



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório de estágio realizado na Escola Básica D. Domingos Jardo, para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Júri:**

**Presidente:**

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

**Vogais:**

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

João Miguel de Souza Gonçalves

2020



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório de estágio realizado na Escola Básica D. Domingos Jardo, para 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 D. Domingos Jardo sob a supervisão do Professor Doutor Adilson Marques e do Licenciado José Corte, no ano letivo 2019/2020.

João Miguel de Souza Gonçalves

2020

A meu irmão, António José, meu fiel e melhor amigo.

A meu pai, António Manuel, pelos sacrifícios que fez por mim.

A minha mãe, Maria Leta, por me tornar melhor pessoa todos os dias.

## Agradecimentos

Nesta etapa da minha vida, deixo os meus agradecimentos a todos os que tornaram esta caminhada mais fácil e gratificante tanto a nível profissional como pessoal.

Ao professor José Corte, pelo recorrente apoio e incentivo, pela mestria e persistência com que orientou o meu estágio pedagógico; e por todos os momentos de partilha de conhecimento. Um exemplo como profissional e pessoa que admiro.

Ao professor Adilson Marques, pela referência enquanto professor e pessoa, que me motivou a ser um melhor professor, pelos incansáveis momentos de partilha de saberes, e pela disponibilidade constante na minha orientação enquanto futuro professor.

A minha vontade de aprender e de lecionar ficou a dever-se, em grande parte, ao vosso exemplo e orientação. Sou grato por isso.

Aos meus colegas de estágio, Inês Gonçalves e João Sobral, pela amizade que começou na Licenciatura, e pelo caminho que realizámos juntos até aqui. O nosso constante diálogo e debate de ideias, o incentivo para que nos pudéssemos superar todos os dias e a nossa vontade de aprender, foram culminantes para tornar o estágio pedagógico um momento especial na minha vida.

Aos meus amigos, os que caminharam ao meu lado, diariamente, durante o meu percurso académico, Pedro Tavares, Beatriz Chorão e Sofia Roque. Obrigado por todos os momentos que contribuíram para que este percurso fosse mais fácil de concluir. A vossa amizade é imprescindível.

Aos funcionários e professores da escola, pela boa disposição e disponibilidade num momento novo da minha vida, especialmente à Dona Cristina, muito obrigado pela energia positiva que sempre me contagiou durante o estágio pedagógico.

Ao meu tio Isaac Pereira, pela sinceridade e carinho. O seu auxílio foi essencial na conclusão desta etapa.

Ao meu pai e à minha mãe, pelos valores e princípios com que me educaram, dando-me a possibilidade de fazer a diferença enquanto pessoa e professor.

*“Conscientemente, ensinamos o que sabemos;  
Inconscientemente, ensinamos quem somos.”*

*Don Hamachek*

## Resumo

O presente relatório de estágio decorre da realização do estágio pedagógico, integrante no Mestrado em “Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário” da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa; descreve e analisa a experiência do professor estagiário na escola Dom Domingos Jardo, no ano letivo 2019/2020.

Neste relatório são abordados dois grandes temas: “Aprender a Ensinar”, em que se expõe o conhecimento teórico, o percurso e as experiências até ao início do estágio pedagógico; e “Aprender a Ensinar, Ensinando”, referente ao estágio pedagógico, um momento de estudo em que são colocados em prática, com base no nosso conhecimento teórico, os objetivos enquanto professores: educar e providenciar um adequado processo ensino-aprendizagem a cada um dos alunos.

O estágio pedagógico apresentava-se dividido em quatro áreas. A primeira área tratava da “Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem”, na qual se abordava o planeamento, a condução e a avaliação durante o ano letivo. A segunda área, referente à “Inovação e Investigação”, elaborava o projeto em que se reflete sobre as razões que contribuem para que as crianças não se desloquem de bicicleta para a escola, através da realização de uma análise baseada no *concept mapping*. A terceira área, estava relacionada com a “Participação na Escola” através da lecionação em contexto de desporto escolar, mais especificamente num núcleo de patinagem. Finalmente, a quarta área, em que se pensava a “Participação com a Comunidade” e se abordava a coadjuvação do professor estagiário com a diretora de turma, bem como a sua relação com os diferentes intervenientes da comunidade escolar.

Ao longo destes diferentes tópicos que fazem parte do estágio pedagógico, salientam-se as dificuldades sentidas na responsabilização de cada uma das tarefas e obrigações como professor estagiário; e as diferentes estratégias delineadas com base nas experiências adquiridas, com base no permanente diálogo com os pares, implementadas de forma a suprimir essas dificuldades.

**Palavras-chave:** educação física; estágio pedagógico; formação; processo ensino-aprendizagem; aprendizagem; ensinar; professor estagiário.

## Abstract

The internship report, due to the pedagogical internship, part of the Master's degree in "Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education" at "Faculdade de Motricidade Humana" of "Universidade de Lisboa"; describes and analyzes the experience of the trainee teacher at the D. Domingos Jardo school in the academic year 2019/2020.

In this internship report, two main themes are addressed: "Learning to Teach", in which theoretical knowledge, paths and experiences are exposed until the moment of the pedagogical stage; and the theme "Learning to Teach, Teaching", referring to the moment of the pedagogical internship, a moment of study in which it is put into practice, based on our theoretical knowledge, our goal as teachers: to educate and provide an appropriate teaching-learning process for each one of the students.

The pedagogical stage was divided into four areas. The first area dealt with the "Organization and Management of Teaching-Learning", which addresses planning, conduction and evaluation during the school year; the second area, referring to "Innovation and Research" where the project is elaborated in which it reflects on the reasons for children not to travel by bicycle to school, through an analysis based on "concept mapping"; the third area is related to "Participation in the School" through teaching in the context of school sports, more specifically in a skating center; and, finally, the fourth area, in which "Participation with the Community" is considered, and the assistance provided by the trainee teacher with the class director is addressed, as well as his/her relationship with the different actors of the school community.

Throughout these different topics that are part of the pedagogical stage, the difficulties experienced in the accountability of each of the tasks and obligations as a trainee teacher; and the different strategies outlined based on the experiences acquired and the constant dialogue with peers, implemented in order to eliminate these difficulties are highlighted.

**Key Words:** physical education; pedagogical internship; training; teaching-learning process; learning; teach; trainee teacher.

## Lista de abreviaturas

AEAMS – Agrupamento Escolas Aqualva Mira-Sintra

ATL – Atividades de Tempo Livre

EB – Escola Básica

ES – Escola Secundária

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAT – plano anual de turma

PCEF – projeto curricular de educação física

PISAI – Plano Individual de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

# Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Lista de abreviaturas.....	VI
Índice.....	1
Índice de Figuras.....	2
Introdução.....	3
1. Contextualização e Caraterização do Estágio Pedagógico.....	5
1.1 Agrupamento Escolas Aqualva Mira-Sintra.....	5
1.2 Escola Básica D. Domingos Jardo.....	8
1.2.1 Resenha Histórica.....	8
1.2.2 Recursos Espaciais.....	8
1.2.3 Recursos Temporais.....	9
1.2.4 Recursos Humanos.....	9
1.3 Departamento e grupo de Educação Física.....	10
1.4 Turma.....	12
2. Aprender a Ensinar.....	13
2.1 Formação Inicial.....	13
2.2 Programas Nacionais de Educação Física.....	17
2.3 Legitimação da Educação Física.....	20
2.4 Projeto de Investigação na Escola.....	22
3. Aprender a Ensinar, Ensinando.....	27
3.1 Planear como método para um ensino Intencional.....	27
3.2 “Ensinar é aprender duas vezes”.....	32
3.3 A avaliação como método para a melhoria da aprendizagem.....	40
3.4 A experiência como professor a tempo inteiro.....	45
3.5 Ensinar no contexto do Desporto Escolar.....	51
3.6 Relação com a comunidade escolar.....	57
Conclusão.....	60
Referências Bibliográficas.....	63

## Índice de Figuras

Figura 1. Pirâmide de Gallahe, Fases do Desenvolvimento Motor .....	21
---	----

## Introdução

Este relatório de estágio, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, descreve e analisa a minha experiência enquanto professor estagiário na escola D. Domingos Jardo. Esta experiência, conhecida por estágio pedagógico, consistiu num processo de formação, composto por quatro áreas dedicadas à “Organização e Gestão das Aprendizagens; à “Inovação e Investigação”; e, as duas últimas, dedicadas à “Participação na Escola” e à “Relação com a Comunidade”.

O relatório de estágio foi elaborado com base em dois grandes temas: “Aprender a Ensinar” e “Aprender a Ensinar, Ensinando” após uma breve contextualização e caracterização do mesmo.

O primeiro tema, constitui uma reflexão sobre a minha formação até ao estágio pedagógico e sobre o conjunto de conhecimentos que fui absorvendo ao longo do tempo da minha formação, desde o ensino pré-primário até ao ensino superior; e sobre o modo como esses conhecimentos contribuíram para moldar a minha forma de ensinar e educar segundo as minhas crenças e experiências. Neste capítulo, é ainda apresentado o projeto de investigação em que se aborda a problemática de entender as razões pelas quais os alunos não se deslocam de bicicleta para a escola. Para isso, foi efetuada uma análise com *concept mapping*, um instrumento de estudo nunca antes utilizado em Portugal.

O segundo tema, descreve e analisa em detalhe o processo em que decorreu o estágio pedagógico, onde foram salientadas as principais dificuldades no planeamento, na lecionação e na avaliação da disciplina de Educação Física e no contexto do desporto escolar, lecionando a matéria de patinagem, bem como no relacionamento com os diferentes intervenientes da comunidade escolar. Da mesma forma, foram salientadas as estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades encontradas ao longo do ano letivo e como essas estratégias foram delineadas.

Este documento tem como objetivo compilar as experiências vividas durante o estágio pedagógico, perceber como foi trilhado este caminho, e de que forma, nos diferentes contextos, foram contornados os obstáculos surgidos. Estes aspetos permitiram ao professor estagiário ter um contacto mais aprofundado com a realidade do contexto escolar. As aprendizagens mais significativas e duradoras advêm de

experiências como esta, uma vez que implicam o envolvimento direto dos formandos em atividades e em contextos reais de trabalho (Schön, 1983).

# 1. Contextualização e Caracterização do Estágio Pedagógico

## 1.1 Agrupamento Escolas Aqualva Mira-Sintra

O Agrupamento de Escolas Aqualva Mira Sintra (AEAMS) foi constituído a 1 de abril de 2013 e resultou de um processo de associação de estabelecimentos educativos. Em 2004/2005 surgiu como Agrupamento horizontal Dr. António Torrado e posteriormente como Agrupamento Vertical D. Domingos Jardo em 2011/2012 e, finalmente, adotou a constituição atual com a Escola Secundária Matias Aires como sede do Agrupamento.

No ano letivo 2019/2020 o AEAMS registou um total de 2696 alunos inscritos, distribuídos pelas oito escolas agregadas que incluem todos os ciclos de ensino, entre as quais o jardim de infância n.º 2 do Cacém (90 alunos) e a escola básica 1 (EB1) Meleças (100 alunos); a EB1 n.º 1 de Mira Sintra (173 alunos); a EB1 n.º 2 de Mira Sintra (129 alunos); a EB1 de Lopas (247 alunos); a EB1 Dr. António Torrado (424 alunos); a EB2,3 D. Domingos Jardo (790 alunos) e a escola secundária (ES) Matias Aires (743 alunos). O Agrupamento acolhe alunos que frequentam outras ofertas educativas como os cursos vocacionais e profissionais, e dá ainda resposta a alunos ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, capítulo II, artigo 1.º, ponto 1 “que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”, integrando unidades de apoio especializado à multideficiência, sala de atividades educativas funcionais e o projeto educativo de formação individual.

O conjunto de escolas do Agrupamento localiza-se no concelho de Sintra e reúne alunos das freguesias Aqualva Mira Sintra e Belas. Trata-se de um conjunto de escolas que apresenta alunos provenientes de famílias com características socioeconómicas distintas e uma grande variedade étnica e cultural. Encontra-se um grande número de famílias com baixo nível de instrução, em situações de emprego precário ou em situação de desemprego; o que constitui um problema acrescido para o acompanhamento familiar dos alunos. Por estas razões, desde 2009/2010 que o Agrupamento está integrado no Projeto dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, visando dar resposta a uma comunidade com diferentes tipos de carência, e cuja intervenção está centrada em quatro pontos: a melhoria do ensino e da aprendizagem; a prevenção do abandono; do absentismo e da indisciplina; a gestão e a organização; e por fim, a relação escola-família e a comunidade.

As várias escolas que compõem o Agrupamento dispõem de refeitórios, bares, bibliotecas, pavilhões desportivos, campos de jogos exteriores, salas de convívio, equipamentos lúdicos, jardins de infância, unidades de multideficiência e de ATL.

A visão deste agrupamento passa por melhorar o serviço público prestado à comunidade, assegurando a conciliação entre a inclusão escolar e um ensino-aprendizagem de qualidade, qualificando e desenvolvendo as competências essenciais ao cidadão do século XXI. Seguindo o lema “Aprender uns com os outros” a sua missão resume-se nos seguintes pontos:

- Promover um ambiente adequado à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, no cumprimento de regras de conduta respeitadoras dos outros;
- Proporcionar aprendizagens de qualidade para alunos com diferentes características e necessidades;
- Promover a formação integral do aluno numa lógica de cidadania global;
- Assegurar respostas adequadas aos alunos que desenvolvem o seu percurso escolar no agrupamento, numa lógica de articulação entre ciclos;
- Promover o desenvolvimento de competências exigidas pela sociedade atual, preparando os alunos para prosseguir os estudos e para a sua integração no mundo profissional.

Os principais valores que o Agrupamento defende são o respeito; a colaboração; a responsabilidade pessoal e social; a participação ativa e o espírito crítico.

Os órgãos de direção, de administração e de gestão do agrupamento são constituídos pelo conselho geral, pelo diretor, pelo conselho pedagógico e pelo conselho administrativo. O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e assegura a participação e representação da comunidade educativa. Este conselho é composto por sete representantes do pessoal docente; por dois representantes do pessoal não-docente; por cinco representantes dos pais e dos encarregados de educação; por três representantes do município; por três representantes da comunidade local e por um representante dos alunos.

O Diretor, Luís Henriques, no momento da realização deste estágio pedagógico, desempenhava as funções de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial; sendo coadjuvado nas

suas funções por um subdiretor, Nuno Garcia; e por três adjuntos: Maria João Gabriel, Esmeralda Barra e Anabela Campos.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, sobretudo nos domínios pedagógico e didático; na orientação e no acompanhamento dos alunos, e na formação inicial e contínua do pessoal docente. O diretor é o presidente do Conselho Pedagógico e o coordenador da escola básica D. Domingos Jardo, com assento nas reuniões, mas, sem direito de voto. Este conselho é composto por 17 elementos:

- O diretor;
- O coordenador do pré-escolar;
- O coordenador do departamento do 1º ciclo;
- O coordenador do departamento de ciências sociais e humanas;
- O coordenador do departamento de expressões artísticas;
- O coordenador do departamento de português;
- O coordenador do departamento de línguas estrangeiras;
- O coordenador do departamento de educação física;
- O coordenador do departamento de matemática e informática;
- O coordenador do departamento de ciências experimentais;
- O coordenador do conselho de docentes titulares de turma do 1.º ciclo;
- O coordenador dos diretores de turma do ensino profissional e outras ofertas educativas;
- O coordenador dos diretores de turma do 2.º ciclo do ensino básico;
- Um dos coordenadores dos diretores de turma do 3.º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário;
- Um representante dos professores bibliotecários;
- O coordenador de projetos;
- O coordenador dos serviços especializados de apoio educativo.

O agrupamento contava ainda com 101 elementos não docentes e com 250 docentes. Estes números englobam profissionais com contrato a termo e profissionais integrados nos quadros.

## 1.2 Escola Básica D. Domingos Jardo

### 1.2.1 Resenha Histórica

O bispo de Évora e Lisboa, Domingos Anes, conselheiro do rei D. Dinis, apadrinhou a escola. O nome “Jardo” advém do facto de ter nascido na povoação de Jarda, atualmente Aqualva. Jardo, nasceu no princípio do século XIII e dedicou grande parte da sua vida aos estudos, tendo ficado ligado a diversas instituições educativas, nomeadamente à Universidade de Lisboa, fruto do seu trabalho e da influência que exercia junto do rei D. Dinis. Faleceu em Lisboa a 16 de dezembro de 1293.

Fundada em 1979, a Escola Básica D. Domingos Jardo tem atualmente 790 alunos.

### 1.2.2 Recursos Espaciais

A escola está dividida em sete infraestruturas, cinco pavilhões, um polivalente e um pavilhão gimnodesportivo; e ainda um espaço exterior destinado à lecionação das aulas de Educação Física. Os pavilhões estão preenchidos com salas de aula, algumas definidas e especificadas para cada umas das disciplinas; possuindo também uma biblioteca e diversas salas de estudo e de apoio ao aluno.

O pavilhão polivalente é o pavilhão principal, sendo constituído pelos seguintes espaços: sala de professores; sala dos diretores de turma; secretaria; papelaria; reprografia; refeitório; bar dos professores; bar dos alunos; sala de TIC; auditório; receção; arquivo geral; sala do pessoal não docente e pela sala da direção.

O pavilhão designado à lecionação da disciplina de Educação Física é composto por um pavilhão desportivo, dividido em dois espaços designados G1 e G2, de dimensões diferentes. O espaço de menor dimensão (G1) encontra-se preferencialmente destinado à lecionação da matéria de ginástica, sendo o espaço maior (G2) reservado à lecionação de diferentes matérias. Além disto, é composto pelos dois balneários destinados aos rapazes e às raparigas, pela sala de professores do departamento de educação física, pela sala das auxiliares e pela arrecadação.

