

MÁRIO LUÍS CASTRO GUIMARÃES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Perceções e práticas no final da formação inicial

Orientador: Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2019

MÁRIO LUÍS CASTRO GUIMARÃES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Perceções e práticas no final da formação inicial

Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em
Educação Física e Desporto no curso de Doutoramento em
Educação Física e Desporto conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa

Presidente:

Doutor Jorge dos Santos Proença Martins, FEFD-ULHT

Vogais:

Doutor Miguel Gonzalez Valeiro, Universidade da Corunha

Doutor Marcos Teixeira Onofre, Faculdade de Motricidade Humana

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, FEFD-ULHT

Doutor António João Labisa da Silva Palmeira, FEFD-ULHT

Doutor João Filipe Figueira da Silva Martins, FEFD-ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

22 de julho de 2019

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa pela orientação e pela disponibilidade.

Ao Professor Doutor Jorge Proença pelo seu constante incentivo.

Ao Luís e a todos os colegas e amigos pela motivação.

À Helena, aos meus filhos e toda a minha família pelo apoio incondicional recebido.

À minha mãe e à memória do meu pai.

Resumo

A Educação Física deve proporcionar oportunidades e contribuir para que todos os alunos se tornem fisicamente ativos e adotarem um estilo de vida ativo e saudável.

No entanto, estudos recentes mostraram que a Formação Inicial de professores de Educação Física parece não estar a permitir a preparação necessária para atingir tal objetivo.

O objetivo do estudo foi o de analisar: (1) as percepções, as crenças e as expectativas dos estagiários da Formação Inicial no início e no final do estágio pedagógico, (2) as percepções dos orientadores de escola e dos orientadores universitários no início e no final do estágio acerca dos estagiários que supervisionaram e (3) as características das aulas ministradas pelos estagiários.

Participaram no estudo 46 estagiários, 21 orientadores de escola e 13 orientadores universitários que se encontravam no 2º ano de um curso de mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário em 2012/2013.

A informação foi recolhida através de (1) questionários aplicados a estagiários, orientadores de escola e a orientadores universitários no início e no final do estágio pedagógico sobre as conceções profissionais e através da (2) observação dos níveis de intensidade do esforço e das características das aulas ministradas pelos estagiários através do sistema SOFIT e cardiofrequencímetros PolarTeam2.

Os resultados mostraram que (1) os estagiários consideraram boas as suas experiências anteriores como alunos da Educação Física escolar e tiveram bons professores, (2) estão envolvidos na prática desportiva e pretendem mantê-la, (3) no final do estágio as percepções dos estagiários ficaram alinhadas com as percepções dos orientadores de escola e (4) as aulas observadas revelaram-se em sintonia com as orientações curriculares, tendo sido observada uma média superior a 50% do tempo de aula em Atividade Física Moderada a Vigorosa, contrariando os resultados de outros estudos internacionais sobre o tema. Finalmente, as conceções adquiridas pelo estagiários durante a Formação Inicial revelaram-se inconsistentes e influenciáveis pelas experiências anteriores como alunos da Educação Física escolar e pelos seus orientadores de escola.

Palavras-chave: Formação de Professores, Estágio Pedagógico, Educação Física, Promoção de Estilos de Vida Ativa.

Abstract

Physical Education must offer opportunities for all students to become physically active. Physical Education should promote opportunities to all school students to adopt active lifestyles. However, recent studies have showed that Physical Education Teacher Education (PETE) has not provided the necessary preparation to achieve that objective. The purpose of this study was to analyse: (1) Physical Education (PE) students' perceptions, beliefs and expectations shift from the beginning to the end of PETE; (2) cooperating teachers and university teachers' perceptions about students they supervise, and (3) Physical Activity (PA) of preservice students PE classes during the internship. Participants in this study were 46 students, 21 cooperating teachers and 13 university teachers that take part in a 2nd year PE Master's course for basic and secondary education (2012/2013). Data included (1) initial and final stage questionnaires about professional conceptions from PETE students, cooperating teachers, and university teachers and (2) content and PA intensity of preservice PE classes through SOFIT and POLAR TEAM2. Results indicate that (1) Preservice PETE students feel that their previous PE experiences were good and conducted by outstanding teachers, (2) they are sport involved and intend to maintain that involvement as long as they can, (3) in the end of the Master, the perceptions of preservice PE students were aligned with perceptions of cooperating teachers concerning the aims of PE at school, and (4) PE classes taught by preservice students has revealed curricular compliance with PETE orientations and showed more than 50% time allocated to Moderate to Vigorous Physical Activity (MVPA), which is not in line with other international studies on that theme. Finally, PE conceptions acquired during the training process were found to be inconsistent and influenced mainly by their past experiences in PE and by their cooperating teachers.

Keywords: Physical Teacher Education, Preservice PE teachers, Physical Education, Physical Activity, Promoting Active Lifestyles; Internship.

Abreviaturas

1ºCEB	1º Ciclo do Ensino Básico
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AF	Atividade Física
AFMV	Atividade Física Moderada e Vigorosa
AFRS	Atividade Física Relacionada com a Saúde
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EF	Educação Física
EFD	Educação Física e Desporto
EPS	Exercício para a Saúde
FI	Formação Inicial
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
PEF	Professor de Educação Física
PNEF	Programas Nacionais de Educação Física
TD	Treinador Desportivo

Índice Geral

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA	23
1.1 A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Ativa e Saudável	24
1.2 Finalidades e concepções da Educação Física	32
1.3 Percepções sobre a profissionalidade em Educação Física	41
1.4 A Formação Inicial no processo de socialização de Professores de EF	43
1.5 Níveis de Atividade Física nas aulas de Educação Física	50
CAPÍTULO 2 - OBJETO DO ESTUDO	55
2.1 Enunciado do Problema	56
2.2 Organização do processo de análise dos objetivos e das variáveis	58
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	61
3.1 Enquadramento Teórico	62
3.2 Caracterização dos participantes	64
3.2.1 Os alunos do curso de mestrado em ensino da EF e os orientadores do estágio pedagógico	65
3.3 Métodos e instrumentos de recolha de dados	66
3.4 Elaboração, Validação e Aplicação dos Questionários	67
3.4.1 Elaboração	68
3.4.2 Descrição do Questionário Dirigido aos Estagiários	69
3.4.3 Descrição do Questionário Dirigido aos Orientadores	71
3.4.4 Validação	74
3.4.5 Aplicação	74
3.5 Observação do Tempo de Instrução da Condição Física na Aula (SOFIT)	75
3.6 Monitorização da Frequência Cardíaca	76
3.7 Tratamento e Análise Estatística	77
3.7.1 Análise de variáveis discretas e contínuas	77
3.7.2 Análise de variáveis nominais	78
3.7.3 Análise de conteúdo	78
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS	80
4.1 Características do percurso escolar e desportivo anterior à Formação Inicial	81
4.1.1 Características do ambiente familiar	82
4.1.2 Experiência como aluno em EF escolar	84
4.1.3 Atividade como praticante desportivo	88
4.1.4 Experiência de ensino anterior à Formação Inicial no Desporto ou na EF	91

4.1.5 Influências na escolha da EF como profissão.....	94
4.2 Percepção das concepções dos estagiários e respetivos formadores sobre a atividade profissional em EF no início do estágio.....	95
4.2.1 Expetativas profissionais	95
4.2.2 Conhecimentos sobre a importância da EF para a saúde e o bem-estar	102
4.2.3 Percepção de competência para promover estilos de vida ativa nos alunos	103
4.3 Como se modificaram as percepções dos formandos e respetivos formadores sobre a atividade profissional em EF do início para o final do estágio	105
4.3.1 Conceção sobre as finalidades da Educação Física	106
4.3.2 Conceção sobre o conceito de aluno fisicamente bem-educado	107
4.3.3 Conceção sobre o conceito de bom professor de Educação Física.....	108
4.3.4 Percepção de competência como professor de EF para promover programas sobre estilos de vida ativa nos alunos	110
4.3.5 Características do curso de Formação Inicial que frequentam	112
4.4 Caracterização das aulas de educação física ministradas durante o estágio	114
4.4.1 Matérias de ensino presentes nas aulas observadas.....	114
4.4.2 Níveis de atividade física moderada e vigorosa nas aulas observadas	118
4.4.3 Contexto organizacional das aulas observadas	119
4.4.4 Promoção da Atividade Física junto dos alunos nas aulas observadas.....	120
CONCLUSÕES.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos estagiários e orientadores por sexo	65
Tabela 2 - Distribuição dos estagiários e orientadores por idade.....	66
Tabela 3 - Distribuição dos questionários recolhidos aos diversos grupos de participantes e nos diferentes momentos de aplicação.	74
Tabela 4 – Distribuição da habilitação académica dos pais dos estagiários	82
Tabela 5 - Distribuição da profissão dos pais dos estagiários.....	83
Tabela 6 - Distribuição dos estagiários e orientadores pelo nível como aluno no Ensino Básico e no Ensino Secundário em geral e na Educação Física	84
Tabela 7 - Distribuição dos estagiários e orientadores pelo nível atribuído à Educação Física que frequentaram	85
Tabela 8 - Distribuição dos estagiários e orientadores pelos aspetos que influenciaram o nível como aluno na Educação Física no Ensino Básico e no Ensino Secundário	86
Tabela 9 - Distribuição dos estagiários e orientadores como praticante desportivo e tipo de enquadramento da prática antes do curso de formação inicial	88
Tabela 10 - Distribuição dos estagiários e dos orientadores pela prática atual e regular de atividade física	89
Tabela 11 - Distribuição dos estagiários pela frequência e duração das sessões de prática atual e regular de atividade física.....	90
Tabela 12 - Distribuição dos estagiários e orientadores por experiência no ensino da Educação Física ou Desporto anterior à formação no Ensino Superior	91
Tabela 13 - Distribuição dos estagiários como professor de Educação Física e/ou treinador desportivo na atualidade.....	91
Tabela 14 - Distribuição dos estagiários e orientadores por níveis de ensino e número de anos de experiência de ensino de Educação Física ou Desporto antes do curso superior	93
Tabela 15 - Distribuição dos estagiários pela prioridade de escolha do curso de Educação Física e da universidade.....	94
Tabela 16 - Distribuição por estagiários e orientadores sobre os motivos que os levaram a ingressar num curso de Educação Física e Desporto	96
Tabela 17 - Distribuição dos estagiários sobre a profissão desejam desempenhar quando tiverem terminado a sua formação	97
Tabela 18 - Distribuição dos estagiários e orientadores pela opinião sobre as características do curso de mestrado que frequenta	98

Tabela 19 - Distribuição dos estagiários e orientadores pela opinião sobre as características do curso de mestrado que frequentam (continuação)	99
Tabela 20 - Distribuição dos estagiários por opinião sobre as expectativas que têm da profissão.....	100
Tabela 21 - Distribuição de estagiários e orientadores sobre as recomendações de Atividade Física para crianças e jovens	102
Tabela 22 - Distribuição dos estagiários pela opinião sobre o grau de preparação (nível de conhecimentos e de competências) para garantir como professor de Educação Física um ensino suscetível de promover a consecução das finalidades da disciplina	103
Tabela 23 - Distribuição dos orientadores pela opinião sobre o grau de preparação (nível de conhecimentos e de competências) dos estagiários para garantirem um ensino suscetível de promover a consecução das finalidades da disciplina	104
Tabela 24 - Distribuição dos estagiários e orientadores por conhecimento sobre as finalidades da Educação Física no início e no final do estágio	106
Tabela 25 - Distribuição dos estagiários e orientadores por conceito de aluno bem-educado fisicamente no início e no final do estágio	107
Tabela 26 - Distribuição dos estagiários por conceito de bom professor no início e no final do estágio	109
Tabela 27 - Distribuição dos estagiários por opinião sobre a sua preparação para ser professor de Educação Física no início e no final do estágio	110
Tabela 28 - Distribuição dos estagiários pelas razões apontadas para a opinião formulada sobre a sua preparação para ser professor de Educação Física.....	111
Tabela 29 - Distribuição dos estagiários e orientadores por importância dos principais aspetos que mais influenciaram e maior impacto tiveram nas conceções, comportamentos e práticas formativas sobre a Educação Física e a profissão de professor.....	113
Tabela 30 - Distribuição das matérias de ensino presentes nas aulas observadas de Educação Física em função do nível de AFMV.....	115
Tabela 31 - Distribuição das matérias de ensino presentes nas aulas observadas de Educação Física dos professores estagiários com maior e menor nível de AFMV.....	115
Tabela 32 - Resultados do número de matérias de ensino presentes em aulas de 45 minutos e em aulas de 90 minutos	116
Tabela 33 - Resultados do número de matérias de ensino presentes nas aulas em função do espaço físico onde decorreu a sessão (Pavilhão, Ginásio ou Exterior).....	116
Tabela 34 - Resultados do SOFIT – Comportamento do aluno	118
Tabela 35 - Resultados do SOFIT – Contexto da aula	120

Tabela 36 - Resultados do SOFIT – Comportamento do professor.....	121
---	-----

Índice de Quadros

Quadro 1 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 1.....	59
Quadro 2 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 2.....	59
Quadro 3 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 3.....	60
Quadro 4 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 4.....	60
Quadro 5 – Instrumentos utilizados para a recolha de dados.....	67
Quadro 6 - Secções dos questionários e variáveis a analisar.....	69
Quadro 7 - Distribuição das perguntas do questionário aos estagiários por questões do estudo	70
Quadro 8 - Distribuição das perguntas do questionário aos orientadores por questões do estudo	72

Índice de Figuras

Figura 1 - Visão Geral das Áreas de Estudo	24
--	----

INTRODUÇÃO

A Educação Física orientada para a promoção de Estilos de Vida Ativa e Saudável nos jovens.

A disciplina de Educação Física (EF) ministrada nas escolas pode assumir um papel fundamental na promoção de um estilo de vida ativo e saudável junto dos alunos. Esta afirmação reflete um amplo consenso social, profissional e científico. A aula de EF é o momento propício para criar o ambiente educativo favorável a essa promoção da prática de Atividade Física (AF).

Com efeito, a orientação da disciplina de EF para a promoção de estilos de vida ativa nos jovens, encontra-se suportada por muitos investigadores (Sallis et al., 1997; Tappe & Burgeson, 2004; Trudeau & Shephard, 2005), bem como, por várias disposições institucionais, entre as quais, a importante resolução do Parlamento Europeu (Schmitt, 2007) que recomenda aos estados membros garantir uma EF adequada às necessidades sociais, de saúde e às expectativas das crianças e jovens, instaurando a sua obrigatoriedade nas escolas com a integração no currículo de pelo menos três sessões semanais.

Esta situação da EF assume um quadro paradoxal ao ser, por um lado, considerada fundamental na promoção de estilos de vida saudáveis para concretizar objetivos das políticas de saúde pública e, por outro, vê-se relegada para um papel marginal e secundário no processo educativo das escolas (Carreiro da Costa, 2011).

Em Portugal, a situação tem apresentado oscilações quanto à sua importância no currículo, em alguns momentos a legislação (por exemplo o Decreto-Lei nº 74/2004), tem possibilitado que a carga horária da disciplina de EF possa ser reduzida e mesmo apesar de ter sido revogado, não deixou de originar efeitos negativos na organização curricular da EF em algumas escolas com a efetiva redução do tempo semanal da disciplina. Com o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho a classificação da disciplina de EF no Ensino Secundário deixa de ser considerada para efeitos de prosseguimento de estudos, exceto quando o aluno pretenda seguir para o Ensino Superior nessa área. Esta realidade altera o quadro de importância da disciplina no currículo dos alunos e transmite para a sociedade um sinal claro de complementaridade.

Vários estudos internacionais apontam para situações semelhantes noutros países, tendo sido relatadas idênticas reduções da importância da EF através da diminuição do tempo destinado à disciplina nas escolas (Chow, McKenzie, & Louie, 2009; Hardman, 2014).

Ao problema da importância atribuída à disciplina de EF para a concretização das finalidades ligadas à promoção de um estilo de vida ativo, está associado o papel do professor, nas suas diversas dimensões, como a de competência e a de conhecimento da matéria. Para relacionar estes aspetos, existe um interesse cada vez maior em analisar com

que eficácia os professores obtêm resultados junto dos seus alunos e em que medida essa intervenção configura níveis de qualidade ajustados aos objetivos definidos.

É atribuída à intervenção do professor de EF uma ação decisiva para que as crianças e os jovens possam ter oportunidade de adquirir os conhecimentos, desenvolvam as atitudes e as competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura do movimento ao longo de toda a vida (Crum, 2013; 2017).

Nesta linha de raciocínio e em sequência dos seus efeitos, justifica-se entender qual o contributo da formação e da preparação que os professores receberam para a análise da qualidade do trabalho que realizam nas escolas.

A importância em compreender estes processos, resulta da dificuldade que a EF tem demonstrado em cumprir os seus objetivos. Nomeadamente, garantir que a Escola e a EF contribuam para o aumento dos níveis de atividade física nos jovens, corresponde a uma situação que tarda em ser concretizada de forma plena e consistente (Piéron, Ruiz Juan, & García Montes, 2008; Rikard & Banville, 2006).

Os níveis de intensidade do esforço nas aulas de Educação Física

Um dos exemplos que tem sido afirmado em estudos sobre o impacto da EF na AF dos jovens, sugere que os níveis de AF nas sessões de EF são muito inferiores às recomendações existentes e pouco adequados para provocar efeitos positivos na sua saúde (Ridgers, Stratton & Fairclough, 2006). No entanto, esta evidência referida em estudos internacionais, parece não refletir a mesma realidade no caso português. Marques (2010) assinala valores de 60% de tempo útil nas aulas de EF em atividade física moderada a vigorosa (AFMV) num estudo com 6 professores participantes. Perante evidências tão divergentes, apesar de no caso português corresponderem a resultados verificados em estudos de caso com um número reduzido de participantes, parece importante conhecer as razões associadas a esta realidade, tendo em vista procurar intervir junto dos futuros professores de EF com o objetivo de promover uma intervenção pedagógica na formação inicial que acautele e os alerte para este objetivo.

O conhecimento sobre as recomendações de Atividade Física para crianças e jovens

Uma outra evidência da investigação sugere que o conhecimento dos professores de EF sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens é muito frágil. Trata-se de um indicador que pode justificar mais dificuldade em estruturar um ensino dirigido para promoção de um estilo de vida ativo nos jovens (Castelli & Williams, 2007).

Aliás, o conhecimento sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens, não corresponde ao único tema onde será importante analisar como se adequa o ensino da EF às necessidades de promoção de estilos de vida ativa. Na verdade, parece existir grande confusão entre as recomendações para crianças e jovens e as

recomendações dirigidas para outros escalões etários. Em alguma investigação, também tem surgido a preocupação com os níveis de atenção dada à atividade física para desenvolver a força e a flexibilidade nas aulas. Esta limitação de conhecimento dos professores de EF tem uma influência direta na falta de conhecimento destas matérias pelos próprios alunos das escolas (Castelli & Williams, 2007).

Com efeito, sem os conhecimentos adequados torna-se difícil a aquisição das competências necessárias anteriormente referidas.

As orientações conceptuais dos professores de Educação Física

Outro dos problemas consiste na pouca importância atribuída pelos professores de EF à promoção de estilos de vida ativa e saudável, bem como, a reduzida abordagem deste tema em contexto de aula (Lorraine Cale, Harris, & Duncombe, 2016).

As crenças dos professores de EF estão na origem do que entendem ser a EF para os seus alunos e o que fazem para concretizar esses objetivos. Trata-se de um problema de identidade (ou da sua falta) que tem percorrido o debate na comunidade profissional e académica, Hoffman sustentava já em 1985, três décadas atrás, que os professores de EF constituem um grupo profissional dividido e à procura de consenso.

Como principal contributo para esta situação que prejudica a afirmação da EF encontra-se a disseminação entre os professores de EF das “concepções de não aprendizagem”, conforme as designa Crum (1990). Trata-se, de uma situação que tem, igualmente, influenciado negativamente a visão da opinião pública sobre as finalidades da disciplina.

Analisar como será possível a disciplina de EF garantir aprendizagens relevantes nos seus alunos, em termos pessoais e em termos sociais, que somente através da EF seja possível concretizar (Crum, 1994), implica um estudo sobre as responsabilidades da formação inicial de professores nesta matéria.

A formação inicial e o problema da socialização antecipatória

Dirigir o ensino da EF para a promoção de estilos de vida ativo e saudável, requer a reorientação dos programas de formação inicial com vista a tornar mais efetiva a modificação das concepções que os futuros professores trazem das suas experiências anteriores ao curso de formação inicial de professores de EF.

Uma possível resposta à dificuldade que os estudantes de formação inicial em EF têm em desconstruir as suas concepções iniciais, será procurar encaminhar para a profissão jovens com perfil mais suscetível de garantir alinhamento com os programas curriculares e mais motivados em promover estilos de vida ativa nos alunos.

Habitualmente, o momento da formação inicial é considerado o ponto de partida para o desenvolvimento como professor. Por isso, é expectável que a formação inicial lhes

garanta os conhecimentos necessários para uma intervenção educativa caracterizada por inequívocos padrões de qualidade. No entanto, a experiência na EF como aluno nos níveis de escolaridade anteriores à formação inicial no ensino superior e as vivências como praticante desportivo, têm sido reportadas como determinantes para a conceção profissional do futuro professor (Carreiro da Costa, 2005; Sá, 2007; Villalobos, 2016).

É por isso que nem sempre os professores de EF utilizam na sua prática letiva os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Esta situação merece particular preocupação quando se verifica em professores estagiários, cuja prática de ensino da EF ainda está sob a influência do processo formal de formação inicial e supervisionada pelos formadores da instituição de ensino superior que os forma.

O conhecimento deste efeito de socialização antecipatória, ajuda a que as crenças decorrentes das experiências anteriores possam ser reconstruídas e orientadas durante a formação inicial para uma profissionalidade de plena comunhão com as finalidades da EF. O estágio pedagógico e as experiências formativas que decorrem em contexto real, podem assumir um papel fundamental para este desígnio (Martins, Onofre, & Costa, 2014).

A formação inicial e o problema da orientação e articulação dos currículos

A componente de responsabilidade atribuída à formação inicial pela ineficácia em desconstruir as crenças anteriores dos futuros professores de EF, também tem sido associada com a inadequação dos currículos dos respetivos cursos. Os efeitos desta ineficácia refletem-se na pouca vinculação técnica, ideológica e moral dos profissionais, pressuposto essencial para um ensino de qualidade em EF (Carreiro da Costa, 2013).

Por outro lado, os professores de EF atribuem muita importância ao investimento na via desportiva e, conseqüentemente integram essa orientação nas práticas de ensino com os alunos. Ter um passado desportivo como praticante parece ser uma tendência comum à maioria dos futuros professores de EF, sendo também, objeto de ponderação pelos futuros professores a possibilidade de acumularem a função docente com a de treinador desportivo. Esta orientação desportiva dos futuros professores parece ser responsável pela visão bastante comum de associar a EF a um processo de formação desportiva (Carreiro da Costa, 2005; Richards, Templin, & Graber, 2014).

Apesar de não ser uma evidência recente, Carreiro da Costa, Pestana, Carvalho e Diniz, em 1994, já demonstravam preocupações com a confusão e a degradação da formação inicial em EF, bem como, nos seus efeitos negativos sobre a competência dos futuros professores. Estas dificuldades parecem manter-se na atualidade face aos problemas de conhecimento e desenvolvimento das práticas de ensino por parte dos estudantes da formação inicial em EF (Harris, 2014).

Crum (2013) responsabiliza primordialmente o processo de formação de

professores de EF pela contínua falência da EF, reiterando a falta de coesão e clarificação de conceitos dos formadores de professores de EF, a reduzida preocupação nos programas de formação de professores de EF com a capacidade de “aprender a refletir sobre o ensino” e a pouca preocupação em garantir convergência conceitual entre os formadores e os supervisores que acompanham os estagiários na sua prática pedagógica durante o estágio realizado na etapa final do curso de formação inicial.

A possibilidade de reverter esta tendência “auto-reprodutora do fracasso da EF” remete para muitas das questões que se colocam às instituições de formação no âmbito da formação inicial de professores de EF, nomeadamente, assumir que a EF implica um processo rigoroso de ensino-aprendizagem para o qual os futuros professores devem estar perfeitamente qualificados e garantir um alinhamento convergente sobre as concepções de EF entre os formadores de professores, os supervisores e os professores cooperantes que acompanham o estágio nas escolas (Crum, 2013).

Conforme McKenzie (2007) referiu, será importante desenvolver estudos sobre os cursos de formação inicial, procurando identificar as lacunas de conhecimento para orientar o ensino na via da promoção de estilos de vida ativa, bem como analisar os níveis de incentivo ao trabalho colaborativo entre professores que parece ter efeitos positivos na concretização dos objetivos da EF.

Problema do estudo e objetivos

Muitos estudos têm procurado trazer maior conhecimento sobre o impacto da formação inicial nas concepções dos futuros professores, denunciando a reduzida influência dos cursos de formação inicial na alteração dessas concepções, mas conhece-se pouco sobre como são orientadas as aulas de EF pelos futuros professores durante o processo de estágio, sendo, para este efeito, importante saber que oportunidades de aprendizagem estão a ser implementadas (Sá & Carreiro da Costa, 2009).

O curso de mestrado que atualmente em Portugal habilita para a docência em Educação Física decorre durante 4 semestres. Para a sua frequência é exigida a conclusão anterior de um 1º ciclo de estudos (licenciatura). Os dois últimos semestres da formação inicial em EF incluem o estágio pedagógico. Sendo nesta etapa que se percebe como o candidato a professor integra nas suas práticas de ensino os modelos e as orientações decorrentes do seu percurso académico. Por este motivo, considera-se importante estudar este percurso de formação inicial, após a licenciatura, e, particularmente, a etapa do estágio pedagógico como forma de procurar analisar quais as mudanças significativas que poderão ocorrer nos comportamentos, nas atitudes e nos pensamentos dos futuros professores (Sá, 2007).

Deste modo, o problema deste estudo dirige-se para um conjunto de preocupações

que, igualmente nos assiste enquanto docentes na formação inicial de professores de EF e procura responder à seguinte questão: *qual a percepção dos alunos finalistas da formação inicial em EF sobre a sua capacidade para educar os seus alunos para uma vida ativa?*

Esta questão encontra-se traduzida nas recomendações da investigação recente (Harris, 2014) sobre as dificuldades que a formação inicial tem demonstrado em garantir a necessária preparação aos futuros professores.

A partir desta orientação principal, estudar-se-ão os fatores relacionados com o percurso escolar, profissional e desportivo, as conceções sobre a atividade profissional e a análise das práticas de ensino dos candidatos a professores. Com esta orientação metodológica procura-se ajudar a entender como se reflete nos formandos o programa de formação inicial e que reajustamentos poderão ser recomendáveis nesse mesmo programa de formação tendo em vista uma melhor adequação às necessidades dos futuros profissionais.

O campo de aplicação do estudo será sobre o ciclo de estudos que habilita para a docência em EF, o curso de mestrado em ensino da EF, atribuindo particular atenção ao ano final da sua formação. Feiman-Nemser em 1983 referiu que os estudantes da formação inicial não parecem modificar as suas conceções durante esta etapa do curso, surtindo pouco efeito na alteração sobre as convicções anteriores. Em 1994, Carreiro da Costa et al., verificaram a mesma tendência nos resultados de estudos anteriores em alunos dos cursos de formação inicial em EF, situação que se mantém (Fullan, 2015) e que se observa nos resultados mais recentes de Vieira e Carreiro da Costa (2017). Por isso, as questões do estudo dirigem-se para a análise das percepções e da forma como evoluem durante o último ano do curso, das crenças e das expectativas acerca da atividade profissional dos orientadores e dos estudantes finalistas dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física.

Na atualidade continua a ser de todo o interesse analisar qual a evolução das conceções junto dos futuros professores em formação. Ao longo do tempo, as práticas ensinadas durante a formação inicial de professores tendem a desaparecer à medida que os professores se ajustam à realidade do contexto de trabalho em que se encontram inseridos, adotando práticas e um discurso diferente da instituição de ensino superior que frequentaram na formação inicial (Richards, Templin, & Gaudreault, 2013). O nível em que este “efeito de washout” se manifesta resulta da conjugação de múltiplos fatores associados ao ambiente educativo, à relação pedagógica com outros professores e com os próprios alunos (Blankenship & Coleman, 2009). É neste enquadramento que o estágio pedagógico se torna mais complexo, face à intervenção de outros agentes de formação, como o orientador/supervisor da universidade e o orientador de escola/professor cooperante, que

acompanham o estagiário durante este processo.

Nestas situações a atitude do estagiário será de difícil posicionamento estratégico quando se verificam divergências significativas entre estes intervenientes. Normalmente, verifica-se uma postura dos estagiários para assumir concordância com as posições do orientador de escola, recusando, por vezes, o que aprenderam durante a formação inicial (Sá, 2007). Desenvolver estudos que permitam uma melhor compreensão do papel da escola e da EF na promoção de estilos de vida ativa e saudável, estudando as características das aulas de EF que os futuros professores orientam no seu processo de estágio é uma necessidade da investigação na atualidade (Carreiro da Costa, 2017a).

Tem sido identificado que as práticas de ensino dos professores apresentam pouca correspondência com os programas curriculares que seria suposto cumprirem, sendo o currículo aplicado nas aulas principalmente influenciado pelas suas crenças e conhecimentos. A importância deste tema também tem suscitado interesse como objeto de estudo junto da comunidade científica nacional e internacional (Carreiro da Costa, 2006; Curtner-Smith & Meek, 2000; Howarth & Cortland, 2000; Vieira, 2015; Vieira & Carreiro da Costa, 2017).

Em síntese, o presente estudo parte da constatação de problemas evidentes na concretização das finalidades da disciplina de EF nas escolas, nomeadamente, a reduzida intensidade da AF nas aulas de EF (Ward, 2011; U.S. Department of Health and Human Services, 2010) os frágeis conhecimentos dos professores de EF sobre as orientações de AF para as crianças e jovens (Harris, 2014) e as divergências conceituais que caracterizam os profissionais esta área (Bonança, Regino, Martinho, Carreira, & Marques, 2014).

O estudo centra-se na formação inicial de professores de EF, identificando a responsabilidade deste processo nos problemas relatados anteriormente, quer analisando a ineficácia em desconstruir a socialização antecipatória dos futuros professores, quer caracterizando a inadequação dos currículos da formação inicial de professores de EF.

