insatisfeitos comigo se não fizer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Sinto-me fracassado(a) quando não realizo atividades/exercícios de corrida durante algum tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Penso que é importante fazer um esforço para participar em atividades/exercícios de corrida regularmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Considero que realizar atividades/exercícios de corrida é uma parte fundamental daquilo que eu sou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Acho que as atividades/exercícios de corrida são uma atividade agradável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Penso que as atividades/exercícios de corrida são uma perda de tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- |  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 20. Sinto-me pressionado(a) pela minha família e amigos para realizar atividades/exercícios de corrida.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Sinto-me ansioso(a) se não fizer atividades/exercícios de corrida regularmente.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Valorizo as atividades/exercícios de corrida e sinto-me inquieto(a) se não o fizer com regularidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Considero que fazer atividades/exercícios de corrida está em harmonia com os meus valores.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Fico bem disposto(a) e satisfeito(a) por realizar atividades/exercícios de corrida.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

O próximo conjunto de questões são sobre a tua autoconfiança para realizar atividades/exercícios de corrida fora das aulas. Para cada item, assinala o seu **grau de autoconfiança quanto a poder realizar** atividades/exercícios de corrida fora das aulas.

\*

- |  | Estou seguro<br>que não consigo |                       | Talvez consiga        |                       | Estou seguro<br>que consigo |
|--|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1. Realizar atividades/exercícios de corrida ainda que me sinta triste ou altamente stressado                        | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       |
| 2. Realizar atividades/exercícios de corrida mesmo quando a minha família e a minha vida social me tiram muito tempo | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       |
| 3. Ponho tempo de lado para realizar atividades/exercícios de corrida regularmente                                   | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>       |

**Obrigado pela tua participação!**

## Anexo D - Questões Online do Estudo Sociométrico

### Estudo sociométrico

Em cada resposta tens identificar **OBRIGATORIAMENTE E APENAS** três colegas.

Ao responderes ao questionário tem em consideração a existência de **nomes repetidos** na turma. Nestes casos deverás escrever o **primeiro** e **último** nome desses colegas.

Exemplo:

1º Ricardo Moreira

2º Maria

3º Ricardo Inácio

Coloca os nomes dos teus colegas por ordem de preferência.

Nome \*

Domínio Desportivo



Quais os 3 colegas que escolherias para o teu grupo da EF? \*

Type some text...

1º

2º

3º

**Domínio Desportivo**



Quais os 3 colegas que NÃO escolherias para o teu grupo da EF? \*

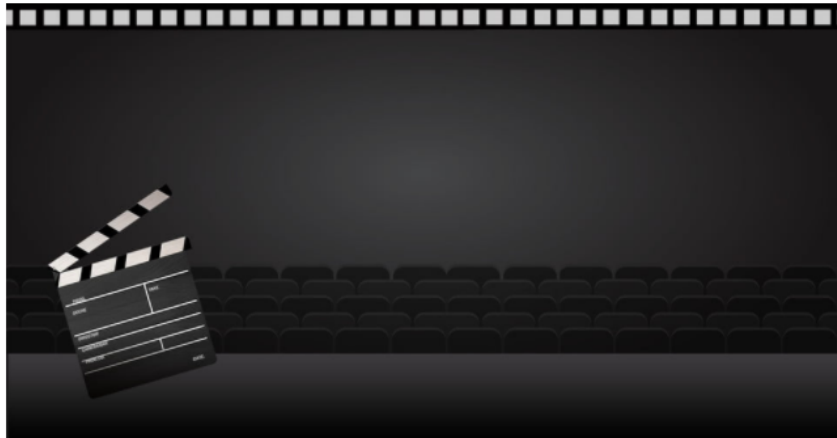
Type some text...

1º

2º

3º

**Domínio Social**



Quais os 3 colegas que escolherias para ir contigo ao cinema? \*

Type some text...

1º

2º

3º

**Domínio Social**



Quais os 3 colegas que NÃO escolherias para ir contigo ao cinema? \*

Type some text...

1º

2º

3º

**Domínio Acadêmico**



Quais os 3 colegas que escolherias para um trabalho de grupo de uma disciplina aleatória? \*

Type some text...

1º

2º

3º



Quais os 3 colegas que NÃO escolherias para um trabalho de grupo de uma disciplina aleatória? \*

Type some text...

1º

2º

3º