O espaço exterior é composto pelos espaços E1 e E2. O espaço E1, é constituído por um campo de futebol/andebol e um campo de voleibol; por sua vez o espaço E2 é constituído por um campo de futebol/andebol, à semelhança do espaço

E1, e por um campo de basquetebol. Este espaço exterior é circundado por uma pista de atletismo, por uma caixa de saltos e por uma zona de lançamentos.

### 1.2.3 Recursos Temporais

Os recursos temporais adotaram o calendário de funcionamento das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, conforme propõe o Diário da República.

O 1.º período letivo teve início no dia 16 de setembro de 2019 e terminou no dia 17 de dezembro de 2019; e o 2.º período letivo iniciou-se a 6 de janeiro de 2020 e terminou a 27 de março de 2020. O 3.º período letivo deveria ter começado no dia 14 de abril de 2020, mas apenas teve início a 20 de abril de 2020 devido à pandemia COVID-19 declarada pela OMS. Este 3.º período realizou-se de forma não presencial, com recurso a diferentes plataformas *online*, para que a lecionação das diferentes disciplinas fosse possível. O final deste último período decorreu de acordo com os anos de escolaridade, sendo que as datas foram alteradas devido à situação causada pela pandemia.

O ano letivo contou com três interrupções. A primeira, entre 18 de dezembro de 2019 e 3 de janeiro de 2020, a segunda, entre 24 e 26 de fevereiro de 2020; e a terceira, entre 30 de março e 19 de abril de 2020.

### 1.2.4 Recursos Humanos

Sendo uma escola pertencente ao AEAMS, os órgãos de gestão, quer ao nível do conselho diretivo, quer ao nível do conselho pedagógico, são comuns em todas as escolas do agrupamento, existindo um coordenador para cada escola. No caso da Escola Básica D. Domingos Jardo, as funções de coordenação foram assumidas pela professora Carminda Rega.

A escola, tinha também à disposição dos alunos aproximadamente 250 docentes e 101 profissionais não docentes. Acrescentando-se ainda uma psicóloga, três técnicos superiores, dez assistentes técnicos e um voluntário que atuavam em todo o agrupamento.

### 1.3 Departamento e grupo de Educação Física

O departamento de Educação Física era constituído por doze professores da escola secundária Matias Aires, a escola sede do agrupamento; e por sete professores da escola básica D. Domingos Jardo; sendo que apenas um professor lecionava nas duas escolas. O grupo de Educação Física, referente à escola D. Domingos Jardo, era constituído por onze professores, incluindo os três professores estagiários.

O departamento, bem como o grupo de Educação Física da escola D. Domingos Jardo, tinha como coordenador o professor José Corte. No ano letivo 2019/2020 houve algumas alterações relativamente à avaliação da disciplina de Educação Física, deixando de existir o projeto curricular de educação física (PCEF) e o protocolo de avaliação inicial, elaborados e utilizados nos anos anteriores, passando a orientação a basear-se apenas nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Esta alteração deveu-se, essencialmente, à falta de coerência entre critérios até então existente no PCEF e que se verificava ao longo dos níveis<sup>1</sup>. Outra razão que conduziu a esta alteração diz respeito aos critérios de avaliação que não seguiam as orientações dos PNEF. Por essa razão, no ano letivo 2019/2020, começaram a implementar-se, na íntegra, as orientações dos programas nacionais. De forma a seguir estas orientações, elaboraram-se as grelhas de observação para a avaliação inicial e procedi à elaboração do plano anual de turma (PAT). O PAT contempla as unidades de ensino e o planeamento de cada uma das quatro etapas representativas do ano letivo: a 1.ª etapa - Avaliação Inicial; a 2.ª etapa - Recuperação e Aprendizagem; a 3.ª etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento; e a 4.ª etapa - Revisão e Consolidação.

Para a realização das aulas de Educação Física e para a dinamização dos treinos de desporto escolar, a escola tem à disposição dos docentes e alunos material para todas as modalidades. Relativamente à carga horária semanal, eram atribuídos à disciplina de Educação Física 150 minutos semanais distribuídos por três blocos de 50 minutos, respeitando-se assim os princípios do treino e indo ao encontro do estipulado no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. O mapa de rotação das instalações era o

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação. (2001). Programas Nacionais de Educação Física 3º Ciclo – reajustamento 3.º ciclo, pp 6-7. Lisboa: Ministério da Educação.

«Introdução», onde se incluíram as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»);

«Elementar», nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da Cultura Física a que se referem;

«Avançado», que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de Educação Física.»

documento pelo qual os professores se orientavam para saber o espaço em que iam lecionar as suas aulas. Esta rotação pelos espaços era semanal e fixa: G1 - G2 - E1 - E2.

## 1.4 Turma

A turma que me foi atribuída era constituída por vinte alunos, dez alunos do sexo feminino e dez alunos do sexo masculino, com uma média de idades de catorze anos e desvio padrão  $\pm 0,6$ . Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa. Tratava-se de uma turma relativamente pequena, quando comparada com o número regular de alunos por turma, devido à existência de alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O conselho de turma propôs que durante o ano letivo 2019/2020 fosse aplicado a três alunos o Plano Individual de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (PISAI) com medidas universais, tendo sido aplicados os termos das constantes da alínea b) “acomodações curriculares”. Do mesmo modo foram aplicados os termos constantes do Relatório Técnico-Pedagógico que na sua alínea d) determina a “antecipação e o reforço das aprendizagens”. Para um dos alunos, foram ainda propostas adaptações ao processo de avaliação, nomeadamente a “Leitura de enunciados” e a “Realização de provas adaptadas”. Dez alunos, sete deles de escalão A, dois do escalão B e um do escalão C beneficiaram da Ação Social Escolar, uma medida de apoio, destinada a compartilhar as despesas escolares dos alunos nomeadamente à aquisição de livros e de material escolar, bem como à participação em despesas com refeições e transportes. Dentro destas medidas de apoio e participação nas despesas, a medida de escalão A destina-se a alunos que necessitem de um maior apoio; e a medida de escalão C destina-se a alunos que necessitem de um menor apoio.

Para conhecer em profundidade as características da turma, foi realizado um teste sociométrico<sup>2</sup> que incidiu em três domínios: no domínio social; no domínio académico e no domínio lúdico-desportivo. Com recurso a esta ferramenta de investigação, foi possível perceber as dinâmicas que existiam dentro da turma, e após a sua análise, proceder-se à elaboração de estratégias de intervenção com a finalidade de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. De uma forma geral, a maior parte dos alunos era aceite pela turma, à exceção de alguns, não devido a qualquer tipo de conflitualidade, mas, essencialmente por não se conhecerem bem. Algumas intervenções sugeridas aos professores das diferentes disciplinas passaram por colocar estes alunos mais rejeitados, junto de outros colegas na sala de aula, ou pela realização de tarefas em grupo.

---

<sup>2</sup> Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2.ª ed.). Col. Psicologia e Pedagogia. Lisboa, Portugal: Moraes Editores. O teste sociométrico é uma estratégia de análise de grupos e da posição ocupada por um indivíduo nos grupos. O objetivo principal passa por estudar as inter-relações dos grupos-turma a partir das escolhas e rejeições.

## 2. Aprender a Ensinar

### 2.1 Formação Inicial

A formação começa desde cedo, sendo que a nossa identidade profissional resulta de um processo de construção que é, fundamentalmente, influenciado pelas socializações ao longo da vida (Dubar, 1997). Este processo inicia-se antes da formação superior, com a socialização antecipatória (Cornelissen Van Wyk, 2007; Flores & Day, 2006); prossegue durante a formação inicial e continua ao longo de todo o percurso profissional (Albuquerque, Pinheiro & Batista, 2008). Este processo de construção desenvolve-se através da educação que recebemos desde o momento em que nascemos, e que possibilita a aquisição de crenças e de valores; com o exemplo das pessoas que fazem parte do nosso dia-a-dia; com as experiências académicas na escolaridade obrigatória, prosseguindo para o ensino superior com a especialização na área profissional, igualmente através das referências que temos dos nossos professores, e posteriormente, na nossa vida profissional. Este é, portanto, um processo marcado pela natureza pessoal e social de cada indivíduo, que reflete o carácter interativo e multidirecional da socialização, que não sendo adquirida num só espaço e num só tempo, passa por renegociações permanentes no seio dos vários subsistemas de socialização (Gomes, Queirós, & Batista, 2014). De facto, a socialização antecipatória, desempenha um papel fundamental na diversificação das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação. Trata-se de um processo pelo qual o indivíduo aprende a interiorizar, ao longo das suas vivências, os valores de grupos que servem de referência e aos quais desejam pertencer; e que, de alguma forma, interfere na interpretação das novas aprendizagens (Gomes et al., 2014).

Enquanto aluno, na escolaridade obrigatória, foi-me inculcado um estilo de vida ativo, tendo-me sempre deslocado a pé para as aulas, em grande parte devido à proximidade das escolas que frequentei durante o ensino básico e secundário, mas também porque a atividade física esteve sempre presente nos meus recreios e nos meus tempos livres, durante os quais competia como praticante federado, na modalidade de futebol. Desde cedo, tendo oportunidade de me deslocar de forma ativa, ao invés de me deslocar recorrendo à utilização de transportes públicos, optava por movimentar-me a pé, não apenas por ter adquirido o hábito, mas por gostar de praticar exercício físico. Este hábito, desde cedo contribuiu positivamente para a aquisição das recomendações de atividade física diária nas idades jovens (Yan, Voorhees, Beck, &

Wang, 2014) e, igualmente, para a melhoria da saúde e aumento da qualidade de vida enquanto adulto (Wanner, Götschi, Martin-Diener, Kahlmeier, & Martin, 2012). Por outro lado, o facto de, desde jovem ser uma pessoa competitiva, também criou em mim uma vontade acrescida de aprender a prática das diferentes modalidades e mostrar que conseguia competir com os meus colegas e adversários. O contexto onde ocorreu essa aprendizagem teve lugar nas aulas de Educação Física.

Uma vez, no 3.º ciclo, através da lecionação das aulas de Educação Física, percebi que sempre que tinha um novo docente, a dinâmica, o planeamento, a condução e a avaliação da disciplina eram diferentes. Nesse tempo, infelizmente, associei a Educação Física a um momento mais relacionado com a atividade de recreio, com o objetivo de praticar atividade física e de me distrair das outras disciplinas, mantendo, ao longo dos anos, as mesmas orientações, mesmo com a troca de professores. Após o ensino secundário, decidi seguir a área do treino, para me formar como treinador de futebol. E foi durante a minha passagem pelo ensino superior que percebi a importância do ensino, da construção de opiniões especificamente relacionadas com o treino, e das referências transmitidas pelos professores da Faculdade de Motricidade Humana e de outras instituições, com os quais tive a oportunidade de aprender. Tudo isto foi determinante para a estruturação do meu próprio conhecimento e para a escolha dos conteúdos que desejava aprender e explorar durante este período. Foi, igualmente durante esse período que percebi a importância que os professores desempenham na aprendizagem dos alunos e do seu papel como exemplo na transmissão de conhecimentos. Esta influência sobre os alunos é apontada por diversos estudos (Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010), acerca dos motivos pelos quais os estudantes escolhem seguir a profissão docente, o que decorre de uma visão altruísta do ensino como uma profissão útil e importante para a sociedade. Os estudos também apontam para razões intrínsecas e extrínsecas como fontes de motivação. As razões intrínsecas referem-se a aspetos relacionados com as crianças, como, por exemplo a “vocação” para o ensino; e as razões extrínsecas referem-se a condições que são atrativas para o desempenho da profissão, como, por exemplo as questões monetárias. Ao mesmo tempo, o contexto de treino foi algo que sempre me motivou, e fazê-lo nos escalões mais jovens não aconteceu por acaso, pois sempre senti um gosto especial por ensinar e pela relação divertida que tenho com as crianças. Este aspeto deve-se às minhas memórias de infância, das brincadeiras e ensinamentos recebidos enquanto criança, que me acompanham até hoje, sendo agora quem brinca e quem tenta ensinar os mais jovens com o que aprendi e experienciei. Apesar de não ter tido uma referência enquanto aluno que me fizesse querer enveredar por uma profissão dentro do ensino,

sempre tive essa vontade, sempre senti essa “vocação” de querer mudar e melhorar a sociedade e o mundo através da educação, onde as minhas principais motivações foram intrínsecas e altruístas, aspeto que é sublinhado em estudos já desenvolvidos por alguns autores (Israel & Duarte, 2000).

No caso dos estudantes atraídos pela carreira em Educação Física, a escolha da profissão docente resulta da possibilidade de continuarem associados ao desporto e à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva. Ou seja, prosseguirem as suas vivências de vida desportiva, podendo transmiti-las a outros seres humanos (Carvalho, 1996; Dewar, 1989). Este olhar sobre o ensino fez-me querer enveredar pela profissão de professor e, na continuidade da minha formação decidir-me pelo campo de estudos relacionado com o ensino da Educação Física. Foi durante a participação no Mestrado que recuperei as memórias dos meus anos como aluno e das aulas de Educação Física. Infelizmente percebi o motivo de ter desvalorizado a disciplina e da noção que eu e muitos outros alunos tínhamos de que as aulas de Educação Física apenas se destinavam a aliviar a tensão causada pela frequência nas restantes disciplinas. A partir desse momento comecei a tomar consciência real da minha função enquanto futuro professor e de como teria de alterar a visão sobre a disciplina e na influência que o meu trabalho iria ter sobre os meus alunos.

Já na primeira década do século XXI, alguns estudiosos defenderam que ao nível da formação de professores, a experiência prática em contexto, durante a formação inicial, assume-se como determinante para os futuros professores, sendo que é evidenciado como um período crítico para o desenvolvimento da autoeficácia (Hoy & Spero, 2005). Com efeito, a experiência durante o estágio pedagógico foi fundamental no meu processo de aprendizagem, mesmo tendo um horário reduzido. A autoeficácia deve ser entendida como a crença do indivíduo nas suas capacidades para levar a efeito determinadas atividades com um ótimo nível de desempenho (Martins, Onofre, & Costa, 2017). Importa sublinhar que as crenças formadas precocemente são mais estáveis (Pajares, 1992) e tendem a ser mais maleáveis no início do período de formação (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Do mesmo modo, o aumento da autoeficácia, em professores estagiários, revela-se significativo nas dimensões de condução de ensino respeitantes à instrução, organização e clima relacional (Onofre & Jardim, 2008). Foi o que sucedeu ao longo do estágio pedagógico: a minha autoeficácia foi aumentando com o tempo, especialmente nos pormenores relacionados com a lecionação das aulas.

Também no início do estágio, devido à minha experiência no treino com crianças, o “choque com a realidade” que me foi referenciado várias vezes por ex-estagiários, não teve o impacto que eu esperava. Com efeito, estas experiências, fora do contexto de estágio, constituíram uma mais-valia na minha preparação, na medida em que anteriormente tive a oportunidade de estar em contacto com crianças num contexto de ensino, e, por este motivo estar melhor preparado para a lecionação das aulas de Educação Física. Esta experiência prévia de treino permitiu-me a aquisição de um conjunto de competências que suavizaram um “choque de realidade” (Veenman, 1984).

Passamos a vida a aprender, e para quem ensina, é importante que a formação seja feita de forma contínua, porque ao longo do tempo surgem novas metodologias, novas estratégias, novas formas de planeamento e novos estudos face à educação. Ou seja: ensinar não é algo estático, mas sim dinâmico que necessita de constantes melhorias e de pequenos arranjos para que o processo ensino-aprendizagem dos alunos seja gratificante.

## 2.2 Programas Nacionais de Educação Física

Os PNEF definem como finalidades da Educação Física, a melhoria da qualidade de vida; da saúde e do bem-estar; a participação em diferentes tipos de atividade física e o reforço do gosto pela prática regular da atividade física. De acordo com a definição das entidades governamentais “estes programas foram concebidos como um instrumento necessário para que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que carece, deixando de ser vista, por um lado, como mera catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da performance desportiva.” (Ministério da Educação, 2001) Ao mesmo tempo “a necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física, exige a definição de uma proposta que adote uma perspectiva de desenvolvimento. Os programas de Educação Física procuram satisfazer esta exigência.” (Ministério da Educação, 2001)

As finalidades definem os campos ou áreas que integram a Educação Física, cujo conteúdo está explícito nos objetivos de ciclo: competências específicas plurianuais, para cada área e no seu conjunto, ou «comuns a todas as áreas»; e nos objetivos anuais: que especificam os resultados esperados dos processos formativos aplicados pelos professores nessas áreas e respetivas matérias (Ministério da Educação, 2001).

O Programa Nacional de Educação Física é um instrumento com 5 características:

1. Aberto – sendo o programa apenas uma referência cabe aos professores adotarem as melhores estratégias e processos de ensino, tendo em conta o contexto e os alunos.
2. Progressivo – O programa está estruturado por níveis de dificuldade do mais simples para o mais complexo, através dos níveis introdutório, elementar e avançado.
3. Flexível – Tendo sempre em conta os alunos, o professor adequa os objetivos em relação às suas necessidades e capacidades.
4. Lento – O processo ensino aprendizagem não deve saltar etapas. Por isso o programa tem em atenção essas mesmas etapas, de forma a que, a seu tempo, os alunos aprendam cada habilidade.