Deste modo, o objetivo do estudo será o de analisar as percepções dos futuros professores de EF, a forma como essas percepções se modificam do início para o final do estágio pedagógico, identificar algumas características das aulas de EF ministradas, e a percepção dos formadores que acompanham o processo.

Em Portugal a oferta de formação que habilita para a docência na disciplina de EF nos Ensinos Básico e Secundário decorre em 12 instituições de ensino superior, sendo 8 públicas e 4 privadas, no total garantem-se cerca de 650 vagas anuais para futuros professores de Educação Física (Fonte: DGES em www.dges.gov.pt).

Neste caso, participaram no estudo os estudantes de EF de um Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário no ano letivo de

2012/2013. Participaram, igualmente os seus orientadores de estágio/professores cooperantes das escolas onde se realizaram os estágios e os respetivos orientadores universitários/supervisores nomeados pela instituição de formação para acompanhar o processo ao longo do ano letivo.

Estrutura do trabalho

O trabalho está organizado do seguinte modo: no Capítulo da Revisão da Literatura analisa-se a bibliografia relevante sobre a formação inicial de professores, a problematização da socialização dos professores, a disciplina de EF relacionada com a saúde, a qualidade de ensino orientada para a promoção de estilos de vida ativa e a observação de aulas de EF, identificam-se, também neste capítulo alguns estudos mais relevantes sobre a temática desta investigação. No Capítulo do Objeto de Estudo descreve-se o problema do estudo, os objetivos a alcançar e as variáveis utilizadas. Segue-se o Capítulo da Metodologia que integra a respetiva justificação teórica, a caracterização dos participantes, os métodos e instrumentos utilizados na recolha dos dados e as formas de tratamento e análise dos dados recolhidos. O Capítulo de Resultados descreve, analisa e discute os principais resultados obtidos e o último Capítulo de Conclusões apresenta as respostas às questões iniciais e as recomendações suscitadas pela investigação. O trabalho termina com a listagem das Referências bibliográficas e em Apêndice a documentação complementar que foi utilizada.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo percorre a área concetual do problema a estudar (Figura 1), estabelecendo as ligações e as influências entre as dimensões que se cruzam nesta linha de investigação - A Escola, as finalidades da disciplina de Educação Física, o Professor de Educação Física, a sua Formação e a Atividade Física das Crianças e Jovens.



Figura 1 - Visão Geral das Áreas de Estudo

Aborda em primeiro lugar o conceito de Educação para uma Vida Ativa e Saudável, a sua problemática e evolução durante as últimas décadas. Em segundo lugar, será analisada a problemática da Escola e da Educação Física enquanto estrutura organizacional responsável pela concretização do currículo e dos objetivos associados à promoção de estilo de vida ativa. Em terceiro lugar será equacionado o papel do Professor de EF na concretização dos objetivos associados à promoção da Atividade Física, bem como, a influência do curso de formação inicial de professores. Por último será analisado o contributo da investigação realizada para o conhecimento e a reflexão sobre a socialização dos professores e os problemas associados à qualidade do ensino da EF que garantam a concretização das finalidades da disciplina em meio escolar.

1.1 A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Ativa e Saudável

Existe um largo consenso entre investigadores, organizações institucionais, governantes, entre outros, sobre o papel fundamental e insubstituível que as escolas e a EF desempenham na promoção de estilos de vida ativa e saudável nas crianças e jovens

(Dobbins et al., 2009; Pate et al., 2006; Trudeau & Shephard, 2005; World Health Organization, 2010) Trata-se de reconhecer o facto de ser o local frequentado por todas as crianças e jovens e onde passam a maioria do seu tempo.

Estudar a problemática de como as crianças e jovens podem aprender a integrar a AF nas suas rotinas, está implicitamente associado à necessidade de estudar o papel da EF neste processo. É, também, evidente em vários setores da sociedade a importância atribuída à EF pela influência que poderá desenvolver nas conceções e nos comportamentos dos jovens sobre esta temática. Para garantir eficácia positiva nessa influência, também se reconhece que é necessário garantir práticas de qualidade de ensino, competência dos professores e uma adequada estrutura da organização escolar (UNESCO, 2015). Mas, em simultâneo, atua-se no sentido de justificar a inevitabilidade de reduzir o tempo destinado à disciplina e diminuir as condições e recursos necessários para que a EF cumpra com sucesso os seus objetivos educativos (Carreiro da Costa, 2010).

O discurso institucional ao mais alto nível é bem elucidativo, atente-se nas palavras da Secretária-Geral da UNESCO durante a 38ª Sessão da Assembleia Geral realizada em novembro de 2015, com uma leitura bem objetiva sobre a mensagem que os organismos internacionais procuram disseminar de modo universal: “This is also a strong recognition of physical education as a driver for promoting gender equality, social inclusion, non-discrimination and sustained dialogue in our societies” (UNESCO, 2015). Importa destacar o facto de o termo “saúde” associado à EF não constar do seu atualíssimo discurso. Na verdade, tem sido bastante comum no debate político e social justificar-se a importância da EF exclusivamente pelos benefícios associados à saúde, esquecendo ou dando pouca relevância aos restantes benefícios que a comunidade científica e profissional tem procurado sustentar (Carreiro da Costa, 2005).

Em Portugal o Currículo Nacional para o Ensino Básico está consignado por instrumento legislativo do Governo, integra nas suas finalidades gerais “Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”. A nível internacional a (UNESCO, 2013), entidade da Organização das Nações Unidas representando quase todos os países existentes no planeta, apela a todos os Governos mundiais através da Declaração de Berlim logo na primeira recomendação que “A educação física é ponto de partida essencial para as crianças aprenderem habilidades para a vida, e desenvolverem padrões de participação em atividades físicas ao longo da vida e comportamentos de um estilo de vida saudável.”

Assumindo que o discurso nem sempre acompanha a realidade, algumas instituições e entidades públicas responsáveis nas últimas décadas por programas de promoção de AF, parecem confirmar o falhanço das suas apostas estratégicas e

reconhecem o sentido de muitos alertas e recomendações das instituições académicas e profissionais sobre os verdadeiros problemas a resolver. O novo plano estratégico do governo do Reino Unido para o Desporto Jovem, pode ser considerado um bom exemplo desta recente percepção que alguns países evidenciam, nomeadamente, ao afirmar que “o apoio à AF e ao Desporto deverá ser mais do que trazer mais jovens para a prática. Acima de tudo o que interessa é a valorização individual que resulta da prática de AF e Desporto. Os benefícios serão visíveis na saúde, mas também nos melhores resultados escolares, proporcionando efeitos muito positivos na futura empregabilidade e no sentido da plena integração social” (Department for Culture Media and Sport, 2015).

A área da Saúde é um dos setores que mais tem sentido os efeitos negativos dos baixos níveis de AF, trazidos a público na diversa investigação que tem sido produzida na atualidade. Portugal acompanhou em 2016 outros países europeus no sentido de tomar medidas para combater os baixos níveis de AF da população. O Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física (PNPAF), lançado pela Direção Geral de Saúde, visa alcançar o objetivo de ter a “população nacional com baixos níveis de inatividade física em todo o ciclo de vida, motivada por níveis elevados de literacia física, autonomia e prontidão, inserida num ambiente físico e sociocultural facilitador de mais atividade física e menos tempo sedentário na escola e universidade, no lazer, no trabalho e na mobilidade” (Direção Geral de Saúde, 2016).

A associação entre a inatividade física e a prevalência de certas doenças têm sido sugeridas por investigadores como razão suficiente para uma mudança de políticas, principalmente na Educação e na Saúde. Mas, muitas das propostas vão para além das questões diretamente ligadas à saúde ou à educação e abrangem domínios como a mobilidade, o urbanismo, segurança e a comunicação constituindo-se determinantes para a eficácia das medidas (King & Sallis, 2009).

Neste ponto, importa esclarecer que a “AF relacionada com a saúde” (AFRS) ou, também, por vezes denominado como “Exercício para a saúde” (EPS) deve ser entendido como toda a AF realizada com o intuito de melhorar a saúde e prevenir a doença (Brettschneider & Naul, 2004). No entanto, este entendimento bastante abrangente terá de ser mais específico quando se refere ao ambiente escolar. Neste caso, refere-se ao ensino dos conhecimentos, da compreensão, da competência e habilidade motora, bem como, a criação de uma atitude positiva e de compromisso associado à participação atual em AF ao longo da vida (Harris, 2005; Meyer et al., 2013; Rasberry et al., 2011; Shoval, Erlich, & Fejgin, 2010).

Abordagens de carácter ambiental ou ecológico têm surgido como propostas alternativas às habitualmente utilizadas para sustentar formas mais eficazes de promoção

da AF (Brown, 2014; Carlson et al., 2015; Carreiro da Costa, 2013; Olivares, Cossio-Bolaños, Gomez-Campos, Almonacid-Fierro, & Garcia-Rubio, 2015; Ridgers, Timperio, Crawford, & Salmon, 2013; Stanley, Ridley, Olds, & Dollman, 2014; Zhang, Solmon, Gao, & Kosma, 2012). Os seus defensores argumentam que as opções tradicionais não têm conseguido contrariar muitos aspetos da organização escolar que podem ter o efeito de reduzir ou de potenciar o esforço desenvolvido na promoção de hábitos de vida ativa e saudável ou, na mesma lógica, o facto de os objetivos do currículo formal poderem ser reforçados ou totalmente anulados pelo currículo oculto (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000).

Entender a Escola e a sua cultura como elemento determinante para o sucesso dos objetivos de promoção de estilos de vida ativa e saudável, será a tarefa fundamental dos seus profissionais. Apontar o pouco tempo destinado à EF e o reduzido estatuto da disciplina não poderão, só por si, justificar a ineficácia na promoção de maiores níveis de AF junto dos alunos. Fox e Harris (2003) lembram que o aumento verificado nos últimos anos com a importância dada aos objetivos de promoção da saúde e de hábitos de AF nos currículos escolares tem produzido efeitos que têm sido minimizados pela natureza das conceções de muitos dos professores de EF. Com efeito, muitos continuam a preferir focar o ensino da EF numa perspectiva de educação desportiva (Vieira & Carreiro da Costa, 2017).

Entretanto, múltiplos estudos decorreram nos últimos anos com o objetivo de suscitar uma avaliação concreta dos níveis de eficácia atingidos pelos programas escolares (Biddle, Pearson, Ross, & Braithwaite, 2010; Carlson, et al. 2013; Marques & Carreiro da Costa, 2013). Algumas das conclusões trouxeram evidência sobre a ineficácia de modelos de intervenção, quer das condições de desenvolvimento dos programas de promoção de estilos de vida ativa na EF das escolas (Ken Green & Hardman, 2005), quer nos resultados com a sua implementação (Erwin, Beighle, Carson, & Castelli, 2013). No entanto, será necessária alguma cautela com a interpretação dos resultados, pois somente a longo prazo se poderá concluir sobre a eficácia agora verificada (Dobbins et al., 2009).

Em outro sentido, surgiram referências sobre a implementação de programas de promoção da AF junto da população escolar sugerindo efeitos positivos nos comportamentos e nos níveis atingidos. Este processo de transformação que se assinala em algumas escolas parece ser consistente, encontrando-se com alguma frequência estudos que relatam casos de sucesso e eficácia na promoção de uma EF associada à saúde na perspectiva da promoção de estilos de vida ativa nos seus alunos (Marques, 2010; Marques, Ferro, Martins, & Costa, 2017; T. McKenzie, Sallis, & Prochaska, 2004).

A coexistência de modelos de intervenção nas escolas que promovem culturas favoráveis ao desenvolvimento de estilos de vida ativa nos jovens com ambientes educativos onde a EF e a promoção da saúde parecem estar em conflito, sugerem uma fase

de mudança na cultura das escolas.

Um dos indicadores que tem permitido revelar as dificuldades da EF em promover níveis adequados de AF é o tempo destinado nas aulas a atividades que exijam uma intensidade do esforço favorável ao desenvolvimento da sua condição física (Lorraine Cale & Harris, 2002).

A realização de testes de condição física nas aulas de EF tem sido habitual nas escolas e é comum a sua utilização como forma de avaliação dos níveis de aptidão física dos alunos. Em Portugal, a “Zona Saudável de AF” da bateria de testes Fitnessgram corresponde à referência de sucesso em EF no domínio da Aptidão Física e está integrada nos programas curriculares a nível nacional.

No entanto, são várias as posições críticas de especialistas quanto às vantagens da utilização dos testes de condição física nas aulas de EF como forma de medir os níveis de Aptidão Física dos alunos. No que respeita à sua utilização formal em níveis de ensino mais baixos, como o 1º ciclo do ensino básico (1ºCEB), Rowland (1995) inicia um debate na comunidade científica sobre os testes de condição física na EF, referindo-se ao seu carácter pouco ético e, até algo humilhante para as crianças, reforçando a noção de competitividade e de seletividade da AF contrariando, precisamente, o que se pretende com os objetivos de promoção da prática das AF. Mais tarde, Cale, Harris, & Chen, (2007) dão continuidade ao debate e sugerem, na mesma linha de preocupações, a importância da monitorização dos níveis de condição física, mas através de estratégias de utilização cuidada e individualizada, principalmente como guião de referência positiva junto dos professores e dos alunos.

Apesar da ampla divulgação nas escolas, a bateria de testes Fitnessgram deve ser aplicada de forma cuidadosa e de acordo com a sua verdadeira filosofia, objetivos e aplicação apropriada, sob pena de poder contrariar as intenções da sua utilização (Emst, Corbin, Beighle, & Pangrazi, 2006).

A perspetiva de uma EF muito influenciada por orientações da área das Ciências do Desporto na linha de concepções mais biofisiológicas do corpo e da saúde, parece ser uma das explicações para muitas formas de utilização dos testes de condição física como instrumento normativo de avaliação das capacidades motoras dos alunos em EF. Na base desta evidência poderá estar a formação de professores pouco alinhada na sua estrutura curricular para a promoção de estilos de vida ativa (Fox & Harris, 2003)

Ligar as carências de formação de professores a algumas das fragilidades encontradas nas práticas de EF tem merecido um forte investimento de organizações profissionais e instituições de formação inicial. Demonstrando a possibilidade de alteração de atitude dos professores, alguma investigação tem reportado resultados positivos com a participação de professores em iniciativas de formação que têm por objetivo melhorar os

conhecimentos no domínio da EF relacionada com a saúde. Parece ser uma boa solução para resolver problemas de conhecimento, atitude e confiança nas tarefas de planeamento, organização do ensino, instrução e avaliação dos objetivos relacionados com a promoção de estilos de vida ativa (Cale & Harris, 2002). No entanto, os resultados obtidos nesses processos de formação contínua visando melhorar competências de ensino no âmbito da promoção de estilos de vida ativa têm-se revelado pouco eficazes na mudança das conceções e das orientações dos próprios professores (Harris, 2005).

Em Portugal, a capacidade da EF poder influenciar positivamente os hábitos de AF dos alunos não pode dissociar-se das condições colocadas à disposição das Escolas e dos seus professores. Os instrumentos de monitorização da Educação para este problema tão evidente, não parece serem de grande ajuda com as mensagens que procuram transmitir. Em 2014 o relatório “Education and Training Monitor” da Comissão Europeia alinha um conjunto de recomendações para a Educação portuguesa, face aos resultados obtidos nas avaliações anteriores. Designa como o maior desafio para a Educação a necessidade de melhorar a eficácia do sistema em termos de abandono escolar, de organização e de empregabilidade dos alunos formados. Parece resultar destas recomendações da Comissão Europeia uma preocupação mais dirigida para a eficiência do sistema em detrimento da sua eficácia, nomeadamente com a valorização dos seus agentes ou a melhoria dos recursos para garantir melhores níveis de qualificação dos seus alunos. Na verdade, não existe qualquer observação dirigida ao desenvolvimento da cidadania ou da promoção de estilos de vida ativa e saudável.

Esta linha de recomendações internacionais não será propriamente surpreendente tendo em conta que para muitos professores e, mesmo para os governantes, o principal veículo de promoção de estilos de vida ativa e saudável é a participação no Desporto, sendo, nessa perspetiva, a EF um meio particularmente privilegiado de encaminhar os jovens para a atividade desportiva, principalmente através dos jogos desportivos coletivos, como refere Green (2002), especificamente no caso do Reino Unido.

Este facto, tem sido questionado com bastante frequência e regularmente objeto de evidências da investigação como suporte às preocupações decorrentes da atitude de muitos jovens abandonarem precocemente a prática da AF e do Desporto. Parece tratar-se do efeito decorrente da utilização de modelos de intervenção em EF que anteriormente já foram confirmados como ineficazes (Armour & Harris, 2013).

Em alguns casos, a verificação não resulta somente de opiniões, mas sim do resultado da aplicação de instrumentos de avaliação devidamente validados. O escrutínio sobre as práticas da EF em alguns países, como o caso do Reino Unido, onde Harris (2005) relata dados das autoridades oficiais como, por exemplo, o facto de serem muito raros os

casos em que os alunos são capazes de identificar os benefícios para a saúde com a prática de AF, qual o nível de AF que devem realizar ou como poderão dar continuidade à sua prática de AF fora da escola.

Em grande parte dos países europeus foram constituídos organismos oficiais e/ou privados e, também, programas operacionais com o intuito de apoiar e incentivar todo o processo de promoção da AF, o Plan National de Prévention par L'activité Physique ou Sportive/PNAPS (Ministère de la Santé de la Jeunesse des Sports et de la Vie Associative, 2008) em França, a Health Development Agency/HDA (National Health Service, 2004) no Reino Unido, em Espanha a Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad/NAOS (Ministerio De Sanidad y Consumo, 2005) e em Portugal o Plano Nacional de Atividade Física (Instituto do Desporto de Portugal, 2011).

Estes organismos e programas representam uma resposta às necessidades de influenciar a adoção de hábitos de prática de AF pelos os jovens. Infelizmente, muitos professores de EF demonstram alheamento com estas preocupações e sem envolvimento nestes planos de promoção (Harris, 2005).

Os recursos disponibilizados para o funcionamento destes organismos e dos programas de desenvolvimento são, por vezes, bastante substanciais. Para o “School Sport and Club Links Strategy” (OFSTED, 2005), o Reino Unido disponibilizou 459 milhões de Libras em três anos para este programa de intervenção na Escola com características transversais ao currículo. No entanto, face a um modelo de intervenção pouco específico e algo genérico, a sua aplicação mereceu reparos pelo facto de, em alguns casos, a EF ter ficado à margem da utilização desses recursos (Fox & Harris, 2003). Este plano estratégico foi substituído após os Jogos Olímpicos que se realizaram nesse País em 2012, por outro com objetivos de reforço e reformulação dessas lacunas verificadas.

Poder-se-á entender que a disponibilização de recursos para programas de desenvolvimento e intervenção com base em financiamento, só por si, não garante resultados eficazes na resolução dos problemas. Alguns exemplos, como o referido anteriormente, fazem prova da necessidade em envolver os principais agentes de intervenção, neste caso os professores de EF, como parte da solução. Por vezes, o facto de alguns indicadores sugerirem mais participação dos jovens em iniciativas associadas à promoção da AF nas escolas, estes resultados não correspondem a efetivas mudanças na atitude a longo prazo e, portanto, certas experiências não adequadas aos objetivos e à população em causa, poderão mesmo, ser o primeiro passo para dissuadir muitos jovens a envolverem-se regularmente em práticas de AF (Harris, 2005).

Ilustrando e reforçando as dificuldades apontadas à EF em promover a AF dos alunos, são reportados casos em que estudantes da Formação Inicial (FI) em EF e os seus

formadores, revelam desconhecimento ou estabelecem confusão no que respeita às orientações de AF para as crianças e jovens. Esta questão relança a dúvida sobre se os programas de FI em EF estarão a preparar os futuros professores com as competências necessárias para promover estilos de vida ativa nas escolas (Guimarães & Carreiro da Costa, 2014; Harris, 2014).

A diversa investigação que tem vindo a ser produzida e publicada sobre a cultura de escola e a sua relação com a participação dos jovens em práticas de AF, tem permitido entender quais os contextos mais favoráveis para o envolvimento duradouro e comprometido dos jovens em práticas de AF relacionadas com a saúde. A organização dos espaços e dos equipamentos escolares relacionados com a AF merecem especial relevo como um dos aspetos que se considera mais influenciador para a promoção da prática de AF. Integram-se nestas condições a existência de boas instalações desportivas e o seu pleno acesso durante os tempos livres aos estudantes, professores e restantes membros da comunidade escolar. Um outro aspeto considerado determinante resulta da existência de planos de atividade diários que envolvam toda a comunidade escolar e constituam exemplo de participação e incentivo aos jovens menos envolvidos. A própria disciplina de EF é descrita nestes relatos de modelos de sucesso como o momento destinado, muito mais à abordagem do modelo cultural visando aprendizagens para uma vida ativa e saudável, do que para a tradicional prática de jogos e desportos (Rickwood, 2013).

Existem situações específicas que indicam ser necessário maior atenção aos níveis de prática dos jovens. Estão neste caso o grupo dos alunos no ensino secundário a partir dos 15 anos, onde se podem revelar tendências para um maior distanciamento das práticas de AF, principalmente no caso das raparigas (Baptista et al., 2012; Tassitano et al., 2010).

As tendências desmobilizadoras dos jovens perante a AF em algumas escolas, exigem respostas atentas e ajustadas para envolver, apoiar e acompanhar as situações que poderão vir a provocar desinteresse e afastamento dos jovens perante a prática regular de AF. À semelhança de relatos da investigação noutros países (Rickwood, 2013), também em Portugal e nas escolas em que os professores EF manifestam conceções e orientações distintas sobre o papel da EF no currículo escolar, foi possível observar um trabalho consistente no sentido de proporcionar a todos os alunos uma EF adequada aos objetivos da promoção de estilos de vida ativa, nomeadamente, no que respeita aos conhecimentos sobre como orientar a sua AF e no que respeita aos níveis adequados de AF durante as aulas (Carreiro da Costa, Marques, & Diniz, 2008).

Precisamente para que as escolas possam ter referências concretas sobre como organizar eficazmente o ensino da EF que desde 1989 têm disponíveis os Programas Nacionais de EF (PNEF). É o instrumento normativo do sistema educativo português para o

currículo da EF que orienta as finalidades da disciplina “na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar” (Direção-Geral de Educação, 2001). As referências nos PNEF aos aspetos associados à saúde, à prática de AF e aos conhecimentos sobre a AF, são claros e definem uma linha orientadora com uma mensagem objetiva sobre a importância das aprendizagens dirigidas à promoção de um estilo de vida ativo. Do ponto de vista normativo do currículo poder-se-á dizer que a EF em Portugal se apresenta em linha com as recomendações das organizações internacionais para esta área.

Tendo no plano curricular uma convergência com os objetivos de promoção de estilos de vida ativa, o problema da EF em conseguir garantir um impacto mais positivo junto dos alunos neste domínio, exige uma atenção específica sobre a responsabilidade do professor de EF neste objetivo.

Atentos aos discursos de professores de EF relatados num estudo de Vieira (2015), a realidade parece um pouco distante. Este estudo relaciona a importância da promoção de estilos de vida ativa nos seus alunos e a forma como estes organizam e desenvolvem as suas práticas e nem sempre se apresentam convergentes. Por vezes as matérias de ensino da EF são um meio para enfatizar aspetos sociais como o divertimento que a prática deve proporcionar, outras vezes, a aptidão física é um meio utilizado como acessório para garantir plena participação nas matérias específicas do desporto.

Como síntese desta análise sobre a problemática da Escola, da EF e da promoção de estilos de vida ativa e saudável nas crianças e jovens, resulta a evidente importância da EF para o desenvolvimento e formação dos alunos. No entanto, a eficácia desse processo exige uma orientação e uma intervenção alinhada com as finalidades da EF.

1.2 Finalidades e conceções da Educação Física

Orientar a EF que se realiza nas escolas na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar parece ser um desígnio que se tem revelado bastante difícil. Procurar identificar ou sugerir linhas orientadoras que conduzam à melhoria dos problemas, poderá constituir tarefa imprevisível na sua eficácia. Estas conjecturas justificam-se quando não se estabelece uma clara distinção entre as questões que se situam no plano da administração educativa e, por consequência, exigem intervenção das organizações de classe e profissionais e, por outro lado, os problemas da EF que se relacionam com a profissionalidade em si, sendo estes onde o maior envolvimento no domínio da investigação pode trazer benefícios e evidências que ajudem efetivamente a melhorar a organização escolar (Crum, 2013, 2017).

O currículo da EF em Portugal orienta as finalidades da disciplina conforme

descrição que consta no “Programa Nacional de Educação Física” em vigor e aprovado com força de lei pelo Ministério da Educação:

“Finalidades da Educação Física - Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de: atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa; atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação; atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica; jogos tradicionais e populares.
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando: a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade; a ética desportiva; a higiene e a segurança pessoal e coletiva; a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.”(Direção-Geral de Educação, 2001).

No domínio dos problemas relacionados com a profissionalidade podemos integrar as concepções de EF que se estruturam como referências de orientação para a ação do professor nas suas decisões curriculares.

Do ponto de vista histórico, as concepções que têm marcado o ensino da EF acompanham o percurso da humanidade e traduzem, na sua medida, os valores das sociedades ao longo dos tempos. No início do século XX verificou-se um predomínio da concepção medicinal sueca e dos conceitos anglo-saxónicos baseados nos desportos. Seguiram-se as diferenças ideológico-políticas entre a Europa Ocidental e a Europa de Leste realçando o resultado desportivo e a correspondente seletividade como forma de afirmação dos sistemas sociais. A evolução seguinte trouxe uma visão de EF que tem por finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura de toda a vida (Carreiro da Costa, 1998; Crum, 1993). Mais atualmente, os problemas do sedentarismo, encaminharam a EF para uma perspectiva promotora de estilos de vida ativos que perdurem durante a vida (Bronikowski, 2011; Carreiro da Costa, 2005; Fisher, 2003; Hardman & Marshall, 2009; Tinning, 2005).

Interessante é o facto das concepções de EF identificadas ao longo dos tempos se terem mantido até aos nossos dias, coexistindo de uma forma harmonizada e diversificada

em cada um dos professores de EF. Deste modo, o sentido das anteriores orientações para a “educação desportiva” e para a “educação física” estão a dar lugar à “educação motora” e à “educação para a saúde” (Naul, 2003).

A integração da tecnologia na EF começa a ter alguma expressão, existindo relatos da sua aplicação à FI de professores em EF como via para a escola do futuro (Sobral, Faro, & Edginton, 2008). Estes autores, reportam projetos de investigação introduzidos em programas de FI nos Estados Unidos da América (EUA), orientando os futuros professores de EF para a utilização de ferramentas que suportem práticas de ensino nas escolas. Esses projetos abrangeram áreas de investigação em EF com alguma diversidade, tais como, a eficácia de ensino, ensino assistido à distância, motivação dos alunos ou níveis de AF nas aulas. A utilização de tecnologia em EF permitiu estabelecer uma relação de proximidade e identificação de interesses entre os alunos, os professores, a escola e as famílias levando a um aprofundamento e a uma melhoria da comunicação existente entre os vários intervenientes.

O principal objeto de estudo destes projetos recaiu sobre a aptidão física, utilizando monitores cardíacos nas aulas de EF. Na verdade, projetos com estas características, ao permitirem uma interpretação direta e objetiva dos resultados e de fácil interpretação pelos alunos, permitem garantir melhor aprendizagem sobre a influência da prática de AF na melhoria das capacidades motoras. Neste caso concreto, o projeto STAR TECH PE dirigido à melhoria da CF dos alunos das escolas secundárias locais, foi desenvolvido a partir da intervenção dos seus estudantes da formação inicial em EF. Os resultados apontaram para melhorias generalizadas na CF dos alunos participantes, os efeitos foram referidos como muito positivos entre a prática de AF e a melhoria dos níveis de AF, principalmente, para alunos do ensino secundário (Sobral et al., 2008).

A utilização de tecnologia em aulas de EF parece representar uma vantagem nas aprendizagens dos alunos. A utilização dos monitores cardíacos para o acompanhamento do nível de esforço pelos alunos durante a aula de EF com a indicação zonas alvo e com limites para a intensidade do esforço a realizar, permite aos alunos identificarem e ajustarem a sua participação na atividade em função das indicações recolhidas nos equipamentos eletrónicos.

Do mesmo modo, a análise das diferenças de participação nas aulas de EF poderá ser objeto de maior compreensão, ao possibilitar registos associados ao contexto da prática. Por exemplo, as diferenças de empenhamento observadas através dos esforços registados pelos monitores cardíacos em situações de coeducação e em situações de prática entre alunos do mesmo sexo. As diferenças relatadas por Sobral, Faro e Edginton (2008) revelam níveis muito baixos de intensidade do esforço durante a aula de EF quando a prática é

exclusivamente entre raparigas. Nos restantes casos não se verificam diferenças significativas.

A utilização da tecnologia nas aulas de EF deverá ser entendida como uma ferramenta muito válida quando os objetivos de ensino incluem percepção de esforço e capacidade de regular e ajustar comportamentos durante esforços de moderada a intensa atividade.

No entanto, face à crescente utilização da tecnologia em aulas de EF será importante ter em atenção a interpretação que os alunos podem fazer da informação dada pelos registos eletrónicos. Se a tecnologia for entendida como uma forma de controlo da sua atividade, poderão tornar-se menos recetivos à sua utilização (Partridge, King, & Bian, 2011). Os monitores cardíacos podem ajudar os professores a motivar os alunos que, de outra forma, têm dificuldade em se empenhar nas atividades da educação física. Essas evidências podem sugerir o interesse dos programas individualizados para apoiar os alunos mais ativos a definir metas para a sua CF, garantindo a qualificação e a motivação através das informações obtidas com a utilização dos monitores cardíacos (Partridge et al., 2011).

Infelizmente, na maioria das escolas a EF tem um percurso ainda longo na resolução de problemas que afetam o seu funcionamento, obviando as possibilidades de estruturar um ensino que inclua regularmente a tecnologia nas aulas de EF. Nomeadamente, a disciplina no 1ºCEB, a pouca qualidade e a limitação no acesso dos alunos às instalações desportivas e aos materiais didáticos durante os tempos livres, o reduzido investimento na formação dos seus professores e a dificuldade em alinhar o currículo real das escolas com o currículo formal, estão a sujeitar a EF a um contínuo processo de desacreditação da sua importância junto da comunidade (Crum, 2013, 2017)

O papel da EF numa escola para ser de reconhecida utilidade e valorizada, implica contribuir para a construção da identidade psicomotora dos alunos através de aprendizagens sociais, físico-motoras, cognitivas e reflexivas das atividades físicas e desportivas. Em suma, contribuir para a valorização do ambiente e da vida na comunidade escolar (Crum, 2013, 2017).