5. Prescritivo – Não se trata de uma “receita médica”, mas de um guia que explica de forma clara, quais os efeitos e os objetivos que devem ser alcançados pelos alunos.

Todas as áreas do programa têm objetivos em comum, sendo que estes concorrem para elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: resistência geral; velocidade de reação simples e complexa; velocidade de deslocamento; flexibilidade; controlo e postura; equilíbrio dinâmico em situações de voo; de aceleração e de apoio instável; controlo de orientação espacial; ritmo e agilidade. Além destes aspetos motores, as áreas também têm como objetivo fazer os alunos cooperarem entre si nos jogos e exercícios, compreendendo as regras e aplicando-as, bem como ter noção de princípios como o respeito e a cordialidade para com os colegas e professores.

Na Educação Física deve haver uma diferenciação em cada uma das matérias propostas, por grupos de nível ou por sexos, de forma inclusiva, para que possam ser oferecidas, a cada um dos alunos, atividades adequadas de acordo com as limitações e necessidades de cada um. Contudo, para além desta disciplina, eles devem ter a liberdade de realizarem as modalidades que lhes dão mais prazer. Os alunos do sexo masculino estão mais predispostos, devido a maiores níveis de força muscular, para praticarem modalidades que impliquem saltar, rematar ou lançar, uma vez que maiores níveis de força são importantes para as habilidades motoras já referidas (Thomas & French, 1985); enquanto que os alunos do sexo feminino mostram maior aptidão para modalidades de equilíbrio e postura com o controlo do corpo. Assim, verifica-se que há modalidades que estão mais direcionadas para cada um dos sexos. Estudos realizados durante a infância dos sujeitos, concluem que os alunos do sexo masculino mostraram melhor capacidade no controlo de objetos (manipulação) do que os alunos do sexo feminino. Esta conclusão coincide com estudos anteriormente realizados, que demonstram que as raparigas tinham dificuldade em executar habilidades motoras, como os atos de pontapear e lançar (Hume et al., 2008; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett, & Okely, 2010; Thomas & French, 1985). Por outro lado, mesmo possuindo a mesma idade cronológica<sup>3</sup>, as crianças possuem características muito diversificadas, não devendo este aspeto ser considerado como um indicador de ensino, uma vez que os níveis de maturação, de inteligência e de envolvimento social variam de criança para

---

<sup>3</sup> Schneider, R. H., & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(4), 585-593. A idade cronológica pode ser definida como o tempo decorrido desde o nosso nascimento e como um dos meios mais usuais e simples de obter informações sobre alguém.

criança. A idade biológica<sup>4</sup> é a mais apropriada para a adaptação de objetivos e para o ensino. Mas, como o ensino em Portugal está delineado por idade cronológica com a diferenciação por anos e ciclos, compete ao professor individualizar o ensino, tendo sempre em conta as necessidades de cada aluno e adaptar o processo de ensino às suas capacidades. Por ensino individualizado, entendo a competência do professor para a formação de grupos homogêneos por necessidade e capacidades individuais dos alunos, de forma a que estes evoluam e tenham um processo ensino-aprendizagem em cooperação e entreajuda, sendo igualmente importante a implementação de grupos heterogêneos, com o objetivo de contribuir para que os alunos de níveis superiores ajudem os alunos com mais dificuldades, servindo como Agente de Ensino<sup>5</sup> (Ministério da Educação, 2001).

---

<sup>4</sup> Schneider, R. H., & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspetos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(4), 585-593.

A idade biológica pode ser definida pelas modificações maturacionais e cognitivas que ocorrem ao longo do nosso processo de desenvolvimento que caracterizam o processo de envelhecimento humano. Um processo que tem início ainda antes de nascermos e que se estende por toda a existência humana.

<sup>5</sup> O aluno como agente de ensino, caracteriza-se pela sua capacidade de realizar de forma correta as atividades propostas, auxiliando os colegas através da demonstração de exercícios bem como na execução dos exercícios cooperando e ajudando os colegas a evoluírem nas diferentes áreas da Educação Física.

## 2.3 Legitimação da Educação Física

Ao longo dos últimos anos, a disciplina de Educação Física tem sofrido uma desvalorização constante por parte dos diferentes intervenientes da comunidade escolar. Compete aos professores de Educação Física argumentar e demonstrar qual o valor do seu trabalho e qual a importância da disciplina para o desenvolvimento dos alunos. Para isso, é importante observar as orientações dos PNEF, que proporcionam uma base universal e coerente para que a lecionação da disciplina seja realizada de acordo com os mesmos critérios em todas as escolas do país. A Educação Física permite que os alunos tenham uma aprendizagem eclética, inclusiva e multicultural; isto é, uma aprendizagem de diferentes atividades, promovendo o maior número possível de atividades e experiências, destinadas a todos, aumentando o leque de aquisições motoras e cognitivas consideradas essenciais para que possam crescer como indivíduos ativos.

Na infância, durante o desenvolvimento motor da criança, surgem períodos sensíveis que se referem ao intervalo de desenvolvimento, durante os quais o efeito de um estímulo poderá surtir um efeito significativo, marcado por estimulações adequadas que potenciam a aquisição de habilidades motoras. Existem períodos sensíveis para a aquisição das diferentes fases motoras, desde a fase motora reflexa onde estão incluídos os primeiros movimentos que realizamos após o nascimento, seguida dos movimentos da fase motora rudimentar onde começa a haver um maior controlo motor e ajuste contextual do comportamento, levando ao desaparecimento dos movimentos de origem reflexa (Cordovil & Barreiros, 2014). A fase mais importante é a dos movimentos fundamentais - fase motora fundamental - em que ocorre um reordenamento dos movimentos rudimentares e a sua ligação em padrões cada vez mais eficientes de resposta, aumentando assim o grau de complexidade. Os movimentos encontram-se integrados nesta fase. Daqui resulta a razão porque se designam de “fundamentais”. Trata-se de movimentos que formam a base para todas as ações e atividades que viremos a praticar no nosso dia-a-dia, tanto a nível desportivo, como no plano da vida diária: trepar; agarrar; correr; andar; rastejar; saltar e pontapear e, por isso é necessário ter em consideração este período crítico, para o desenvolvimento e aquisição destes movimentos, que ocorre entre os três e os seis anos de idade. Após estas primeiras fases, chegamos a um período onde já existe uma ultrapassagem da barreira da eficiência e o resultado começa a ganhar mais importância que o processo, sendo esta a fase dos movimentos transitórios/específicos direcionada

para os movimentos especializados, em que a eficácia é o objetivo principal. Concretizando esta fase especializada, a partir dos sete anos de idade, o espectro volta a abrir devido à panóplia de situações que as pessoas podem escolher: utilização permanente na vida diária, recreativa ou competitiva. Respeitar estes períodos vai permitir aos alunos crescerem como jovens saudáveis e ativos, permitindo-lhes o desenvolvimento da literacia física, para a continuação de uma vida ligada à atividade física, com todos os benefícios reconhecidos pela prática de hábitos saudáveis. O conceito de literacia física pode ser entendido como a capacidade de sabermos e nos envolvermos em atividades físicas ao longo da vida, sendo necessário para crescermos e nos tornarmos adultos ativos. Por literacia física, entende-se a motivação, a confiança, a competência física, a compreensão e o conhecimento necessário para manter um nível de atividade física adequado ao longo da vida (Whitehead, 2001).

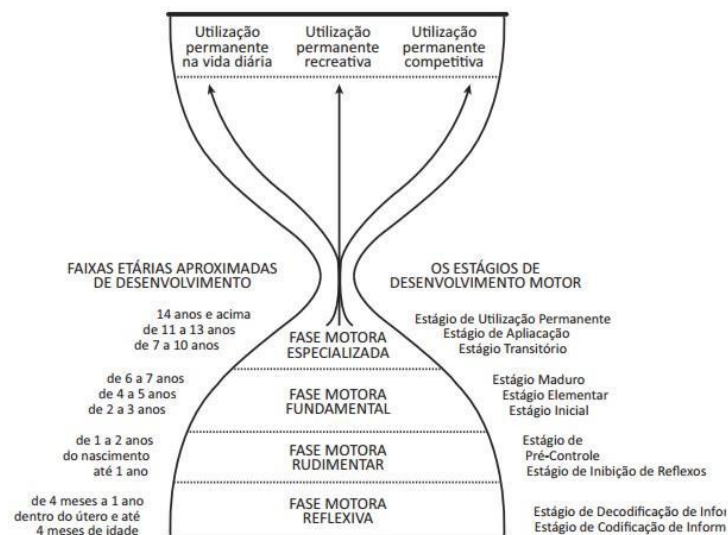


Figura 1. Pirâmide de Gallahe, Fases do Desenvolvimento Motor

## 2.4 Projeto de Investigação na Escola

O desenvolvimento profissional, por parte do professor estagiário, está associado à aquisição de competências que passam pela elaboração de um projeto de investigação integrado no contexto escolar em que se encontra inserido. Após uma análise da situação contextual da Escola D. Domingos Jardo, o grupo de estágio percebeu que a construção de uma ciclovia no bairro onde a escola está implantada, podia constituir uma forma privilegiada para a comunidade escolar praticar atividade física. Deste modo, procedeu-se à identificação dos motivos associados à ausência de utilização da bicicleta, por parte dos alunos, como meio de transporte ativo de casa para a escola. A problematização procurou responder a uma pergunta-chave: “O que precisam os alunos para ir para a escola de bicicleta diariamente? Uma análise de *concept mapping*”.

O estudo consistiu na realização de duas sessões onde participaram 25 alunos (dezassete rapazes e oito raparigas), com idades compreendidas entre os doze e os quatorze anos de idade, divididos em três grupos. A primeira sessão teve como principal objetivo o desenvolvimento de ideias e consistiu em três fases. Numa primeira fase com uma duração aproximada de dez minutos, realizou-se a apresentação do grupo e, posteriormente com uma duração de cinco minutos, foi realizado um questionário de dados sociodemográficos<sup>6</sup> com o objetivo de obter um maior conhecimento dos participantes. Esse questionário foi composto por questões de resposta sucintas, descritas por palavras - sim e não - e números. Para além das questões de caracterização sociodemográfica, as questões colocadas foram:

“Tens bicicleta? Sim ou não?”

“Sabes andar de bicicleta? Sim ou não?”

“Andas de bicicleta frequentemente? Sim ou não?”

“Quantos dias vais de bicicleta para a escola?”

“Qual a distância mais curta da tua casa à escola?”

“Localização da escola (urbana ou rural)?”

A segunda fase, com uma duração de cinco minutos, iniciou-se com uma questão de aquecimento: “Porque é que vens ou não vens de bicicleta para a escola?”.

---

<sup>6</sup> O questionário sociodemográfico caracteriza-se por compilar um conjunto de informações relativamente ao domínio social do sujeito de forma a caracterizá-lo, bem como ao domínio demográfico referente a questões relacionadas com a localização e meio envolvente em que se encontra o sujeito.

Por fim, como terceira fase, foram realizados dois *brainstorming*<sup>7</sup>. Um *brainstorming* individual, com a duração de dez minutos, onde os participantes tinham de responder à questão: “O que é que precisas para ir de bicicleta para a escola diariamente?”. Através desta pergunta de partida foi gerada uma lista de ideias. Para a realização do segundo e último *brainstorming*, os alunos puderam usufruir do restante tempo até ao final da sessão, a qual teve como objetivo a discussão dos assuntos sugeridos e registados anteriormente. A segunda sessão, com duração de uma hora, teve como objetivo classificar as ideias que surgiram na primeira sessão. A classificação efetuou-se de acordo com a importância e viabilidade das ideias apresentadas. De seguida foi necessário agrupá-las. A sessão teve início com a apresentação e explicação das tarefas, com uma duração de dez minutos. Para concretizar a classificação, os alunos tinham de pontuar as ideias de “1 a 5” quanto à sua importância e viabilidade. Posteriormente, deveriam criar, no mínimo, dois grupos e, no máximo, dez grupos, onde inserissem todas as ideias sugeridas na primeira sessão. Cada grupo deveria conter pelo menos duas ideias e todas elas deviam estar agrupadas.

Para a recolha e análise de dados, foi utilizado o *concept mapping*, uma ferramenta gráfica estruturada e desenvolvida por Trochim em 1985, utilizada para organizar, explorar e entender o conhecimento. O *concept mapping*, consiste na articulação de pensamentos ou ideias e posteriormente na sua representação de forma objetiva por um grupo, devendo, finalmente, essas mesmas ideias ser representadas numa figura ou mapa (Trochim, 1989). O mapa que surge após a definição das ideias tem a estrutura hierárquica de uma árvore. Nele, apresentam-se agrupadas as ideias primárias, secundárias e terciárias, sendo que os conceitos mais inclusivos e gerais encontram-se no topo, e os mais específicos, nos níveis inferiores da árvore. Outra característica fundamental do *concept mapping* são as ligações cruzadas que nos ajudam na perceção da relação entre conceitos (Davies, 2011; Novak & Cañas, 2006). Este método foi usado para recolher dados qualitativos de um grupo de crianças da escola D. Domingo Jardo e envolvê-las no processo de investigação.

Para a análise de dados foi calculada a estatística descritiva (média e frequência) para todas as variáveis relacionadas com as características dos participantes, como por exemplo, “ter bicicleta” ou a “distância casa-escola”. As análises foram realizadas para a amostra total e estratificadas por sexo. A estatística descritiva foi realizada utilizando o *software* Microsoft Excel. Para o agrupamento das ideias, de acordo com as perceções

---

<sup>7</sup> O *brainstorming*, em português “tempestade de ideias”, refere-se a uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo para um objetivo pré-determinado.

dos jovens, foi realizada uma análise hierárquica de *clusters* através do *software* Ariadne.

Após a análise dos dados, obtivemos os resultados. Quando perguntámos aos alunos se possuíam uma bicicleta, 52% dos alunos respondeu “sim” e 48% respondeu “não”. Apesar de mais de metade dos alunos ter respondido que possuía bicicleta, nenhum dos alunos respondeu “sim” quanto ao hábito de andar de bicicleta com frequência. Em relação a saberem andar de bicicleta, apenas cinco dos 25 alunos responderam não saber andar de bicicleta. Quanto à distância mínima para a deslocação de bicicleta no percurso “casa-escola”, observa-se uma disparidade, devido à localização distinta das residências, sendo a distância média “casa-escola” de 3,9 quilómetros. Observou-se igualmente que a distância mais curta era de um quilómetro, enquanto a distância mais longa correspondia a 20,5 quilómetros. Todos os alunos viviam numa zona urbana. Ainda na análise dos resultados, a resposta à pergunta: “Do que é que precisas para vir de bicicleta para a escola diariamente?” resultou num conjunto de 62 ideias únicas. Estas ideias foram agrupadas em *clusters*, tendo cada uma delas sido classificadas pelos alunos quanto ao seu nível de importância e viabilidade.

Na discussão de resultados, as “Condições da via” e o “Meio envolvente” foram os dois motivos mais apontados pelos alunos para que pudessem realizar a sua deslocação para a escola de bicicleta, fazendo parte destes *clusters* as seguintes ideias para o primeiro motivo (“condições da via”) apresentado:

“Menos trânsito automóvel na estrada”;

“Mais iluminação na rua para quando saio da escola e já é de noite”;

“Prioridade nas estradas para quem anda de bicicleta”.

Para o segundo motivo (“meio envolvente”) foram apresentadas estas ideias:

“Local próprio para colocar as bicicletas dentro da escola”;

“Um clima bom, sem nevoeiro ou chuva”;

“Deixar de andar tanto de carro”.

As ideias com maior nível de importância na perceção dos alunos foram:

“Ruas e estradas com melhores condições e mais seguras”;

“Um cadeado que permita guardar a bicicleta em segurança e evite furtos”.

Estes motivos, apresentados pelos alunos poderiam estar relacionados com a perceção que eles e os encarregados de educação tinham em relação à falta de segurança nas estradas, bem como o contexto social em que vivem, mais propriamente a segurança do bairro. Os estudos também demonstram que existe uma associação significativa entre a perceção de um bairro pouco seguro com níveis baixos de deslocamento ativo e a atividade física das crianças. Com efeito, variáveis como a segurança rodoviária, o perigo causado por estranhos e o rácio de crimes locais está diretamente relacionado com os níveis de atividade física dos jovens (Salahuddin et al., 2016). Conclui-se que o contexto social é um fator importante para determinar se os jovens se deslocam ativamente para a escola, sendo que influencia mais os jovens do que os aspetos “físicos e de saúde” associados ao transporte ativo” (Jones & Sliwa, 2016). Num estudo internacional realizado pela *Policy Studies Institute*, Portugal apresentou pais mais protetores, quando em estava em causa a liberdade dada aos filhos para se deslocarem de forma independente (Shaw et al., 2015). Considerando o resultado deste estudo internacional, deduz-se ser importante intervir, de forma a aproximar a escola das residências, recorrendo à construção de ciclovias, de passeios pedonais, de mais passadeiras, e implementar um maior controlo de segurança rodoviária, assim como delinear “*drop spots*”<sup>8</sup> onde os Encarregados de Educação pudessem deixar os filhos para que estes se pudessem deslocar de forma ativa e em segurança para a escola, em conjunto com os colegas. As principais barreiras identificadas pelos pais para não permitir que os filhos se deslocassem de forma ativa para a escola, passava por questões como a duração do percurso; o clima; e a segurança relacionada com o crime e o número de viaturas nas estradas. Os alunos da D. Domingos Jardo que participaram no estudo, viviam relativamente perto da escola, sendo a média de distâncias de 3,9 quilómetros. Esta distância apresentava condições propícias para que os alunos pudessem realizar o seu percurso para a escola de bicicleta, em consonância com estudos que referem ser os estudantes que residem a três quilómetros da escola, dever ser encorajados a deslocar-se ativamente para a escola de bicicleta, sendo esta uma distância padrão acessível para se deslocarem dessa forma e uma distância de 1.5 quilómetros para a percorrerem a pé (Babey, Hastert, Huang, & Brown, 2009).

A escola D. Domingos Jardo encontra-se num contexto social caracterizado pela existência de famílias pouco instruídas, com uma situação económica precária, que é suscetível de estar relacionada com o facto de os alunos não utilizarem um transporte

---

<sup>8</sup> Os “*drop spots*” consistem na delimitação específica de locais físicos seguros, que permitem aos encarregados de educação deixar os educandos, para que estes possam deslocar de forma ativa para a escola, em conjunto com os colegas, a uma distância acessível de o fazerem.

ativo para a escola. Por outro lado, e em articulação com a ideia segundo a qual a inserção num bairro, fornece uma infraestrutura física que facilita o deslocamento ativo seguro e conveniente para a escola (Aarts, Mathijssen, van Oers, & Schuit, 2013), todos os alunos que realizaram este estudo, afirmaram residir numa zona urbana, a maioria num bairro social. Nesse sentido, a nossa proposta de intervenção, em conformidade com o estudo realizado, passou pela elaboração de um programa de rotas seguras para a escola, pela criação de “autocarros de bicicleta” onde os alunos pudessem ir juntos para a escola; pelo desenvolvimento de ciclovias, e por último, pela necessidade de reunir esforços para que haja uma maior proteção dos alunos face ao crime e ao trânsito.

### 3. Aprender a Ensinar, Ensinando.

#### 3.1 Planear como método para um ensino Intencional

*“A Educação é a arma mais ponderosa que podes usar para mudar o mundo.”*

Nelson Mandela, Estadista Sul Africano

A primeira tarefa realizada no estágio foi o planeamento da avaliação inicial. Trata-se de uma etapa que visa diagnosticar os alunos em relação às três grandes áreas da Educação Física: as atividades físicas e desportivas, a aptidão física e conhecimentos; e, conforme os dados recolhidos, prognosticar o seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 2001). Da realização desta tarefa resultou o estabelecimento de regras e de rotinas com a turma; a formação de grupos heterogêneos ou homogêneos; a identificação de alunos críticos; a criação de um bom clima de aula e a definição de prioridades de desenvolvimento para a etapa seguinte.

A criação de rotinas é algo que deve ser bem trabalhado no início do ano, de modo a evitar momentos que reduzam o tempo potencial de aprendizagem. A automatização dessas rotinas permite que os alunos deixem de se concentrar em diversas tarefas de natureza organizacional ou mesmo didática e que passem a concentrar-se nos conteúdos de cada aula, potencializando a sua aprendizagem. Estas rotinas não ajudarão apenas os alunos, mas também os professores que, como era o meu caso, ainda não possuem experiência letiva e enfrentam problemas relacionados com a gestão do tempo. Por estes motivos, considerei ser esta uma das prioridades da avaliação inicial, sendo que a minha intervenção foi organizada no sentido de fazer compreender quais os procedimentos a considerar sobretudo na parte inicial e na parte final da aula. Tarefas como a entrada nos diferentes espaços; o local onde os alunos se reúnem; o modo como devem realizar o aquecimento; a sequência do aquecimento; os alunos que arrumam o material; os alongamentos e o balanço no final da aula, foram algumas das tarefas que os alunos tinham de saber desempenhar. Para o planeamento desta etapa foi necessário fazer um inventário do material presente na escola, necessário para a realização das aulas de Educação Física, conhecer os espaços onde iriam ser lecionadas as aulas e, por fim, consultar os PNEF para a elaboração das grelhas de registo destinadas a cada uma das matérias constantes da avaliação inicial. Estas grelhas de registo constituíram uma importante ferramenta de trabalho na medida em que asseguraram que todos os professores estivessem na posse dos mesmos

critérios de observação, constituindo um sistema universal de avaliação que possibilita aos professores observar e diagnosticar de forma objetiva. Na medida em que o planejamento pressupõe, também, competências didáticas e metodológicas (Bento, 2003), o ato de planejar tem como características fundamentais fazer do ensino um todo coerente; assegurar uma continuidade em relação a anos anteriores ou conteúdos prévios; permitir a flexibilidade (possibilidade de adequação de estratégias às necessidades dos alunos); a objetividade e a exequibilidade. Através da avaliação inicial foi possível compreender as áreas fortes de cada aluno, as suas fragilidades e o seu ritmo de aprendizagem, o que permitiu a elaboração de um conjunto de objetivos diferenciados e de atividades formativas ajustadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na avaliação inicial, para os alunos que não tinham material para realizar a aula prática ficou delineado fazerem um relatório da aula. Devido à minha falta de experiência, supus que os alunos iriam achar esta tarefa enfadonha e, que por isso, iam sentir-se mais responsabilizados em trazer o material. Com pouco tempo passado, percebi que os alunos não dispunham de critérios para realizar o relatório durante a aula e que, por esse motivo, os relatórios eram muito fracos no seu conteúdo, acabando por ser apenas um resumo dos objetivos da aula ministrada. De forma a ultrapassar este problema foram várias as conversas mantidas com o professor José Corte e os meus colegas de estágio, tendo decidido que os alunos que não realizavam a aula prática passavam a fazer uma cópia do capítulo do livro de Educação Física sobre a matéria que era abordada e passariam também, a integrar a aula, contribuindo com ajudas na matéria de ginástica e nas demais matérias, desempenhando o papel de árbitro, tendo em atenção as regras específicas de cada matéria.

Após a avaliação inicial, procedi à elaboração do PAT. Deste documento de longo prazo, fazem parte os objetivos e metas a atingir para cada aluno em cada área de extensão da Educação Física, em conformidade com as orientações delineadas nos PNEF. O PAT deve contemplar: os objetivos específicos da disciplina no ciclo de ensino, a caracterização da turma que inclui as capacidades iniciais e características específicas dos alunos que merecem realce, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, as matérias nucleares e alternativas, a calendarização anual e a caracterização dos recursos disponíveis, estratégias globais, as atividades prioritárias e os princípios pedagógicos definidos como essenciais (Januário, 2017). Esta base de trabalho foi importante para que fosse possível trilhar um caminho coerente e de progressão nas tarefas propostas e, conseqüentemente, lograr uma aprendizagem e desenvolvimento por parte dos alunos nas diferentes matérias abordadas.

Na segunda etapa, a da Recuperação e Aprendizagem, que tem como objetivo abordar as matérias prioritárias, iniciámos o planeamento das unidades de ensino, de forma a ajudar os alunos que têm mais dificuldade a atingir os níveis prognosticados. Estamos perante um documento que estrutura um conjunto de aulas com objetivos por matéria, garantindo que o professor adota uma sequência na abordagem dos conteúdos, substituindo os planos de aula, até então utilizados durante a primeira etapa. A sua importância deve-se ao facto de serem fundamentais e integrais no processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Mesmo assim, de forma a poder organizar-me melhor para as aulas, continuei a realizar planos de aula. Este aspeto permitiu-me ter atenção a pormenores que na unidade de ensino não conseguiria colocar, como por exemplo, as rotações entre os diferentes exercícios, especificamente os grupos de trabalho ou os materiais necessários para a aula. Com a elaboração contínua dos planos de aula, senti-me mais seguro durante a lecionação, uma vez que o planeamento proporciona vantagens como a capacidade de reduzir a incerteza e a ansiedade, simular e reduzir erros, prever alguns acontecimentos, revelar a intencionalidade do professor ou promover a eficácia pedagógica (Januário, Anacleto, & Henrique, 2015). Sobre o planeamento da aula, importa sublinhar que, no caso dos estagiários esta dificuldade é acrescida pela pouca ou nenhuma experiência que têm relativamente a essa realidade (Griffey & Housner, 1991). As principais dificuldades sentidas na elaboração dos planos de aula, bem como das unidades de ensino, estiveram relacionadas com o planeamento de exercícios que considerassem as necessidades dos alunos e que fossem suficientemente desafiantes; as rotações entre exercícios para que fosse perdido o menor tempo possível nas transições e o facto do ato de planear ser uma tarefa imprevisível e complexa (Teixeira & Onofre, 2009).

De forma a planear as unidades de ensino para as aulas do 2.º período, correspondentes à terceira etapa (Aprendizagem e Desenvolvimento), cujo objetivo consiste em fazer os alunos atingir os níveis que lhes foram prognosticados no início do ano ou, pelo menos, que fiquem próximos de os atingir, adotei como base de trabalho o PAT, bem como o planeamento das etapas e unidades de ensino anteriores. Nesta terceira etapa, as principais dificuldades incidiram, por vezes, na concretização de alguns exercícios e em motivar os alunos a realizarem-nos. Com o tempo, é necessário encontrar exercícios desafiantes para os alunos, de forma a que eles os realizem com sucesso, com motivação e com vontade de se superarem. As tarefas demasiado difíceis são desajustadas porque o insucesso repetido e sistemático gera frustração, é

desmotivador e perigoso para os sentimentos de confiança e competência necessários para um confronto positivo com as tarefas de aprendizagem. Por outro lado, as tarefas demasiado fáceis, com desafio reduzido ou nulo, são insuficientes para estimular a aprendizagem (Afonso, Graça, & Mesquita, 2001). Por vezes não foi possível alcançar este objetivo, devido à pouca vontade de alguns alunos ou ao desinteresse em relação à disciplina. Para colmatar esta dificuldade foi importante reunir com os meus colegas de estágio e com o orientador, de forma a obter a opinião deles em relação a exercícios que havia instruído e que eles observaram, e também para obter sugestões de exercícios novos que já tinham experimentado e que foram realizados com sucesso por parte dos alunos. Os orientadores são portadores de uma responsabilidade face à persuasão verbal, devendo estar conscientes e devidamente preparados para utilizar adequadamente o seu poder persuasivo a nível geral, através do reforço promotor da motivação, e a nível específico dando uso do *feedback*<sup>9</sup> pedagógico relativo às práticas observadas (Martins et al., 2017). Além disto, a opinião dos alunos também foi importante, não cedendo na minha posição de autoridade, por vezes pedi-lhes explicações para saber as razões de não se esforçarem num determinado exercício ou da pouca motivação no decorrer da aula. Estas conversas, informais, contribuíram para ter novas ideias em relação aos exercícios a ser realizados nas diferentes matérias “valorizando a criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos”, permitindo que estes realizassem os diferentes critérios de observação dos níveis introdutório, elementar e avançado com sucesso e, elevando a qualidade do seu empenho e “dos efeitos positivos das atividades” (Ministério da Educação, 2001). Com o tempo, fui percebendo que não é possível planejar o treino da mesma forma que se planeia a aula e comecei a ter isso em conta no planeamento e lecionação das diferentes matérias, procurando formas apelativas de motivar os alunos a realizarem com sucesso as diferentes ações, promovendo, ao mesmo tempo a competitividade.

A quarta e última etapa, a da Revisão e Consolidação, tem como principal objetivo rever as matérias que foram abordadas ao longo do ano e consolidar as aprendizagens. Devido à pandemia COVID-19, esta etapa teve que ser alterada, o que, em grande escala, afetou o ensino, que passou a decorrer de forma não presencial, com recurso às plataformas *google classroom* e *google meet*. Assim, ficou delineado um planeamento de ensino à distância composto por quatro momentos de discussão e

---

<sup>9</sup> Mesquita, I. (2012). Desenvolvimento curricular – a análise do erro e o feedback pedagógico. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Desporto. Aulas de Desenvolvimento Curricular do 1º ano do 2º Ciclo do Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário.

Na área do ensino, mais especificamente na Educação Física, o *feedback* pode ser definido como o “comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade.”

análise de temas relacionados com fenómenos associados a limitações das possibilidades das práticas de atividades físicas, da aptidão física e da saúde como é referido nos PNEF. Estes temas foram abordados de duas em duas semanas, devendo os alunos elaborar um texto para aprofundar o tema, para que depois, através das aulas não presenciais e em grupo, o assunto fosse discutido. Foi ainda planeado, para grupos homogéneos, a diferenciação de treinos em função das necessidades dos alunos e com base nos resultados dos testes realizados para a área da aptidão física, os testes “FITescola”<sup>10</sup>.

De referir ainda que ao longo do ano letivo, devido à sua complexidade e à minha falta de experiência como professor, o PAT foi sofrendo alterações ao longo do ano letivo, até porque havia aspetos que demonstravam ser incoerentes com o PAT ao longo da lecionação das aulas. Foram alterados pontos como por exemplo, os objetivos delineados para cada uma das matérias e os critérios selecionados para determinados níveis que não eram os mais acertados para o contexto em questão. Outras alterações efetuadas no PAT e ao mesmo tempo uma dificuldade, diz respeito às aulas planeadas, mas que por motivos extrínsecos, tais como, greves de funcionários, visitas de estudo ou mau tempo, as aulas não se realizaram ou foram lecionadas com objetivos diferentes.

---

<sup>10</sup> O “FITescola” tem como objetivo avaliar a aptidão física e a atividade física de crianças e adolescentes. Para isso, esta integra uma bateria de testes dividida em três áreas, a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão neuromuscular.

### 3.2 “Ensinar é aprender duas vezes”<sup>11</sup>

*“Diz-me e eu esquecerei. Mostra-me e talvez me lembre. Envolve-me e aprenderei.”*

Benjamin Franklin, Estadista Norte Americano

Ao longo do ano letivo verifiquei uma evolução positiva na forma como orientava as aulas. Mas o meu maior desafio incidiu na orientação das aulas na primeira etapa, a de Avaliação Inicial, uma vez que ainda não conhecia os alunos, e por nos momentos de instrução haver alunos que interrompiam ou que não estavam a escutar, levando-me a repetir mais do que uma vez a instrução. Para eliminar esta dificuldade optei por usar a estratégia da interrogação aos alunos que sentia não estarem a prestar atenção. Esta estratégia possibilitava, desde logo, que os alunos alterassem a atitude em relação à instrução. Outra estratégia utilizada para chamar os alunos à atenção, consistiu em optar por um momento de silêncio e esperar que prestassem atenção. Na maior parte das vezes, esta forma de atuar revelou-se eficaz, pois os alunos iam fazendo silêncio, o que acabava por constriar os restantes que estavam desatentos. Por outro lado, é importante assinalar que a transmissão de informação deve respeitar duas regras: o professor deve evitar longas exposições para não consumir o tempo da aula, penalizando os momentos de prática de aprendizagem; e a informação deve ser clara de maneira a que os alunos retenham a informação veiculada pelo professor (Marques, 2004). Contrariando estas indicações, a minha instrução ao longo das primeiras semanas de estágio, não era a mais clara e sucinta devido à minha inexperiência, acabando quase sempre por prolongar o meu discurso pela inclusão de demasiados detalhes na instrução.

Durante a fase inicial, para que os alunos compreendessem as rotinas e conhecessem a forma de funcionamento da aula, foram utilizados os estilos de ensino por comando e por tarefa. Estes inserem-se dentro dos estilos convergentes que correspondem a um conjunto de estilos de ensino que têm como principal objetivo a reprodução de saberes e conhecimentos já adquiridos e, por isso, recorrem muito à memória (Mosston & Ashworth, 2002) sendo o professor que desempenha o papel central e que toma todas as decisões. As principais dificuldades sentidas na primeira etapa respeitam à exatidão na observação dos critérios de observação dos níveis e conseguir fazê-lo para vinte alunos numa matéria, durante uma aula. Não conhecer os alunos e não saber quais as suas capacidades nas diferentes matérias consistiu numa

---

<sup>11</sup> Joseph Joubert, Escritor francês.

dificuldade acrescida pois o tempo de observação tinha que ser igual para todos, para que fosse possível efetuar um diagnóstico acertado. Com efeito, o desconhecimento da turma fez com que a agrupação dos alunos por níveis demorasse algum tempo. Outra dificuldade sentida, consistiu em conciliar a observação dos critérios e em dar *feedback* na realização das tarefas. Por vezes enquanto dava *feedback* individual, o resto dos alunos tinha comportamentos fora da tarefa e eu acabava por não conseguir observar os critérios, ou quando estava demasiado focado nos critérios, acabava por não ajudar os alunos através do *feedback*. Também foram sentidas dificuldades na implementação das regras e das rotinas, na medida em que tinha a perceção de estar a perder muito tempo da aula destinado a esta tarefa, diminuindo o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Por vezes, descurava-me nas regras para lhes dar mais tempo de prática, mas os alunos acabavam por prejudicar esse tempo de prática pois não cumpriam com as regras ou com a dinâmica da aula, sendo necessário parar a aula para intervir várias vezes. Com o tempo, fui percebendo que o mais importante no início do ano letivo são as rotinas e a organização da aula para que, posteriormente, os alunos não necessitem de tanto tempo de instrução, pois já adquiriram um conhecimento prévio da dinâmica das aulas na disciplina de Educação Física.