Tal reconhecimento poderá ter alguma dificuldade de aplicação, Carreiro da Costa (2017b), assinala que os objetivos de ensino na EF estão, normalmente, muito concentrados nas situações da prática de ensino na aula e de forma muito reduzida sobre os conhecimentos e os comportamentos necessários para promover um estilo de vida ativo ao longo da vida. Inclusivamente, são registados exemplos de situações em que os estudantes da FI em EF não conseguem explicar as finalidades e os objetivos da disciplina.

Os contextos de FI poderão ter influência nas diferenças observadas entre professores de EF. Behets (2001), constatou que na Bélgica os professores de EF com FI

em instituições universitárias apresentam maior prioridade no ensino orientado para a aprendizagem dos valores, das atitudes e do conhecimento sobre a AF, enquanto que os formados por instituições não universitárias revelam orientar a sua atividade para os domínios afetivos da relação educativa. A justificação poderá estar no nível de ensino que cada um dos grupos mais se relaciona, os primeiros com alunos adolescentes do ensino secundário e os outros com alunos dos primeiros níveis de escolaridade e, por consequência, crianças de escalão etário mais baixo. Esta evidência descrita por Behets (2001) acrescenta um aspeto relevante ao não sugerir diferenças de género no que respeita às conceções e às orientações dos professores sobre a EF.

Em Portugal, as finalidades da EF encontram-se consignadas em instrumentos normativos e legais de abrangência nacional, bem como, em muitos documentos oficiais da administração educativa e têm merecido uma concordância generalizada por parte dos seus profissionais, nomeadamente através das suas organizações representativas. Este aspeto merece destaque devido ao facto de constituir uma situação um pouco ímpar no âmbito do espaço europeu e também a nível mundial. Na verdade, a consignação de finalidades, programas, objetivos e orientações como um desígnio nacional e aceite pelos seus intervenientes merece realce. No entanto, o seu desconhecimento e a sua não aplicação merece questionamento (Sá, 2007).

Promover efeitos educativos gerais tem sido uma das mais frequentes respostas nos estudos que questionam as finalidades da EF junto de estudantes dos cursos de formação inicial de professores. Em 1994, já Carreiro da Costa et al. também reportavam esta evidência junto dos alunos finalistas dos cursos de formação inicial em EF.

Uma das situações onde se perspetiva a mudança de conceção sobre as finalidades da EF por parte dos estudantes da formação inicial de professores, é a variação observada durante o curso. Desde o seu início até ao final do curso tem sido possível encontrar mudanças nas conceções sobre as finalidades da EF (Onofre & Martins, 2015).

Muitos dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF, contrariamente à orientação anterior para a atividade desportiva, começam a demonstrar uma perceção sobre a importância da EF para os seus alunos como instrumento para a promoção da AF, para a competência motora e para os benefícios de um estilo de vida saudável (O'Bryant, O'Sullivan, & Raudensky, 2010).

Por exemplo, a distinção entre a formação inicial de professores de EF realizado em instituições de formação de nível universitário e instituições de nível politécnico, permite perceber diferenças no posicionamento concetual dos seus estudantes. Os resultados sugerem que os professores formados no ensino universitário apresentem uma maior associação ao modelo desportivo no ensino da EF e os formandos dos cursos de nível

politécnico entendem a EF como um meio auxiliar do ensino das outras áreas numa perspetiva lúdica e recreativa (Guimarães, 1998; Sá, 2007).

Esta componente de análise percorre as últimas décadas e tem constituído um indicador de grande interesse para o estudo das orientações sobre o ensino em geral. Em 1996, Simões já evidenciava que um aluno bem-sucedido correspondia à conjugação de três fatores fundamentais: a transmissão de conhecimentos e técnicas, o processo de socialização e a promoção do desenvolvimento integral do aluno.

No âmbito da disciplina de EF o debate ideológico tem sido dirigido para três conceções principais, a biomédica, a desportiva e educacional. As preocupações com a promoção da saúde renovam o interesse e o papel da EF (Sallis & McKenzie, 1991), a formação para a cidadania com base numa cultura dos valores e da ética, acentua a necessidade duma educação desportiva através da EF (Siedentop, 1998) e, do mesmo modo coexiste uma visão da EF dirigida para a formação global do aluno nos domínios motor, moral e social (Johns & Tinning, 2006). Estas diferentes conceções que os professores poderão assumir sobre a disciplina em função das suas crenças, remete para o impacto sobre o papel da EF e sobre o que é entendido como um aluno bem-educado fisicamente.

Atualmente, Costa, Onofre, Martins, & Martins (2015) identificaram junto de estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF o que é um aluno “fisicamente bem-educado” representando-o por uma competência desportiva (24.5%) ou pelo domínio dos conhecimentos teóricos da disciplina (21.7%). Uma terceira visão representou aquele conceito por uma capacidade integradora da competência desportiva e da condição física (14.7%).

Habitualmente, estas conceções são conhecidas por: conceção biologista, orientada para o treino físico; conceção pedagogista, orientada para a educação motora; conceção personalista, orientada para a educação do indivíduo; conceção conformista, orientada para a socialização através do desporto; e a conceção critico-construtivista, orientada para a integração social (Crum, 1994).

Assim, para Korthagen, (2004), tentar definir ou circunscrever o conceito de “bom professor” é considerado uma tarefa quase impossível e até pouco desejável do ponto vista pedagógico. A diversidade de perspetivas com que tal definição poderá ser estruturada, aconselha a um olhar mais abrangente sobre os vários níveis de envolvidos.

Compreende-se este entendimento, face às diferenças acentuadas na formação de professores que percorrem o universo das instituições de formação de professores em todo o mundo. Estes autores afirmam que muitos percursos de FI de professores em EF sugerem orientar-se por critérios pouco relacionados com a natureza da nobre missão de ensinar,

sendo em muitos casos, uma formação adquirida já no desempenho de funções docentes.

Na mesma linha, caso seja possível apontar uma definição de “bom professor”, nunca se teria a garantia de existir um “bom ensino”, pois embora possam ser demonstradas boas competências pedagógicas e concepções corretas, o ambiente educativo sempre limitará o desempenho do “bom professor”.

Sem dissociar o objetivo de procurar o entendimento sobre o que será um “bom professor”, justifica-se analisar qual sentido de tal perfil. Neste caso, estará sempre associado à necessidade de promover “alunos fisicamente bem-educados”.

Assim, numa perspetiva europeia que procura integrar as várias visões que têm vindo a ser enunciadas pela comunidade científica, Fisher, Repond, & Diniz (2011), sintetizam o perfil de “aluno fisicamente bem-educado” como:

- Um cidadão responsável e capaz de escolher atividades ajustadas à sua condição, adotando boas práticas de convivência e respeito pelos outros;
- Uma pessoa que tem conhecimentos sobre a melhor forma de organizar a sua prática de atividade física e desporto;
- Alguém que adota um estilo de vida ativa e saudável, sabendo avaliar o seu desempenho e progresso, bem como, o dos outros.

De facto, em Portugal onde o currículo da EF assume “o valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.” (Direção-Geral de Educação, 2001), também, é possível encontrar diferenças entre o conteúdo dos programas curriculares e a realidade que corresponde à forma como os professores efetuam a sua transposição didática para as aulas de EF (Vieira & Carreiro da Costa, 2017).

Acresce o facto de o sistema educativo nem sempre garantir as condições e os recursos que permitam um ensino eficaz da EF, principalmente no 1ºCEB onde, nalguns casos, a sua inexistência, revela um dos principais problemas que a disciplina enfrenta para a sua afirmação e concretização. Esta situação reduz as possibilidades de evolução e articulação vertical com outros níveis de ensino e, também, exclui as aprendizagens motoras do processo integrado de formação da criança que deveria estar a ocorrer em paralelo com as restantes aprendizagens como a leitura, a escrita e o cálculo. Este momento ótimo para estruturar o repertório motor das crianças não mais poderá ser recuperado face à evolução dos processos de crescimento e desenvolvimento (Crum, 2013).

Os modos distintos que caracterizam o exercício da profissão em termos de competência, representações e atitude profissional, resultam em grande medida da diversificação estrutural e curricular da oferta de formação inicial de professores de EF.

Por esse motivo, muita atenção da investigação tem sido dirigida para os

estudantes dos cursos de formação inicial em EF. Conforme os resultados apresentados por Wilkinson et al., (2014) é desanimadora a situação sobre o conhecimento dos estudantes dos cursos de formação inicial em EF em como avaliar e monitorizar a AF relacionada com a saúde. Neste sentido, sugerem que a preparação dos futuros professores integre bons conhecimentos sobre como avaliar e monitorizar a AF relacionada com a saúde. Desta maneira poderá favorecer o reconhecimento da sua importância e conduzir a uma alteração de comportamentos neste domínio. Os mesmos autores referidos anteriormente encontraram nos estudantes da formação inicial em EF muita motivação para o exercício físico, mas revelaram estar muito mais empenhados na condução das suas dietas calóricas como forma de se orientarem para um estilo de vida ativo e saudável.

Como consequência, a investigação tem sido consistente na evidência sobre o limitado impacto da EF na promoção da AF dos alunos. Mas, grande parte reporta-se a estudos de caso ou ensaio/experiência aleatório/a controlado/a (RCT), sendo, por este motivo, ainda pouco conhecido o impacto a médio e longo prazo da eficácia da EF no domínio dos benefícios para a promoção da AF. Serão necessários mais estudos de acompanhamento, como os de “coorte” que são utilizados para designar um grupo de indivíduos que têm em comum um conjunto de características e que são observados durante um período de tempo com o intuito de analisar a sua evolução (Pate, O'Neill, & McIver, 2011).

O debate em torno da eficácia em promover nos alunos a capacidade de conhecerem e orientarem a sua AF já é identificado por Corbin, Pangrazi e Welk (1994), através de referências à necessidade da disciplina de EF nas escolas se organizar em torno de uma orientação para o processo de autonomia dos alunos em organizarem a sua própria AF. Esta recomendação surge em detrimento do habitual processo de obtenção de resultados na condição física.

A projeção do papel do professor de EF como profissional competente em garantir o desenvolvimento motor dos seus alunos, a condição física, os conteúdos relacionados com a motivação e concretização dos objetivos associados à promoção de estilos de vida ativa, exigirá que os alunos adquiram efetivamente os conhecimentos e as competências para esse efeito. Nesse sentido, Rink, (2014) reforça o que poderá constituir o modelo de identificação e caracterização do bom professor, associando às exigências de eficácia como o tempo destinado nas aulas à aprendizagem, a gestão da aula, as formas de comunicação com os alunos e o conhecimento didático do conteúdo.

Neste domínio Keating et al. (2009) sugerem baixos níveis de conhecimento dos professores de EF relativamente aos processos de ensino que levem os alunos a atingir objetivos relacionados com a saúde.

Já em 1998, Miller e Housner apresentaram resultados conclusivos sobre os reduzidos conhecimentos dos professores de EF e, também dos estudantes da formação inicial em ensino da EF para realizarem um ensino eficaz no domínio da EF relacionada com a saúde. A justificação parece estar associada ao insuficiente e/ou ineficaz programa dos cursos de formação inicial em ensino da EF, bem como dos programas de formação contínua (Harris, 2014).

Para cumprir o objetivo de promover nos alunos comportamentos dirigidos à utilização autónoma da atividade física nas suas rotinas do dia a dia, exige-se que as práticas das aulas de EF tenham o tempo suficiente, sejam inclusivas, divertidas e interessantes (Martins, Marques, Peralta, Palmeira, & Carreiro da Costa, 2017). Também devem desenvolver as competências necessárias para a adoção de um estilo de vida ativa enquanto adulto. Mas, de facto os professores têm demonstrado pouco conhecimento em como concretizar esses objetivos através da disciplina de EF (Castelli & Williams, 2007).

Este tema da problemática associada à dificuldade da EF em garantir uma eficaz promoção da AF junto dos jovens teve, também, particular evidência com as propostas de análise suscitadas por Mckenzie, Sallis, e Nader (1991) e desde essa época que tem motivado muitos investigadores a estudarem esta matéria. Com base nos resultados e nas conclusões dos estudos realizados, muitas recomendações são dirigidas às instituições formadoras no que respeita aos cuidados a ter na formação dos candidatos a professores de EF. Webster et al. (2015) resumem grande parte dessas recomendações da seguinte forma: a) o perfil dos candidatos (ser fisicamente ativo e alinhado com os conceitos de AF relacionada com a saúde), b) conhecimentos do candidato (conhecedor das teorias e dos conceitos associados às mudanças comportamentais), e c) capacidades do candidato (demonstração de atitude proactiva perante os processos de promoção da AF nas escolas).

Em revisões da literatura sobre o tema da socialização antecipatória junto dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF (Kirk, 2006), torna-se evidente o distanciamento dos futuros professores das finalidades da disciplina. No entanto, também são observáveis algumas mudanças favoráveis nas concepções e nas práticas dos recém-formados (O'Bryant et al., 2010).

Os recém-formados e os estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF terão um papel fundamental neste objetivo de melhor qualificar o ensino da disciplina e torná-la mais compreensível e motivante junto dos alunos. Harris (2014) sintetiza a percepção de projeto de escola na promoção de AF que recolheu junto dos alunos estagiários em fase final do curso formação inicial de professores de EF: a) a intervenção revertia para processos fisiológicos com base em unidades temáticas realizadas no âmbito da matéria de condição física; b) a pouca atenção dada às questões nutricionais, à monitorização da

atividade física ou às recomendações de AF; e c) foram observadas diferenças evidentes nos conteúdos destinados a raparigas e a rapazes. Estas indicações não são recentes e convergem com referências de Trost (2004), sugerindo que a próxima geração de professores de EF deverá ser capaz de adotar uma orientação para a atividade em vez de uma orientação para a condição física e, também, saber como ensinar conhecimentos sobre comportamentos adequados e autocontrolo na prática de AF.

Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo é essencial para garantir condições de efetiva adequação das aprendizagens aos objetivos do ensino. Trata-se do conhecimento que o professor mobiliza e transforma sob a forma de situações de aprendizagem nas aulas para ajustar às capacidades dos seus alunos. Esta competência será fortemente dependente da conceção de EF que a suporta (Crum, 2013). Nesta linha, importa reconhecer que a eficácia do professor de EF depende em grande medida do seu conhecimento e competência (Piéron & Carreiro da Costa, 1996).

1.3 Percepções sobre a profissionalidade em Educação Física

A evolução da EF tem apresentado inversões de orientação distintas em função do discurso produzido pelos seus principais agentes - os professores de EF – e em função dos conceitos fundamentais idealizados. Como Crum (1994) melhor identifica entre «lived physical education concept» e «ideal-typical, discursive physical education concept», isto é, existem os conceitos que os professores aplicam na sua prática profissional e os conceitos teóricos e metodológicos da área disciplinar presentes no seu discurso. Na verdade, o que se afirma ser como professor de EF, pode não corresponder ao que se realiza na prática de ensino.

Mesmo em países considerados na linha da frente em defesa de uma EF de qualidade como o caso da Holanda e considerando as posições relatadas em estudos provenientes da administração educativa desse País, foi identificado que somente 15% dos professores de EF seguiam as orientações oficiais sobre os objetivos da disciplina. Estas conclusões confirmam a necessidade de reflexão sobre as diferenças entre o currículo formal e o currículo real (Crum, 2013).

Durante as últimas duas décadas tem prevalecido a constatação sobre o pouco investimento no ensino da condição física nas escolas. Keating et al. em 2009 revelou numa revisão da literatura uma preocupante falta de qualidade na transmissão de valores e nos conhecimentos necessários à autonomia dos alunos na EF relacionada com a saúde.

Como se afirmou, o problema não é recente e percorre o grupo dos profissionais em atividade, bem como, os estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF. Carreiro da Costa, Pestana, Carvalho e Dinis (1994) em estudos aplicados sobre as

concepções dos professores de EF da época, já se revelava um entendimento alargado no grupo profissional sobre a EF como entretenimento e recreação, não sendo muito importante a função de ensinar.

Como Carreiro da Costa (2005), assinala, um bom professor de EF é aquele que, para além de alcançar as finalidades da EF, realiza uma atividade técnica e reflexiva baseada em princípios éticos e morais e com a disposição de continuar desenvolvendo e enriquecendo o seu trabalho atribuindo-lhe eficácia e dignidade.

No entanto, o que os estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF consideram ser um bom professor de EF, bem como da forma como essa opinião evolui ao longo do curso, foi estudado por Carreiro da Costa et al. (1994), assinalando que os alunos na fase inicial da sua formação para professores de EF, revelam uma posição associada a características da personalidade e às atitudes. No entanto, no final do seu curso já identificam que um bom professor de EF é aquele que promove aprendizagens e desenvolve capacidades, que estabelece uma relação positiva com os alunos e que perfilha determinadas opções pedagógicas.

Desde essa época que a opinião dos futuros professores de EF tem tido alguma variação durante o seu percurso no curso de formação inicial, mas em traços gerais a posição anterior não apresenta muitas diferenças com os resultados recentes de Martins, Costa, & Onofre (2014). Estes investigadores constataram que os estudantes percecionam essencialmente as características comportamentais para se considerar um bom professor de EF. Trata-se de resultados relacionados com a intervenção pedagógica, surgindo com maior evidência a promoção de um bom clima de aprendizagem, em seguida a instrução e, também, a planificação, entre outras.

Para ajudar a orientar as escolas e os profissionais, a organização UNESCO (2013) desenvolveu uma lista de recomendações cuja implementação nas escolas permite criar melhor qualidade na EF. As orientações alinham-se da seguinte forma: a) o reconhecimento que professores qualificados são essenciais para a qualidade da educação física; b) a formação inicial de professores deverá garantir competências de vinculação à pesquisa e à prática, desenvolvendo professores críticos e reflexivos; e c) proporcionar formação contínua ao longo de toda a carreira profissional.

A UNESCO (2015), como organização que reflete as preocupações mundiais sobre temas da educação, tem atualizado as suas recomendações através de documentos orientadores que procuram influenciar as políticas dos governos nacionais, aconselhando convergências de atuação. As referências à importância da literacia física são um exemplo, principalmente porque se considera que o conceito de literacia física não é um programa, mas o resultado obtido com a aplicação do currículo da EF de forma conveniente e

adequada, cuja concretização se confirma quando os alunos têm acesso a oportunidades de aprendizagem apropriadas para a sua idade e nível de desempenho.

1.4 A Formação Inicial no processo de socialização de Professores de EF

O que o professor faz é influenciado pela forma como pensa, e a forma como estrutura o seu pensamento sobre a atividade profissional depende das representações construídas na formação inicial e nos contextos onde se movimenta e aos quais atribui maior significado e valor (Carreiro da Costa, 1996; Richards, Templin, & Graber, 2014)

O conhecimento desta relação por parte das instituições superiores de formação inicial de professores de EF tem levado à adoção de medidas que procuram ter em consideração a referida influência nas representações sobre a profissão, nomeadamente através da integração de processos concretos de confrontação e desafio dos estudantes sobre as convicções e crenças anteriores (Putnam & Borko, 2000).

O tema da formação de professores é incontornável quando se aborda a qualidade de ensino. A qualidade de ensino depende em grande medida da competência dos professores e, por consequência, a competência dos professores é influenciada pela qualidade da sua formação (Carreiro da Costa, 2010; Darling-Hammond, 2000a).

Ter um grupo profissional preparado para a missão de envolvimento da comunidade educativa nos benefícios da EF para a melhoria da qualidade de vida dos alunos é uma tarefa para a qual os futuros profissionais devem demonstrar alta qualificação. É por isso que os cursos de formação inicial de professores de EF deverão orientar as concepções, as representações e as expectativas dos futuros professores de EF para este desafio.

Na linha da interpretação sugerida pela teoria da socialização ocupacional tem sido possível identificar no momento do confronto com a realidade, mesmo nos casos em que a formação inicial promove uma perspetiva de profissionalidade adequada às finalidades da EF, o enfraquecimento dessas concepções e prevaleceram as anteriores à formação inicial destes novos professores. Na verdade, é muito forte a influência de orientadores, outros professores da escola, encarregados de educação e até alunos que apresentam uma visão da disciplina não alinhada com o desenvolvimento das aprendizagens preconizadas nas finalidades da EF (Crum, 2013).

À semelhança de outros problemas existentes no processo de formação de professores de EF, Carreiro da Costa e Piéron em (1992), já assinalam a complexidade do fenómeno descrito como a socialização docente no âmbito da EF e a influência que suscita

nas diversas vidas do professor, quer seja como aluno, quer como estudante para professor e como elemento da organização escolar. As experiências como aluno do ensino básico e secundário, como praticante desportivo, o exemplo de professores e treinadores, a imagem social da disciplina, a candidatura ao curso de professor, o tipo de formação inicial e o estágio pedagógico, bem como, os primeiros anos de ensino, desenvolvem as influências decisivas à atitude e ao perfil profissional de cada um (Sá, 2007).

De forma mais específica Piéron & Carreiro da Costa em 1996 já destacavam a especial importância da fase antecipatória por considerar que as influências da família, dos professores mais marcantes, dos treinadores e da própria sociedade, serem demasiado fortes para a interiorização dessas mensagens que, por vezes de forma inconsciente, traçam o que se espera da sua atitude, papel e função como profissional.

A influência do contexto familiar é apontada, também, em estudos sobre a população estudantil no ensino superior em geral, apontando para uma origem predominante das classes com mais recursos do ponto de vista socioeconómico. Em consequência, os pais da maioria dos estudantes do ensino superior enquadram-se numa categoria de nível superior e médio, tais como, especialistas em profissões intelectuais e científicas, técnicos, professores e pessoal administrativo (Sebastião, 2008). Esta evidência já tinha sido referida de forma interessante pelo detalhe, por Machado et al., (2003) sugerindo que ensino superior privado parece acolher prioritariamente os filhos do grupo socioeconómico que inclui profissionais liberais, empresários e dirigentes, enquanto que é mais preponderante a opção pelo ensino superior público aos filhos de profissionais técnicos e administrativos. As áreas de estudo também parecem relacionadas com o grupo socioeconómico de origem familiar. Os filhos dos profissionais das categorias de maiores recursos apresentam uma maior preponderância na escolha de cursos nas áreas médicas, engenharias e direito, enquanto que as letras e artes correspondem à menor escolha. Os cursos associados às ciências sociais, onde se inclui o de Ensino da Educação Física, correspondem àqueles em que a presença de filhos com origem nas classes socioeconómicas mais desfavorecidas é mais evidente.

A investigação realizada a nível internacional também sugere que os estudantes dos cursos superiores na área do ensino, sejam oriundos de famílias com níveis socioeconómicos mais desfavorecidos e com habilitações académicas mais baixas (Ralph & MacPhail, 2014).

Deste modo, o percurso que o professor realiza ao longo da sua carreira profissional desencadeia influências que correspondem ao processo designado de socialização em EF. Este processo é relatado na investigação como decisivo para a atitude do professor (Graber, 1993). Em particular, a análise do momento da formação inicial dos

professores de EF tem demonstrado a forte influência do seu percurso anterior como alunos no ensino básico e secundário para a forma como intervêm na etapa do estágio pedagógico realizado durante o curso (Stroot & Williamson, 1993).

A procura dos fatores de influência anterior, revela a competência dos professores como a principal característica que marcaram as experiências de EF dos estudantes da formação inicial em EF. No entanto, Sá (2007) assinala a ambiguidade dos resultados que tanto podem ser relacionados com aspetos positivos, como com aspetos negativos. Deste modo, a imagem dos professores de EF percebida pelos futuros professores revela o carácter divergente e pouco homogéneo que está associado à profissão. Existem boas e menos boas influências.

Conforme Crum (2013) também assinala, o facto de muitos potenciais professores de EF durante a sua frequência anterior como alunos da EF nas escolas básicas e secundárias (12 anos) terem experimentado orientações para a recreação ou para o desenvolvimento da condição física, tem resultado em fortes limitações à influência das aprendizagens da formação inicial no futuro desempenho profissional.

Uma outra abordagem que tem sido observada na investigação sobre esta área é a que relaciona as experiências dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF com a dos seus formadores. Neste âmbito, a investigação tem vindo a analisar e comparar com frequência os formadores e os alunos de formação inicial em EF no que respeita aos aspetos biográficos, às expectativas e percepções sobre a atividade profissional, a EF curricular e o curso e a formação que frequentam (Carreiro da Costa, Valeiro, & Villalobos, 2016; Carvalho, 2003; Sá, 2007).

Numa outra linha de compreensão do problema associado à conceção dos professores de EF, Sá (2007) encontra na duplicidade de funções do professor de EF com as funções de treinador, uma característica muito comum. Esta faceta tem sido salientada como razão para a pouca disponibilidade dada à preparação das tarefas da EF, bem como, para a sobreposição das conceções, das motivações e dos objetivos do trabalho no desporto e na escola.

O processo de decisão em seguir uma carreira profissional como professor de EF parece ser determinado pelo interesse em continuar a ligação anterior ao desporto. Para os estudantes dos cursos de professores de EF, a possibilidade de manter a atividade profissional na área do desporto, tem sido indicada como a principal razão para essa decisão. Será, talvez, por esta razão que a EF se associa frequentemente ao desporto e que as atividades da disciplina correspondem à aprendizagem dos desportos, tais como, o futebol, o basquetebol, entre outros. As justificações que maioritariamente são dadas pelos estudantes dos cursos de professores de EF para terem escolhido esta área profissional,

correspondem ao interesse pelo desporto e pelas atividades físicas, bem como, a influência de outras pessoas significativamente importantes, tais como professores e família. Existem outras razões, mas com menor frequência, tais como o gosto por ensinar e a vontade de melhorar a escola (Ralph & MacPhail, 2014).

O duplo relacionamento acima referido, tem interesse para o estudo da formação inicial de professores de EF pelo condicionamento que poderá suscitar o facto de muitos futuros professores apresentarem um forte investimento profissional também na área do Desporto (Sá & Carreiro da Costa, 2009). Paradoxalmente, os comportamentos relacionados com a prática de AF observados nos futuros professores de EF, revela um desinvestimento na sua própria AF, incompatíveis com o exemplo que devem exercer sobre os seus alunos. Situação que se agrava em maior escala nas professoras do que nos professores (Szczepanska-Klunder & Lipowski, 2014).

A mesma influência que parece ter orientado muitos professores para a EF, poderá constituir o seu principal problema, pois a possibilidade de poderem manter uma carreira profissional ligada ao Desporto, mesmo por via da EF, sugere uma dificuldade nos futuros professores em ajustarem as suas expectativas face ao tipo de orientação exigida para o ensino da EF (Schempp & Graber, 1992).

A etapa de socialização antecipatória no caso dos professores de EF, tem sido muito relacionada com a influência das experiências no meio desportivo como praticantes e/ou como treinadores (Curtner-Smith, 1998). As experiências positivas na área do Desporto, têm sido afirmadas como a principal influência na decisão em abraçar uma carreira profissional no âmbito da EF. De igual modo, a influência dos treinadores desportivos parece terem maior poder de atração para a escolha da carreira profissional ligada à EF do que os seus mais importantes professores de EF (McCullick, 2001).

Trata-se de um problema que abrange, igualmente, os cursos de formação inicial de professores de EF. Existem cursos que mantêm uma estrutura curricular baseada na orientação desportiva e negligenciando a preparação dos seus estudantes para uma EF promotora de estilos de vida ativa e saudável (Sá & Carreiro da Costa, 2009). Nos cursos com estas características, considerando que grande parte dos estudantes apresentam uma ligação muito direta à atividade desportiva, terá como consequência um maior reforço das conceções que adquiriram através da “aprendizagem por observação” enquanto alunos da EF escolar e/ou como praticantes desportivos (Lawson, 1989).

A denominada “aprendizagem por observação”, ou seja, aquela que resulta da vivência e experiência como aluno da EF no percurso escolar ou como praticante desportivo, será muito mais resistente a alterações na medida em que os formadores nos cursos de formação inicial não partilharem, nem valorizarem uma perspetiva e identificação

comum da EF (Richards et al., 2014; Timken & Van der Mars, 2009). Nestas situações será bem mais evidente que os jovens professores de EF se assemelhem muito mais aos professores que tiveram como referências enquanto alunos do ensino básico e secundário, do que às concepções que receberam na formação inicial. Lortie (2002), na 2ª edição da sua obra inicial publicada em 1975, já referia estas evidências como determinantes para perpetuar a tradição e a continuidade de processos em EF, o que, dado o tempo que passou, revela a dificuldade em lidar com este problema.

Para ultrapassar este quadro de influências, o objetivo deverá ser sempre o confronto crítico sobre as concepções trazidas do percurso escolar anterior e promover uma aquisição de competências pedagógicas que altere os modelos adquiridos anteriormente por observação (Carreiro da Costa et al., 1994).

Como exemplo de possíveis formas a utilizar nos processos de formação inicial para anular os efeitos da “aprendizagem por observação” que os candidatos a professores de EF apresentam, será o confronto direto logo na fase inicial do curso com as suas concepções e perspetivas da EF. A percepção inicial sobre a diversidade de posições sobre a EF que irão surgir dos vários intervenientes, será um forte alerta para a consciencialização das divergências e da confirmação sobre a fragilidade das suas posições. Concretizando esta ideia, Carreiro da Costa et al., (2016) sugerem um conjunto de estratégias a incluir nos cursos de FI com o objetivo de desmontar as crenças dos futuros professores, tais como, análise, reflexão, elaboração de documentos e construção de conhecimento.

Para resolver este problema de maneira mais eficaz, alguns autores assinalam a importância de melhorar a preparação dos formadores de professores para o exercício da profissão. Carreiro da Costa (2017b) adianta o interesse dos programas de FI em EF incluírem processos de avaliação das concepções que os estudantes demonstram no início da sua formação, procurando desmontar concepções erróneas sobre a EF e a profissionalidade. Deste modo, poderão conhecer e estabelecer melhores estratégias que se ajustem às necessidades dos seus formandos.

Acima de tudo, os estudantes dos cursos de formação inicial de professores em EF são especialmente influenciados pelos seus formadores, estes desempenham um papel crucial nas formas de pensamento sobre as concepções, as crenças e as orientações daqueles, a respeito do ensino, da formação, da matéria de ensino e seus objetivos e no desenvolvimento profissional (Sá, 2007).