Outros aspetos que devem ser referidos são os que têm relação com o controlo da turma e o posicionamento do professor na aula. Ambos têm como função prevenir comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos que se encontram distanciados do professor quando este está mais concentrado num grupo de trabalho e tenta conciliar o *feedback* à distância com o *feedback* e a observação individual. Estudiosos do problema como Marques (2004) defendem que o professor deve dar a conhecer desde o início da atividade, quais são os comportamentos desejados e quais os que não são desejados, passando o aluno a estar ciente do que pode ou não pode fazer. No início do ano letivo foi difícil conciliar estes aspetos, de modo a conseguir que os alunos se focassem mais na realização das tarefas e não tivessem comportamentos fora da tarefa e acabei por não ser muito específico em relação a estes comportamentos, o que conduziu ao arrastamento de comportamentos desviantes. Contudo, à medida que adquiri mais confiança na minha posição como professor e passei a ser mais assertivo, os alunos que não cumpriam com os objetivos mais básicos de cooperação e empenho na aula, iam sentar-se, voltando à atividade quando eu achasse que era a altura devida. Esta medida permitiu-me exercer um maior controlo sobre a disciplina da turma, tendo comunicado aos alunos que se sentavam, por não executarem uma tarefa, que não poderiam ser avaliados naquela matéria e que isso se poderia refletir negativamente na avaliação da disciplina. A estratégia mais eficiente que encontrei para prevenir

comportamentos fora da tarefa, consistiu em procurar ser imparcial e justo para com todos os alunos, mas sem conceder uma segunda oportunidade para se desculparem, já que a primeira vez que permiti, que os alunos adotassem os comportamentos fora da tarefa, continuassem a realizar a aula, esses alunos se revelaram reincidentes. Como a informação visual é mais facilmente assimilada do que a informação verbal (Marques, 2004), e como, ao demonstrar o exercício, o professor oferece uma imagem do que se pretende e consegue captar a atenção para detalhes na realização do mesmo, evitando explicações longas (Quina, 2009), aproveitei o facto de conseguir demonstrar e realizar bem as ações das diferentes matérias, para corrigir os alunos e de seguida prescrever o modo como o gesto se devia realizar.

Uma das mais importantes ferramentas de trabalho do professor, é o designado *feedback* pedagógico, na medida em que o empenho, a motivação e a predisposição para uma próxima aula por parte dos alunos pode ser facilmente influenciada pela informação de retorno que o professor transmite. Sob pena de, no futuro, prejudicar o bom funcionamento das aulas, esta primeira fase revelou-se crucial para a criação de uma boa atmosfera na aula e conquistar os alunos. Por estas razões, durante o período de avaliação inicial, foram transmitidos *feedbacks* avaliativos com afetividade positiva<sup>12</sup>, criando-se um sentimento de confiança na capacidade dos alunos para realizar as atividades de forma a criar um ambiente positivo e amigável dentro da aula de Educação Física. Entretanto, nas aulas de ginástica, a minha maior dificuldade centrou-se no *feedback* individual e quinestésico<sup>13</sup>, uma vez que direcionava a minha atenção apenas para um aluno, deixando o resto dos alunos a realizar as tarefas de forma mais autónoma, o que por vezes permitia comportamentos fora da tarefa. Neste contexto, julgo assumir-se como muito importante o *feedback* quinestésico, sendo também necessário encontrar formas de, mesmo assim, manter o controlo da disciplina na aula. Com o passar do tempo, apercebi-me da necessidade de existir um equilíbrio entre o *feedback* quinestésico e o controlo da aula, e nesse sentido, sempre que realizava o *feedback* mais individualizado mantinha-me atento ao resto da turma através de

---

<sup>12</sup> Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem otimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, pp. 69-130. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH. O *feedback* avaliativo com afetividade positiva “refere-se à reação do professor à prestação do aluno emitindo um juízo ou apreciação da execução de forma positiva.” “este é um *feedback* de carácter meramente apreciativo, que não contém qualquer tipo de informação específica acerca do que o aluno realizou e o que deve fazer de seguida para melhorar, pelo que é menos importante do ponto de vista da facilitação das aprendizagens motoras.”

<sup>13</sup> Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições. O *feedback* quinestésico ou cinestésico manifesta-se sob a forma de contacto ou manipulação corporal do aluno.

*feedback* ou instruções à distância, dando a possibilidade de olhar regularmente todas as atividades, de forma a sinalizar que estava atento e pronto a ajudar os alunos (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017). Durante as aulas, dei *feedbacks* de natureza avaliativa com afetividade positiva sempre que os alunos mereceram, como meio de os motivar para a prática da atividade física e para que pudessem sentir que o esforço imposto nas tarefas não era um esforço em vão. Sem dúvida que o carácter positivo do *feedback* pedagógico é fundamental para que o aluno possa ter uma participação mais motivada na aprendizagem (Onofre, 1995) e que por exemplo, o facto de saberem que estão a ser avaliados e tendo a sensação de que estão a ser bem-sucedidos é gratificante para eles e para mim. No final de cada aula, congratulei sempre o aluno ou os alunos que cumpriram da melhor forma os objetivos propostos e chamei à atenção os que não cumpriram os objetivos, não por falta de empenho, mas sim por comportamentos desviantes, como por exemplo não terem respeitado as regras ou agido em prejuízo da sua aprendizagem e da aprendizagem dos colegas. Esta estratégia permitiu-me motivar os alunos a empenharem-se nas aulas e a atingirem os objetivos propostos. Entretanto, como realizaram exercícios repetitivos durante o 1.º período letivo, por vezes utilizei o *feedback* interrogativo<sup>14</sup>, para que os alunos entendessem a importância dos exercícios que estavam a realizar, pois muitas vezes executavam as tarefas de forma mecânica, sem prestar atenção ao objetivo ou à forma como o executavam.

O *feedback* tem um papel ativo na melhoria da aprendizagem dos alunos, devendo ser um *feedback* de qualidade, isto é, deve estar relacionado com os objetivos de aprendizagem e ser descritivo; deve focar-se no desempenho do aluno e não no indivíduo e deve ser suficientemente desafiador para encorajar a aprendizagem (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Ao longo do tempo, através de conversas informais com os meus colegas de estágio, com o orientador de estágio e com o estudo das matérias em que não me sentia tão à vontade, fui melhorando o meu *feedback*, acabando por me aperceber como os alunos melhoravam o seu desempenho, bem como da sua motivação na realização das diferentes tarefas.

Um aspeto que fui melhorando ao longo das aulas da etapa da Avaliação Inicial, está ligado ao posicionamento em relação às estações de trabalho, mais especificamente nos momentos de instrução para um aluno ou para um grupo de alunos.

---

<sup>14</sup> Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem otimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, pp. 69-130. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH. "Este *feedback* é definido por um questionamento do professor ao aluno sobre a informação transmitida e/ou a realização do movimento, de modo a que este último perceba as próprias ações, promovendo um ambiente facilitador de aprendizagem."

Por vezes aproximava-me de um grupo de alunos e ficava de costas para o outro grupo de trabalho, descuidando-me do controlo da restante turma. É importante estar sempre de frente para todos os elementos da turma para que a aula possa ser controlada da melhor forma possível e para que, igualmente, seja possível observar todos os alunos. Em comparação com a primeira etapa, considero ter sido no parâmetro da condução das aulas, que a minha evolução, ao longo do ano letivo foi mais positiva. Em relação à primeira etapa, foi também notória a diferença de organização e da implementação das regras e das rotinas da aula de Educação Física, já que os alunos, ao entrarem na aula sabiam em que zona do espaço se deviam juntar em meia lua para ouvir a primeira instrução, sabiam como era realizada a rotação dos exercícios, que os exercícios só começavam ao meu sinal, que qualquer comportamento fora da tarefa não seria aceite e que prontamente se iriam sentar para que a aprendizagem dos colegas não fosse prejudicada.

Durante a segunda etapa, a de Recuperação e Aprendizagem, na parte inicial da aula, o estilo de ensino mais utilizado foi o estilo por comando<sup>15</sup>, no qual os alunos iam realizando os exercícios que instruí e demonstrava ao longo do aquecimento e na parte principal da aula foi utilizado o estilo de ensino por tarefa<sup>16</sup>.

Em relação à instrução, procurei focar-me nos pontos-chave, pois, facilmente, os alunos perdiam a concentração e se distraíam. Nas atividades que os alunos já estavam habituados a executar, a minha instrução foi concisa e praticamente não foi necessária a demonstração. Contudo, nos exercícios novos tentava chegar ao máximo pormenor para que, mesmo que o exercício não decorresse com a maior fluidez, os alunos tivessem uma ideia, podendo ter sucesso nas repetições que efetuassem. Para isso, colocava o grupo que iniciava o exercício a realizar a demonstração, e depois deixava os alunos a realizarem o exercício enquanto direcionava o grupo seguinte para outra estação. Com o tempo apercebi-me que, ao longo da semana, o controlo da aula deveria ser diferente. Quando a primeira aula de Educação Física acontecia na segunda-feira, na primeira hora da manhã, os alunos apresentavam-se mais recetivos e sem comportamentos fora da tarefa. Assim, não haviam grandes preocupações organizativas, tempo de instrução e controlo da turma, pois, com essa atitude positiva,

---

<sup>15</sup> Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1). No estilo de ensino por comando, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. É um estilo "baseado na reprodução. Todas as decisões são tomadas pelo professor."

<sup>16</sup> Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1). O estilo de ensino por tarefa, caracteriza-se por "mudanças de certas decisões do professor para o aluno." O professor explica ou demonstra a tarefa e o aluno executa-a com algum grau de independência.

os alunos acabavam por contribuir para uma melhor organização da aula. Nos restantes dois dias fui mais assertivo e autoritário, porque registavam-se mais casos de comportamentos fora da tarefa, o que, conseqüentemente, implicou o recurso a um maior controlo sobre a prática das tarefas e sobre a disciplina no decurso da aula. Importa sublinhar que o posicionamento adotado durante a aula também evoluiu favoravelmente ao longo deste período. Se, por momentos, estivesse de costas para algum grupo, imediatamente corrigia a posição, mesmo que sentisse que não era algo instintivo e natural. Recordava-me sempre, ao longo da aula, do conselho do professor José Corte para que me mantivesse nas zonas periféricas das tarefas para que fosse possível observar toda a turma sempre que eram executados os diferentes exercícios. Para prevenir a ocorrência de comportamentos fora da tarefa e com o objetivo de manter a disciplina e um bom clima na aula, mantive uma postura assertiva e justa, bem como uma postura empática para que os alunos compreendessem que o professor é alguém que os quer ajudar a aprender e a progredir no sentido da concretização dos objetivos propostos. A propósito de comportamentos fora da tarefa, ainda havia alunos que, por vezes, insistiam em atrasar a sua aprendizagem e a dos colegas. Os alunos reincidentes em comportamentos fora da tarefa eram chamados à parte após o final da aula para que lhes fossem explicadas as conseqüências do seu comportamento, de modo a fazê-los perceber a necessidade de estarem atentos e que mesmo na eventualidade de alguns exercícios não serem apelativos, era importante e necessário que os executassem, para que melhorassem o desempenho e conseqüentemente evoluíssem nas diferentes áreas. Uma estratégia que encontrei e apliquei aos alunos com comportamentos fora da tarefa, consistiu em realizar o exercício com eles, permitindo-me, deste modo, controlar a tarefa em que estavam inseridos e criar situações mais desafiantes, uma vez que estes alunos executavam com alguma facilidade as matérias dos desportos coletivos. Em relação ao meu *feedback*, apercebi-me que já era mais específico no seu objetivo descritivo e prescritivo na sua forma visual do que com objetivo avaliativo. Esta alteração permitiu aos alunos ter uma melhor noção do que estavam a fazer e optar por corrigir o exercício que estavam a executar, uma vez que, se a informação for maioritariamente auditiva, a probabilidade do aluno se esquecer é muito maior (Quina, Costa, & Diniz, 1995). No caso das matérias de ginástica, o *feedback* quinestésico é importante, pelo que, sempre que se mostrou necessário dava esse *feedback* aos alunos para que, com sucesso, executassem as suas tarefas e pudessem progredir na aprendizagem.

Um dos aspetos que me preocupou ao longo do primeiro período foi a falta de intensidade com que muitos alunos executavam os exercícios propostos. Fora do

contexto de estágio sou treinador de futebol, o que influencia a minha forma de pensar e planejar as aulas de Educação Física. Por isso, ver os alunos realizarem os exercícios a passo ou recomeçando a jogada apenas passado algum tempo, foi algo que me incomodou no início por não estar habituado ao contexto das aulas, onde há alunos com pouca predisposição para a atividade física, alunos que não estão familiarizados com a atividade física ou alunos que não gostam da disciplina ou somente gostam de algumas matérias. Por exemplo, no treino de futebol, uma situação “dois contra um com guardaredes - 2x1 com GR” é um exercício de execução simples, mas acabei por ter de o adaptar pois, nas aulas de Educação Física não estavam a correr bem. Os alunos não tinham sucesso na sua execução devido à fraca intensidade colocada na execução do exercício. Eventualmente, a minha ideia desta tarefa poder ser simples naquele contexto, acabou por revelar-se ser uma tarefa complexa e pouco motivante para os alunos.

Na terceira etapa, a de Aprendizagem e Desenvolvimento, referente ao 2.º período letivo, a organização das aulas foi mantida como nas etapas precedentes, com exceção da matéria de ginástica em que foi adotado um estilo de ensino divergente<sup>17</sup>, caracterizado pela possibilidade dos alunos poderem utilizar a aula para trabalhar os aspetos da matéria em que tinham mais dificuldade, para que fosse possível superá-los e atingir o nível prognosticado. Deste modo, os alunos tiveram de mostrar capacidade de autonomia e de responsabilidade para poderem consumir os exercícios que tinham de executar para atingir os objetivos propostos no final do período, quando com eles reuni para efetuarem a avaliação formativa. Este estilo de ensino apresentou falhas e, por essa razão, durante a semana em que abordei a matéria de ginástica foi necessário adaptar alguns aspetos, como os relacionados com a formação de grupos, porque a primeira aula decorreu de forma algo desorganizada, fator que contribui para que alguns alunos não mostrassem qualquer sentido de responsabilidade na execução dos exercícios propostos. Foi utilizado também o estilo de ensino por autoavaliação<sup>18</sup>, sobretudo na matéria de ginástica, para que os alunos verificassem o que conseguiam fazer e o que era necessário melhorar para atingir o nível prognosticado nas diferentes matérias.

---

<sup>17</sup> Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1). O estilo de ensino divergente caracteriza-se pela busca de respostas múltiplas, onde o professor toma decisões sobre o problema a ser solucionado e o aluno por sua vez procura as soluções múltiplas e divergentes do problema. Este estilo de ensino permite desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar diversas soluções para um problema determinado.

<sup>18</sup> Neste estilo de ensino, os alunos ganham maior relevo no processo de aprendizagem, uma vez que conforme os objetivos propostos estes regulam e avaliam as suas capacidades.

Durante o 1.º e o 2.º período letivo, constatei que os alunos careciam de *feedback* descritivo<sup>19</sup> e prescritivo<sup>20</sup> visual, de modo a melhorar a sua performance. Desse modo, deve ser o professor, ou um aluno enquanto agente de ensino, a executar a tarefa, para que os alunos possam verificar o que fizeram mal e que aspetos devem ser melhorados. Ao mesmo tempo, esta estratégia era acompanhada de *feedback* avaliativo com afetividade positiva, o que permitiu aos alunos ficar com uma sensação de objetivo cumprido e vontade de realizar as tarefas em que estavam a ter sucesso.

O último período, constituído pela etapa de Revisão e Consolidação, foi atípico, porque a leção desta etapa foi alterada, devido ao recurso de aulas de ensino à distância. A leção foi realizada através de videochamada, com o foco direcionado à área da aptidão física e à discussão de assuntos relacionados com a saúde, referentes à área dos conhecimentos. Neste período, a principal dificuldade sentida pelos professores no ensino da disciplina de Educação Física relacionou-se com o facto de ser impossível lecionar a área das atividades físicas, na medida em que, devido à falta de materiais e espaço, nem todos os alunos conseguem realizar as tarefas referentes a cada uma das matérias. Outra das dificuldades, consistiu em motivar os alunos para realizarem os treinos propostos nas aulas. Entretanto, recorrendo à instrução e ao *feedback* destinado apenas aos alunos que se mostravam interessados e estavam com a câmara do computador ou telemóvel ligada durante a aula, encontrei uma estratégia para motivar os alunos a realizar os treinos. Dessa forma, os alunos que não ligavam a câmara e o áudio, por vezes sentiam-se excluídos, o que os levava a participar na aula com mais empenho e vitalidade.

“Ensinar é aprender duas vezes.” As adaptações e alterações que a nossa forma de lecionar vai sofrendo, bem como as nossas ideias, resultam de uma aprendizagem constante adquirida no plano dos contextos em que vivemos, das situações com que diariamente nos deparamos e no plano dos princípios que seguimos. Quem ensina continua a aprender todos os dias. Um professor, só pode ser um bom professor se estiver disponível para aprender e se o ensino que ministra estiver centrado nas necessidades individuais de cada aluno, para que cada aluno possa ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de uma aprendizagem completa e qualificada.

---

<sup>19</sup> O *feedback* descritivo refere-se à informação técnica precisa acerca daquilo que o aluno realizou.

<sup>20</sup> O *feedback* prescritivo menciona a informação acerca do comportamento que o aluno deve realizar.