Por este motivo, Maeda (2001) sugere um acompanhamento mais próximo durante os primeiros anos da experiência profissional nos recém-formados em EF, considerando ser um meio muito eficaz para ajudar os recém-formados professores a transferir o que aprenderam na FI para a prática de ensino e, também, proporcionando a aquisição de

maiores níveis de confiança para experimentarem novas abordagens educativas e estratégias de ensino. Além do mais, um acompanhamento na fase inicial da carreira docente permite melhorar o relacionamento e a comunicação entre professores. Situação que muito beneficiaria a EF.

Este enfoque no papel dos formadores de professores de EF, quer como docentes da FI, quer como cooperantes ou orientadores de professores recém-formados, evidenciando, por vezes diversidade e, outras vezes, antagonismo de posições sobre a profissionalidade, sugere a necessidade de, também, ser estudado o grupo de formadores da formação inicial.

Nesta linha, Sá (2007) refere o facto de muitos formadores de professores de EF terem um passado profissional como professores dos ensinos básico e secundário. Essas experiências profissionais anteriores parecem também repercutir-se com bastante impacto nas suas concepções, atitudes e modelos de funcionamento, à semelhança do que se passa também com os estudantes.

Carvalho (2003) evidencia alguns aspetos relevantes sobre a experiência anterior na disciplina de EF dos formadores de professores durante o ensino básico e secundário. Identifica os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores dessa época como muito positivos, nomeadamente, referem maioritariamente ser a promoção e o desenvolvimento da saúde como a finalidade da EF.

Resultados mais evidentes sobre a qualidade da formação inicial, levaram Sá (2007) a constatar substanciais diferenças, também entre os formadores e confirmando a discrepância entre o que se afirma e o que se realiza efetivamente. Na verdade, não só existe diferença nas concepções dos formadores sobre o que entendem por professor de EF, o que devem saber e como devem atuar na prática, como também, em concretizar o que se defende na teoria.

A necessidade de ter em conta as orientações, as motivações e a própria vocação dos responsáveis pela formação dos estudantes implica ser um outro fator a considerar e a estudar. Também é verdade que existe uma tendência para conferir aos formadores de professores o estatuto de especialista e não de professores, devido à sua habitual relação com uma matéria ou disciplina específica (Sá, 2007).

No estudo de Sá (2007) sugere-se como explicação para a dificuldade da formação inicial em alterar as concepções antecipatórias dos candidatos a professores, o efeito contraditório das expectativas e das crenças com que os alunos da formação inicial se apresentam, com a perspetiva ilusória dos seus formadores que consideram os futuros professores como indivíduos totalmente desprovidos de crenças e/ou expectativas sobre a sua futura profissão.

Particularmente, no caso de Portugal, as diferenças de conceção e de desempenho profissional existentes entre os professores de EF deriva em larga escala das diferenças existentes entre as várias instituições de formação inicial de professores (Sá, 2007). A criação indiscriminada de cursos de formação inicial nesta área que se desenvolveu de uma forma descontrolada provocou efeitos muito negativos. Conforme lembra Diniz, (1997) em vinte e cinco anos passou-se da existência de dois cursos de formação inicial de professores a cerca de cinquenta cursos. A existência de inúmeros cursos de formação inicial em EF no nosso País, exige uma reflexão e um estudo aprofundado no sentido de analisar a qualidade dos projetos existentes (Sá, 2007).

Desde o ano de 2007 que a situação sofreu substanciais alterações por força de um novo regime legal sobre o quadro de habilitações para a docência. Conforme esclarece o organismo estatal que tutela esta área:

“O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, determinou a posse de habilitação profissional como condição para o exercício da função docente, sendo que os cursos que qualificam profissionalmente são os mestrados em ensino, nos termos fixados pelo referido Decreto-Lei, complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro. Em consequência, a habilitação para a docência passou a ser exclusivamente profissional, deixando de existir a habilitação própria, pelo que a partir de 2007 deixou de proceder-se ao reconhecimento de novos cursos como habilitações próprias para a docência. Importa salientar que as habilitações próprias para a docência são referentes a cursos pré-Processo de Bolonha. Assim, apenas na fase de contratação de escola (regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na sua redação atual), e perante a ausência de docentes com habilitação profissional, podem ser recrutados candidatos possuidores de cursos reconhecidos como habilitação própria.” (DGAE, 2018, www.dgae.mec.pt)

Em conformidade com esta ordem jurídica das habilitações para a docência em Portugal, o mesmo organismo esclarece sobre as condições para ser professor:

“Têm habilitação profissional para a docência os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente a cada grupo de recrutamento conforme consta do anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 122, de 27 de junho de 2014 e alterado pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 7 de março.” (DGAE, 2018, www.dgae.mec.pt)

Na formação inicial em Educação Física a proliferação de cursos com características muito diversificadas, tanto no ensino público, como no ensino privado, por um lado, correspondeu ao aumento da importância desta área de atividade profissional, mas, por

outro lado, proporcionou divergências conceituais e metodológicas, dando corpo a perfis profissionais com diferentes concepções, modelos, competências, linguagens e representações, que, inevitavelmente, promoveram visões diferentes de entender o exercício da profissão (Moreira & Ferreira, 2012). Esta evolução legislativa veio determinar uma redução no número de instituições de formação inicial em EF. Na atualidade, só as universidades formam professores com habilitação profissional para a docência em EF (8 públicas e 4 privadas).

Em consequência das diferenças acentuadas anteriormente, a investigação sobre este tema tem mantido um quadro de evidências que demonstra, por exemplo, a divergência dos professores de EF perante a importância da disciplina (Carreiro da Costa & Villalobos, 2015). Por vezes, verifica-se o completo esquecimento da preparação recebida durante a formação inicial pelos novos professores. Esta situação é tanto mais evidente quanto os programas de formação inicial forem desajustados ou inconsistentes, isto é, as instituições de FI em EF não deverão ignorar o que prescrevem os programas de EF e, consequentemente, garantir que os estudantes dos cursos de FI em EF estarão capacitados para os aplicar quando estiverem a ensinar nas escolas (Carreiro da Costa, 2005).

Tem-se revelado muito comum a percepção sobre a dificuldade de o estágio pedagógico não ter proporcionado essa efetiva relação entre o que se aprendeu durante a formação inicial e a sua aplicação numa escola em que o ambiente tenha sido considerado favorável. Logo após o final do curso de formação inicial, muitos dos recém-formados professores de EF afirmam que gostaram do curso de formação inicial, mas só depois nos primeiros anos de atividade profissional é que aprenderam verdadeiramente a ensinar (Sá, 2007).

Nesta linha de preocupações sobre a qualidade dos programas de FI para professores de EF, merece realce o Projeto AEHESIS- Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science, constituindo uma orientação para a conceção de programas de formação inicial de professores de EF na Europa. O modelo apresentado integra os elementos estruturantes do currículo que deverão corresponder aos aspetos comuns de convergência em programas de formação de professores de EF nas instituições de ensino superior (Hardman, 2011).

1.5 Níveis de Atividade Física nas aulas de Educação Física

É neste ponto que importa recuperar as questões anteriores sobre as intenções dos professores. Na verdade, os currículos incluem habitualmente os objetivos da AF relacionada com a saúde e a escola tem vindo a ser responsabilizada pelo fracasso na concretização destes objetivos. A razão desta situação conforme Harris (2014) assinala,

justifica-se porque os objetivos nunca foram aplicados nas aulas, isto é, verificou-se uma diferença substancial entre as intenções e as ações dos professores de EF.

As evidências que sustentavam posições sobre a ineficácia dos programas escolares na promoção de hábitos de AF eram esporádicas e sem a sistematização que se exigia no sentido de compreender as causas, entender os processos e reconhecer as condições de sucesso (Fox & Harris, 2003). Porventura, muitos modelos de intervenção não tiveram o sucesso pretendido, precisamente pelas dificuldades em perceber quais os mecanismos em ação.

Outras razões são, igualmente, apontadas para a reduzida eficácia da EF em proporcionar melhores resultados na educação e promoção de hábitos de AF nos seus alunos. Muitos professores de EF demonstram pouco conhecimento sobre como desenvolver uma EF relacionada com a saúde (Castelli & Williams, 2007; Harris, 2005; Miller & Housner, 1998) e, apesar de terem uma atitude positiva e comprometida com os objetivos de promoção da aptidão física (Kulinna & Silverman, 2000), não conhecem suficientemente, não compreendem efetivamente o conceito, nem sabem como o promover eficazmente na escola (Cale, 2000). Fox e Harris em 2003 avançam com uma explicação, também, anteriormente invocada por outros investigadores (Cordon & Bourdeaudhuij, 2002) sobre a desadequação da sua preparação na formação inicial para os objetivos associados à saúde e à promoção da AF.

O reconhecimento dos fracos resultados obtidos em grande parte dos países com as políticas seguidas para promoção da AF, tem suscitado ainda maior pressão sobre a Escola, a EF e os seus profissionais.

Um dos indicadores observáveis do problema da EF na promoção da atividade física junto dos alunos é dado pela evidência de alguma investigação (Fairclough & Stratton, 2005; Ridgers et al., 2006) sobre o reduzido tempo despendido pelos alunos em AFMV nas aulas de Educação Física (World Health Organization, 2010). Os professores de EF ao demonstram reduzido conhecimento sobre como concretizar objetivos relacionados com a promoção da AF relacionada com a saúde, assumem a responsabilidade pelo desconhecimento dos alunos em como organizar a sua AF e a relação desta com a saúde (Keating et al., 2009).

A avaliação dos níveis de intensidade e do tempo de prática nas aulas de EF será fundamental para conhecer a capacidade dos futuros professores quando ainda têm pouca experiência de ensino. Os resultados de Kanioglou e Drakou (2005) junto de estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF durante o estágio pedagógico demonstraram que apesar do tempo de prática das aulas poder ser considerado satisfatório, os níveis de intensidade foram insuficientes para os padrões adequados de AF.

O facto dos alunos estarem pouco tempo envolvidos em AFMV é acompanhado pela investigação de Fairclough e Stratton (2005) aplicada à análise das aulas de EF. Na mesma linha, outros autores confirmam ser bastante reduzido o nível de AF nas aulas de EF (Mckenzie et al., 1995; Scruggs, Beveridge, & Watson, 2003).

De forma mais detalhada, Levin, Mckenzie, Hussey, Kelder, & Lytle, (2001) revelam que o tempo útil das aulas de EF não sofre alterações significativas em função do nível de escolaridade dos alunos. No entanto, os níveis de AFMV aumentam significativamente em função do aumento do tempo destinado à matéria de Jogos Desportivos Coletivos (JDC). O tipo de matéria de ensino presente nas aulas de EF tem sido associado a diferenças verificadas entre rapazes e raparigas quanto ao nível de AF, sugerindo uma diferenciação de ensino que ajuste as práticas às características destes grupos. No entanto, a investigação tem revelado que o aumento de atividades relacionadas com a condição física em vez de matérias de JDC junto das raparigas, não constitui diferença significativa nos níveis de intensidade da AF (Smith, Lounsbery, & McKenzie, 2014).

Também, tem sido identificado em vários estudos o fraco nível de AFMV das raparigas nas aulas de EF. Uma justificação consistente poderá ser verificada através dos resultados de Van Acker, Carreiro da Costa, de Bourdeaudhuij, Cardon, & Haerens (2010) num estudo onde se ajustaram componentes do conteúdo da aula às características das raparigas (alteração das regras e da apresentação das tarefas), neste caso, resultou em níveis de AFMV muito superiores aos dos rapazes na mesma aula. O estudo sugere que o problema deverá ser encontrado no currículo e não no género (Van Acker et al., 2010)

A duração das aulas de EF não parece ter influência nos níveis de AFMV, segundo estudos conduzidos por Marques, Ferro, & Carreiro da Costa, (2011) quer as aulas de menor duração (por exemplo 45 minutos), quer as aulas de maior duração (por exemplo 90 minutos) não apresentam diferenças significativas nos níveis de AFMV. No mesmo estudo é possível verificar que o tipo de matérias de ensino pode influenciar o nível de intensidade de AF nas aulas. No entanto, os registos mais vigorosos de intensidade do esforço parecem acontecer por intenção deliberada do professor e não em função da matéria de ensino. Sem planeamento adequado será difícil proporcionar níveis de elevada intensidade de esforço nas aulas.

O facto de as aulas de EF se realizarem em espaços cobertos e em espaços ao ar livre, tem justificado o estudo sobre a influência no empenhamento dos alunos que as características do espaço onde decorrem as aulas poderá determinar. Apesar de não ser uma área de estudo muito frequente, Moorefield (1996) refere que não têm sido observadas diferenças significativas entre aulas de EF realizadas em espaços exteriores ou interiores quando analisados os aspetos motivacionais, de empenhamento, de disciplina e relação

peçoal entre os alunos. Mais recentemente, Pearce, Saunders, Allison e Turner (2017) assinalam que as diferenças conhecidas sobre o nível de atividade física em espaços escolares exteriores ou interiores, estão relacionadas com o seu carácter livre ou organizado. Os alunos em atividades não organizadas tendem a um maior nível atividade física no exterior do que em espaços interiores.

Noutra linha, os estudos que têm avaliado os conhecimentos adquiridos nas aulas de EF pelos alunos sobre os conceitos de aptidão física, sugerem que são muito limitados, vagos e por vezes errados (Keating et al., 2009).

O problema que a sociedade enfrenta neste domínio tem como denominador comum o facto de as crianças e os jovens apresentarem baixos níveis de AF (Currie et al., 2004). Em particular junto das raparigas (Kirk, 2012; Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007), dos alunos portadores de deficiência (Salaun & Berthouze-Aranda, 2011) e das crianças e jovens pertencentes aos níveis socioeconómicos mais baixos (World Health Organization, 2013).

De uma maneira geral tem existido pouca convicção e organização das autoridades públicas em promoverem maiores níveis de AF junto da população e atenuarem os desequilíbrios acima referidos (Yancey et al., 2007).

Esta generalizada preocupação com o que está a ser conseguido no âmbito da promoção de estilos de vida mais ativa, resulta, em parte, de novos desenvolvimentos no domínio da avaliação tornando mais objetivos os indicadores associados aos níveis de prática de AF. Estes indicadores que têm trazido muitos setores da sociedade a debaterem e a pronunciarem-se sobre as evidências preocupantes de AF junto da população mais jovem e dos adultos, reportando taxas inferiores a 10% nos jovens e 5% para os adultos americanos em relação ao recomendado (Fakhouri et al., 2014; Lonsdale et al., 2013; Mahar, 2011; Marques, Sallis, Martins, Diniz, & Carreiro da Costa, 2014; Sutherland et al., 2016).

Apesar dos resultados preocupantes sobre os níveis gerais de AF das crianças e jovens, percebe-se que existem alterações em marcha, porque uma das características dos processos de mudança são quando se observam divergência de sentido nos indicadores. Neste caso, existem evidências positivas ao cenário traçado anteriormente. Carreiro da Costa, Marques e Diniz (2008) descrevem exemplos de níveis adequados de AFMV nas aulas observadas numa escola em que os professores de EF apresentam orientações conceituais diferentes. Este estudo de caso revela como fator que distinguiu estes resultados o ambiente colaborativo e o trabalho de equipa entre os seus docentes de EF.

As evidências positivas que permitem identificar boas práticas e podem apoiar a mudança no sentido da inversão dos indicadores negativos que se têm relatado, sugerem

que também é possível resolver o problema dos baixos níveis de AF das raparigas nas aulas de EF. Van Acker et al. (2010) no estudo anteriormente relatado, sugerem que a utilização de formas modificadas de jogos durante as aulas de EF, podem induzir um maior nível de AFMV nas raparigas e, até superior ao dos rapazes. Esta evidência reforça o princípio sobre a necessidade de utilizar soluções curriculares e pedagógicas que vão efetivamente ao encontro das expectativas das alunas na EF.

Em síntese, existe de facto um problema na qualidade e no impacto do ensino da EF visando a promoção de estilos de vida ativa e saudável. A formação inicial de professores de EF tem responsabilidades porque tem revelado ineficácia na modificação das concepções pré-existentes nos estudantes que se preparam para serem futuramente os professores de EF (Carreiro da Costa et al., 1996; Sá & Carreiro da Costa, 2009).

CAPÍTULO 2 - OBJETO DO ESTUDO

O presente capítulo descreve o problema de partida, os objetivos, bem como as questões específicas a resolver e as variáveis do estudo.

2.1 Enunciado do Problema

A investigação atual na área da formação de professores tem colocado em grande evidência a importância dos estudos dirigidos para a preparação dos candidatos a professores no domínio da promoção de estilo de vida ativa e saudável nos seus alunos.

O conhecimento trazido pela investigação sobre a influência do percurso anterior à formação inicial na construção do futuro professor exige que o estudo a realizar sobre a eficácia dos programas de formação inicial tenha em consideração as experiências vividas enquanto alunos e as condições sociais de origem.

Na verdade, as informações de natureza biográfica são fundamentais para traçar o quadro de experiências de vida e de influências determinantes para a formulação das crenças do futuro professor. Conseguir evitar que essas influências se sobreponham aos conhecimentos e orientações do curso de formação inicial, será um dos principais objetivos dos formadores de professores.

A dificuldade que o processo de formação inicial tem em alterar crenças e atitudes dos seus formandos, parece residir, em boa medida, nas mensagens contraditórias dos vários professores que constituem o corpo docente dos cursos de formação inicial.

Têm sido realizados estudos que procuram trazer mais informação sobre os candidatos a professores, as suas crenças, percepções, influências e conhecimento. São igualmente conhecidos os resultados de estudos sobre a mesma temática, mas dirigidos aos formadores.

A reduzida importância que se atribui aos valores, crenças e percepções apresentados pelos futuros professores durante o seu percurso académico na formação inicial e, em paralelo, as divergências ideológicas e conceituais dos formadores, favorecem a confusão sobre questões essenciais como por exemplo, as finalidades da disciplina de EF, o que é um “bom” professor de EF, um ensino de qualidade ou um “bom” programa de formação inicial.

Na linha das recomendações de estudos mais recentes sobre a qualidade do ensino da EF e o impacto da disciplina na formação de alunos orientados para comportamentos e atitudes mais saudáveis, nomeadamente no domínio da atividade física, torna-se importante recolher informação sobre as características das aulas que os alunos finalistas dos cursos de formação inicial em EF orientam na etapa final do seu percurso académico.

O estudo sobre os fatores que caracterizam o candidato a professor nos atuais cursos de formação inicial, procura responder à seguinte pergunta de partida: “Estarão os alunos finalistas da formação inicial em EF preparados para educar os seus alunos para um estilo de vida ativo?”

Para esse efeito serão estudadas as respostas dos estagiários e orientadores a questões associadas ao problema em estudo, nomeadamente:

a) Quais as percepções de estagiários e orientadores sobre:

- Experiência como aluno no Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Influências na atitude perante a EF;
- A Formação Inicial em EF;
- Expetativas sobre a profissão de Professor EF.

b) Que conhecimentos têm os estagiários e orientadores sobre:

- As finalidades da EF no currículo escolar;
- O significado ser bem-educado fisicamente no final do Ensino Secundário;
- Recomendações de AF;

c) Quais as características das aulas de EF orientadas pelos estagiários quanto a:

- Quantificação e qualificação da atividade física proporcionada nas aulas de Educação Física dos estagiários.

O presente trabalho de caracterização e análise, ao estudar os formandos no final do seu programa de formação inicial procura evidências da desconstrução da socialização antecipatória, nomeadamente na forma como concretizam as finalidades da disciplina de EF nas suas aulas do estágio. O seu conhecimento poderá vir a sugerir reajustamentos nesse mesmo programa de formação. O estudo caracteriza aspetos do percurso escolar e profissional dos formadores e dos estudantes finalistas a nível social, profissional e das experiências de ensino e de desporto anteriores à entrada no curso e na profissão. As percepções de ambos os grupos quanto a aspetos que se relacionam com a Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com a formação inicial de professores e com os cursos de Educação Física em que estão envolvidos e identifica a relação entre a posição dos formadores e o processo de preparação profissional que estão a produzir junto dos estudantes finalistas. Por fim, ainda caracteriza algumas aulas de EF orientadas pelos estagiários durante a etapa final do curso.

A compreensão sobre como se definem formadores e formandos sobre algumas questões essenciais da formação inicial, poderá tornar mais evidentes os aspetos de divergência e falta de coesão entre o corpo docente, bem como, alertar para os aspetos que possam requerer reflexão de cada docente sobre o impacto do seu trabalho junto dos futuros professores.

As boas notícias que Carreiro da Costa (2011) assinala em estudos sobre os resultados positivos da EF, referem-se a escolas onde os professores trabalham mais em equipa, situação que poderá induzir as equipas docentes dos cursos de formação inicial a integrar mais práticas colaborativas no seu dia-a-dia.

Em suma, o problema central deste estudo procura relevar informação mais pertinente sobre as características, as percepções, os conhecimentos e as práticas dos alunos finalistas da formação inicial em EF, relacionando com informações recolhidas dos seus formadores perante algumas questões essenciais. Deste modo, procura-se refletir sobre temas que interessam à profissão docente e à qualificação da disciplina de EF nas escolas.

2.2 Organização do processo de análise dos objetivos e das variáveis

A relevância atual sobre a formação inicial de professores quer pela importância decisiva em poder alterar as atitudes e crenças anteriores ao processo de qualificação como profissional, quer pela influência nos futuros professores sobre a competência e a qualidade de ensino que poderão integrar na sua atividade docente.

O conhecimento mais profundo que poderá surgir à luz de processos de investigação baseados em análise do contexto, das situações e das relações que se estabelecem entre os principais intervenientes, será um contributo para a reflexão sobre as práticas e para os modelos de formação inicial em vigor.

O contexto social em que a escola pública está envolvida na atualidade e os modelos de orientação política que se implementam com vista a resolver as dificuldades do ensino, estão a dirigir o papel da escola, e a EF nela incluída, para condições de realização que muitos reduzem o impacto e o sucesso dos programas educativos.

Ora, formar professores para um contexto profissional com espaço limitado de atuação para a inovação, para a criatividade e para o trabalho colaborativo, exige uma reflexão muito profunda dos cursos de formação inicial de professores.

Sabendo que o futuro professor transporta consigo uma carga identitária que interfere com os conhecimentos e as orientações transmitidas na formação inicial e que, por outro lado, os formadores das instituições de ensino superior que formam professores apresentam conceções e visões diferentes entre si, mais importância poderão adquirir estudos junto de formandos e formadores que tenham como objetivo o estudo das experiências anteriores à formação inicial, as conceções dos formandos no início do período de estágio, as modificações operadas nos formandos após o período de estágio e as características das aulas ministradas durante o período de estágio.

O processo de análise organizado para responder à problemática enunciada, orienta-se de acordo com a estrutura que a seguir se apresenta e que resume a ligação

entre os objetivos do estudo, as questões colocadas aos participantes para esse efeito e a análise das respetivas variáveis cujos resultados poderão ajudar a responder às questões formuladas.

O objetivo representado no Quadro 1, de caracterizar a experiência anterior à Formação Inicial no âmbito da EF e do Desporto e a sua relação com a escolha da profissão na área da EF, foi estudado com base em questões colocadas aos formandos no momento inicial do seu processo de estágio pedagógico.

Quadro 1 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 1

OBJETIVOS / QUESTÕES	SUBQUESTÕES	VARIÁVEIS
OBJETIVO 1 Caraterizar a experiência anterior à formação inicial Questão: 4.1 Quais as caraterísticas do percurso escolar e desportivo anterior à formação inicial?	4.1.1 Caraterísticas do ambiente familiar?	Habilitações académicas dos pais Profissão dos pais
	4.1.2 Experiência como aluno em EF?	Perceção de competência como aluno em EF Influência para a percepção de competência como alunos em EF
	4.1.3 Atividade como praticante desportivo?	Prática desportiva regular anterior à formação inicial Prática desportiva atual Nível de frequência da prática desportiva atual
	4.1.4 Experiência anterior como professor de EF ou treinador?	Experiências de ensino em EF e Desporto Duração da experiência de ensino em EF e Desporto
	4.1.5 Influências para a escolha da profissão?	Prioridades indicadas para a escolha do curso de EF

No Quadro 2 explicita-se a relação entre o objetivo de analisar as conceções de partida para o processo de estágio sobre a atividade profissional com as questões associadas à interpretação das expectativas, e dos conceitos da profissionalidade. O conhecimento das finalidades da EF em conjunto com o conceito de aluno fisicamente bem-educado e com o conceito de bom professor de EF, interligam conceitos essenciais para a materialização de uma conceção sobre a atividade profissional em EF.

Quadro 2 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 2

OBJETIVOS / QUESTÕES	SUBQUESTÕES	VARIÁVEIS
OBJETIVO 2 Analisar as diferenças de conceção entre formandos e formadores no início do estágio sobre a atividade profissional em EF Questão: 4.2 Que percepções sobre a atividade profissional em EF se identificam nos formandos e nos formadores no início do estágio?	4.2.1 Expetativas profissionais?	Motivos para o ingresso no curso de EF Expetativa de desempenho profissional futuro Perceção sobre a qualidade do curso de formação inicial Nível de expetativa profissional após o curso
	4.2.2 Conhecimentos sobre a importância da EF para a saúde e o bem-estar?	Conhecimento das recomendações sobre atividade física para os alunos
	4.2.3 Competência como professor para promover estilos de vida ativa nos alunos?	Perceção de competência para garantir um ensino promotor de estilos de vida ativa nos alunos Perceção de competência dos formadores para que os estagiários possam garantir as finalidades da EF

O efeito do processo de estágio decorrido durante um ano letivo nas concepções sobre a atividade profissional estruturou-se conforme se indica no Quadro 3. Tem por base a análise das respostas às questões que foram formuladas no início do estágio e que se repetiram no final deste.

Quadro 3 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 3

OBJETIVOS / QUESTÕES	SUBQUESTÕES	VARIÁVEIS
OBJETIVO 3 Analisar a forma como as percepções sobre a atividade profissional em EF se modificam do início para o fim do estágio nos formandos e nos formadores Questão: 4.3 Como se modificaram as percepções dos formandos e dos formadores sobre a atividade profissional em EF do início para o final do estágio?	4.3.1 Finalidades da EF?	Conhecimento das finalidades da EF
	4.3.2 Conceito de aluno fisicamente bem-educado?	Conceito de aluno fisicamente bem-educado
	4.3.3 Conceito de bom professor de EF?	Conceito de Bom Professor
	4.3.4 Noção de competência para promover programas sobre estilos de vida ativa?	Percepção de preparação para o desempenho como professor de EF Razões apontadas para a percepção de preparação para o desempenho como professor de EF
	4.3.5 Características do curso de formação inicial?	Percepção sobre as principais influências para as suas concepções sobre EF

Por fim, no Quadro 4, orienta-se o estudo na resultante da observação das aulas durante o estágio com incidência em alguns aspetos associados às características de uma EF promotora de AF junto dos alunos, tais como os níveis de intensidade das aulas e o comportamento do professor na promoção de AF.

Quadro 4 - Organização do processo de análise relativo ao objetivo do estudo 4

OBJETIVOS / QUESTÕES	SUBQUESTÕES	VARIÁVEIS
OBJETIVO 4 Identificar algumas características das aulas de EF ministradas pelos formandos durante o estágio Questão: 4.4 Quais as características das aulas ministradas pelos estagiários?	4.4.1 Matérias de ensino presentes em cada aula?	Matérias de ensino e AFMV nas aulas Matérias de ensino em aulas com alto e baixo nível de AFMV Matérias de ensino em aulas de 45 minutos e em aulas de 90 minutos Matérias de ensino em aulas nos espaços exteriores e nos espaços cobertos
	4.4.2 Níveis de AFMV nas aulas observadas?	Nível de atividade dos alunos em aula (SOFIT)
	4.4.3 Contexto organizacional das aulas?	Contexto organizacional das aulas (SOFIT)
	4.4.4 Comportamentos do estagiário nas aulas para a promoção de AF junto dos alunos?	Comportamento do professor na promoção de AF (SOFIT)

Este estudo foi dirigido a um grupo específico de formandos que durante um ano letivo frequentou o último ano de mestrado de um curso que habilita para a docência em EF nos ensinos básico e secundário numa universidade privada portuguesa.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

O presente capítulo refere a metodologia utilizada no estudo, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados na recolha e os procedimentos estatísticos no tratamento dos dados.

3.1 Enquadramento Teórico

Independentemente, da perspetiva sobre o que corresponderá à componente de metodologia ou à componente de método, descreve-se passo a passo o processo de construção e análise do estudo. Na verdade, Hughes & Sharrock (2007) argumentam sobre o entendimento da designação de “metodologia” associada ao racional e à lógica que sustenta os métodos utilizados e, por outro lado o “método” como o conjunto de técnicas utilizadas para recolher os dados relacionados com as questões em estudo.

Quando realizamos estudos do tipo experimental com grupos aleatórios (randomized control trial – RCT) podemos comprovar ou não a hipótese formulada, como por exemplo se o peso corporal se reduz com a aplicação regular de um determinado programa de exercício. No entanto, podemos ter interesse em perceber o que é ser obeso e integrar um programa de exercício dirigido a uma população normal. Pode considerar-se que organizar grupos específicos para obesos poderá induzir uma discriminação não desejável para os potenciais participantes, mas o interesse em participar em grupos não específicos pode ser influenciado pelas crenças e pela experiência de cada indivíduo. Nestas situações ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, são necessárias se procuramos a melhor compreensão do problema.

Posições mais conciliadoras de alguma comunidade científica referem que o verdadeiro julgamento sobre a investigação produzida, seja qualitativa, seja quantitativa deve ser considerada pela qualidade dos métodos utilizados. Nas abordagens qualitativas e quantitativas, Davies e Dodd (2002) sugerem que se utilizem os mesmos critérios para a avaliação dos processos de investigação, principalmente os critérios de validade e relevância. Deste modo, será possível uma linguagem comum entre investigadores.

Entretanto, o debate cruzado entre alguns puristas de ambos os lados da comunidade científica tem sido relegado para um plano menos importante face à orientação que o conhecimento tem vindo a percorrer no sentido de as abordagens qualitativas assumirem maior evidência e objetividade ao integrarem metodologias quantitativas e vice-versa. De facto, é habitual a utilização de algumas formas de investigação qualitativa para o desenvolvimento de estudos de natureza quantitativa. Trata-se de abordagens mistas que permitem maior compreensão e explicação dos fenómenos em estudo e, também ajudam a anular algumas fragilidades que as abordagens numa só via apresentam recorrentemente

(Hagger & Chatzisarantis, 2011).

Métodos mistos na investigação em Educação Física e Desporto (EFD) são relativamente recentes devido à ideia preconcebida que a combinação entre ambas as metodologias era impossível de conciliar (Denzin, 2009).

As referências na investigação sobre as vantagens pragmáticas de utilizar metodologias mistas nos estudos em EFD são cada vez mais frequentes. No entanto, o processo apresenta dificuldades inerentes ao domínio de técnicas e processos diferentes do que habitualmente o investigador está familiarizado (Thomas, Nelson, & Silverman, 2015).

Muita investigação aplicada à área da EFD tem por base metodologias quantitativas que procuram suportar ou confirmar as hipóteses experimentais e correlacionais das variáveis em estudo. Nestas situações a introdução de processos de análise qualitativa como complemento, será bastante vantajoso pelas possibilidades de identificação e compreensão de mecanismos que poderão estar a influenciar o comportamento de variáveis importantes.

Por outro lado, os estudos de natureza qualitativa preponderantemente dirigidos para a construção de teorias ou princípios que explicam a forma como se evidenciam os principais constructos dos problemas em análise, poderão obter maior alcance e alguns níveis de generalização dos fenómenos estudados através da utilização de processos quantitativos (Thomas et al., 2015).

Algumas vantagens têm sido evidentes em estudos de abordagem mista com o surgimento de muitos estudos desenvolvidos em torno da avaliação. Alguns investigadores quantitativos procuram incluir nos seus trabalhos análise de dados recolhidos de instrumentos característicos de análise qualitativa, como questionários ou entrevistas, e utilizá-los nos seus estudos quantitativos (Hagger & Chatzisarantis, 2011).

Do lado dos investigadores qualitativos é perceptível, por exemplo a utilização de dados relativos a análise de conteúdo recolhidos em indivíduos sobre determinados aspetos particulares para utilizar como base de pesquisa em outras fontes de larga escala como enciclopédias ou bases de dados.

Esta técnica de utilizar dados recolhidos com base em abordagens qualitativas, permite construir padrões e níveis que caracterizam um grupo específico e depois utilizar essas unidades de medida para estudar populações de maior dimensão (Hagger & Chatzisarantis, 2011).

Para Horn (2011) esta via que muitos investigadores estão a aproveitar através da conjugação de abordagens qualitativas e quantitativas nos seus estudos tem estabelecido pontes entre equipas de investigação que, de outro modo, não teria sido facilitada. Alguns grupos de investigadores têm criado linhas de estudo que incluem ambas as abordagens,

proporcionando a possibilidade de construir conhecimento em cima, ou consequente, a outros anteriormente realizados.

Apesar das evidências, posicionamentos e resultados que procuram justificar as vantagens e o interesse de abordagens mistas nos processos de investigação, a crítica ainda se faz sentir na comunidade científica. A este respeito (Hagger & Chatzisarantis, 2011) ao estudar o posicionamento de vários investigadores procura uma posição equidistante sugerindo que o principal problema poderá estar no facto de ser mais enfatizado o quadro de diferenças, do que os aspetos comuns que ambas as abordagens partilham e convergem.

Em suma, ambas apresentam características que as diferenciam, a investigação quantitativa tem como objetivo trazer informação pertinente sobre dados, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa relaciona-se com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (Minayo & Sanches, 1993).

No entanto, a utilização de metodologia mista é possível e, por vezes, vantajosa em função dos objetivos do estudo. A forma mais comum de organizar estudos com estas características é sequencial, onde uma das componentes surge primeiro e a outra segue posteriormente. Habitualmente, a primeira parte do estudo orienta ou desencadeia a segunda parte.

Quando ambas as metodologias, de natureza quantitativa e qualitativa, surgem ao mesmo tempo no início do estudo ou são independentes, estamos na presença de um trabalho habitualmente de abordagem mista designado por paralela ou concorrente (Thomas et al., 2015). Deste modo, no presente estudo procurou-se utilizar a metodologia adequada à natureza do problema em análise. Procurou convergir questões associadas a resultados e tendências da população estudada com as suas percepções, comportamentos e conhecimentos.

Trata-se, assim de uma investigação descritiva, dirigida para caracterizar um caso específico que utilizou a técnica de inquirição através de questionários e a observação a partir de registos em vídeo recolhidos diretamente no espaço de intervenção.

3.2 Caracterização dos participantes

O estudo desenvolveu-se no âmbito da formação inicial de professores de EF centrado no estudo dos alunos que frequentaram o 2º ano do curso de mestrado em ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Este momento da formação inicial corresponde ao último ano de curso que habilita para a profissão de professor de EF. Trata-se de uma etapa de formação que integra o estágio pedagógico realizado durante a totalidade do ano letivo numa escola do ensino público em cooperação com a universidade.

Considerou-se importante o estudo de caso sobre este grupo específico por possibilitar informações detalhadas e elucidativas sobre as suas características particulares. Trata-se de um grupo representativo do conjunto de jovens que todos os anos garantem a entrada na profissão de professor de EF em Portugal. A facilidade de acesso ao estudo deste grupo tornou conveniente a decisão, bem como a adequação aos critérios definidos nos objetivos do estudo.

Na definição de Thomas et al. (2015) o estudo de caso nesta área do conhecimento apresenta raízes na investigação histórica, mas atualmente proporciona uma visão e um conhecimento aprofundado sobre a natureza e os comportamentos do objeto a estudar. Os mesmos autores sugerem, também a utilização frequente dos estudos de caso para “perceber quando alguma coisa corre mal”.

Ora, a problemática central do presente estudo orientou-se precisamente para as recomendações da investigação sobre as “dificuldades da formação inicial garantir a necessária preparação aos futuros professores que altere o quadro deficitário da EF no que respeita à promoção das aprendizagens que integrem hábitos e comportamentos ativos nos jovens” (Harris, 2014).

Na linha de análise da realidade no seu contexto específico e na compreensão dos mecanismos identitários que se estabelecem nestas condições de entrada na profissão, o estudo incidiu sobre os próprios alunos do curso de mestrado e suas aulas ministradas durante o estágio, os seus orientadores universitários, designados pela instituição de formação para acompanhar o processo de estágio e os orientadores de escola, professores titulares das turmas que acolhem os estagiários.

3.2.1 Os alunos do curso de mestrado em ensino da EF e os orientadores do estágio pedagógico

Participaram voluntariamente no estudo 46 alunos do 2º ano do curso de mestrado em ensino da EF nos ensinos básico e secundário, no ano letivo de 2012/2013. Estes alunos foram acompanhados na componente de estágio pedagógico durante todo o ano letivo por 21 orientadores de escola e 13 orientadores designados pela universidade.

Tabela 1 - Distribuição dos estagiários e orientadores por sexo

Estagiários e Orientadores	Feminino		Masculino		Total
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta
Estagiários	13	44,1%	33	55,9%	46
Orientadores Universitários	3	37,5%	10	62,5%	13
Orientadores de Escola	5	38,5%	16	61,5%	21
TOTAL	21	41,6%	59	58,4%	80

Neste grupo verifica-se uma preponderância do sexo masculino quer nos alunos, quer nos orientadores (Tabela 1).

No que respeita às idades dos participantes (Tabela 2) é de salientar a amplitude etária dos estagiários, entre 22 e 41 anos, apesar de a idade média de 26 anos corresponder ao nível expetável para este grupo de finalistas em curso de ensino superior.

Tabela 2 - Distribuição dos estagiários e orientadores por idade

Idade	Feminino			Masculino			Total
	Média	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo	Média
Estagiários	25	22	32	26	22	41	26
Orientadores Universitários	59	49	68	52	38	57	53
Orientadores de Escola	48	44	54	45	32	57	45
TOTAL	44	22	68	41	22	57	35

3.3 Métodos e instrumentos de recolha de dados

O método de inquirição por questionário e a observação foram as técnicas de recolha de dados utilizadas no presente estudo. A utilização do questionário é preferencial nos processos de investigação quando se pretende obter informações através da resposta escrita a questões. Quando a investigação inclui análise de comportamentos, neste caso em sala de aula, a recolha de dados através de observação é habitualmente sugerida e acrescem as vantagens caso se recorra a registos em vídeo das sessões.

A utilização do questionário como método de recolha de dados apresenta algumas limitações, normalmente os respondentes afirmam o que acreditam, o que fazem ou o que gostam ou não gostam, mas a realidade pode ser outra. De qualquer modo, informações relativas a determinados objetivos do estudo só desta forma e com este método poderão ser recolhidas.

No caso da utilização do vídeo pode considerar-se uma vantagem de grande importância para o estudo, isto porque o investigador não terá de se preocupar com os registos dos acontecimentos enquanto o comportamento está a ocorrer. Permite uma análise de vários participantes, como por exemplo o caso de alunos e professores em simultâneo, situação bastante difícil de conseguir quando se utilizam as técnicas normais de observação direta. De qualquer forma, implica estar atento às eventuais influências no comportamento dos participantes o facto de estarem na presença de equipamentos utilizados para registo audiovisual.

Como a recolha de informação necessária aos objetivos do estudo foi desenvolvida em várias dimensões, nomeadamente sobre a caracterização, concepções dos participantes e

sobre as aulas de EF orientadas pelos estagiários, o Quadro 5 sintetiza essa distribuição de instrumentos de recolha utilizados.

Quadro 5 – Instrumentos utilizados para a recolha de dados

Dimensão	Instrumentos	Participantes
1-Dados pessoais 2-Caraterização Biográfica 3-Conceções da Atividade Profissional.	Questionários (inicial e final)	Estagiários (46 alunos)
1-Dados pessoais 2-Caraterização Biográfica 3-Conceções da Atividade Profissional.	Questionário (inicial e final)	Orientadores de Escola (21 professores) Orientadores Universitários (13 formadores)
Aulas de EF	SOFIT Monitorização da FC	Estagiários (14 observados)

3.4 Elaboração, Validação e Aplicação dos Questionários

Nos questionários preparados para este estudo (Apêndice I) cada questão foi estruturada de modo a garantir uma interpretação adequada ao seu objetivo. Para este efeito, foram utilizadas diversas tipologias de formulação das questões (abertas, fechadas, semifechadas em escalas nominais e de likert). As questões abertas para recolher opiniões e/ou conhecimentos, as questões fechadas para recolher dados concretos de experiências, situações e/ou registos biográficos e as questões semifechadas para analisar o posicionamento perante atitudes, comportamentos, entre outros.

Sabendo, como já foi referido, que as respostas aos questionários refletem o que os respondentes entendem dizer que fazem, acreditam ou preferem, existem limitações para outras análises que não sejam as correspondentes aos objetivos pretendidos sobre as conceções, opiniões ou preferências. Com esta técnica de recolha de dados é possível obter várias informações em relativo pouco tempo sobre o mesmo indivíduo e sem grande dispêndio de recursos. As questões fechadas permitem análises de natureza quantitativa e as questões abertas associadas a análises de natureza qualitativa, sugerem vantagens e versatilidade para os objetivos em causa.

Deste modo, ao corresponder aos objetivos de natureza descritiva que caracteriza este estudo, o questionário utilizado estabelece a possibilidade de organizar categorias e sistematizar as opiniões, as conceções e as representações, entre outras, cuja posterior análise quantitativa sugere interpretações com interesse para a problemática em causa.

3.4.1 Elaboração

Os questionários utilizados na recolha dos dados referentes a este estudo correspondem a instrumentos já aplicados noutros processos de investigação realizados em Portugal. A sua elaboração foi inspirada pelos instrumentos de pesquisa realizadas no âmbito da Educação Física primeiro por Carreiro da Costa (1994) e depois por Carvalho (2003), por Sá (2007) e, mais recentemente, também por Villalobos (2016). A estrutura dos questionários com as questões a formular e a sua relação com as variáveis do estudo pode ser consultado nas Quadros 6 a 8.

Esta decisão metodológica deriva de duas ordens de razão, a primeira corresponde ao interesse em dar continuidade às recomendações, à necessidade de aprofundar e à oportunidade de atualizar o conhecimento dos vários estudos realizados no âmbito do problema suscitado com este trabalho. A segunda razão relaciona-se com a vantagem de utilizar instrumentos já validados garantindo a coerência e o rigor fundamental para o processo de investigação científica.

De qualquer modo, esta opção foi possível em virtude de poder conjugar a coerência de conteúdo com os objetivos e, ao mesmo tempo corresponder às referidas recomendações de continuidade de investigação neste âmbito da socialização profissional em EF.

Para concretizar esta componente do processo de recolha de dados utilizou-se um questionário aplicado aos estagiários e um questionário aplicado aos seus orientadores. Cada questionário – quer para estagiários, quer para orientadores – foi concebido com duas versões ligeiramente diferentes. Uma versão destinou-se a ser aplicada no início do ano letivo e a outra aplicada no final do ano letivo.

A aplicação diferida no tempo visou analisar a variabilidade após o período da experiência vivida no estágio na resposta à mesma questão. Por motivos óbvios de redundância foram retiradas ao questionário do 2º momento de aplicação algumas questões relativas a dados biográficos ou outras sem interesse para a comparação. Surgem somente no questionário relativo ao 2º momento de aplicação as questões que abordam temas só possíveis de responder após o final do processo de estágio pedagógico.

De acordo com o Quadro 6 abaixo indicado, todos os questionários apresentam uma estrutura comum e as variáveis do estudo organizam-se em 3 secções: 1-Dados pessoais, 2-Caraterização Biográfica e 3-Conceções da Atividade Profissional.

Quadro 6 - Secções dos questionários e variáveis a analisar

Secções	Variáveis
1-Dados pessoais	Género Idade
2-Caraterização Biográfica	De <u>caraterização</u> dos estagiários e dos orientadores sobre: - Origem social (habilitações e profissão dos pais) - Interesse na profissão e no curso - Experiência desportiva - Experiência anterior como professor de EF e/ou treinador - Hábitos de AF
3-Conceções da Atividade Profissional.	De <u>percepção</u> dos estagiários e dos orientadores sobre: - Experiência como aluno no EB e no ES; - Influências na atitude perante a EF; - A Formação Inicial em EF; - Expetativas sobre a profissão de Professor EF. De <u>conhecimento</u> dos estagiários e dos orientadores sobre: - As finalidades da EF no currículo escolar; - O significado ser bem-educado fisicamente no final do ES; - Recomendações de AF; - Conceito de Bom Professor de EF

Na linha do sugerido por Thomas et al. (2015) o processo de construção dos dois modelos de questionários – estagiários e orientadores - e respetivas versões - inicial e final - seguiu um conjunto de etapas que se iniciou com um documento base resultante de questionários já utilizados em estudos anteriores (Sá, 2007). Apesar de incidir sobre modelos já existentes, a construção dos questionários tomou em consideração as recomendações defendidas por vários autores sobre a sua elaboração, explicitamente no que concerne às regras de construção das perguntas, formato e apresentação e realização de um pré-teste (Foddy, 2009; Thomas et al., 2015).

Face às caraterísticas atuais da sua aplicação, às indicações dos próprios autores de origem e à reflexão entretanto desencadeada sobre estes instrumentos, foram introduzidas ligeiras alterações ao formato dos questionários e à formulação de algumas questões. Em síntese final as questões que integram os questionários descritos no Apêndice foram distribuídas da seguinte forma: a) questões comuns aos questionários para estagiários e para orientadores, b) questões exclusivas para estagiários e, c) questões exclusivas para orientadores.

3.4.2 Descrição do Questionário Dirigido aos Estagiários

O questionário aplicado aos estagiários (Apêndice I) ficou dividido em 3 secções, agrupando as questões que se relacionam com: (a) Dados pessoais de caraterização dos participantes, (b) Caraterização biográfica e, (c) Conceções da atividade profissional. Como consta no Quadro 7, cada uma das secções agrupa um conjunto de perguntas relacionadas com as respetivas questões do estudo.

Quadro 7 - Distribuição das perguntas do questionário aos estagiários por questões do estudo

Secções	Questões	Aplicação inicial Perguntas	Aplicação final Perguntas
1 - Dados pessoais	Género, Idade	101 e 102	101 e 102
2 - Caracterização Biográfica	Que habilitações académicas e profissão dos pais? Qual a prioridade na escolha da profissão e do curso? Qual a experiência como praticante desportivo? Que experiências anteriores de ensino na EF e/ou no treino? Que hábitos de prática de AF e Desporto?	201 a 257	201 a 204 224 a 245
3 - Conceções da Atividade Profissional.	Qual o nível de aluno nos Ensinos Básico e Secundário, na generalidade e na EF? Qual a classificação atribuída à EF frequentada? Quais os aspetos que mais influenciaram a opinião sobre a EF? Que interesses e motivos para a escolha da profissão? Qual a opinião sobre o curso de preparação para a profissão de Professor de EF? Qual a opinião sobre o nível de preparação para o desempenho da profissão? Qual a opinião sobre os objetivos e as finalidades da EF no currículo escolar? Qual o entendimento sobre o significado de “aluno bem educado” no final do ES? Qual o conhecimento sobre as recomendações de AF para crianças e jovens? Qual o perfil de bom professor de EF?	301 a 348	305 a 326 333 a 347 374 a 376

Os questionários iniciam com uma nota introdutória para apresentação do tema, os objetivos e o apelo à atitude responsável dos respondentes no seu preenchimento. São esclarecidos os aspetos de anonimato, confidencialidade e da utilização dos dados recolhidos exclusivamente para fins estatísticos.

A primeira secção solicita informação sobre os dados pessoais como a idade e o género.

Na segunda secção, constituída por perguntas fechadas, procedeu-se à caracterização biográfica: (i) a nível social; (ii) a nível profissional e, (iii) sobre as experiências de ensino em EF e no âmbito desportivo.

A primeira subsecção questiona sobre a habilitação académica e a profissão dos pais.

A segunda subsecção destina-se a conhecer a prioridade dada à escolha do curso e da instituição que frequenta e as razões associadas a essa opção.

A terceira subsecção é composta por questões onde se procuravam informações sobre a experiência de ensino na EF ou experiência de treino no Desporto, ocorrida previamente à entrada no curso ou durante a formação inicial e os hábitos de atividade física.

A terceira parte dos questionários destinou-se a conhecer a opinião dos

respondentes sobre temas relacionados com a atividade profissional e organizados em três subsecções: a primeira relacionada com a EF nos ensinos básico e secundário, a segunda com aspetos que se prendem com a formação inicial de professores de EF e uma última orientada para o curso de EF em que os inquiridos estavam envolvidos.

A primeira subsecção visou conhecer as percepções que os estagiários registaram sobre as suas vivências no percurso escolar dos ensinos básico e secundário, sobretudo sobre o autoconceito que possuíam em relação à disciplina de EF e a si mesmos como alunos em termos globais, ao grau de satisfação que apresentavam face à disciplina de EF e aos fatores que mais tinham contribuído para tal avaliação. Integrou informação sobre as características dos professores que mais os “marcaram” e, por outro lado, àquilo que entendiam ser o papel (os objetivos e as finalidades) que a EF deveria perseguir no currículo escolar. Também, incluiu os conceitos de bom professor de EF, de um aluno com sucesso nesta disciplina e o conhecimento sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens.

A segunda subsecção suscitou opinião sobre os motivos para a escolha do curso nesta área profissional, as expectativas de futuro. De seguida, aborda questões relacionadas com o curso de formação que estão a frequentar, nomeadamente, o entendimento de bom professor do ensino superior, o que é ter sucesso e o que o mais influenciou na sua formação para professor de EF. Por último, as questões suscitam a opinião sobre o nível da formação que frequenta, os aspetos mais positivos e negativos dessa formação, bem como a percepção que tem sobre a sua preparação para o desempenho profissional no futuro.

3.4.3 Descrição do Questionário Dirigido aos Orientadores

O questionário dirigido aos orientadores foi construído à semelhança do questionário aplicado aos estagiários. A elaboração deste questionário sofreu um processo de ajustamento do texto em algumas questões para melhor adaptar as questões dirigidas aos orientadores.

Este questionário aplicado aos orientadores não inclui questões relacionadas com a experiência atual de ensino da EF ou de treino. Por outro lado, foram acrescentadas questões relacionadas com o processo individual de aquisição de formação pós-graduada para as funções de formador e as questões relacionadas com a percepção de preparação dos estagiários para a profissão.

O Quadro 8 apresenta a distribuição das perguntas aplicadas aos orientadores segundo as questões e secções da investigação.

Quadro 8 - Distribuição das perguntas do questionário aos orientadores por questões do estudo

Secções	Questões	Aplicação inicial Questões	Aplicação final Questões
1 - Dados pessoais	Género e Idade	101 e 102	101 e 102
2 - Caracterização Biográfica	Que habilitações académicas e profissão dos pais? Qual a prioridade na escolha da profissão e do curso? Qual a experiência como praticante desportivo? Que experiências anteriores de ensino na EF e/ou no treino? Que hábitos de prática de AF e Desporto?	210 a 223 231 a 245 258 a 292	231 a 236 258 a 275
3 - Conceções da Atividade Profissional.	Qual o nível de aluno nos Ensinos Básico e Secundário, na generalidade e na EF? Qual a classificação atribuída à EF frequentada? Quais os aspetos que mais influenciaram a opinião sobre a EF? Que interesses e motivos para a escolha da profissão? Qual a opinião sobre o curso de preparação para a profissão de Professor de EF? Qual a opinião sobre o nível de preparação para o desempenho da profissão? Qual a opinião sobre os objetivos e as finalidades da EF no currículo escolar? Qual o entendimento sobre o significado de “aluno bem educado” no final do ES? Qual o conhecimento sobre as recomendações de AF para crianças e jovens? Qual o perfil de bom professor de EF?	301 a 327 333 a 342	324 e 326 333 a 342 374

Este modelo de questionário, também inicia com uma nota introdutória para apresentação do tema, os objetivos e o apelo à atitude responsável dos respondentes no seu preenchimento. São esclarecidos os aspetos de anonimato, confidencialidade e da utilização dos dados recolhidos exclusivamente para fins estatísticos.

A primeira secção inclui os dados de natureza pessoal como o género, a idade e o tipo de funções de orientação desempenhada.

Na segunda secção, procedeu-se à caracterização biográfica dos orientadores em torno de três subsecções: (i) a nível social; (ii) a nível profissional e, (iii) sobre as experiências de ensino em EF e no âmbito desportivo.

A primeira subsecção permite a recolha de informação sobre as habilitações académicas, área científica da formação pós-graduada, frequência ou não de cursos de formação a nível avançado, assim como a área ou a especialidade científica correspondente e a instituição formadora frequentada, a trajetória académica a nível das instituições de formação.

A segunda subsecção de caracterização era composta por um conjunto de questões onde se procuravam dados sobre a experiência de ensino na EF ou de treino no Desporto antes de concluir a licenciatura em ensino da EF, bem como os locais onde decorreram, os níveis de ensino e o tempo em cada um. Outras questões dirigiram-se para o conhecimento dos hábitos desportivos e de atividade física, tipologia e frequência.

A terceira secção dos questionários suscita a opinião dos orientadores sobre a

atividade profissional relacionada com a EF nos ensinos básico e secundário, com aspetos que se prendem com a formação inicial de professores de EF e a última orientada para a formação inicial em EF em que os orientadores colaboram.

A primeira subsecção visou conhecer as percepções sobre as suas vivências no percurso escolar dos ensinos básico e secundário, sobretudo sobre o autoconceito que possuíam em relação à disciplina de EF e a si mesmos como alunos em termos globais, ao grau de satisfação que apresentavam face à disciplina de EF e aos fatores que mais tinham contribuído para tal avaliação. Integra uma questão sobre o entendimento quanto ao papel (os objetivos, as finalidades) que a EF deveria perseguir no currículo escolar. Inclui também os conceitos de bom professor de EF e de um aluno com sucesso nesta disciplina específica.

A segunda subsecção aborda temas relacionados com a experiência vivida como alunos do ensino superior, a explicitação dos aspetos positivos e negativos dessa experiência, as características dos professores que mais os “marcaram” nesse nível superior de ensino e o autoconceito de aluno para essa etapa de formação. De seguida surgem questões sobre motivos que justificaram a escolha do curso de EF, motivos que justificaram a escolha da profissão, conceito de bom professor do ensino superior, conceito de aluno com sucesso no ensino superior, conceito do que um aluno do ensino superior mais aprecia num professor, condições e fatores mais relevantes que podem influenciar a aquisição de conhecimentos, competências e concepções pelos estudantes em formação, aspetos mais influentes e com maior impacto nas concepções, comportamentos e práticas formativas que atualmente possuem sobre a EF e a profissão de Professor, finalidades que devem orientar um curso de formação de professores em ensino da EF.

Finalmente, uma última questão constituída por nove afirmações relativas à opinião que os orientadores possuem do curso de EF da instituição formadora a que pertencem. As referidas afirmações têm a ver com:

- a) a existência ou não de unidade conceptual entre os formadores;
- b) estrutura curricular do curso ser explícita quanto às metas de formação;
- c) elevada ênfase posta na vivência prática das situações de formação;
- d) critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso assentar numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em EF;
- e) significativa importância que é dada à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em EF;
- f) a escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas ser realizada com base nos conhecimentos e competências próprias de um professor de EF;

- g) opinião dos alunos sobre o curso ser muito teórico;
- h) realização de uma avaliação inicial das concepções de EF e de Professor que os alunos apresentam à entrada no curso;
- i) existência de um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o primeiro ano de exercício profissional. As respostas foram apresentadas numa escala tipo Likert como cinco possibilidades de resposta (entre “totalmente falso” a “totalmente verdadeiro”).

3.4.4 Validação

Os ajustamentos efetuados no questionário foram efetuados com base em indicações da literatura de referência e dos contributos de investigadores especialistas nesta área. Para este efeito, os questionários foram aplicados a dois professores do ensino superior com prática de investigação na área da Educação Física, aos quais se pediram opiniões e críticas quanto à sua construção e conteúdo. Os comentários resultaram em algumas alterações na formulação das perguntas. De seguida, a versão resultante desta fase de construção do questionário foi submetida a um pré-teste junto de um grupo de alunos de mestrado em ensino da EF e orientadores de estágio em EF. Este grupo ao qual foi aplicado o estudo piloto não são participantes neste estudo por pertencerem a outra instituição de formação inicial, mas correspondem a um grupo com características semelhantes. Nesta aplicação não se registaram dificuldades no preenchimento nem surgiram sugestões de alteração, ficou assim definido o modelo final de questionário que foi aplicado aos participantes no estudo.

3.4.5 Aplicação

A aplicação dos questionários aos estagiários e aos orientadores (Tabela 3) decorreu, no primeiro momento de inquirição, durante o mês de outubro de 2012 e, no segundo momento, durante o mês de julho de 2013 no ano letivo de 2012 – 2013.

Tabela 3 - Distribuição dos questionários recolhidos aos diversos grupos de participantes e nos diferentes momentos de aplicação.

Grupo – momento da aplicação - data	População total	Nº questionários recolhidos	Frequência relativa
Estagiários – 1ª aplicação – out. 2012	54	38	70,37%
Estagiários – 2ª aplicação - jul. 2013	54	46	85,19%
Orientador de Escola – 1ª aplicação – out. 2012	22	19	86,36%
Orientador de Escola – 2ª aplicação – jul. 2013	22	21	95,45%
Orientador Universitário – 1ª aplicação – out. 2012	18	13	72,22%
Orientador Universitário – 2ª aplicação – jul. 2013	18	13	72,22%
Total Geral	188	150	79,79%

De salientar que em julho (segundo momento) os estagiários preencheram uma segunda versão do questionário reformulado em relação à primeira versão. Não foram repetidas as questões relativas à caracterização biográfica e as que compunham a parte inicial da primeira subsecção da terceira secção (relativas às percepções que retinham de aluno, da EF e dos professores que tiveram no percurso até ao ensino superior), por apenas fazerem sentido numa primeira recolha.

A totalidade de 150 questionários preenchidos pelos estagiários e orientadores durante os diferentes momentos de aplicação foram todos considerados para integrar o estudo, apesar de alguns apresentarem respostas que não foram consideradas por serem ilegíveis ou fora de contexto.

3.5 Observação do Tempo de Instrução da Condição Física na Aula (SOFIT)

Para a análise das aulas de EF que foram observadas neste estudo utilizou-se o SOFIT (System for Observing Fitness Instruction Time). Trata-se de um instrumento de recolha de dados e avaliação das aulas de EF que proporciona informações sobre os níveis de AF dos alunos, do contexto em que decorreu a aula e do comportamento do professor nessa aula. Este sistema, concebido e atualizado com frequência por McKenzie (2015), constitui uma ferramenta utilizada com frequência em processos de observação das práticas de ensino.

A utilização do sistema SOFIT permite recolher, entre outras, informações sobre a atividade física do aluno na aula (número de minutos e percentagem de tempo em atividade física moderada e vigorosa). Permite também recolher dados sobre o contexto em que decorreu a aula de EF, nomeadamente, o número de minutos e a percentagem de tempo destinado a atividades de organização, instrução, condição física, exercícios de habilidades motoras, jogos e outras. É possível, ainda recolher dados sobre a atitude do professor no que respeita ao tempo dedicado a promover a AF durante a aula ou durante o tempo livre dos alunos.

Este sistema de análise conjuga a relação entre os níveis de AF proporcionados aos alunos nas aulas de EF com o seu conteúdo e a intervenção do professor. Esta relação corporiza o núcleo central da problemática associada à concretização dos objetivos da EF relacionada com a saúde e a necessidade de garantir uma condição física e um desempenho motor adequado nos alunos.

O método recorre ao registo de ocorrências e à duração de acontecimentos por intervalos de 20 segundos, sendo que o primeiro bloco de 10 segundos corresponde à

observação e o segundo bloco de 10 segundos corresponde ao registo na ficha.

O SOFIT encontra-se validado para variados contexto de prática de EF, de AF e de Treino Desportivo podendo ser usado com confiança ao nível dos escalões etários escolares e para adultos (Rowe et al., 2004; McKenzie & Smith, 2017).

3.6 Monitorização da Frequência Cardíaca

A análise da frequência cardíaca tem sido associada com frequência à avaliação dos níveis de intensidade do esforço durante a AF. Em ambiente escolar tem sido difícil a recolha de dados de todos os alunos presentes numa aula de EF, a tecnologia atual que possibilita o registo universal de grande quantidade de participantes e de aulas ainda é bastante onerosa e não está ao alcance da maioria das escolas e dos investigadores nesta área como foi o caso deste estudo.