### 3.3 A avaliação como método para a melhoria da aprendizagem

*“Todos os alunos podem aprender e ser bem-sucedidos, mas não da mesma forma e não no mesmo dia.”*

William G. Spady, Psicólogo Educacional

Durante a primeira etapa, com o preenchimento das grelhas de registo para a avaliação inicial, fiquei com uma ideia do nível dos alunos, o que me permitiu ajustar os grupos de trabalho para garantir a sua homogeneidade. Em virtude da dificuldade que sentia no preenchimento das grelhas e, ao mesmo tempo, em tentar manter o controlo da turma, uma das estratégias recomendadas pelo nosso orientador e pelos colegas estagiários em anos anteriores consistiu em proceder, ao longo da aula, à composição dos diferentes grupos de trabalho por nível<sup>21</sup> nas diferentes matérias, com a intenção de formar uma ideia das capacidades de cada aluno e em caso de não ser possível, registar os dados observados no final da aula. Durante a avaliação inicial percebi quais os alunos que iriam ter mais dificuldades ao longo do 1.º período para atingir os níveis necessários para a obtenção de uma avaliação positiva na disciplina. Esta perceção deu-me a possibilidade de preparar melhor a instrução e elaborar o *feedback* de que os alunos com mais dificuldades careciam para atingir os objetivos propostos. Para as grelhas de avaliação inicial, foi necessário acrescentar algumas observações que permitissem compreender mais tarde o que determinado aluno, de facto, sabia ou não sabia fazer numa matéria específica, como por exemplo indicar se estes alunos tinham alcançado parte do nível, ou seja, a realização de alguns dos critérios de observação de um nível particular. Deste modo, foi possível compreender que alguns alunos apenas precisariam de atingir um ou dois critérios para subir de nível.

Tal como está definido no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo III, secção I, artigo 24.º, ponto 3, “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades

---

<sup>21</sup> Ministério da Educação. (2001). Programas Nacionais de Educação Física 3º Ciclo – reajustamento 3.º ciclo, pp 23-24. Lisboa: Ministério da Educação. Conforme é referido nos Programas Nacionais de Educação Física, “a formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino” que “visa a garantir um nível mais homogéneo de aptidão específica para que todos possam beneficiar da concentração de prática” nas diferentes matérias.

legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem com vista ao ajustamento de processos e estratégias”, pois é esta a função principal da avaliação formativa. Ao iniciar a segunda etapa, partindo da avaliação inicial, informei os alunos das matérias prioritárias e do que, em geral, deveriam melhorar para atingir os objetivos propostos. Ao longo da segunda etapa elaborei uma ficha formativa que foi entregue, para preenchimento, aos alunos no final da segunda unidade de ensino. A intenção foi fazer com que percebessem em que nível se encontravam nas diferentes matérias e o que teriam que melhorar ou realizar para alcançar o nível seguinte. Depois da aplicação da ficha formativa percebi que havia alunos que não consultavam os critérios de avaliação. Com efeito, ao preencherem a ficha formativa e ao realizarem a autoavaliação no final do 1.º período, não havia coerência nas notas pedidas. Há autores que defendem ser dever dos professores construir um sistema de registo que lhes permita retirar as informações pertinentes para a realização da avaliação formativa, tal como acontece na avaliação inicial (Carvalho, 2017). Para isso, com o objetivo de proporcionar aos alunos um local físico onde consultar as suas fichas formativas, bem como os critérios de avaliação da disciplina de Educação Física, elaborei o *dossier* de turma. Esta decisão constituiu uma decisão relevante, porque contribuiu substancialmente para que, ao longo do ano, os alunos percebessem em que patamar se encontravam. A comparação da ficha formativa com os critérios de avaliação e a minha avaliação à aprendizagem dos alunos conferia a cada aluno uma noção clara e objetiva da sua avaliação à disciplina. Durante o ano, o professor, ao realizar vários momentos de avaliação formativa, adquire informação acerca dos pontos fortes e dos pontos fracos dos alunos, o que lhe permite ajustar os objetivos propostos e assegurar que o aluno evolui no sentido de obter o nível projetado, sendo este prognóstico uma orientação suscetível a alterações.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (capítulo III, secção I, artigo 24.º, ponto 4). A avaliação sumativa “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (capítulo III, secção II, artigo 25.º, ponto 4). Na área da aptidão física, apenas dois alunos, por não terem sido avaliados, não conseguiram alcançar a zona saudável nos testes de aptidão aeróbia, uma vez que faltaram à sua realização nos dois momentos de avaliação realizados ao longo do 1.º período. Em conformidade com os critérios de avaliação, verificou-se que os dois alunos não estavam aptos para obter uma avaliação positiva à disciplina. Na avaliação da área dos conhecimentos, ao longo das aulas, foi abordada a importância da alimentação, da

higiene, do repouso e da atividade física para a existência de um estilo de vida saudável, tendo essa abordagem sido concluída com uma questão de aula de caráter sumativo, no final do 1.º período. Com base na resposta a essa questão, os alunos foram avaliados entre aptos ou não-aptos.

Ao longo do 2.º período, no final de cada unidade de ensino, optei por manter a realização da avaliação formativa. Cooperando comigo, os alunos registavam as alterações nas suas fichas individuais ficando a perceber em que aspetos melhoraram e em que aspetos regrediram. Procurando desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia dos alunos, procedi à implementação do *dossier* de turma, concorrendo para um dos objetivos dos PNEF que assentam numa conceção de participação dos alunos para a “promoção da autonomia pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles” (Ministério da Educação, 2001). No final de cada unidade de ensino, os alunos poderiam e deveriam consultar a sua ficha individual podendo registar alterações baseadas nas matérias abordadas durante essa unidade de ensino. Observei que, durante a segunda etapa eram poucos os alunos que pediam para consultar as suas fichas individuais. Por isso, na etapa seguinte, a sua consulta passou a ser obrigatória, devendo cada aluno, no final de cada unidade de ensino, nos últimos quinze minutos da aula, rever a sua ficha e, com a minha supervisão, efetuar as alterações necessárias. Além destas alterações, esta decisão permitiu aos alunos terem uma melhor compreensão dos critérios de avaliação, uma vez que neste ano letivo os critérios de avaliação tinham sido alterados e adotados em conformidade com os PNEF. Atribuir aos alunos o poder de participarem nos seus processos de avaliação e de classificação, motiva-os a desenvolver a sua aprendizagem, a tomarem consciência dos seus erros e a saberem quais os aspetos que devem ser melhorados (Sancho & Pastor, 2017). Assim, com a implementação desta estratégia verificou-se um aumento dos níveis de motivação dos alunos que passaram a perceber melhor os aspetos a aperfeiçoar em cada nível e quais os desafios que teriam de ultrapassar para atingir os níveis prognosticados. Nas aulas de ginástica, todos os alunos estavam na posse das suas folhas individuais formativas e realizavam as tarefas conforme as suas dificuldades, dando-lhes, igualmente, alguma autonomia no decurso da aula. Ao longo do ano, a ficha individual manteve-se um documento que continha as diferentes matérias abordadas, cada um dos critérios de observação para os níveis introdutórios e alguns níveis elementares na área das atividades físicas; os resultados nos diferentes testes do “FITescola” e uma apreciação global referente à área da aptidão física que incluía os exercícios que deveriam ser

realizados; bem como os elementos específicos dos níveis referentes à área das atividades físicas, para atingirem os níveis prognosticados. Considerando que a avaliação só é verdadeiramente formativa quando as evidências são usadas para adaptar o ensino às efetivas necessidades de aprendizagem dos alunos e providenciar *feedback* para a sua melhoria (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), verifiquei, durante a avaliação formativa, que as principais dificuldades enfrentadas estavam relacionadas com as alterações que foi necessário efetuar em função das necessidades e capacidades dos alunos. Após analisar as fichas formativas, refletia sobre a análise desenvolvida e redigia as adaptações que pensava serem necessárias para que os alunos conseguissem atingir os níveis desejados. Este processo constituiu um verdadeiro desafio, especialmente nas áreas da atividade física e da aptidão física, em que era importante encontrar soluções e progressões para as diferentes matérias, bem como encontrar exercícios desafiantes para serem trabalhados pelos alunos.

Na avaliação sumativa, e no decorrer do 1.º período, a realização da questão de aula com uma pergunta aberta, acabou por não se revelar a melhor estratégia, uma vez que ainda estava no início do estágio e não fui capaz de, objetivamente, delinear bem os critérios de avaliação para essa questão. Na correção desta tarefa, o meu juízo de valor sobre o desempenho dos alunos acabou por não se concentrar em critérios objetivos, o que condicionou a informação obtida a partir da questão reformulada. O segundo momento de avaliação sumativa concretizou-se com um teste no 2.º período. Desta vez, com os critérios de avaliação bem explícitos, a cada um dos alunos foi entregue um documento do qual faziam parte os critérios de avaliação, bem como, para que pudessem estudar em casa, os conteúdos que tinham sido abordados nas aulas.

Na área da aptidão física é difícil que ocorram melhorias, uma vez que uma melhor aptidão física não advém apenas do trabalho realizado nas aulas de Educação Física. Mesmo assim, durante as aulas do 1.º e 2.º período, foram vários os momentos de incorporação de estações de trabalho de condição física com diferentes exercícios, tendo em conta as necessidades dos alunos. De uma forma geral, as preocupações da turma estavam relacionadas com a força dos membros superiores e com a flexibilidade dos membros inferiores.

No 3º período, em virtude da pandemia COVID-19, a avaliação incidiu somente na área dos conhecimentos, com a realização de discussões e trabalhos referentes aos temas abordados relacionados com a atividade física e saúde. As principais dificuldades sentidas estiveram relacionadas com a elaboração dos critérios de avaliação destinados a cada uma

das propostas de trabalho. De forma a suprimir essa dificuldade, foi disponibilizado aos alunos um documento orientador com a explicação detalhada de cada uma das tarefas propostas para a quarta etapa, bem como os critérios de avaliação a aplicar a cada uma das tarefas.

Como se verifica, a avaliação desempenha um papel fundamental no balanço e na melhoria das aprendizagens. Recorrendo à avaliação formativa possibilita-se a reorientação do ensino, a regulação e a definição de novos passos nas aprendizagens; recorrendo à avaliação sumativa possibilita-se a monitorização dos progressos, a realização de balanços e a certificação da aprendizagem.

### 3.4 A experiência como professor a tempo inteiro

Segundo o guia de estágio pedagógico 2019/2020, o professor estagiário deverá experienciar a lecionação da Educação Física a uma turma do 1.º ciclo numa escola pertencente ao agrupamento onde realiza o estágio pedagógico e experienciar uma semana a tempo inteiro, perfazendo vinte e duas horas semanais distribuídas pela lecionação de diferentes turmas, incluindo a própria turma, do núcleo de desporto escolar e adquirir experiência na direção de turma. Durante esta semana lecionei a uma turma do 5.º ano de escolaridade, a duas turmas do 8.º ano de escolaridade, à minha turma do 9.º ano de escolaridade e a uma turma de 12.º ano de escolaridade. Foi uma semana durante a qual, com dedicação, empenho e motivação, foram enfrentados diferentes desafios. Após esta semana lecionei aulas ao 1.º ciclo, a turmas do 2.º ano e do 4.º ano de escolaridade, uma vez que não tinha disponibilidade horária para acompanhar apenas a semana de uma das turmas, foi necessário alternar entre as duas. Todas as turmas me proporcionaram contextos diferentes, onde a minha intervenção, a escolha dos exercícios, a forma de instrução e de *feedbacks* após a primeira aula foram alterados e adaptados com a intenção de proporcionar situações ideais para a aprendizagem dos diferentes alunos. O planeamento das diferentes aulas teve como base as matérias que os professores titulares das turmas tinham planeado lecionar nessa semana, segundo a unidade de ensino, com exceção da turma do 5.º ano de escolaridade em que me foi concedida liberdade para abordar as matérias que achasse serem as matérias mais pertinentes.

A primeira dificuldade encontrada recaiu sobre o planeamento da primeira aula para cada uma das turmas, uma vez que não dispunha de informação que permitisse conhecer os alunos, dado estar a contactá-los pela primeira vez, e tão pouco conhecia os níveis diagnosticados nas matérias que estavam planeadas para esta semana. Por estes motivos decidi, na primeira aula de cada turma, agrupar os alunos em quatro grupos de quatro a cinco elementos e planeei exercícios simples e competitivos, com a finalidade de obter uma ideia geral do nível de cada aluno; e poder, numa fase posterior, adaptar os exercícios às suas capacidades. Como permiti que fossem os alunos a escolherem os grupos, havia alunos com aptidões diferentes no mesmo grupo o que, por vezes, limitava o êxito na execução dos exercícios ou o exercício para alguns alunos, acabava por ser pouco desafiante. Na maior parte das vezes, os exercícios que planeei acabaram por ser menos desafiantes para os alunos que apresentavam uma aptidão superior nas matérias de futebol e de voleibol. Após a primeira aula, foi mais fácil agrupar os alunos por nível e proceder a uma adaptação dos exercícios, depois de concretizada a primeira experiência

de observação das suas capacidades e de ter percebido as necessidades de cada um, dentro das matérias lecionadas.

Apenas para os alunos do 5.º ano de escolaridade organizei um aquecimento diferente das outras turmas. Entendia que no trabalho com esses alunos, a mobilização geral não iria funcionar, por ser pouco motivante, pelo que optei por um jogo de reações em conjunto com a mobilização geral, no que acabou por ser um exercício lúdico e divertido para todos os alunos. Assim foi possível que se mantivessem concentrados nos cálculos de somar que faziam, sob as minhas indicações, reagindo com rapidez em direção à linha do par ou em direção à linha dos números ímpares. Esta atividade funcionou como um exemplo da articulação entre as disciplinas de Matemática e de Educação Física, aliando as competências físicas e cognitivas, pois a interdisciplinaridade alia os saberes das disciplinas, que se completam mutuamente, movimenta os conhecimentos dos alunos, dando-lhes a oportunidade de os contextualizar, e torna o processo ensino-aprendizagem mais ativo e envolvente (Andrade, 2015).

Durante a condução da aula, adotei diferentes posturas em cada uma das turmas, depois de ter observado os alunos na primeira aula, como por exemplo, no 12.º ano de escolaridade. Com esta turma foi necessário estar sempre atento a todas as estações da matéria de ginástica, porque alguns alunos aproveitavam para ter comportamentos fora da tarefa e não realizavam as tarefas propostas. Durante o trabalho com esta turma optei por uma postura mais autoritária, lembrando sempre os alunos quanto às questões de segurança e à necessidade de se preocuparem com a postura gímnica. Por outro lado, para uma das turmas do 8.º ano de escolaridade, não foi necessário ter uma postura tão autoritária, uma vez que os alunos gostavam das matérias lecionadas nessa semana - basquetebol e *badminton* - não assumindo comportamentos fora da tarefa e mostrando-se empenhados em cada um dos exercícios propostos. Isso permitiu-me estar mais concentrado em ajudar os alunos com mais dificuldades, dando-lhes *feedback* descritivo e prescritivo de forma a perceberem o que tinham executado erradamente e o que deveriam fazer para melhorar. Por vezes participei no exercício da matéria de basquetebol, especialmente num jogo reduzido de 2x2, passando a 2x2+Joker para um cesto, tendo por finalidade ser modelo de ensino<sup>22</sup>, como forma de assegurar o sucesso no alcance dos objetivos dos alunos, aliando a possibilidade de terem mais uma linha de passe para jogar comigo, receberem o *feedback* durante as jogadas, fazendo a correção de movimentações,

---

<sup>22</sup> O professor como modelo de ensino refere-se à capacidade do mesmo demonstrar e realizar com sucesso os objetivos específicos nas diferentes áreas da Educação Física, dando aos alunos uma noção nítida do que realizar e como realizar as atividades.

posicionamentos e de lançamento ao cesto, dando ao exercício uma maior fluidez e intensidade.

Na condução das aulas da outra turma do 8.º ano de escolaridade foram sentidas algumas dificuldades, já que a turma era composta por vários alunos com medidas seletivas e adicionais. Estas dificuldades deveram-se sobretudo na lecionação a uma aluna com deficiência motora que não conseguia realizar os exercícios propostos. Como nunca tinha lecionado neste contexto, foi difícil proceder a uma adaptação para integrar a aluna nos exercícios, mas o espírito de ajuda da turma prontamente se revelou um importante auxílio no apoio à colega, o que facilitou a execução do exercício. Por exemplo, na realização do toque de dedos, a aluna não o conseguia realizar, pelo que, no grupo de quatro alunos em que se encontrava inserida, e com o objetivo de manter a bola em suspensão, instruí para que os três alunos realizassem o toque de dedos e ao passar a bola à colega, esta recebesse a bola e a lançasse o mais alto possível para que se mantivesse o objetivo do exercício. Outra das dificuldades encontradas está relacionada com a pouca motivação da maior parte dos alunos para realizarem a aula de Educação Física. Por este motivo tentei escolher exercícios lúdicos e competitivos que abordassem os critérios de observação do nível introdutório e que motivassem os alunos.

Ao longo da semana, e sempre que os alunos eram bem-sucedidos na sua execução, o grau de dificuldade na realização dos exercícios propostos aumentou. Por exemplo, na matéria de basquetebol, e numa primeira fase, planeei um exercício analítico de *drible* e de lançamento na passada; na segunda aula um exercício de lançamento parado e por fim uma situação de jogo reduzido 2x2+Joker. Este exercício permitiu aos alunos passarem por diferentes situações ideais para que melhorassem os diversos critérios de observação do nível introdutório.