Em alternativa, considerou-se um processo de amostragem em que a recolha de dados sobre a frequência cardíaca dos alunos durante a atividade da aula de EF recaiu em dois alunos selecionados (um masculino e um feminino). Como foram sempre selecionados alunos diferentes em cada uma das aulas observadas, foi possível recolher dados da frequência cardíaca de 6 alunos da cada turma (20% a 30% dos alunos).

O sistema utilizado foi o Polar Team2 através de cardiofrequencímetros com sensor e memória integrada, portanto dispensando o habitual relógio.

A recolha de dados da frequência cardíaca dos alunos durante as aulas de EF tem sido frequente em outros estudos (Fairclough & Stratton, 2005; Ridgers et al., 2006) tendo sido seguido os procedimentos habituais na sua utilização. Antes do início das aulas eram entregues e aplicados os cardiofrequencímetros aos alunos indicados pelo professor. Foram dadas indicações iniciais para que não tivessem muita preocupação com a utilização do aparelho e, deste modo, o constrangimento inicial com a sensação de algum desconforto era rapidamente ultrapassado. Os aparelhos permitiram o registo da frequência cardíaca ao longo da totalidade da aula em intervalos de 5 segundos.

No final da aula, os aparelhos eram devolvidos ao investigador. Os dados recolhidos foram introduzidos no computador possibilitando visualizar o comportamento da frequência cardíaca ao longo da aula, bem como estabelecer as percentagens de tempo em que se encontravam em determinados limites de esforço. Com esses dados procedeu-se ao cálculo da frequência cardíaca média por aula.

Como forma de garantir os requisitos éticos e preservar o anonimato dos alunos, o professor da turma solicitou por escrito junto dos encarregados de educação a devida autorização para participar no estudo. Não foram registados casos de não concordância com a participação.

3.7 Tratamento e Análise Estatística

Para interpretar o conjunto de dados relativos às observações recolhidas foi delineado um conjunto de procedimentos de análise de dados e respetivo tratamento estatístico. Alguns indicadores como a média, a moda, o desvio padrão e a percentagem são habitualmente utilizados em estudos descritivos de âmbito educacional que envolvem pessoas, escolas e outras (Pestana & Gageiro, 2014).

No presente estudo, os dados recolhidos foram informatizados através da elaboração de uma base de dados no formato de tabela Microsoft Excel (Apêndice II). Para este efeito, os dados sofreram um processo de transformação e codificação que permitiu o seu tratamento descritivo e inferencial, bem como, permitiu a aplicação de técnicas estatísticas relacionais.

A unidade de significância corresponde a cada um dos participantes no estudo – estagiários e orientadores – aos quais foi atribuído um código para processamento informático.

Os diferentes processos de análise que a seguir se descrevem foram objeto de tratamento através de várias aplicações informáticas, a saber: Microsoft Excel 2013 para a estatística descritiva, frequências absolutas, frequências relativas, médias, modas e desvio padrão; a aplicação SPSS 20 para os procedimentos de análise correlacional intra e entre grupos, bem como a análise das diferenças intra e entre grupos, considerando em todos os casos o nível de significância em 0,5; e a aplicação Sphinx Lexica 4.5 para a análise de conteúdo (Freitas & Moscarola, 2000).

No Apêndice III pode ser consultado o quadro global de todas as questões do estudo e as respetivas variáveis a estudar.

3.7.1 Análise de variáveis discretas e contínuas

A natureza de cada variável em estudo determina qual o processo de análise mais adequado para interpretar o resultado obtido com as observações efetuadas junto dos participantes. Neste caso, foram consideradas informações relativas a dados quantitativos resultantes do estudo das variáveis discretas e contínuas. As variáveis discretas resultaram dos dados das contagens efetuadas, como por exemplo o número de anos como docente (Questão 212). As variáveis contínuas foram apuradas através dos dados de mensurações efetuadas como por exemplo o número de vezes de prática de AF por semana (Questão 238).

A quantidade de variáveis que recorrem a dados de natureza quantitativa é bastante diminuta neste estudo, tal resulta do facto de a natureza descritiva da pesquisa não suscitar resultados mensuráveis, mas sim de características associadas aos participantes.

Colocando de parte as questões que serviram para caracterizar os participantes, todas as restantes questões organizam-se na forma de tabela de frequências e os respetivos valores agrupados em classes. As classes constituíram-se segundo as recomendações de Ferreira & Campos, (2017) contendo todos os elementos com igual amplitude e o número de classes, sete, também foi calculado em função do número de respondentes.

Na análise descritiva das variáveis contínuas utilizou-se a média, o desvio – padrão, os valores mínimo e máximo. Em relação à totalidade das variáveis expressas em escala não contínua foram utilizadas as frequências absolutas e as respetivas frequências relativas.

Para as questões associadas aos níveis de prática de AF foi tomada em consideração a referência de Fletcher (1997), Butcher, Sallis, Mayer e Woodruff (2008) e do U.S. Department of Health and Human Services (2008) classificando como sedentários os participantes que através da soma da duração de todas as atividades em que estavam envolvidos, referiram praticar uma hora ou menos por semana; como pouco ativos entre 2 a 3 horas; como suficientemente ativos os que praticavam 4 ou 5 horas e como muito ativos os que afirmaram praticar 6 ou mais horas.

3.7.2 Análise de variáveis nominais

A grande maioria das variáveis deste estudo assumem características de natureza nominal em virtude dos objetivos de caracterização, de percepção ou de opinião. Representam a informação que identifica uma qualidade, característica ou categoria que não é suscetível de medida, mas de classificação.

Nas questões fechadas utilizou-se uma escala de medida ordinal, o participante pode posicionar-se em diferentes níveis de um atributo. Segundo Foddy (2009) estas escalas de opinião e atitude devem ter entre cinco e sete categorias com o objetivo de reduzir os efeitos do enviesamento nas respostas. Neste sentido, mantiveram-se as categorias que integravam o questionário original utilizado em estudos anteriores.

Nas questões semiabertas a maioria dos inquiridos identificou-se ou sujeitou-se à categorização existente, apresentava-se um leque de respostas que foram também selecionadas com base na formulação de estudos anteriores Sá (2007) e que sintetizam a problemática em estudo.

3.7.3 Análise de conteúdo

Nas questões abertas seguiu-se o procedimento de análise de conteúdo. As categorias foram sendo constituídas sucessivamente em função das respostas dadas e segundo o seu grau de semelhança. O recurso a ferramentas informáticas permitiu facilitar o

processo de organização, sistematização e classificação das respostas, tendo sido realizada com suporte da aplicação informática Sphinx Léxica 4.5 (Freitas & Janissek, 2000).

Trata-se de uma técnica de investigação muito usada nas ciências sociais para tratamento das questões abertas dos questionários que tem como objetivo recolher informação sobre aspetos relacionados com opiniões, percepções e conhecimentos relacionados com a atividade profissional dos participantes. Assim, permite uma compreensão mais abrangente dos fenómenos em estudo (Thomas et al., 2015).

Após a transcrição das respostas abertas para a base de dados informática procedeu-se de acordo os procedimentos sugeridos por Bardin (2013) realizando uma leitura completa das respostas de maneira a revelar as ideias principais e os aspetos mais relevantes. De seguida as respostas foram objeto de uma análise do seu significado procurando identificar a existência de uma ou mais ideias chave.

Para as questões que exigiram nova categorização esta etapa permitiu a constituição de unidades de significação temática antecipatórias dessa categorização. Para as questões cujas categorias já se encontravam determinadas à partida, permitiu adiantar uma classificação preliminar.

O processo de categorização foi efetuado procurando as unidades semânticas mais frequentes nas temáticas associadas aos objetivos do estudo e resultou do processo de categorização progressiva (Bardin, 2013). No caso de uma resposta com duas ou mais unidades de significado em categorias diferentes, a presença das categorias foi assinalada e todas consideradas. O sistema de registo adotado foi o registo de frequência (foram consideradas as frequências absolutas e relativas).

Em conclusão deste processo de análise de conteúdo e nos casos da categorização de algumas variáveis que correspondem a questões já aplicadas em estudos anteriores (Carvalho, 2003; Sá, 2007), optou-se por manter as categorias utilizadas nesses estudos e que apresentam a vantagem de já terem sido submetidas a processos de validação. No entanto, os ajustamentos efetuados em algumas questões e as características dos participantes suscitou o interesse em adaptar algumas categorias e, até mesmo, acrescentar algumas que não existiam originalmente. Do, mesmo modo, algumas categorias foram retiradas por não registarem qualquer frequência de resposta.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os principais resultados do processo de investigação estruturados em função das questões anteriormente formuladas para responder aos objetivos do estudo.

Em primeiro lugar, revelam-se os resultados obtidos no que respeita a aspetos biográficos dos estudantes finalistas e orientadores a nível social, profissional e das experiências de ensino e de desporto anteriores à entrada no curso e na profissão. Em segundo lugar, apresentam-se as percepções de ambos os grupos que se relacionam com a disciplina de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com a formação inicial de professores e, também, com o respetivo curso de Educação Física em que estão envolvidos. Em terceiro lugar, destacam-se aspetos relacionados com a evolução das conceções dos orientadores e dos estagiários durante o processo de estágio pedagógico. Num quarto e último momento, registam-se as características das aulas de EF orientadas pelos estagiários durante a etapa final do curso.

Os resultados são apresentados em tabelas de frequências que sintetizam os aspetos mais relevantes de cada uma das dimensões, bem como, elementos de formulação interpretativa que os resultados analisados possam sugerir.

Também, para facilitar a leitura optou-se por indicar na primeira coluna das tabelas de resultados a descrição da questão e o respetivo número que constava no questionário (Exemplo: Habilitação académica dos pais 201 e 203).

4.1 Características do percurso escolar e desportivo anterior à Formação Inicial

Os aspetos relacionados com a origem social, familiar, educacional e profissional dos participantes permite estabelecer uma ligação entre o passado e a atualidade sendo indicadores muito importantes para compreender as percepções e as atitudes dos futuros professores de EF no seu processo de socialização profissional.

O passado relacionado com o seu envolvimento na prática e na organização desportiva, bem como, a sua participação em atividades físicas, deixa antever muitas das razões para o posicionamento atual dos candidatos à profissão de professor de EF.

Existem situações em que a escolha da profissão no momento da candidatura ao ensino superior não corresponde a uma opção clara e a uma convicção bem forte. Quando essa condição se verifica poder-se-á estar perante um caso de futura desilusão e eventual abandono do percurso na carreira profissional escolhida.

Por isso, conhecer a forma como essa opção se afirmou e as razões para a escolha da profissão, poderá transmitir indicadores igualmente relevantes na caracterização do futuro

profissional. Por isso, analisar a influência da família, dos professores, dos treinadores e da própria sociedade é determinante para uma melhor compreensão da futura atitude, papel e função enquanto profissional.

4.1.1 Características do ambiente familiar

Os estagiários deste grupo estudado pertencem a famílias cujos progenitores apresentam o Ensino Secundário como o principal limite superior da sua formação académica.

Tabela 4 – Distribuição da habilitação académica dos pais dos estagiários

Habilitação académica dos pais 201 e 203	Pai		Mãe		Total Geral	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Não responde	2	4%	1	2%	3	3%
Analfabeto	0	0%	0	0%	0	0%
1º Ciclo	3	7%	6	13%	9	10%
2º Ciclo	3	7%	4	9%	7	8%
3º Ciclo	13	28%	12	26%	25	27%
Secundário	13	28%	14	30%	27	29%
Licenciatura	9	20%	9	20%	18	20%
Mestrado / Doutoramento	3	7%	0	0%	3	3%
Total	46		46		92	

Não existem estagiários com progenitores analfabetos, mas os níveis mais baixos de habilitações (inferior à escolaridade obrigatória atual) correspondem ao “pai” (42%), contudo, são estes que registam maior nível de formação superior (27%). Existem 6 casos (13%) de estagiários em que ambos os progenitores têm formação superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento).

O potencial candidato a professor de EF estabelece uma relação antecipada com as profissões através do convívio e da partilha de experiências, relatos, visões e sentimentos da atividade profissional dos seus mais próximos, permitindo desenvolver uma percepção de valor e motivação para a sua opção de atividade profissional futura.

Os estagiários participantes no estudo revelam um ambiente familiar maioritariamente composto por trabalhadores na área dos serviços (20%). As mães desempenham atividades profissionais com características mais administrativas e os pais na linha das atividades típicas do setor dos serviços. É de acentuar o facto de 16% dos

progenitores se encontrarem em situação de desemprego (5 pais e 1 mãe), emigrantes (2 pais e 1 mãe) e reformados (1 pai e 5 mães), casos em que a influência da atividade profissional dos pais será eventualmente menos sentida.

Tabela 5 - Distribuição da profissão dos pais dos estagiários

Profissão dos Pais 202 e 204	Pai		Mãe		Total	
	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Militar	1	2%	0	0%	1	1%
Empresário / Dirigente	5	11%	4	9%	9	10%
Especialista / Intelectual	7	15%	7	15%	14	15%
Técnico	6	13%	4	9%	10	11%
Administrativo	5	11%	11	24%	16	17%
Serviços	10	22%	8	17%	18	20%
Agricultura	0	0%	0	0%	0	0%
Indústria	1	2%	0	0%	1	1%
Operador de máquinas	0	0%	1	2%	1	1%
Não qualificado	0	0%	0	0%	0	0%
Outra (aposentado, emigrante, etc.)	8	17%	7	15%	15	16%
Não responde	3	7%	4	9%	7	8%

Acentua-se a importância da família como principal instituição socializadora e os pais como os principais agentes no processo de socialização primária. Deverá ter-se em conta que na Tabela 5 as informações foram apresentadas separadamente para cada um dos progenitores e não se consideraram as características da organização familiar por razões que não se relacionam com o objetivo central do estudo.

Comparando com resultados apresentados em estudos anteriores (Sá, 2007) sobre o mesmo tipo de população— estudantes de cursos de formação inicial de professores de EF – permitem verificar uma evolução positiva no que respeita à maior qualificação das habilitações dos pais destes estudantes, mas verifica-se a manutenção do mesmo quadro de atividade profissional encontrado anteriormente.

Trata-se de uma diferença substancial relativamente aos dados observados em estudo anterior realizado por Sá (2007). Neste estudo realizado há pouco mais de uma década a maioria das habilitações dos pais dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF não ultrapassava o 1ºCEB (47%).

No entanto, segue em linha com as observações de Sebastião (2008) onde as profissões que exigem menos qualificações (Operador ou Não qualificado), caso das profissões ligadas à indústria e à agricultura aquelas que se revelam praticamente inexistentes nas profissões dos pais.

Estes resultados seguem em linha com dados encontrados por Sá (2007) no que respeita à estratificação das profissões dos pais dos estudantes, exceto na categoria de Operador como tendo sido a 3ª mais frequente (12%) e agora, neste estudo, não ultrapassa

1% dos pais dos inquiridos.

Sendo assim, o ambiente familiar dos estagiários caracteriza-se pelo contexto social inerente às profissões dos seus progenitores. Os resultados apurados neste estudo ajudam a caracterizar o perfil destes futuros profissionais de EF. O perfil tipo deste grupo de estudantes do curso de formação inicial de professores de EF assenta numa base familiar em que o pai tem o 3º Ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário e a mãe concluiu o Ensino Secundário, o pai tem uma profissão ligada aos serviços e a mãe é administrativa.

4.1.2 Experiência como aluno em EF escolar

As referências de estagiários e de orientadores sobre o nível do seu percurso escolar no ensino básico e no ensino secundário (Tabela 6) demonstra não existirem diferenças significativas entre o nível referido para o ensino básico ($U=585$, $p=.746$) e, posteriormente para o ensino secundário ($U=405$, $p=.182$).

Na verdade, o mesmo nível de percepção mantém-se ao longo dos vários anos desse percurso. Maioritariamente os participantes neste estudo consideram-se de nível “Bom” e “Muito Bom” e não existem referências ao nível “Fraco”.

Tabela 6 - Distribuição dos estagiários e orientadores pelo nível como aluno no Ensino Básico e no Ensino Secundário em geral e na Educação Física

Globalmente como aluno do Ensino Básico 301	Nível				Total
	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom	
Estagiários	0 (0%)	12 (32%)	21 (55%)	5 (13%)	38 (100%)
Orientador Universitário	0 (0%)	7 (37%)	7 (37%)	5 (26%)	19 (100%)
Orientador de Escola	0 (0%)	6 (46%)	3 (23%)	4 (31%)	13 (100%)
Globalmente como aluno do Ensino Secundário 302	Nível				Total
	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom	
Estagiários	0	18 (47%)	18 (47%)	1 (3%)	38 (100%)
Orientador Universitário	0	7 (37%)	10 (53%)	2 (11%)	19 (100%)
Orientador de Escola	0	5 (38%)	5 (38%)	3 (23%)	13 (100%)
Na Educação Física como aluno do Ensino Básico 303	Nível				Total
	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom	
Estagiários	0	1 (3%)	18 (47%)	19 (50%)	38 (100%)
Orientador Universitário	0	1 (5%)	8 (42%)	10 (53%)	19 (100%)
Orientador de Escola	0	1 (8%)	5 (38%)	7 (54%)	13 (100%)
Na Educação Física como aluno do Ensino Secundário 304	Nível				Total
	Fraco	Médio	Bom	Muito Bom	
Estagiários	0	1 (3%)	14 (37%)	23 (61%)	38 (100%)
Orientador Universitário	0	1 (5%)	8 (42%)	10 (53%)	19 (100%)
Orientador de Escola	0	1 (8%)	5 (38%)	7 (54%)	13 (100%)

Semelhante registo verifica-se nas referências associadas à percepção de aluno na EF. Os níveis referidos no ensino básico apresentam, igualmente um nível de relacionamento bastante significativo com a EF. Isto é, a ideia que ficou da EF que viveram no ensino básico ($U=545$, $p= .761$) não difere da opinião sobre a EF no ensino secundário ($U=200$, $p= .907$).

É clara a diferença relativamente no nível percecionado como aluno em EF e o nível percecionado enquanto aluno em geral, a maioria considera que na EF o seu nível foi mais elevado, situando-se no nível “Muito Bom”, enquanto as referências como alunos em geral correspondem ao nível, “Bom” (Tabela 7).

Trata-se de um indicador de referência sobre o percurso pré-profissional que demonstra uma tendência dos futuros professores de EF em procurarem áreas profissionais associadas a experiências que consideraram de sucesso.

Tabela 7 - Distribuição dos estagiários e orientadores pelo nível atribuído à Educação Física que frequentaram

Opinião sobre a Educação Física que frequentou 305	Nível					Total
	Muito má	Má	Nem Má, Nem Boa	Boa	Muito Boa	
Estagiários	0 (0%)	4 (11%)	2 (5%)	27 (71%)	5 (13%)	38
Orientador Universitário	0 (0%)	1 (5%)	6 (32%)	11 (58%)	1 (5%)	19
Orientador de Escola	3 (23%)	3 (23%)	5 (38%)	2 (15%)	0 (0%)	13

A confirmação desta tendência é sugerida pela referência à qualidade da EF que frequentaram. Na atualidade e já com o sentido crítico aferido para os padrões de qualidade da EF, a percepção da EF que viveram situa-se no nível “Bom” e “Muito Bom” em 71% dos casos. Este indicador pode sugerir que o nível como aluno em EF poderá estar associado à eventual escolha de uma profissão ligada à EF.

De realçar as características de independência das respostas dos orientadores em relação às respostas dos estagiários ($U=451$, $p=0,003$).

Conforme se pode verificar nos estudos realizados ao longo dos últimos anos, os estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF demonstram uma característica comum e sem alterações substanciais. No estudo de Sá (2007) a quase totalidade dos inquiridos considerou-se aluno de nível Médio ou Bom no Ensino Secundário (96%), em linha com os resultados observados no presente estudo (94%). Portanto, não estamos em presença de alunos que se considerem muito bons no seu percurso durante o Ensino Secundário que antecede a entrada no ensino superior.

Este tipo de caracterização também se verifica na análise do autoconceito de aluno em EF no Ensino Secundário. No mesmo estudo de Sá (2007) os estudantes consideraram-

se Bons ou Muito Bons em EF (92%), situação que não sofre alteração neste estudo com 98% dos estudantes a considerarem-se Bons ou Muito Bons em EF.

Tabela 8 - Distribuição dos estagiários e orientadores pelos aspetos que influenciaram o nível como aluno na Educação Física no Ensino Básico e no Ensino Secundário

A competência, a personalidade e atitude do(s) professor(es) Questão 306	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	24 (63%)	14 (37%)
Orientador de Escola	1 (5%)	0 (0%)	1 (5%)	9 (47%)	8 (42%)
Orientador Universitário	2 (15%)	1 (8%)	1 (8%)	6 (46%)	3 (23%)
A relação de companheirismo com o(s) professor(es) Questão 307	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	0 (0%)	1 (3%)	10 (26%)	22 (58%)	5 (13%)
Orientador de Escola	1 (5%)	3 (16%)	4 (21%)	8 (42%)	3 (16%)
Orientador Universitário	3 (23%)	1 (8%)	4 (31%)	4 (31%)	1 (8%)
Os benefícios colhidos (aprendizagens motoras, aptidão física, etc.) Questão 308	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	0 (0%)	0 (0%)	8 (21%)	18 (47%)	12 (32%)
Orientador de Escola	1 (5%)	0 (0%)	3 (16%)	6 (32%)	9 (47%)
Orientador Universitário	1 (8%)	1 (8%)	3 (23%)	3 (23%)	5 (38%)
O convívio / relação com os colegas Questão 309	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	1 (3%)	3 (8%)	7 (19%)	22 (59%)	3 (8%)
Orientador de Escola	0 (0%)	1 (5%)	4 (21%)	8 (42%)	6 (32%)
Orientador Universitário	1 (8%)	2 (15%)	6 (46%)	3 (23%)	1 (7%)
As condições materiais (instalações e material didático) Questão 310	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	0 (0%)	1 (3%)	7 (18%)	22 (58%)	8 (21%)
Orientador de Escola	0 (0%)	1 (5%)	3 (16%)	10 (53%)	5 (26%)
Orientador Universitário	1 (2%)	2 (15%)	6 (46%)	2 (15%)	2 (15%)
Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendizagens) Questão 311	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	0 (0%)	0 (0%)	7 (18%)	19 (50%)	12 (32%)
Orientador de Escola	0 (0%)	1 (5%)	3 (16%)	10 (53%)	5 (26%)
Orientador Universitário	2 (13%)	1 (8%)	2 (15%)	5 (38%)	3 (23%)
Organização da Escola / Educação Física Questão 312	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	0 (0%)	0 (0%)	8 (21%)	22 (58%)	8 (21%)
Orientador de Escola	0 (0%)	3 (17%)	4 (22%)	8 (44%)	3 (17%)
Orientador Universitário	3 (25%)	1 (8%)	2 (17%)	3 (25%)	3 (25%)
As características das aulas Questão 313	Escala de importância				
	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
Estagiários	0 (0%)	0 (0%)	7 (19%)	21 (57%)	9 (24%)
Orientador de Escola	1 (5%)	1 (5%)	2 (11%)	8 (42%)	7 (37%)
Orientador Universitário	1 (8%)	4 (31%)	1 (8%)	4 (31%)	3 (23%)

De todos os aspetos presentes no questionário, a competência dos professores foi o que registou maior nível de importância na influência para a definição do autoconceito

como aluno da EF no Ensino Básico e no Ensino Secundário (37% - Totalmente Importante). Este resultado está, também, em linha com as evidências de estudos anteriores sobre esta percepção de autoconceito, Sá (2003) registou 34% como importância máxima e Carreiro da Costa et al. (1994) salienta ser este o aspeto mais importante para os estudantes da época.

Sob esse ponto de vista, Carreiro da Costa et al. (1994) sintetiza que “a experiência positiva como aluno foi a competência dos professores e a experiência negativa como aluno foram as instalações e equipamentos”.

Saber o que mais influenciou a opinião dos estagiários sobre a escola e a EF que experimentaram como alunos, poderá ser sugerido pelos resultados da Tabela 8 apresentadas em bloco com o sentido de permitir uma análise conjunta dos fatores considerados pelos participantes.

O processo de questionamento em escala solicita uma valorização em que seja mais visível a percepção de cada fator pré-indicado no questionário. Os fatores distribuem-se pelas principais dimensões que interagem na escola com o papel de aluno: o professor, a aula, o ensino, a instituição escolar e as relações afetivas.

A maioria das respostas aos vários fatores situam-se nos níveis de “Muito importante” e “Totalmente importante” e os registos associados aos níveis “Nada importante” e “Pouco importante” respeitam apenas a 6% das respostas.

Os fatores relacionados com a dimensão “professor” como é o caso da “competência, personalidade e atitude” registam os níveis mais elevados de importância (90%), por outro lado, os fatores associados às relações afetivas com professores ou entre alunos merecem os níveis mais baixos de importância (67%). Aliás, o fator de relacionamento com os professores apresenta os resultados menos expressivos de importância, neste caso o posicionamento não é claro por ser o fator com maior valorização no nível intermédio “Nem pouco, nem muito importante”.

Em termos globais toma-se expressiva a posição dos respondentes ao não indicarem qualquer fator como menos relevante, a totalidade dos fatores registam 76% de indicações como “Muito importante” e “Totalmente importante”.

O estudo comparativo entre os diferentes grupos, estagiários, orientadores de escola e orientadores universitários revela diferenças estatisticamente significativas onde se destacam os orientadores universitários dos restantes inquiridos em praticamente todos os critérios, exceto nas “condições materiais (instalações e material didático)” e nas “caraterísticas das aulas”. Este grupo específico de orientadores universitários divergem dos restantes ao referirem com maior evidência níveis “nada importante” e “pouco importante” em quase todos os aspetos.

A análise dos resultados sobre esta questão relacionada com os aspetos que mais

influenciaram a percepção de nível como aluno em EF, apresenta um quadro interessante de duplo posicionamento dos orientadores universitários. Na maioria dos aspetos seguem em linha com a opinião dos estagiários (Questões 308, 309, 312, 313), mas noutros a orientação das respostas associa-se à posição dos orientadores de escola (Questão 311).

4.1.3 Atividade como praticante desportivo

Face à importância que os resultados parecem sugerir, sobre o envolvimento na atividade desportiva e a consequente construção do processo identitário dos futuros professores de EF, aponta-se o papel de relevo das experiências vividas no desporto como referências fundamentais para a conceção e atitude profissional. Quando no desporto se experimenta a euforia do sucesso desportivo, as relações de cooperação que se estabelecem, o sentimento de ultrapassar os limites e a satisfação de realização pessoal, criam-se as condições favoráveis à vontade em continuar profissionalmente envolvido nesta área.

Esta evidência está refletida (Tabela 9) com clareza no percurso desportivo dos participantes neste estudo, 89% dos estagiários foram praticantes desportivos de forma regular e envolvidos na estruturada organizativa do desporto federado (85%).

Tabela 9 - Distribuição dos estagiários e orientadores como praticante desportivo e tipo de enquadramento da prática antes do curso de formação inicial

Prática Desportiva Regular Antes do Curso Superior ²³²	Sim		Não		Total	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Estagiários	34	89%	4	11%	38	100%
Orientador Universitário	13	100%	0	0%	13	100%
Orientador de Escola	18	95%	1	5%	19	100%

Enquadramento da Prática Desportiva ²³³ e ²³⁴	Federado		Outro		Total	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Estagiários	29	85%	5	15%	34	100%
Orientador Universitário	13	100%	0	0%	13	100%
Orientador de Escola	17	89%	2	11%	19	100%

A ligação entre a prática desportiva e a acumulação com a função de professor de EF demonstra uma linha de continuidade que também se verifica nos seus orientadores em termos de experiência passada como praticantes desportivos, quer sejam universitários (100%), quer sejam de escola (89%).

Como os estagiários deste estudo revelaram maioritariamente (Tabela 10) uma adesão à prática regular de atividade física (76%), poderá sugerir que o discurso acompanha a prática. Mas, apesar de estarem perante um período da sua vida e da sua

formação caracterizado por grande exigência de compromisso, empenhamento no trabalho e demonstração de resultados, é um facto que nem todos assumem como importante a sua prática de atividade física, nem parece considerarem requisito de atitude profissional para serem professores de EF.

Tabela 10 - Distribuição dos estagiários e dos orientadores pela prática atual e regular de atividade física

Prática regular 236	Início		Fim		Diferença		
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Absoluta	Relativa (%)	
Estagiários	29	76%	35	81%	6	5%	Teste Início/Fim ($\chi^2(1)=0.914$, $p=0,633$)
Orientador Universitário	13	68%	12	57%	-1	-11%	
Orientador de Escola	10	77%	8	62%	-2	-15%	
TOTAL	52	74%	55	67%	3	-7%	

Os orientadores seguem na mesma linha de participação maioritária em atividades que incluem regularmente o exercício físico, sendo 68% para Orientadores Universitários e 77% para os Orientadores de Escola, revelando que nem todos assumem o seu próprio exercício físico como um elemento importante de atitude profissional.

A evolução verificada entre o início e o final do ano letivo quanto a esta afirmação de envolvimento nas práticas de atividade física não sugerem mudanças significativas ($\chi^2(1)=0.914$, $p=0,633$), apesar de os orientadores demonstrarem uma tendência para o abandono da prática e, ao invés os estagiários terem uma tendência para aderir às práticas regulares de exercício físico.

O exemplo do professor de EF perante a prática de AF, corresponde à grande maioria dos estudantes inquiridos neste estudo (81%). Contudo, como seria desejável, ainda não é assumido por todos. Apesar dos professores EF se afirmarem com níveis elevados de adesão à prática de AF, essa exigência ainda não se encontra nos objetivos dos currículos dos cursos de formação inicial de professores de EF, nem foi confirmada na realidade. Portanto, é possível ser professor de EF sem incluir a AF nos seus hábitos regulares do dia a dia.

A prática de atividades físicas com caráter regular constitui um comportamento desejável nos professores de EF. Os resultados obtidos junto dos participantes neste estudo revelam maioritariamente corresponder a este requisito. No entanto, é igualmente importante garantir que as características dessa prática se enquadram nos níveis recomendados.

Neste caso, quer a frequência semanal (3 a 5 vezes), quer a duração das sessões (60 a 90 minutos) revela que na maioria dos casos demonstram atuar dentro dos níveis

considerados adequados (Tabela 11).

Tabela 11 - Distribuição dos estagiários pela frequência e duração das sessões de prática atual e regular de atividade física

Frequência semanal 238	Por semana													
	1 vez		2 vezes		3 vezes		4 vezes		5 vezes		6 vezes		Todos dias	
Estagiários	2	6%	4	11%	8	22%	7	19%	8	22%	2	6%	5	14%

Duração das sessões 239	Em cada sessão													
	Até 30 min.		30-60 min.		60-90 min.		90 a 120 min.		120-150 min.		Mais 150 min.			
Estagiários	0	0%	8	22%	18	50%	6	17%	4	11%	0	0%		

Destaca-se este aspeto, devido à influência que um bom professor poderá ter como inspiração e exemplo para os jovens. Por esse motivo, o problema da EF em conseguir garantir um impacto mais positivo junto dos alunos também passa pelo papel do professor de EF. Martins et al. (2017) ao atualizar a informação retirada de vários estudos sobre os correlatos da AF para os jovens, identifica como correlatos positivos a influencia dos professores de EF na atitude perante a AF dos alunos. Ora, é desejável que o professor de EF espelhe essa mensagem que pretende transmitir aos alunos com base no seu exemplo pessoal (Rink, 2010).

No entanto, alguns estudos confirmam o reduzido investimento dos professores de EF na sua própria AF. Apesar de, semanalmente, os níveis de prática de AF revelarem ser ligeiramente mais elevados nos professores do que nas professoras. (Szczeplanska-Klunder & Lipowski, 2014).

O facto de ser fisicamente ativo não corresponde a um conceito abstrato, significa cumprir as orientações sobre AF das organizações internacionais e dos grupos de consenso (Oja & Titze, 2011). As afirmações dos respondentes não permitem associar estes estudantes ao cumprimento das recomendações sobre AF para o grupo etário. No entanto, 74% poderá cumprir esses objetivos. Na verdade, é esse o grupo que afirma realizar semanalmente o tempo mínimo para cumprir as recomendações, faltará agora saber se cumprem os restantes requisitos. O estudo de Sá em 2007 reúne 53% das respostas em estudantes que praticam desporto. Apesar da referência a “atividade desportiva” utilizada nesse estudo ser diferente de “atividade física” utilizada no questionário aplicado atualmente, será necessário contextualizar à época e, portanto, a interpretação dos respondentes não deverá ser diferente. Nessa perspetiva, poder-se-á considerar uma evolução bastante positiva no que respeita ao perfil dos futuros professores de EF na sua relação com a prática de AF.

4.1.4 Experiência de ensino anterior à Formação Inicial no Desporto ou na EF

A experiência como praticante desportivo, também, poderá ter influência decisiva na opção pela área profissional como professor de EF, mas as experiências de ensino acumuladas antes da entrada no curso de formação inicial serão uma referência concetual e comportamental que se prolonga por toda a carreira profissional. Dificilmente as referências e os conhecimentos adquiridos durante o curso de formação inicial para professor de EF conseguem anular a conceção de profissionalidade assumida nos períodos anteriores de atividade docente.

Os dados recolhidos junto dos participantes neste estudo refletem uma evolução entre o percurso dos estagiários e o dos seus orientadores. Na verdade, a maioria dos orientadores já tinha experiência de ensino na EF (Tabela 12) quando iniciou o seu curso para professor.

Tabela 12 - Distribuição dos estagiários e orientadores por experiência no ensino da Educação Física ou Desporto anterior à formação no Ensino Superior

Experiência de Ensino 210	Sim		Não		Total	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Estagiários	11	29%	27	71%	38	100%
Orientadores Universitários	13	68%	6	32%	19	100%
Orientadores de Escola	11	85%	2	15%	13	100%
TOTAL	35	50%	35	50%	70	100%

Este registo de experiência de ensino – como docente - anterior ao curso de formação inicial, já não é tão evidente nos candidatos atuais (29%) parecendo refletir as dificuldades do mercado de emprego e as exigências de certificação para o desempenho profissional.

Tabela 13 - Distribuição dos estagiários como professor de Educação Física e/ou treinador desportivo na atualidade

Desempenho atual de funções como Professor de Educação Física (PEF) 224 e/ou Treinador Desportivo (TD) 231	Início do Estágio		Final do estágio	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Professor de Educação Física (PEF)	30	79%	12	26%
Treinador Desportivo (TD)	21	55%	29	63%
Sem funções (PEF ou TD)	3	8%	3	7%
Professor de Educação Física ou Treinador Desportivo (PEF ou TD)	35	92%	43	93%
Professor de Educação Física e Treinador Desportivo (PEF+TD)	16	42%	11	24%
TOTAL DE ESTAGIÁRIOS	38		46	

O papel desempenhado pela prática desportiva parece não se desvanecer com a

entrada na profissão de professor de EF, na realidade mais de metade dos estagiários observados (55%) mantêm atividade paralela como treinadores desportivos (Tabela 13). Ao englobarmos aqueles que, também, já desempenham funções como professores de EF durante o estágio, verifica-se que somente 3 estagiários ainda não estão em funções de prática de orientação pedagógica de alunos ou de praticantes desportivos.

Este é um registo que contrasta significativamente com os resultados de Sá (2007) em que somente 22% dos inquiridos assumiam funções como treinador desportivo. O acesso à atividade docente, nomeadamente em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), atualmente permitida após a conclusão da licenciatura em EF, resulta de forma bastante evidente num aproveitamento dos futuros professores para desempenhos simultâneos como professor de EF e como treinador desportivo, sendo 42% dos casos observados neste estudo.

Provavelmente, como resultado das dificuldades sentidas em cumprir as tarefas que integram o estágio pedagógico, no final deste processo o número de estagiários que acumulavam a dupla função de professor de EF e de treinador desportivo reduziu-se para 11 correspondendo a 24% do total de estudantes em processo de estágio pedagógico.

A redução da sobreposição de funções já referida, deu lugar a um aumento dos estagiários que iniciaram funções como treinadores desportivos durante o estágio, parece óbvia a substituição durante este período das funções de professor de EF, que poderiam comprometer a disponibilidade para cumprir as tarefas de estágio, por funções no âmbito do treino desportivo, normalmente possível de conciliar em termos de horários com as funções de professor de EF num estabelecimento de ensino.

Ser professor de EF implica uma relação muito próxima com a prática do exercício físico. A relação com os alunos é marcada pelo exemplo e pela referência. O discurso e o desempenho não devem apresentar sinais contraditórios no comportamento e na postura do professor.

A aquisição de experiência de ensino antes da formação inicial por parte dos estagiários foi mais evidente ao nível do treino e no âmbito dos clubes desportivos (50%) e pouco expressiva ao nível do ensino da EF (9 estagiários).

As variações que ao longo do tempo se verificam no mercado de trabalho são bem visíveis nas diferenças entre estagiários e orientadores. A experiência anterior destes distribuiu-se equilibradamente por todos os níveis de ensino e não demonstram uma intervenção tão evidente junto dos clubes desportivos como se identifica nos estagiários (50%).

Tabela 14 - Distribuição dos estagiários e orientadores por níveis de ensino e número de anos de experiência de ensino de Educação Física ou Desporto antes do curso superior

Níveis de ensino 210	Estagiários		Orientadores	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1º Ciclo	2	10%	5	10%
2º Ciclo	3	15%	8	16%
3º Ciclo	2	10%	11	22%
Secundário	2	10%	8	16%
Clube	10	50%	13	26%
Outro	1	5%	5	10%
TOTAL	20	100%	50	100%

Anos de experiência 210	Estagiários		Orientadores	
	média	min./máx.	média	min./máx.
1º Ciclo	2	2 / 2	2	1 / 3
2º Ciclo	8	2 / 19	3	1 / 3
3º Ciclo	3	2 / 3	2	2 / 4
Secundário	3	3 / 3	3	1 / 5
Clube	3	3 / 3	3	1 / 5
Outro	15	15 / 15	2	1 / 3
TOTAL	6	1 / 19	3	1 / 5

O acesso a experiência no ensino da EF antes de ter adquirido formação para esse efeito, não parece ser habitual entre os estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF. Neste estudo somente em 23% dos inquiridos foi observada essa experiência anterior ao curso de ensino da EF. Este tipo de registo não difere dos resultados obtidos (26%) por Sá (2007) quando questionados os estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF respondentes nessa época.

No que respeita ao ensino da EF, os resultados dos estudantes que apresentam esta experiência anterior ao curso, sugerem não existir um envolvimento específico num dos níveis de ensino (Tabela 14), os respondentes distribuem-se equilibradamente entre os vários níveis de ensino onde é possível desenvolver a atividade docente em EF. Trata-se um registo em linha com os resultados observados no estudo já referido de Sá em 2007, onde, do mesmo modo, os respondentes que registam este tipo de experiência não se destacam maioritariamente em nenhum nível de ensino.

Por outro lado, estes resultados confirmam a ligação muito estreita com o Desporto, pois a maioria dos inquiridos (55%) afirma manter funções de treinador desportivo em simultâneo com a frequência do curso de formação inicial de professores de EF e, surpreendentemente, mesmo durante o período do estágio pedagógico. Este é um registo que contrasta significativamente com os resultados de Sá (2007) em que somente 22% dos inquiridos assumiam funções como treinador desportivo.

É bem evidente a origem desportiva dos futuros professores de EF, 89% dos estudantes afirmaram estar envolvidos na prática desportiva regular antes de entrar no

curso de formação inicial de professores de EF e com base na participação federada em 85% dos casos.

Neste enquadramento não existem diferenças significativas entre o tipo de envolvimento na prática desportiva dos estudantes deste grupo estudado e os estudantes inquiridos em 2007 por Sá. Naquele estudo, também 84% dos estudantes já estava envolvido na prática desportiva federada antes de frequentar o curso de formação inicial de professores de EF.

Assim, parece manter-se a evidência sobre a influência que o meio desportivo apresenta para a opção em ser professor de EF. As experiências positivas na área do desporto têm sido consideradas como a principal razão na decisão em abraçar uma carreira profissional no âmbito da EF e os treinadores desportivos parecem ter grande poder de atração. (McCullick, 2001).

4.1.5 Influências na escolha da EF como profissão

A quase totalidade dos estagiários que frequenta este curso de formação inicial estão por convicção e sem dúvidas na escolha da EF como 1ª opção para o seu percurso profissional. Por outro lado, somente 32% dos candidatos (Tabela 15) teve intenção de escolher em primeiro lugar este curso onde estudam, como opção para se inscreverem no ensino superior.

Tabela 15 - Distribuição dos estagiários pela prioridade de escolha do curso de Educação Física e da universidade

205, 207 e 209	Escolha do Curso como 1ª opção		Escolha desta universidade como 1ª opção		Razões para esta universidade não ser 1ª opção				
	Frequência Absoluta	%	Frequência Absoluta	%	Prefere outra universidade	Custos do curso	Outros	Total	%
Estagiários	37	97%	12	32%	18 (72%)	4 (16%)	3 (12%)	25	48%

Com base na informação recolhida é possível entender as razões associadas a essa afirmação de não existir uma preferência inicial por este curso. O interesse em frequentar outra instituição de ensino superior é evidente (72%). Nos casos em que a colocação no ensino superior recaiu sobre outra instituição de ensino superior, mas geograficamente deslocada da zona de residência, os custos associados a essa deslocalização fizeram optar posteriormente pela inscrição nesta universidade (16%) mais próxima da residência.

O nível de motivação para o curso que decidiram abraçar é fator importante para o sucesso, quer no curso, quer para a atividade profissional consequente.

Deste modo, o processo de decisão em seguir uma carreira profissional como professor de EF parece ser determinado pelo interesse em continuar a ligação anterior ao desporto. Consequentemente, as justificações que maioritariamente são dadas pelos estudantes dos cursos de professores de EF para terem escolhido esta área profissional, correspondem ao interesse pelo desporto e pelas atividades físicas, bem como, a influência de outras pessoas significativamente importantes, tais como professores e família. Assinalam-se outras razões, mas com menor frequência, tais como o gosto por ensinar e a vontade de melhorar a escola (Ralph & MacPhail, 2014).

Neste curso a quase totalidade dos estudantes (97%) fizeram uma opção sem dúvidas, isto é, estão na área que escolheram como 1ª opção na candidatura ao ensino superior. No entanto, apesar de estarem no curso que desejam, existe uma grande maioria (72%) que preferia estar noutra instituição de ensino superior.

Em síntese, os resultados anteriores revelam continuidade na origem social dos candidatos a professores de EF, identificaram-se razões associadas a uma percepção positiva como aluno em EF e a influência na escolha desta área profissional. É clara a opção por um envolvimento antecipado em funções docentes na EF ou como treinador desportivo antes da formação inicial, mantendo-se em atividade na prática do exercício físico e sem dúvidas quanto à opção pelo curso superior a seguir.

4.2 Percepção das conceções dos estagiários e respetivos formadores sobre a atividade profissional em EF no início do estágio

A percepção das experiências anteriores que os estagiários e os orientadores têm atualmente sobre o seu percurso escolar, quer em termos gerais, quer na EF, permitem entender melhor o processo de socialização na profissão.

Conforme Crum (2013) também assinala, o facto de muitos potenciais professores de EF durante a sua frequência anterior como alunos da EF nas escolas básicas e secundárias (12 anos) terem experimentado orientações para a recreação ou para o desenvolvimento da condição física, tem resultado em fortes limitações à influência das aprendizagens da formação inicial no futuro desempenho profissional.

4.2.1 Expetativas profissionais

As razões apresentadas pelos estagiários (Tabela 16) para terem decidido abraçar esta área profissional resultam em grande maioria pelo gosto pelas atividades físicas e desportivas (63%).

Tabela 16 - Distribuição por estagiários e orientadores sobre os motivos que os levaram a ingressar num curso de Educação Física e Desporto

Motivos 327	Estagiários		Orientador Universitário		Orientador de Escola		Total	
	Frequência Absoluta	%	Frequência Absoluta	%	Frequência Absoluta	%	Frequência Absoluta	%
Gosto pelas AFD	24	37,5%	8	36,4%	12	40,0%	44	37,9%
Gosto pelo Ensino	10	15,6%	5	22,7%	7	23,3%	22	19,0%
Relação com crianças e jovens	11	17,2%	1	4,5%	0	0,0%	12	10,3%
Imagem e condições da profissão	0	0,0%	1	4,5%	0	0,0%	1	0,9%
Valorização pessoal	2	3,1%	1	4,5%	1	3,3%	4	3,4%
Experiência anterior como praticante e aluno	11	17,2%	2	9,1%	5	16,7%	18	15,5%
Influência de pessoas significativas	5	7,8%	1	4,5%	1	3,3%	7	6,0%
Influência do curso de formação inicial	0	0,0%	1	4,5%	1	3,3%	2	1,7%
saídas profissionais	0	0,0%	1	4,5%	2	6,7%	3	2,6%
Vocação	1	1,6%	1	4,5%	1	3,3%	3	2,6%
TOTAL	64	100%	22	100%	30	100%	116	100%

Outras razões invocadas como o gosto pelo ensino em geral e pela relação com crianças e jovens em particular, bem como a experiência anterior como praticante desportivo ou aluno em EF reúnem as referências mais significativas. As diferenças observadas entre a opinião dos estagiários e dos seus orientadores não sugerem uma relação estatisticamente significativa ($U=5,422$ $p=.367$) e, podem mesmo, observar-se níveis semelhantes de importância no motivo mais preponderante “o gosto e interesse pelas atividades físicas e desportivas”.

Este sentido de maior interesse pelas atividades físicas e desportivas como razão apontada para o ingresso num curso de formação para professor de educação física é confirmado quando se questionam os estagiários sobre a profissão que desejam desenvolver no futuro. Na verdade, só 2 estagiários não indicam a profissão de professor de EF como a que desejam desempenhar após a conclusão do curso. No entanto, quase metade dos inquiridos (47%) indicam desejar estar envolvidos paralelamente noutra atividade profissional relacionada com a atividade física e desportiva. O desempenho como treinador desportivo surge para 26% dos estagiários como a principal atividade complementar à EF.

O facto de se gostar muito da prática de atividades físicas e desportivas é a razão atribuída pela maioria dos estudantes (Tabela 17) para ingressarem no curso de formação inicial de professores de EF (63%) e não será surpresa que a 2ª razão mais apontada seja a experiência anterior como praticante desportivo ou aluno da EF (29%), o que deixa pouca representatividade a outras opiniões formuladas. Portanto, a ligação às atividades físicas e desportivas a manifestarem a sua quase total influência na escolha da área profissional.

Esta situação parece manter-se inalterável no tempo, já Carreiro da Costa et al. em 1994 identificou 74% das respostas atribuídas a gostar de desporto, bem como, o estudo mais recente de Sá (2007) ter registado 47% de afirmações associadas ao gosto pelas atividades físicas e desportivas.

Tabela 17 - Distribuição dos estagiários sobre a profissão desejam desempenhar quando tiverem terminado a sua formação

Profissões 328	Estagiários	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Professor EF	36	66,7%
Treinador Desportivo	14	25,9%
Gestor desportivo	1	1,9%
Professor fitness	1	1,9%
Professor ensino superior	1	1,9%
Outros	1	1,9%
TOTAL	54	100%

No seguimento das razões para a escolha da área profissional e a consequente profissão que os estagiários pretendem desenvolver após finalizar o curso, interessou analisar qual a opinião sobre o curso que efetivamente ainda estão a frequentar (Tabela 18). Do mesmo modo, solicitou-se aos seus orientadores o registo sobre os mesmos aspetos do curso em que são orientadores.

A variação estatisticamente mais significativa entre os grupos foi observada na característica “Programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados”, corresponde a um forte desacordo nas posições. Com variações estatisticamente menos significativas entre os grupos, registaram-se as características “A estrutura curricular do Curso é explícita” e a característica “Importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino”.

A análise da variação interna em cada grupo de respondentes permitiu perceber diferenças significativas em várias características: “Unidade conceptual entre os Formadores”; “Ênfase bastante grande na vivência prática das situações”; “Avaliação nos alunos das concepções de Educação Física e de Professor”; “Programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados”. Inversamente, a característica “Os alunos são de opinião de que o curso é muito teórico” apresenta o menor índice de variação, podendo corresponder ao aspeto que menos divide os respondentes.

As respostas ao item da escala que corresponde à afirmação de “Totalmente verdadeiro” sugere uma posição de maior convicção na opinião formulada e, deste modo, será um forte indicador de relevância para análise.

Tabela 18 - Distribuição dos estagiários e orientadores pela opinião sobre as características do curso de mestrado que frequenta

Unidade conceptual entre os Formadores 334		Escala de importância						TESTE t (**)	
		Totalmente falso	Mais falso que verdadeiro	Nem falso nem verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Totalmente verdadeiro	Não sei		
Estagiários		1 2%	5 11%	10 22%	23 50%	6 13%	1 2%	V_inter = 9,28, V_intra = 1,31, F = 7,10, 1-p = 99,88%	
Orientador Universitário		0%	0%	1 8%	10 83%	1 8%	0%		
Orientador de Escola		0%	2 10%	0%	10 48%	6 29%	3 14%		
TOTAL		1 1%	7 9%	11 14%	43 54%	13 16%	4 5%		
A estrutura curricular do Curso é explícita 335		Escala de importância						TESTE t (*)	
		Totalmente falso	Mais falso que verdadeiro	Nem falso nem verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Totalmente verdadeiro	Não sei		
Estagiários			2 4%	9 20%	25 54%	10 22%	0%	V_inter = 0,47, V_intra = 0,34, F = 1,38, 1-p = 74,77%	
Orientador Universitário			0%	1 8%	8 67%	3 25%	0%		
Orientador de Escola			0%	4 19%	9 43%	5 24%	3 14%		
TOTAL			2 3%	14 18%	42 53%	18 23%	3 4%		
Ênfase bastante grande na vivência prática das situações 336		Escala de importância						TESTE t (**)	
		Totalmente falso	Mais falso que verdadeiro	Nem falso nem verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Totalmente verdadeiro	Não sei		
Estagiários			4 9%	10 22%	22 48%	10 22%	0%	V_inter = 4,20, V_intra = 0,50, F = 8,35, 1-p = 99,96%	
Orientador Universitário			0%	0%	9 75%	3 25%	0%		
Orientador de Escola			2 10%	3 14%	6 29%	7 33%	3 14%		
TOTAL			6 8%	13 16%	37 47%	20 25%	3 4%		
Definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física 337		Escala de importância						TESTE t	
		Totalmente falso	Mais falso que verdadeiro	Nem falso nem verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Totalmente verdadeiro	Não sei		
Estagiários			3 7%	9 20%	21 46%	8 17%	5 11%	V_inter = 2,36, V_intra = 0,89, F = 2,63, 1-p = 92,75%	
Orientador Universitário			0%	1 13%	3 38%	4 50%	0%		
Orientador de Escola			0%	3 14%	8 38%	5 24%	5 24%		
TOTAL			3 4%	13 17%	32 43%	17 23%	10 13%		
Importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino 338		Escala de importância						TESTE t (*)	
		Totalmente falso	Mais falso que verdadeiro	Nem falso nem verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Totalmente verdadeiro	Não sei		
Estagiários			1 2%	8 17%	26 57%	11 24%	0%	V_inter = 0,55, V_intra = 0,42, F = 1,29, 1-p = 72,42%	
Orientador Universitário			0%	0%	5 42%	7 58%	0%		
Orientador de Escola			0%	2 10%	8 38%	8 38%	3 14%		
TOTAL			1 1%	10 13%	39 49%	26 33%	3 4%		

O maior nível de respostas no item “Totalmente verdadeiro” foi dado à característica

“Importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino”, por sinal, confirmado estatisticamente como um dos índices com menor variação entre os grupos. A característica que reuniu menos relevância percentual entre todos os grupos foi “Programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados”, aliás foi a característica em que os respondentes se refugiaram no item “não sei” de forma majoritária.

Tabela 19 - Distribuição dos estagiários e orientadores pela opinião sobre as características do curso de mestrado que frequentam (continuação)

Os alunos são de opinião		Escala de importância											
de que o curso é muito	Totalmente		Mais falso que		Nem falso nem		Mais verdadeiro		Totalmente		Não sei		TESTE t
teórico 339	falso		verdadeiro		verdadeiro		que falso		verdadeiro				
Estagiários	3	7%	17	37%	11	24%	10	22%	3	7%	2	4%	V_inter = 1,88,
Orientador Universitário	1	13%	1	13%	4	50%	2	25%	0%		0%		V_intra = 1,94, F
Orientador de Escola	1	5%	8	38%	6	29%	2	10%	1	5%	3	14%	= 0,97, 1-p =
TOTAL	5	7%	26	35%	21	28%	14	19%	4	5%	5	7%	61,80%

Avaliação nos alunos das		Escala de importância											
concepções de Educação	Totalmente		Mais falso que		Nem falso nem		Mais verdadeiro		Totalmente		Não sei		TESTE t (**)
Física e de Professor 340	falso		verdadeiro		verdadeiro		que falso		verdadeiro				
Estagiários	3	7%	7	15%	17	37%	7	15%	3	7%	9	20%	V_inter = 6,26,
Orientador Universitário	1	14%	1	14%	3	43%	2	29%	0%		0%		V_intra = 0,94, F
Orientador de Escola	0%		2	10%	5	24%	2	10%	1	5%	11	52%	= 6,64, 1-p =
TOTAL	4	5%	10	14%	25	34%	11	15%	4	5%	20	27%	99,82%

Programa de		Escala de importância											
acompanhamento e apoio	Totalmente		Mais falso que		Nem falso nem		Mais verdadeiro		Totalmente		Não sei		TESTE t (**)
aos recém-diplomados	falso		verdadeiro		verdadeiro		que falso		verdadeiro				
341													
Estagiários	9	20%	6	13%	12	26%	2	4%	2	4%	15	33%	V_inter = 39,33,
Orientador Universitário	4	50%	1	13%	1	13%	2	25%	0%		0%		V_intra = 1,01, F
Orientador de Escola	2	10%	1	5%	2	10%	2	10%	0%		13	65%	= 39,06, 1-p =
TOTAL	15	20%	8	11%	15	20%	6	8%	2	3%	28	38%	>99,99%

Escolha dos conteúdos		Escala de importância											
têm como referência os	Totalmente		Mais falso que		Nem falso nem		Mais verdadeiro		Totalmente		Não sei		TESTE t (*)
conhecimentos, atitudes e	falso		verdadeiro		verdadeiro		que falso		verdadeiro				
competências próprias de													
um professor de Educação													
Física 342													
Estagiários			3	7%	10	22%	24	52%	5	11%	4	9%	V_inter = 2,09,
Orientador Universitário			0%		0%		5	45%	6	55%	0%		V_intra = 0,98, F
Orientador de Escola			0%		2	10%	10	48%	7	33%	2	10%	= 2,13, 1-p =
TOTAL			3	4%	12	15%	39	50%	18	23%	6	8%	88,07%

De forma surpreendente entre grupos previsivelmente distintos nas suas crenças e conhecimento sobre a formação inicial de professores de EF, as maiores respostas ao item

“Totalmente verdadeiro” assumiram unanimidade na característica assinalada como “Importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino”. Esta análise suscita muito interesse no domínio da convergência entre os alunos deste curso de formação inicial de professores de EF e os seus orientadores.

A análise da convergência entre estudantes e orientadores poderá trazer maior informação sobre o processo de formação durante o estágio pedagógico. A relação que se estabelece, por exemplo, entre o orientador de escola e o estagiário parece bem vincada nos resultados observados nesta variável do estudo.

Em 4 características diferentes foi possível assinalar (Tabela 19) uma convergência de posições entre os orientadores de escola e os estagiários, isto é, os orientadores universitários divergem claramente dos seus colegas de escola e dos estagiários, no que se refere à “Definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física”, “Importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino”, “Os alunos são de opinião de que o curso é muito teórico” e “Avaliação nos alunos das concepções de Educação Física e de Professor”.

Os estagiários convergem em opiniões totalmente verdadeiras somente numa característica “Ênfase bastante grande na vivência prática das situações” e os orientadores, por seu lado, estão unidos na divergência com os estagiários na característica “A estrutura curricular do Curso é explícita”.

Tabela 20 - Distribuição dos estagiários por opinião sobre as expectativas que têm da profissão

Expectativas sobre a Profissão 348		Estagiários		Diferença Negativa / Positiva
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	
Negativas	Desemprego	15	39,5%	+ 59 (68%)
	Outras saídas profissionais	4	10,5%	
	Baixo valor da EF	3	7,9%	
	Situação socioeconómica	4	10,5%	
Positivas	Esperança no futuro	6	15,8%	- 31 (29%)
	Realização profissional	5	13,2%	
Não refere		1	2,6%	
TOTAL		38	100%	

Do mesmo modo, é conhecida a maior influência que os treinadores desportivos parece terem na escolha da carreira profissional ligada à EF, relativamente aos professores de EF. As experiências positivas na área do desporto, têm sido consideradas como razão determinante (McCullick, 2001). Por este motivo, interessa saber como os estagiários percecionam o seu futuro na profissão em função da complementaridade profissional na EF

e no desporto.

O quadro de expetativas sobre a futura entrada na profissão assinalado na Tabela 20, apresenta uma tendência negativa, isto é, a perspetiva de não encontrar colocação como professor surge como a principal razão para este posicionamento (40%). As restantes razões de sentido negativo apresentam uma distribuição muito semelhante, são os casos da eventual solução por outra saída profissional, a redução da valorização da EF e a generalidade da situação socioeconómica do País. Por outro lado, os sentimentos positivos (29%) refletem atitudes de esperança sobre a evolução favorável das condições profissionais e do papel que esperam desempenhar para a melhoria da profissão.

Desta forma, ressalta evidente que os futuros professores de EF já assumem como inevitável, desempenhar outra atividade profissional que não aquela para a qual estão a garantir a formação necessária ao seu exercício.

No momento do curso em que esta inquirição foi realizada, será difícil que os estudantes ainda não tenham uma definição concreta sobre qual o tipo de profissão para que estão a adquirir formação. Tratando-se de um curso que habilita especificamente para professor e, após uma licenciatura de 3 anos, será normal a referência maioritária ao desejo de ser professor de EF (67%).

Outros estudos anteriores não demonstraram níveis muito diferentes dos atuais (Carreiro da Costa et al., 1994; Sá, 2007). Revela-se uma consistência na intenção de assumir a profissão. No entanto, a ligação ao desporto está bem patente num grupo significativo de respondentes ao assumir a possibilidade de optar por uma carreira ligada ao treino desportivo (25%). Este quadro de possibilidade em desenvolver atividade profissional em dois campos – na EF e no Desporto – já tinha sido encontrada por Sá (2007) em 22% dos casos inquiridos e 28% no estudo de Carreiro da Costa em 1994.

São evidentes as baixas expetativas sobre a atividade profissional no futuro (68%) com especial relevo para a possibilidade de não terem garantido o emprego como professor de EF após o curso (40%). Trata-se de um claro sintoma da situação socioeconómica vivida atualmente em Portugal. O contraste é bem expressivo nos resultados verificados por Sá em 2007 ao confirmar 58% de opiniões positivas sobre a expetativa profissional após o curso, isto é, terem emprego como professores de EF. Percebe-se a total inversão de expetativas profissionais em pouco mais de uma década que terá, certamente, repercussões no futuro processo de candidaturas a professor de EF.

Nesta situação, o estágio pedagógico realizado durante o curso constitui um marco decisivo para a perceção de preparação para o exercício da profissão de professor de EF. Mas, a possibilidade de poderem manter uma carreira profissional ligada ao desporto, poderá estar a ajudar a ultrapassar a baixa expetativa sobre o futuro na profissão.

Na área da EF ainda parece pouco evidente a preocupação com as saídas profissionais do curso, dando prioridade à atividade que lhes proporciona maior satisfação e realização. Na verdade, em estudantes de outras áreas científicas, a opção pela área profissional no ensino superior parece ser determinada, nem sempre pelo que se gosta, mas principalmente pela percepção de uma saída profissional imediata.

4.2.2 Conhecimentos sobre a importância da EF para a saúde e o bem-estar

O conhecimento ou a falta dele pode induzir diferentes opiniões, percepções e concepções sobre determinado aspeto da nossa atividade. No caso dos processos de ensino em EF relacionada com a saúde, Keating e Silverman (2004) assinalam o baixo nível de conhecimentos dos professores.

O desenvolvimento efetivo de um programa de ensino da aptidão física relacionada com a saúde nas escolas implica professores devidamente preparados com os conhecimentos didáticos do conteúdo sobre essa matéria.

O enfoque deverá assim recair sobre as recomendações de atividade física para estas idades que várias organizações internacionais e grupos de consenso têm divulgado.