As grandes diferenças das turmas que lecionei durante esta semana, em comparação com a minha turma do 9.º ano de escolaridade, dizem respeito aos momentos de instrução e demonstração, durante os quais, os alunos se apresentavam mais concentrados e atentos, o que facilitou a sua compreensão na realização dos exercícios. É possível que esta diferença se fique a dever ao facto de ser uma experiência nova para os alunos, que acabam por se conter nas conversas e distrações, quando, num contexto diferente, são confrontados por um professor que não conhecem. É também possível que a realização de novos exercícios, que os alunos acharam motivantes, tenha contribuído para um aumento dos níveis de empenho na sua execução. Perante uma situação diferente da habitual, os alunos que tiveram comportamentos fora da tarefa foram chamados à parte

para se sentarem e não perturbarem a aprendizagem dos colegas. Isso permitiu-me assegurar a ordem e o controlo da aula, pelo que esses alunos não voltaram a perturbar o bom funcionamento dos exercícios propostos. Quanto à organização da turma do 5.º ano de escolaridade, foi difícil agrupar rapazes com raparigas, tendo sido observados diversos os comportamentos fora da tarefa e ocorrido discussões entre eles. Para solucionar este problema foi necessário efetuar uma divisão entre rapazes e raparigas nos diferentes exercícios, o que me ajudou a ter um maior controlo da aula e, na perspetiva da sua organização, permitiu aos alunos ganharem mais tempo potencial de aprendizagem, uma vez que quer os rapazes quer as raparigas da turma tinham entre si, praticamente, os mesmos níveis de aptidão nas matérias de futebol e de voleibol. Observei que na matéria de voleibol foi notória a fraca capacidade dos alunos em manter a bola em suspensão, e que o mesmo sucedeu com a condução de bola na matéria de futebol. Para vencer estas dificuldades, os exercícios propostos para as duas matérias consistiam na manipulação de uma bola por aluno de forma a estarem o máximo de tempo possível em contacto com a bola, realizando o toque de dedos no voleibol e a condução de bola no futebol.

Na parte final da aula, no encerramento, dediquei sempre alguns minutos a questionar os alunos sobre indicadores e pontos-chave das diferentes ações das matérias lecionadas, de forma a perceber se os alunos estiveram concentrados durante as instruções e *feedback* proferidos bem como para que pensassem nos movimentos que tinham realizado e percebessem como deveriam ser executados. Por exemplo, no toque de dedos, era importante ter os cotovelos a apontar para fora, o contacto com a bola era realizado com os dedos e não com a palma das mãos, a ação era efetuada acima da cabeça e não à frente do peito.

Em relação às aulas do 1.º ciclo, depois de dialogar com o professor - que era o mesmo nas duas turmas - discutimos o que seria abordado nas aulas. Devido a um projeto de cooperação que envolve a EB1 Mira Sintra N.º 2 e a Câmara Municipal de Sintra, destinado a promover a aprendizagem dos alunos a andar de bicicleta, a aula do 4.º ano de escolaridade foi lecionada com esse propósito. De modo geral, os alunos são mais agitados que os alunos mais velhos da D. Domingos Jardo, e por isso mesmo, existe uma maior necessidade de impor regras de funcionamento e de organização da aula. A aula foi organizada em três estações. Uma estação em que as bicicletas circulavam por um percurso previamente delineado; outra estação composta por cordas e arcos que os alunos tinham de manipular com diferentes partes do corpo; e, por último, a estação em que estava presente um trampolim. O grupo mais numeroso participava na estação das bicicletas

porque muitos alunos não sabiam andar de bicicleta. Por esse motivo, os colegas tinham de ajudar colocando uma mão debaixo do selim e a outra mão no guidador. Esta acabou por ser a estação onde permaneci a maior parte do tempo da aula, concedendo maior autonomia às outras duas estações. Esta medida - de colocar dois alunos por bicicleta, um a andar e o outro a auxiliar, pareceu-me interessante, uma vez que promovia a cooperação entre os alunos.

Na turma do 2.º ano de escolaridade, uma turma ainda mais agitada que a do 4.º ano, as regras de comunicação - falar um de cada vez - e de organização foram expostas com clareza no início da aula. Tratando-se de uma situação nova para os alunos, acabou por conduzir a um grau de entusiasmo superior ao normal, aspeto que foi notado pelo professor titular da turma. Estas medidas acabaram por influenciar o tempo útil disponível para que alunos realizassem as atividades. Em contrapartida, devido ao entusiasmo e motivação evidenciados na realização destas atividades, os alunos acabaram por não perder tempo na realização das diferentes tarefas. Nesta turma, apresentei uma abordagem à ginástica, com quatro estações: rolamento à frente; ponte e vela; rolamento à frente no plinto longitudinal; consistindo a última estação na execução de um salto a pés juntos em comprimento com *reuther*<sup>23</sup>. Nesta aula fui ajudado pelo professor titular, pelo que cada um ficou nas estações de rolamento, de forma a realizarmos as ajudas aos alunos que apresentavam dificuldades na execução dos exercícios. Sempre que os grupos rodavam para outra estação era importante pedir-lhes que ficassem em fila indiana e que seguissem a disposição da fila para que não corressem, mantendo a ordem. Para isso, congratulávamos sempre o grupo que primeiro se organizasse em fila indiana, sem distrações e comportamentos fora da tarefa.

Por fim, a possibilidade de experienciar a tempo inteiro diferentes contextos durante a semana, lecionando em diferentes turmas, permitiu-me compreender as diferenças existentes entre turmas e, igualmente, compreender que a forma como a aula é conduzida e organizada tem, necessariamente, de ser adaptada ao contexto. Esta experiência, permitiu-me ter a noção da vida diária de um professor de Educação Física, caracterizada por uma constante dedicação e entusiasmo que, infelizmente, por vezes, não é observável nos professores com mais tempo e anos de ensino. Independentemente do contexto, é fundamental estabelecer e fomentar uma boa relação com a turma e construir uma relação de confiança com os alunos. Tenho a convicção que, os professores, na maior parte das

---

<sup>23</sup> O *Reuther*, desenvolvido por *Richard Reuther*, antigo ginasta e treinador alemão, é uma prancha de madeira, que funciona como um trampolim. Contém um sistema de força elástica, promovendo a impulsão, utilizado na ginástica de aparelhos para a realização dos saltos sobre o plinto e o *bock*.

vezes, devem colocar-se na posição dos alunos e refletir sobre a melhor forma de lidar com os problemas diários. Sem dúvida que a empatia e o respeito se encontram na base desta relação.

### 3.5 Ensinar no contexto do Desporto Escolar

O desporto escolar tem como objetivo criar hábitos de prática de atividade física através da qualificação da oferta desportiva escolar, desde as atividades internas às atividades externas à escola. Muitos jovens encontram no desporto escolar a única forma de praticar e de aprender modalidades que, à partida, não teriam condições ou possibilidade de praticar. O desporto escolar é, sem dúvida, uma boa forma de promover a prática de atividade física regular, e constitui uma forma privilegiada para fomentar as competências sociais e os valores morais e desportivos, como a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a perseverança, o respeito e a dedicação.

Deste modo, o desporto escolar enquanto organização, está dotado de uma visão, de uma missão e de um conjunto de valores:

- Visão: assegurar que todos os alunos que integram o sistema educativo praticam regularmente atividade física e desportiva.
- Missão: estimular a prática de atividade física e da formação desportiva, como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.
- Valores: contribui para o desenvolvimento global dos jovens, fomentando hábitos saudáveis; competências sociais e valores de natureza ética, como: a responsabilidade; o espírito de equipa; a disciplina; a tolerância; a perseverança; o humanismo; a verdade; o respeito; a solidariedade; a dedicação e a coragem.

Na escola D. Domingos Jardo, o desporto escolar tem como objetivo proporcionar aos alunos a possibilidade de praticarem uma modalidade que apreciam como uma vertente de lazer e ao mesmo tempo competitiva. Durante o estágio, assumi, juntamente com a colega Inês Gonçalves, a responsabilidade de apoiar na coordenação da atividade desportiva no Núcleo de Patinagem. Verificámos que havia alunos que apenas gostavam de aprender a patinar e que outros encaravam a patinagem como uma oportunidade de treino que, ao longo do ano letivo, elevasse os seus níveis competitivos, de forma a poderem estar cada vez mais aptos para participar nas diferentes competições. Na escola D. Domingos Jardo a patinagem era a modalidade que registava maior adesão dos alunos. No ano letivo 2019/2020 contava com cerca de 65 participantes. Trata-se de uma modalidade com tradição na escola, sendo usual inscreverem-se muitos alunos do 2º ciclo que, por sua vez, convidavam os seus colegas de turma. Também havia casos de alunos cujos irmãos participaram em competições e que acabaram por ser incentivados a

participar, utilizando os patins dos irmãos. Devido ao número elevado de participantes, a patinagem era a única modalidade composta por dois núcleos, estando a cargo do professor José Corte a responsabilidade pela sua coordenação. Eu e a colega Inês Gonçalves lecionámos um em cada um dos núcleos que funcionavam no mesmo horário, com os mesmos objetivos e a mesma filosofia de treino. Importa referir que cada núcleo agrupava alunos desde o 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Inicialmente foi necessário conversar com o professor sobre algumas metodologias de treino e outras informações relacionadas com aspetos com as rotinas, as regras de segurança, a higiene, o manuseamento do material, na medida em que importava que a nossa intervenção não divergisse da que tinha vindo a ser seguida nos últimos anos, sobretudo com um núcleo onde existiam muitos participantes e que transitavam de anos anteriores. Ao longo dos treinos, foi possível distinguir dois grandes grupos: o grupo dos praticantes que patinavam com fluidez e o grupo dos que patinavam de forma menos fluída. A partir daqui, decidimos, no mínimo, realizar duas estações. Uma com o percurso que os alunos tinham de realizar nos encontros de patinagem e uma outra estação dedicada à realização de jogos lúdicos ou a um jogo condicionado de hóquei em patins. Na estação referente ao percurso, de forma a que o exercício fosse desafiante para os alunos mais aptos e possível de executar pelos menos aptos, o percurso foi sendo adaptado, e, ao mesmo tempo, foi pedido aos alunos que realizassem movimentos diferentes, como por exemplo no *slalom*, exercício que os mais aptos poderiam realizar apenas sobre um patim, enquanto que os menos aptos teriam de o realizar sobre os dois patins e com distâncias diferentes entre pinos. Outra estratégia utilizada, contemplou a realização de uma competição entre eles, na realização do percurso ou em corridas, registando-se o tempo que cada um conseguia atingir. No caso dos alunos que não sabiam patinar, um de nós assumia a responsabilidade letiva, colocando os alunos a patinar sobre colchões, ou apoiados em nós, ou apoiados em colegas. Uma vez que a maior parte dos alunos sabia patinar, esta prática não foi recorrente. Os alunos que não sabiam patinar, conseguiam, após uma aula, deixar de andar de patins nos colchões para, na aula seguinte, realizarem a aula com os restantes colegas, pois, com recurso a uma repetição constante rapidamente conseguiam adquirir a capacidade de deslizar, mesmo sem o fazerem de forma fluída. Foram observados como pontos críticos dos alunos com menor aptidão na patinagem, o afastamento dos braços e das pernas na procura de um maior equilíbrio, o corpo pouco fletido e os pés direcionados para a frente.

Para a realização do primeiro encontro de patinagem procedemos à entrega das folhas de inscrição como meio de reunir informação relativa ao número de alunos que

podiam participar, e como forma de verificar qual o número referente ao tamanho dos patins de cada aluno participante no encontro. Com a informação disponível, foi possível proceder à requisição de uma carrinha para o transporte dos alunos para o local onde decorreu o encontro, a escola Mestre Domingos Saraiva, e selecionar os patins destinados aos alunos que não usariam patins próprios. Na sequência da atividade competitiva foi possível observar a importância de se realizarem sessões de preparação para a competição, nas quais o foco principal era a correção de pontos-chave nas situações em que os alunos apresentavam maiores dificuldades, recriando uma situação idêntica à situação de competição para que os alunos pudessem treinar num ambiente semelhante ao ambiente de competição.

No início dos treinos de desporto escolar foram sentidas algumas dificuldades na sua condução por não estarmos muito familiarizados com a modalidade de patinagem, uma vez que não tivemos a oportunidade de a abordar durante a nossa formação inicial. Após efetuarmos uma pesquisa autónoma sobre o ensino da patinagem, depois de conversações com o professor José Corte, nosso orientador de estágio; assim como com colegas estagiários de anos anteriores, e também com o auxílio da memória que nos permitiu recordar a nossa experiência como alunos do ensino obrigatório, foi possível chegar a um entendimento quanto à melhor forma de ensinar os alunos dos núcleos de patinagem. Nas primeiras semanas de trabalho no Núcleo de Patinagem foi estabelecida a forma como cada sessão de treino seria organizada, tendo sido definidas as regras de funcionamento das sessões de treino e como é que as sessões se iriam desenrolar. Os alunos, no momento em que entravam no G2, sentavam-se no banco sueco localizado junto à arrecadação do material e por ordem de chegada, cada um na sua vez, retirava o seu par de patins. Assim que estivessem calçados podiam deslizar à vontade ao longo do pavilhão, enquanto os professores - nós - organizávamos o percurso que os alunos realizam nas competições de patinagem, os campos de hóquei ou algum jogo lúdico. Devido à elevada quantidade de alunos em cada uma das sessões, o grupo dividia-se em dois subgrupos pelas duas estações e a meio da aula trocavam de estação. No final da aula, descalçavam os patins e, de novo, cada um na sua vez, encarregavam-se de os arrumar na arrecadação para, de imediato procederem à arrumação do material utilizado na aula. A pouco e pouco, com as regras e rotinas bem estabelecidas, diminuiu o tempo despendido no início da sessão com o ato de calçar os patins e as tarefas de arrumação, dando lugar a um aumento do tempo de prática.

Ao longo deste período, as principais dificuldades experienciadas relacionaram-se com a atribuição correta de *feedback* a alunos que estavam a aprender a deslizar; e com motivar os mais aptos a realizarem o percurso devido à sua facilidade. Pelo contrário, muitos alunos menos aptos não conseguiam realizar o percurso na íntegra tendo sido necessário, para que tivessem sucesso, proceder a algumas alterações no percurso. Também o facto de, às vezes, querermos mostrar como realizar um determinado movimento com os patins calçados foi também um desafio, embora um gratificante desafio, porque ambos conseguíamos patinar fluidamente, o que, em muitos casos observados, facilitou a correção de movimentos dos alunos.

No 2.º período, do ponto de vista organizativo, e apesar da maior parte dos alunos ter conhecimento das regras, foi necessário relembrar algumas delas, já que, com o passar do tempo, foi permitida alguma liberdade aos alunos, levando-os, por vezes, a não se mostrarem responsáveis. Por exemplo, foi sublinhada a importância da ordem de chegada às sessões de treino para escolherem os patins dentro do armazém, bem como na sua arrumação após o final da aula. Infelizmente, ao longo do 2.º período, notámos que alguns alunos chegavam às sessões de treino de patinagem apenas com o propósito de passar o tempo e como pretexto para estarem com os amigos. Estes aspetos acabaram por influenciar negativamente a dinâmica da sessão. Para isso, impôs-se um limite temporal para que colocassem os patins, como método para iniciar o treino no horário previsto. No final da sessão, igualmente, foi imposto um limite temporal para que a retirada dos patins e a sua respetiva arrumação no local previamente definido, evitando-se, desse modo, inúteis perdas de tempo, pois, por vezes alguns alunos aproveitavam para conversar com os colegas enquanto descalçavam os patins. Esta estratégia permitiu obter um maior controlo sobre os alunos que participavam nas sessões de treino do núcleo, fazendo-lhes perceber que o desporto escolar servia para lhes dar um momento competitivo e lúdico numa matéria que gostavam de realizar, neste caso a patinagem, e não um local de convívio para passar o tempo em horário de almoço. Outra das dificuldades, está relacionada com o horário dos treinos do Núcleo de Patinagem, pois durante a semana, o horário coincidia com a hora de almoço. Por vezes, para poderem participar na sessão de treino, alguns alunos, não almoçavam ou alimentavam-se mal. Para evitar que isto acontecesse, optamos pela estratégia de lhes sugerir a verificação do horário escolar e que mesmo não conseguindo participar em três ou quatro treinos, que participassem em um ou dois treinos, porque a qualidade com que realizavam o treino era mais importante que a quantidade de treinos que integravam. Em matéria de planeamento, ao longo do tempo, verificámos que as sessões de uma hora acabavam por permitir pouco tempo para

a realização de duas tarefas, razão pela qual, foi necessário proceder a uma alteração no plano. Nas sessões de uma hora passámos a realizar apenas o percurso de perícias, a maior parte dos exercícios incluídos nas competições e os encontros do desporto escolar. Por outro lado, nas sessões com duas horas continuámos a realizar duas estações, uma com o percurso e outra com jogos lúdicos, mas, na maior parte das vezes, de hóquei em patins. Foi notória a evolução a nível coordenativo e de deslizamento por parte dos alunos, quando, na estação de hóquei em patins, realizavam jogos de 3x3 ou 4x4. Neste período, os encontros de patinagem enquadrados no desporto escolar realizaram-se na escola Stuart Carvalhais e na escola Ferreira de Castro, tendo estado envolvido na recolha dos tempos obtidos pelos alunos durante a realização do percurso e durante a realização das corridas. Importa salientar que a maior parte dos alunos que participaram nos encontros foram alunos que apresentaram, como patinadores, facilidade no deslizamento e destreza de movimentos. Sublinho que a principal diferença entre os 1.º e 2.º períodos letivos refere-se ao decréscimo do número de alunos que participaram nos encontros de desporto escolar na modalidade de patinagem. Este decréscimo pode ficar a dever-se ao facto do encontro ser uma competição entre as diferentes escolas do Agrupamento de Escolas Agualva Mira-Sintra, havendo alunos que demonstram menor aptidão para a realização do percurso, sendo possível que não manifestem vontade de participar nos encontros por, eventualmente, sentirem inibição de competir com os mais aptos. Com a realização destas competições, enfatiza-se exatamente o contrário das principais motivações das crianças e jovens para a prática do desporto escolar, próprias do seu natural processo de crescimento e desenvolvimento físico e psicológico: serem fisicamente saudáveis, aprenderem e desenvolverem novas capacidades e competências, fazerem novos amigos e divertirem-se (Matos & Cruz, 1997).

De um modo geral, ao longo do ano letivo, foi notória a evolução e aperfeiçoamento da maioria dos alunos, que, com frequência, participaram nas sessões de treino. A evolução observou-se na fluidez do deslizamento e na realização de certos movimentos, como por exemplo os “8’s” ou no *slalom*. A incorporação do hóquei em patins nas sessões de treino também mostrou ser benéfica para o desenvolvimento dos alunos, tanto a nível de aptidão do deslizamento e coordenação, como a nível de valores, como por exemplo o da cooperação. Por outro lado, a principal dificuldade ao longo dos treinos, manteve-se no envio de *feedback* correto, mais propriamente, no domínio do *feedback* prescritivo, como forma de auxiliar os alunos a compreender o que deveriam fazer para melhorar. Por vezes, foi necessário recorrer ao auxílio dos alunos mais aptos para que estes demonstrassem os movimentos corretos como agentes de ensino. Para contornar estas dificuldades, lecionei

a maior parte das sessões de treino com os patins colocados, o que, igualmente, contribuiu para o meu nível e para corrigir os alunos, recorrendo à demonstração de determinadas ações.

### 3.6 Relação com a comunidade escolar

A propósito do presente estágio, foram delineados objetivos e atividades a serem desenvolvidas na função administrativa, na relação com o conselho de turma, na relação com os alunos e com os encarregados de educação para a turma do 9º ano de escolaridade, permitindo ao professor estagiário promover iniciativas que envolvam a participação entre a escola e a comunidade.

Segundo o Guia de Estágio (2019/2020), o primeiro objetivo fixa-se na identificação das principais características da turma, devendo ser destacados os aspetos sociais, culturais, psicológicos e de aprendizagem dos alunos. A partir destes dados, o professor estagiário deverá explicitar as implicações destas características para poder intervir junto da turma. Neste sentido, procedi ao desenvolvimento de um estudo de turma no qual foram realçados diferentes aspetos da vida social e académica, e da atividade lúdico-desportiva dos alunos, com a intenção de compreender, entre outros aspetos, as relações e as dinâmicas entre os alunos, a sua agenda social face à escola, os seus hábitos e os seus interesses. Para o segundo objetivo, era necessário participar crítica e interventivamente nas atividades inerentes à Direção de Turma e do Conselho de Turma. Neste sentido, elaborei um projeto que fosse capaz de prever os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas junto da turma, auxiliando o Diretor de Turma em funções administrativas como a preparação, a condução e o secretariado das diferentes reuniões do Conselho de Turma, assim como nas reuniões de Encarregados de Educação. O terceiro e último objetivo, contemplava a cooperação do professor estagiário com os seus pares, nomeadamente com a Diretora de Turma e com os restantes professores do Conselho de Turma. Neste ponto, o objetivo passava por participar ativamente nas reuniões, ajudando a prepará-las e compreendendo os conteúdos nelas abordados de forma científica e pedagógica, bem como no acompanhamento das aulas de cidadania que, apesar de terem sido lecionadas este ano letivo por outro professor, estão orientadas para a abordagem de assuntos de Direção de Turma.

De forma a perceber a importância da relação escola-meio, tive a oportunidade de acompanhar a professora de Cidadania, nas aulas do 9º ano de escolaridade, e de acompanhar a Diretora de Turma, nas diversas reuniões que tiveram lugar. Ambas se mostraram disponíveis para prestar esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada

com a direção de turma e como aceder no Programa INOVAR<sup>24</sup> aos documentos sobre a turma. Ao mesmo tempo, realizei o estudo de turma baseando-me na análise das dimensões social, académica e lúdico-desportiva, através da aplicação de um teste sociométrico aos alunos, com a intenção de perceber as dinâmicas que existiam e a forma como os alunos se relacionavam. Os resultados apresentados na reunião de Conselho de Turma do final do 1.º período letivo permitiram aos professores que lecionavam a turma, em que me incluo, pensar em estratégias destinadas a retificar comportamentos dos alunos, como por exemplo, integrar os mais rejeitados pelos outros alunos nos testes sociométricos, e também como, retirar o máximo partido das potencialidades de cada um no seu processo ensino-aprendizagem. Nas aulas de cidadania obtive autorização da professora para, sempre que necessário, participar e coadjuvar nas diversas atividades realizadas. Tal foi visível através da minha participação e intervenção nessas aulas, onde tive a oportunidade de dinamizar algumas aulas com temas relacionados com os abordados nas aulas de Educação Física, como por exemplo: a importância da alimentação, da higiene e da atividade física para um estilo de vida saudável.

Na reunião que tivemos no início do ano letivo realizada entre a Diretora de Turma e Encarregados de Educação, pude, na qualidade de novo professor de Educação Física da turma, esclarecer dúvidas e até conhecer alguns aspetos relacionados com os alunos. Na primeira reunião de Conselho de Turma, a minha participação caracterizou-se por alguma passividade na medida em que estava mais interessado em entender como se desenrolavam estas reuniões; em entender a forma como os professores comunicavam; em verificar a ordem de trabalhos, e em observar se a comunicação estabelecida era uma comunicação do tipo informal ou do tipo formal. Na última reunião do Conselho de Turma, após a minha apresentação do estudo de turma, procedeu-se à discussão e confirmação das notas dos alunos, especificamente dos que estavam sujeitos ao PISAI. Para estes alunos, se assim for entendido pelo Conselho de Turma, podem adicionar-se mais medidas universais, ou então passar para o nível seguinte: o nível das medidas seletivas. A reunião terminou com a discussão de outros assuntos relativos ao comportamento geral da turma, às visitas de estudo a realizar e à participação nos torneios interturmas.

Durante o 2.º período letivo continuei a coadjuvar a professora nas aulas de Cidadania, assinalando a minha participação de uma forma mais ativa que no 1.º período

---

<sup>24</sup> O Programa INOVAR, é uma plataforma tecnológica que disponibiliza uma solução integrada de gestão escolar fiável, onde os professores, encarregados de educação e alunos têm acesso, para a realização dos seus deveres dentro da comunidade escolar. É o local onde são lançados os sumários das aulas, os dados de cada aluno bem como as suas avaliações.

letivo, ajudando na explicação de alguns conceitos relacionados com estilos de vida saudável e tirando dúvidas nas tarefas planeadas para essa disciplina, como por exemplo: na redação e criação de um poema ou na discussão dos Direitos Humanos. Na reunião de Conselho de Turma, a meio do 2.º período letivo, a minha participação voltou a ser algo passiva, na medida em que não surgiram assuntos relacionados com a disciplina de Educação Física em que fosse necessária discussão. A reunião decorreu de um modo mais informal do que formal, cabendo à Diretora de Turma expor os pontos importantes da reunião, enquanto os restantes professores acompanhavam o raciocínio e intervinham apenas quando fosse necessário. A última reunião do Conselho de Turma decorreu de forma não presencial devido à pandemia COVID-19 que obrigou os alunos e os professores a um confinamento obrigatório. Durante a reunião, procedeu-se à discussão e à confirmação das notas dos alunos, especificamente dos que estavam sujeitos ao PISAI. Tal como no 1.º período, com base na decisão do Conselho de Turma, podem adicionar-se mais medidas universais ou então transitar para o nível seguinte: o nível das medidas seletivas. A reunião terminou com a discussão de outros assuntos relativos ao comportamento geral da turma; às visitas de estudo a realizar, que deveriam sofrer alterações devido às normas impostas pelo Estado às escolas; e à participação nos torneios interturmas, que acabaram por não se poder realizar.

## Conclusão

Com a realização do estágio pedagógico concluiu-se o Mestrado. Foi, inegavelmente, uma fase fundamental, pelo contributo que vai ter para o meu futuro enquanto Professor de Educação Física. Todo o processo de estágio potenciou tanto o meu crescimento profissional, como o meu crescimento pessoal. Este processo, apesar de trabalhoso e exigente, foi deveras gratificante, sobretudo quando se conseguiu colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos e foi possível verificar o resultado do meu trabalho letivo enquanto professor na progressão dos alunos. Tenho consciência de que, no futuro, todo o meu percurso enquanto estudante e professor, permitirá que sejam criadas opiniões, ideias e conhecimento, que, contudo, a qualquer momento podem ser alteradas em função da aquisição de novos conhecimentos. Por outro lado, as dificuldades encontradas durante o processo de estágio, são dificuldades que, no futuro, podem ser reencontradas. Apesar disso, nessa altura, certamente já estarei na posse de estratégias e de ideias experimentadas que servirão para enfrentar e contornar os próximos obstáculos.

As principais dificuldades sentidas durante o início do planeamento respeitam à elaboração correta do planeamento geral a longo prazo, como por exemplo o PAT; e, a um nível particular à atividade letiva diária, em que o tempo despendido em questões organizativas reduzem o tempo potencial de aprendizagem. Numa segunda fase, as dificuldades incidiram no planeamento de tarefas que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e ao mesmo tempo, que os motivassem a realizá-las. Para suprimir estas dificuldades, foi importante ter como base os PNEF que possibilitaram uma orientação relativamente ao planeamento a médio e a longo prazo; e a curto prazo com a implementação de rotinas como meio dos alunos entenderem como deveriam entrar e sair do espaço da aula; as rotações entre exercícios; e regras fundamentais para o normal e bom funcionamento da aula.

Na elaboração de exercícios, as estratégias basearam-se na experiência dos meus colegas de estágio e orientadores, refletindo nos erros cometidos e nos recursos encontrados para os superar - como estratégias antes experimentadas para conseguir criar tarefas que proporcionassem um ambiente positivo e motivador na aula. Por outro lado, um dos parâmetros em que tenho consciência de ter evoluído mais é o parâmetro de preparação e lecionação das aulas. No início, as principais dificuldades faziam-se sentir nos momentos de instrução, sem que algum aluno me interrompesse. Eram dificuldades

localizadas ao nível do discurso utilizado na conversação com os alunos que, frequentemente, era demasiado longa e detalhada; dificuldades no controlo e no posicionamento em relação à turma; e por fim, dificuldades na exposição do *feedback*.

As estratégias adotadas consistiram em procurar ganhar a confiança da turma e em exercer autoridade sobre ela, procurando apresentar-me sempre descontraído, e mostrando que a minha função na aula era a de ensinar os alunos, de procurar instruí-los de forma direta e sucinta nas matérias de aprendizagem. Em relação ao controlo e posicionamento em relação à turma, para não consumir o tempo útil da aula, optei por controlar os diferentes exercícios da turma de uma forma periférica e dinâmica. E por fim, quanto às dificuldades sentidas no *feedback* escolhi aplicar diferentes *feedbacks* em contexto de aula, aplicando-os nos momentos necessários como método para desenvolver as minhas capacidades docentes.

Durante os diferentes momentos e formas de avaliação, as dificuldades sentidas relacionaram-se com a observação dos alunos e o preenchimento das grelhas de avaliação inicial, proporcionando-lhes uma noção dos seus níveis nas diferentes matérias, e mantendo, ao mesmo tempo o controlo da turma. Outra das dificuldades, recaiu na elaboração das fichas formativas e em sensibilizar os alunos para a sua importância no processo ensino-aprendizagem, e ainda na elaboração dos critérios para as avaliações sumativas. Durante a avaliação inicial, para ultrapassar as dificuldades encontradas no preenchimento das grelhas de avaliação e no controlo da turma, procedi, no decurso das aulas, à organização e ao planeamento dos grupos de trabalho por níveis; quanto às dificuldades impostas na formulação dos critérios de avaliação, o diálogo contínuo e a elaboração do *dossier* de turma, permitiram sensibilizar os alunos, para a forma como eram avaliados.

A vontade de aprender a ensinar e o contexto em que realizei o estágio pedagógico, proporcionaram-me uma motivação elevada, permitindo, ao mesmo tempo, ter uma noção real do que é a vida de um professor, do seu dia-a-dia enquanto parte integrante e fundamental da comunidade escolar e educativa. Finalmente, gostaria de assinalar que todas as estratégias desenvolvidas com o intuito de responder às dificuldades, resultaram de um processo de constantes adaptações às minhas funções de professor, dos conhecimentos teóricos absorvidos; das experiências vivenciadas e aprendidas; do processo de aprendizagem por tentativa e erro; do trabalho de gerar novas ideias – *brainstorming* – e das discussões produtivas que tiveram lugar entre profissionais da área

da Educação Física, especialmente com os meus orientadores e com os meus colegas durante o tempo em que se realizou este estágio pedagógico.

## Referências Bibliográficas

- Aarts, M. J., Mathijssen, J. J., van Oers, J. A., & Schuit, A. J. (2013). Associations between environmental characteristics and active commuting to school among children: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Medicine*, 20(4), 538-555.
- Afonso, C. A., Graça, A., & Mesquita, I. (2001). *O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e do treino do voleibol na formação*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Albuquerque, A., Pinheiro, C., & Batista, P. (2008). Etude de l'évolution des perspectives professionnelles des élèves d'Education physique et sport pendant leur formation dans les secteurs public et prive—Étude 3. In *Actes de la 4ème Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport*, DVD/Articles expertisés, Besançon.
- Andrade, V. M. D. S. (2015). *Trabalhar Matemática na aula de Educação Física: Um estudo de caso numa turma do 5.º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
- Babey, S. H., Hastert, T. A., Huang, W., & Brown, E. R. (2009). Sociodemographic, family, and environmental factors associated with active commuting to school among US adolescents. *Journal of Public Health Policy*, 30(1), 203-220.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 46(3-4), 343-349.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2.ª ed.). Col. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, L. M. (1996). A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In *Formação de Professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 37-56.

- Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Desenvolvimento motor na infância. Lisboa: Edições FMH.
- Cornelissen, J., & Van Wyk, A. (2007). Professional Socialisation: An influence on professional development and role definition, in *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 826-841.
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?. *Higher education*, 62, 279-301.
- Dewar, A. M. (1989). Recruitment in Physical Education teaching: Towards a Critical Approach. In T. J. Templin and P.G Schempp (eds) *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*, 39-57. Indianapolis, Indiana, Benchmark Press.
- Dubar, C. (1997). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1).
- Griffey, D., & Housener, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interaction, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise Sport*, 62, 196-204.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hume, C., Okely, A., Bagley, S., Telford, A., Booth, M., Crawford, D., & Salmon, J. (2008). Does weight status influence associations between children's fundamental

- movement skills and physical activity? *Research Quarterly for Exercise Sport*, 79, 158-165.
- Israel, M. N., & Duarte, A. M. (2000). Motivação inicial para a profissão docente dos alunos do curso de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. In *V Congresso Galego- Português de Psicopedagogía Actas (Comunicacións e Posters)*, 4, 919-926.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física". In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*, 109-118. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. *Em Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer*, 401-420. Lisboa: Visão e Contextos.
- Jones, S. E., & Sliwa, S. (2016). School factors associated with the percentage of students who walk or bike to school, School Health Policies and Practices Study, 2014. *Preventing chronic disease*, 13.
- Kiziaslan, I. (2010). *Student teacher's motives for choosing the Elt profession: a qualitative description*, Paper presented at the Internacional Conference on New Trends in Education and their implications, Antalya, Turquia.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas—fatores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, 19.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Em *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 1-29. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27-43.
- Matos, M. F., & Cruz, J. F. (1997). Desporto escolar: Motivação para a prática e razões para o abandono. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática (Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho)*, 2, 459–490.

- Mesquita, I. (2012). Desenvolvimento curricular – a análise do erro e o feedback pedagógico., Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Desporto. Aulas de Desenvolvimento Curricular do 1º ano do 2º Ciclo do Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física – reajustamento 3.º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education. (5<sup>th</sup> edition). San Francisco
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. *Technical Report IHMC Cmap Tools 2006-01* Retrieved 21/6/07, Florida Institute for Human Machine Cognition, 1.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Onofre, M., & Jardim, M. (2008). *The self-efficacy of preservice physical education teachers' and its sources*. Paper presented at the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science Estoril, Portugal.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física: um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem otimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, 69-130. Lisboa: FMH Edições.
- Salahuddin, M., Nehme, E., Ranjit, N., Kim, Y.-J., Oluyomi, A. O., Dowdy, D., . . . Hoelscher, D. M. (2016). Does parents' social cohesion influence their perception of neighborhood safety and their children's active commuting to and from school? *Journal of Physical Activity Health*, 13(12), 1301-1309.

- Sancho, M. H. & Pastor, V. M. L. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: Un estudio de caso. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 48, 27-48.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schneider, R. H., & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(4), 137-149.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., & Hillman, M. (2015). Children's independent mobility: an international comparison and recommendations for action. *Project Report*.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey Bass/John Wiley & Sons, Inc. San Francisco.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico., In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária*, 1159-1170. Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Thomas, J. R., & French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 260.
- Trochim, W. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and program planning*, 12(1), 1-16.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Wanner, M., Götschi, T., Martin-Diener, E., Kahlmeier, S., & Martin, B. W. (2012). Active transport, physical activity, and body weight in adults: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(5), 493-502.

Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.

Yan, A. F., Voorhees, C. C., Beck, K. H., & Wang, M. Q. (2014). A social ecological assessment of physical activity among urban adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 38(3).

### **Documentos consultados:**

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo III, secção I, artigo 24.º, ponto 3.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo III, secção I, artigo 24.º, ponto 4.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo III, secção II, artigo 25.º, ponto 4.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, capítulo II, artigo 1.º, ponto 1.

Guia de Estágio Pedagógico (2019/2020) da Faculdade de Motricidade Humana.