Tabela 21 - Distribuição de estagiários e orientadores sobre as recomendações de Atividade Física para crianças e jovens

Conhecimento das recomendações 374	Estagiários		Orientador Escola		Orientador Universitário	
	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
	Absoluta	Relativa (%)	Absoluta	Relativa (%)	Absoluta	Relativa (%)
Totalmente adequado	0	0%	1	5%	2	15%
Parcialmente adequado	11	24%	1	5%	3	23%
Confusão recomendações	17	37%	9	43%	3	23%
Inapropriado	16	35%	7	33%	5	39%
Não responde	2	4%	3	14%	0	0%
TOTAL	46	100%	21	100%	13	100%

Como se observa na Tabela 21, nenhum dos estagiários definiu corretamente as recomendações de atividade física sugeridas para o escalão etário dos seus alunos e uma parte apresentou uma definição incompleta (24%).

Somente três orientadores, um de escola e dois da universidade, responderam corretamente e outros quatro apresentaram respostas incompletas. A maioria dos participantes, quer estagiários, quer orientadores responderam de forma inadequada ou confundindo com outras recomendações existentes para a população adulta.

A falta de conhecimento ou confusão dos estagiários sobre as recomendações de atividade física sugere que as aprendizagens dos alunos em EF não poderão corresponder

aos objetivos relacionados com a promoção da AF.

Nenhum dos estudantes inquiridos respondeu corretamente à questão formulada e a maioria (37%) evidenciou confusão entre as recomendações para crianças e jovens e as recomendações dirigidas a outros grupos etários. Estes resultados confirmam as conclusões de Harris (2014) sobre as lacunas de conhecimento dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores de EF no que respeita às recomendações de AF para crianças e jovens.

Harris (2014) sugere que a justificação parece estar associada ao insuficiente ou ineficaz programa dos cursos de formação inicial em ensino da EF.

4.2.3 Perceção de competência para promover estilos de vida ativa nos alunos

Paradoxalmente, apesar da evidente falta de conhecimento sobre as recomendações de AF para as crianças e jovens em idade escolar, os resultados da Tabela 22 parecem não suscitar dúvidas quanto à percepção dos estagiários sobre a sua preparação para promover estilos de vida ativa nos alunos, considerando-se mesmo a maioria muito bem preparados (57%).

Estes resultados mantêm a tendência já anteriormente reportada sobre a influência percecionada pela experiência do estágio na construção das opiniões dos estagiários. A análise das razões apresentadas para a percepção de preparação em promover um ensino que garanta as finalidades da EF, integra-se em categorias associadas às tarefas do estágio pedagógico e à experiência profissional adquirida durante esse período (60%).

Tabela 22 - Distribuição dos estagiários pela opinião sobre o grau de preparação (nível de conhecimentos e de competências) para garantir como professor de Educação Física um ensino suscetível de promover a consecução das finalidades da disciplina

Estagiários 375	Caraterísticas pessoais		Competência demonstrada		Desempenho na leção		Experiência profissional adquirida		Estágio pedagógico		Conhecimentos adquiridos		Não responde		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pouco preparado	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	7%	0	0%	1	2%
Suficientemente preparado	1	20%	0	0%	1	25%	1	50%	0	0%	1	7%	0	0%	4	9%
Bem preparado	1	20%	1	20%	1	25%	0	0%	5	36%	3	21%	1	50%	12	26%
Muito bem preparado	3	60%	4	80%	2	50%	1	50%	8	57%	8	57%	0	0%	26	57%
Não responde	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	7%	1	7%	1	50%	3	7%
TOTAL	5	11%	5	11%	4	9%	2	4%	14	30%	14	30%	2	4%	46	100%

Por outro lado, os orientadores também se referem ao nível de preparação dos

seus estagiários para a profissão de professor de EF (Tabela 23). A maioria dos orientadores de escola considera que os estagiários lhes parecem estar suficientemente preparados para o futuro desempenho da profissão (71%), tal como os seus colegas orientadores universitários (69%). O aspeto que melhor poderá explicar essa opinião dos orientadores de escola foram os conhecimentos adquiridos (29%). No entanto, será necessário analisar porque razão a maioria dos orientadores de escola opta por não responder a esta questão (38%).

A posição dos orientadores universitários nas suas respostas sobre esta questão é menos dispersa (63%) considerando os estagiários suficientemente preparados para a profissão de professor de EF. A justificação para essa posição está associada aos conhecimentos adquiridos pelos estagiários e é coincidente com os seus colegas orientadores de escola.

Tabela 23 - Distribuição dos orientadores pela opinião sobre o grau de preparação (nível de conhecimentos e de competências) dos estagiários para garantirem um ensino suscetível de promover a consecução das finalidades da disciplina

Orientador de Escola 375	Caraterísticas		Competência		Desempenho na		Experiência		Estágio		Conhecimentos		Não responde		Total	
	pessoais		demonstrada		lecionação		profissional adquirida		pedagógico		adquiridos					
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pouco preparado	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	1	5%
Suficientemente preparado	0	0%	2	100%	3	75%	1	100%	0	0%	3	50%	6	75%	15	71%
Bem preparado	0	0%	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	2	33%	1	13%	4	19%
Muito bem preparado	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	0	0%	1	5%
TOTAL	0	0%	2	10%	4	19%	1	5%	0	0%	6	29%	8	38%	21	100%

Orientador Universitário 475	Caraterísticas		Competência		Desempenho		Experiência		Estágio		Conhecimentos		Não responde		Total	
	pessoais		demonstrada		na lecionação		profissional adquirida		pedagógico		adquiridos					
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Suficientemente preparado	0	0%	1	33%	0	0%	2	67%	1	100%	2	67%	2	67%	8	62%
Bem preparado	0	0%	2	67%	0	0%	1	33%	0	0%	1	33%	1	33%	5	39%
TOTAL	0	0%	3	23%	0	0%	3	23%	1	8%	3	23%	3	23%	13	100%

Ao referirem anteriormente o facto de se sentirem bem preparados para o desempenho como professores de EF (90%), interessa procurar entender qual o sentido dessa percepção de preparação para a profissão e, principalmente, para a concretização das finalidades. As respostas seguem na linha das obtidas à questão sobre o nível de preparação, isto é, 80% dos estudantes consideram-se muito bem preparados para garantir

as finalidades da disciplina de EF aos seus alunos devido à competência demonstrada durante o estágio.

Mas, na verdade, a escola ao ter a responsabilidade de garantir uma resposta às necessidades de influenciar a adoção de hábitos de prática de AF pelos os jovens, demonstra, infelizmente, que muitos professores de EF estão alheados destas preocupações e sem envolvimento nos planos de promoção que alguns organismos têm em desenvolvimento (Harris, 2005).

O perfil tipo dos estudantes que responderam neste estudo consideram que as finalidades da EF se dirigem a promover efeitos educativos gerais, adquiriram essa conceção com base no currículo do curso de formação inicial de professores de EF que frequentam e têm como missão formar alunos com conhecimentos sobre a aptidão física, as atividades desportivas e noção das suas capacidades individuais. Serão bons professores ao demonstrarem competência pedagógica, situação para a qual se consideram muito bem preparados no que respeita à concretização dos objetivos relacionados com a promoção da AF nos alunos, mas não conhecem as recomendações de AF para o grupo etário correspondente aos seus alunos. Trata-se de um discurso habitual nos professores de EF sugerindo uma conduta profissional de grande importância sobre os objetivos pedagógicos das suas práticas, muito orientados para a promoção de estilos de vida ativa e para a inclusão social. No entanto, a realidade demonstra que a maioria dos professores ensinam aos alunos competências específicas do desporto (Vieira, 2015).

4.3 Como se modificaram as percepções dos formandos e respetivos formadores sobre a atividade profissional em EF do início para o final do estágio

A formação inicial em EF deve garantir aos seus estudantes os conhecimentos e as competências para desenvolver nas crianças e nos jovens das escolas uma vida ativa e saudável. Esta evidência foi analisada anteriormente em função de conhecimentos percecionados pelos estagiários sobre as finalidades da EF, sobre a noção de aluno bem-educado fisicamente, sobre os conhecimentos das recomendações de atividade física e sobre o que se deve entender por bom professor de EF.

Os resultados que se seguem procuram analisar de que modo as percepções dos estagiários acompanham as perspetivas dos seus orientadores e como estas se modificam do início para o fim do estágio.

4.3.1 Conceção sobre as finalidades da Educação Física

Os resultados sobre as expectativas profissionais apresentados anteriormente revelam uma percepção dominante sobre o que os estagiários pretendem realizar na sua profissão.

Por este motivo, surge o interesse em entender o posicionamento, as decisões e muitos dos comportamentos de ensino dos professores, por isso, implica estudar, entre outras, as percepções sobre as finalidades da EF escolar (Tabela 24).

O primeiro aspeto importante que resulta dos dados relativos aos estagiários é a diferença registada entre o início do ano e o final do estágio. Nas respostas iniciais foi identificada uma repartição quase equilibrada entre três tipos de orientação sobre as finalidades da EF, a promoção de estilo de vida ativo (26%), a promoção de aprendizagens de aptidão física relacionada com a saúde (24%) e os efeitos educativos gerais (20%). No final do estágio a orientação para efeitos educativos gerais reúne mais respostas e apresenta-se como a mais indicada (26%). Esta resposta final segue em linha com a posição dos orientadores de escola que mudam também a sua posição, respondendo a maioria no início do ano pela promoção de estilos de vida ativo (32%) e no final surge a referência aos efeitos educativos gerais (22%) como a principal finalidade da EF para estes orientadores. Por outro lado, a posição dos orientadores universitários mantém-se consistente nos dois momentos de inquirição com a maior valorização da finalidade associada à promoção de estilos de vida ativa. Em termos globais este grupo de participantes no estudo divide-se entre a valorização de finalidades da EF associadas ao desenvolvimento de efeitos educativos gerais (22%) e a promoção de estilo de vida ativo (23%).

Tabela 24 - Distribuição dos estagiários e orientadores por conhecimento sobre as finalidades da Educação Física no início e no final do estágio

Conhecimento das finalidades da Educação Física 324	Estagiários				Orientador Escola				Orientador Universitário				Total	
	início		fim		Início		Fim		Início		Fim			
Efeitos educativos gerais	15	20%	22	26%	8	18%	9	22%	9	25%	5	20%	68	22%
Promover gosto pelas atividades físicas	8	11%	10	12%	7	16%	2	5%	0	0%	1	4%	28	9%
Promover estilo de vida ativo	19	26%	12	14%	14	32%	8	20%	9	25%	8	32%	70	23%
Promoção de aprendizagens desportivas	3	4%	7	8%	4	9%	4	10%	5	14%	1	4%	24	8%
Promoção de aprendiz. de aptidão física/saúde	18	24%	13	15%	5	11%	8	20%	4	11%	6	24%	54	18%
Promoção da aptidão física	6	8%	12	14%	4	9%	7	17%	7	19%	3	12%	39	13%
Promover a catarse	2	3%	1	1%	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	5	2%
Outros	0	0%	0	0%	1	2%	1	2%	0	0%	1	4%	3	1%
Não responde	1	1%	5	6%	0	0%	1	2%	1	3%	0	0%	8	3%
Indeterminado	2	3%	3	4%	0	0%	0	0%	1	3%	0	0%	6	2%
TOTAL	74	100%	85	100%	44	100%	41	100%	36	100%	25	100%	305	100%

Em comparação com os estudos anteriores realizados por Carreiro da Costa et al. (1994) a principal finalidade da EF correspondia à promoção de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades (60%) e os estudos realizados por Sá (2007) correspondia ao desenvolvimento motor ou capacidades (29%). Na verdade, este é um bom exemplo da disparidade concetual que caracteriza a EF e, principalmente os valores que melhor vinculam cada uma das instituições de formação de professores.

Dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem os conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada e satisfatória na cultura do movimento ao longo de toda a vida é, na definição de Crum (1993) a missão da Educação Física, apesar de a considerar confusa para a sociedade. Os resultados deste estudo sugerem que os estudantes deste curso apresentam o mesmo nível de confusão perante as finalidades.

4.3.2 Conceção sobre o conceito de aluno fisicamente bem-educado

Do mesmo modo que para a orientação concetual, sobre a natureza das finalidades da EF, será importante entender o significado do ato de ensino no âmbito da EF que decorre nas nossas escolas.

A perspetiva do que se pretende alcançar junto dos alunos, isto é, o que se poderá entender por um aluno que responde integralmente aos objetivos do processo de ensino em EF, foi questionado (Tabela 25) sob a designação de aluno “bem-educado fisicamente”.

Tabela 25 - Distribuição dos estagiários e orientadores por conceito de aluno bem-educado fisicamente no início e no final do estágio

Conceito de aluno bem-educado fisicamente 326	Estagiário				Orientador Escola				Orientador Universitário				Total	
	Início		Final		Início		Final		Início		Final			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Competência motora	12	15%	12	14%	6	16%	11	26%	4	14%	6	19%	51	17%
Aptidão física	8	10%	17	20%	4	11%	5	12%	4	14%	4	13%	42	14%
Estilo de vida ativo	20	25%	22	26%	8	21%	8	19%	8	28%	5	16%	71	23%
Conhecimento	24	30%	23	27%	10	26%	12	28%	8	28%	7	23%	84	28%
Competência pessoal	6	8%	3	4%	6	16%	4	9%	2	7%	3	10%	24	8%
Consecução objetivos	7	9%	6	7%	3	8%	2	5%	3	10%	5	16%	26	9%
Participação nas aulas	2	3%	2	2%	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%	5	2%
Não responde	0	0%	1	1%	1	3%	1	2%	0	0%	0	0%	3	1%
TOTAL	79	100%	86	100%	38	100%	43	100%	29	100%	31	100%	306	100%

Nas respostas observadas a referência ao “conhecimento” é maioritária, tanto para estagiários como para orientadores. Parece ser um aspeto comum e aceite entre os

participantes. No entanto, a especificação das diversas referências ao processo de conhecimento associado ao conceito de aluno bem-educado fisicamente, dispersa-se por vários conceitos mais específicos como o conhecimento da aptidão física associada à saúde, o conhecimento desportivo e o conhecimento de si próprio.

A categoria isolada que mais referências assinala em todos os participantes é a que se refere à relação com o estilo de vida ativo. Mas, se englobarmos todas as categorias que de algum modo referem a aptidão física e a promoção de estilo de vida ativo, encontramos 45% das respostas associadas ao conceito de aluno bem-educado fisicamente.

No estudo anterior de Sá (2007) a maioria das respostas recaíram sobre a concretização dos objetivos propostos pelos professores ou pelos programas oficiais (28%), conceito que agora recolheu 7% das respostas. As diferenças entre estes grupos observados são bastante substanciais, podendo justificar-se com o atual reforço na EF dos aspetos relacionados com a aptidão física associada à saúde. De qualquer modo, entenda-se estas evidencias como representativas das concepções expressas no plano das intenções que poderão não se refletir nas práticas de ensino das aulas de EF.

Possuir uma boa aptidão física, valorizar os benefícios de um estilo de vida ativo e saber como organizar a sua própria atividade física parece não corresponder ainda ao conceito dos estudantes deste curso de formação inicial de professores de EF. Os resultados deste estudo apresentam-se algo difusos e confusos sobre este tema.

4.3.3 Conceção sobre o conceito de bom professor de Educação Física

Na linha das pesquisas sobre concepções inerentes à natureza da atividade profissional, importa analisar o que deverá ser um professor que garanta as finalidades da EF junto dos seus alunos e que se assuma como um profissional capaz de intervir nas diversas áreas da atividade docente.

Esta menção de “bom professor” surge habitualmente ligado ao conceito de ensino de qualidade em EF e assume particular importância no âmbito da formação de professores.

A análise da Tabela 26 reflete a dificuldade dos estagiários em se situarem perante o conceito inquirido, confirmado pelo reduzido nível de significância estatística no teste $Z=-1,275$, $p=0,202$.

Apesar da variabilidade observada entre as respostas do início do ano e o final do estágio, parece consistente o facto de a maioria das observações se dirigirem maioritariamente para os aspetos relacionados com a Capacidade Pedagógica (31%), tais como, Planeamento, Intervenção pedagógica, Instrução, Clima, Organização e Avaliação, suscetíveis de poderem ser associados à influência das tarefas preponderantes no estágio.

Tabela 26 - Distribuição dos estagiários por conceito de bom professor no início e no final do estágio

Conceito de bom professor	Estagiário - Início		Estagiário - Final		Teste Início / fim
	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)	Absoluta	Relativa (%)	
Capacidade científica	10	12%	14	15%	Z=-1,275, p=0,202
Capacidade pedagógica	28	33%	30	31%	
Atitude profissional	15	17%	10	10%	
Traços de personalidade	14	16%	19	20%	
Efeitos de processo (aulas)	3	4%	4	4%	
Efeitos de produto	14	16%	14	15%	
Orientações filosóficas	2	2%	3	3%	
Não responde	0	0%	2	2%	
TOTAL	86	100%	96	100%	

As referências dos estagiários perante o que consideram ser as características necessárias a um bom professor revelam um traço modelador em torno da intervenção pedagógica. Estas respostas sugerem o interesse em saber, então qual o nível de preparação percebido pelos estagiários para o ensino das finalidades da EF associadas à promoção de estilos de vida ativa.

O conceito de bom professor de EF assumido por um estudante finalista de um curso de formação inicial de professores de EF poderá ser aquele que melhor traduz o resultado desse percurso formativo. Para os estudantes inquiridos neste estudo o bom professor corresponde maioritariamente à capacidade de intervenção pedagógica (31%), por sinal, segue em linha com os resultados de Sá (2007) em que o bom professor de EF foi entendido principalmente pela sua competência pedagógica (37%), bem como, no estudo de Carreiro da Costa et al. (1994), mas com um nível de confirmação bastante superior (75%).

No entender de Carreiro da Costa (2005), para além de alcançar as finalidades da EF, um bom professor de EF é aquele que realiza uma atividade técnica e reflexiva baseada em princípios éticos e morais e com a disposição de continuar desenvolvendo e enriquecendo o seu trabalho atribuindo-lhe eficácia e dignidade. Os resultados deste estudo parecem demonstrar uma visão ainda limitada do papel que se propõe ao professor de EF.

O reflexo das baixas expectativas profissionais referidas pelos estagiários sobre o seu futuro na profissão como professores de EF, a confusão sobre as finalidades da disciplina, a dispersão de conceitos sobre o que se pretende educar nos alunos em EF e a limitada visão sobre o papel de professor, sugerem dúvidas sobre a qualidade da EF que irão promover no seu futuro desempenho profissional.

4.3.4 Percepção de competência como professor de EF para promover programas sobre estilos de vida ativa nos alunos

Uma outra expressão do sentimento que os estagiários referem está relacionado com o autoconceito de preparação para o exercício da profissão de professor de EF (Tabela 27). Neste caso, verifica-se referência a um nível muito elevado de preparação quer no início do seu estágio, quer no final desse processo.

Tabela 27 - Distribuição dos estagiários por opinião sobre a sua preparação para ser professor de Educação Física no início e no final do estágio

Sentimento de preparação para ser professor de Educação Física 347	Estagiário - Início		Estagiário - Final	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Preparado	30	80%	40	90%
Não preparado	4	10%	1	2%
Indeciso	4	10%	1	2%
Inapropriado	0	0%	2	3%
Não responde	0	0%	2	3%
TOTAL	38	100%	46	100%

A evolução registada no final quanto ao sentimento positivo de preparação para a profissão (+10%) pode revelar o efeito favorável do processo de estágio.

Durante o estágio as referências relacionadas com impreparação para a profissão tornam-se mais claras, os casos de indecisão e falta de preparação sofrem alterações durante esse percurso, apesar de ainda se manterem casos de incerteza sobre o grau de preparação que os estagiários percecionam (8%).

O facto de os estagiários responderem sobre o seu sentimento de preparação para o desempenho da profissão de forma genérica (Sim ou Não) dificulta a necessária reflexão sobre os fatores que poderão estar na base dessa posição.

Na Tabela (28) seguinte procura-se trazer dados mais detalhados sobre essa situação. Alguns fatores serão de natureza pessoal e relacionados com aspetos de personalidade ou socio-afetivos, mas outros poderão estar relacionados com a influência da experiência vivida durante o estágio, nomeadamente, os conhecimentos adquiridos, as competências desenvolvidas ou a organização do processo de estágio.

Neste caso, o aspeto que os estagiários referem ter tido maior influência na sua percepção de se considerarem bem preparados para a profissão está relacionado com o estágio pedagógico que viveram (59%). As diferenças são bastante significativas do ponto de vista estatístico ($Z=10,939$, $p=0,001$), sendo o estágio pedagógico a categoria que mais explica essa diferença. Acresce o facto de todas as categorias terem reduzido a sua

expressão da primeira aplicação no início, para a segunda aplicação no final após o estágio, exceto a categoria de características pessoais. O efeito de concentração na categoria relativa ao estágio foi demonstrativo da sua influência.

Tabela 28 - Distribuição dos estagiários pelas razões apontadas para a opinião formulada sobre a sua preparação para ser professor de Educação Física

Razões apontadas para a opinião sobre a sua preparação para ser professor de Educação Física 347		Estagiário - Início		Estagiário - Final		Teste início / fim
		Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	
		Absoluta	Relativa (%)	Absoluta	Relativa (%)	
Negativas	Competências/conhecimentos demonstradas	1	3%	0	0%	Z=10,939, p=0,001
	Desempenho/Formação adquirida	2	5%	0	0%	
	Experiência profissional adquirida	1	3%	0	0%	
	Estágio pedagógico	1	3%	1	2%	
Positivas	Gosto e vocação pelo ensino	2	5%	1	2%	
	Caraterísticas pessoais	0	0%	2	4%	
	Competências / conhecimentos	11	29%	8	17%	
	Desempenho/Formação adquirida	7	18%	3	7%	
	Experiência profissional adquirida	4	11%	1	2%	
	Estágio pedagógico	7	18%	27	59%	
Indeciso		2	5%	1	2%	
Inapropriado		0	0%	2	4%	
TOTAL		38	100%	46	100%	

A diferença entre as afirmações de natureza negativa que se verificavam no início do estágio, isto é, aquelas que indicavam falta de preparação para a profissão (14%) e as que se registaram no final do estágio, foram também substancialmente reduzidas (2%).

Apesar de corresponder a um único caso registado sobre a falta de preparação para a profissão de professor com justificação no estágio, este exemplo permite reconhecer com evidência a importância desta etapa da formação inicial em virtude de esse tipo de experiência negativa poder resultar numa percepção de não preparação para a profissão, mesmo considerando que o curso de formação inicial tem outras componentes que não só o estágio.

O facto de os estudantes se sentirem preparados para o desempenho profissional no futuro revela, também, o nível de expectativa sobre o sucesso enquanto professor. Estão nesta situação positiva 90% dos inquiridos deste estudo e no momento final após o estágio pedagógico. Revelam uma evolução de mais 10% em relação ao momento inicial do estágio pedagógico. O estágio pedagógico é um elemento fundamental para esta confirmação das expectativas sobre a percepção de autoeficácia na profissão. No entanto, o estudo de Sá

(2007) apresenta uma evolução de 57% para 80% entre o início do estágio e o final. Esta diferença sustenta ao longo das últimas décadas a importância do estágio pedagógico na formação inicial de professores de EF. Principalmente, quando as etapas anteriores do curso antes do estágio, têm revelado alguma dificuldade em consolidar a relação de confiança do estudante com a preparação para ser professor. No entanto, os resultados deste estudo indicam uma maior percepção de confiança para a função de professor de EF logo no início do estágio do que os resultados apurados por Sá (2007). Esta diferença pode sugerir uma maior preocupação e adequação da formação inicial às tarefas inerentes à função de professor de EF.

Para os inquiridos neste estudo, a principal razão dada para a percepção de boa preparação no desempenho da profissão de professor de EF, foi a experiência e as competências adquiridas no estágio pedagógico (59%). Surpreendentemente, o estudo de Sá (2007) não demonstra esta razão como a principal para a resposta a esta questão, mas sim a formação e os conhecimentos adquiridos no curso (60%).

Importa referir, neste caso concreto, a dificuldade em estabelecer comparações com resultados de estudos noutras épocas, devido à diferença dos modelos de formação inicial em análise.

4.3.5 Características do curso de Formação Inicial que frequentam

Na continuidade do processo de análise das questões que poderão ter influenciado a percepção de finalidades da EF apresentadas anteriormente, procurou-se verificar que aspetos os respondentes referiam como os mais influenciadores nas suas conceções e atitudes perante a profissão.

Os dados recolhidos (Tabela 29) permitem confirmar junto dos estagiários a influência dos aspetos associados ao currículo da formação (38%) onde se integram componentes mais específicas como o estágio pedagógico, a relação entre a teoria e a prática no currículo do curso e a diversidade de áreas no currículo.

Trata-se de uma percepção divergente dos seus orientadores cuja afirmação de influência é sustentada nos aspetos associados ao próprio indivíduo, tais como a autoformação realizada e o interesse pelo ensino.

No entanto, a análise conjunta de todos os respondentes suscita uma maior referência aos aspetos relacionados com o professor, nomeadamente, a competência e a atitude profissional.

Tabela 29 - Distribuição dos estagiários e orientadores por importância dos principais aspetos que mais influenciaram e maior impacto tiveram nas concepções, comportamentos e práticas formativas sobre a Educação Física e a profissão de professor

Impacto nas concepções, comportamentos e práticas formativas 333	Estagiário				Orientador Escola				Orientador Universitário				Total	
	Início		Final		Início		Final		Início		Final			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Do próprio	1	4%	1	3%	7	41%	11	58%	3	25%	4	36%	27	24%
Professores	8	33%	11	34%	5	29%	6	32%	3	25%	3	27%	36	31%
Currículo	10	42%	12	38%	0	0%	0	0%	1	8%	0	0%	23	20%
Metodologias de ensino	2	8%	7	22%	0	0%	1	5%	3	25%	1	9%	14	12%
Ambiente educacional	2	8%	1	3%	5	29%	1	5%	2	17%	3	27%	14	12%
Inapropriado	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%
TOTAL	24	100%	32	100%	17	100%	19	100%	12	100%	11	100%	115	100%

A percepção sobre as características do curso que frequentam representa um indicador importante de adesão à área profissional. Os estudantes deste estudo assinalaram a “Importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino” como a característica do curso que mais corresponde à sua total concordância (24%). O que contrasta com as posições formuladas pelos participantes no estudo de Sá (2007) ao assinalarem esta característica em terceiro lugar com uma importância menos relevante (16%). Também, é assinalada a opinião sobre as características demasiado teóricas dos cursos de formação inicial de professores de EF (27%). Esta percepção sobre as características mais relevantes do curso de formação inicial que frequentam, parece constituir uma assinalável evolução sobre as características dos cursos na última década.

Foi, também, possível analisar a influência do currículo do curso da formação inicial (38%) e a influência dos professores (34%), como a estrutura base da construção concetual destes estudantes candidatos a professores de EF. Os resultados diferem das conclusões do estudo de Sá (2007) ao situarem o plano curricular do curso como a terceira categoria mais importante (10%) na influência sobre a construção das concepções da EF e, ao invés, a competência e a atitude profissional dos formadores como a principal (27%). Neste caso, parece existir uma evolução entre estudos e a época relativa de cada um. O estudo atual parece delinear uma vinculação ao currículo que estrutura a formação inicial e, o estudo anterior que parece mais associar uma vinculação ao efeito da personalidade dos formadores.

4.4 Caracterização das aulas de educação física ministradas durante o estágio

Os conhecimentos, as concepções e as percepções que os estagiários assinalam como determinantes da sua disposição em promover um ensino que concretize as finalidades da EF são importantes como matéria de estudo.

No entanto, a forma como colocam em prática no estágio os conhecimentos adquiridos durante o curso, é um exercício essencial para a análise do processo de formação inicial de professores de EF.

Neste estudo, foram observadas algumas aulas ministradas pelos estagiários e recolhidos dados sobre o seu desempenho (Apêndice IV). Os resultados da observação das aulas dos estagiários foram analisados através do sistema SOFIT e, conjuntamente, através da monitorização da frequência cardíaca a dois alunos em cada aula (um rapaz e uma rapariga).

Ao longo de três aulas num total de 14 turmas/estagiários foram observados seis alunos (três rapazes e três raparigas) de cada professor

Os níveis de AFMV nas aulas de EF constituem um indicador importante para a promoção de estilos de vida ativa nos alunos (Cale & Harris, 2002). No entanto, são ainda minoritários os casos de sucesso neste domínio. Com base em investigação produzida nesta área, a preponderância de baixos níveis de AF nas aulas de EF é a regra (Fairclough & Stratton, 2005).

Para analisar que influencias poderão contribuir para os níveis de AFMV nas aulas de EF estudou-se uma multiplicidade de variáveis, entre as quais, o conteúdo da aula, o tipo de espaço onde decorre a aula, a duração da aula, o contexto de gestão da aula e o comportamento do professor na aula, entre outros (Chow et al., 2009).

4.4.1 Matérias de ensino presentes nas aulas observadas

O estudo do conteúdo objeto da aprendizagem pelos alunos permite observar a presença de todas as 7 categorias em que se agrupam as matérias de ensino da EF para efeitos da aplicação das normas de avaliação da disciplina: categoria A, jogos desportivos coletivos, categoria B, ginástica, categoria C, atletismo, categoria D, patinagem, categoria, E, dança, categoria F, raquetas e categoria G, outras, tais como orientação e luta.

O conjunto das matérias de jogos desportivos coletivos registaram presença maioritária em 31% das aulas, ligeiramente superior ao nível de participação para as matérias da ginástica (27%) e 14% para as aulas com a presença de condição física.

Tabela 30 - Distribuição das matérias de ensino presentes nas aulas observadas de Educação Física em função do nível de AFMV

Matérias de ensino	Nível AFMV abaixo de 50%		Nível AFMV acima de 50%		Total	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Andebol	2	3%	7	11%	9	7%
Basquetebol	3	5%	8	13%	11	9%
Futebol	3	5%	6	10%	9	7%
Voleibol	1	2%	9	14%	10	8%
Ginástica no Solo	10	17%	5	8%	15	12%
Ginástica de Aparelhos	6	10%	4	6%	10	8%
Ginástica Acrobática	6	10%	2	3%	8	7%
Atletismo	1	2%	3	5%	4	3%
Patinagem	1	2%	0	0%	1	1%
Dança	7	12%	4	6%	11	9%
Raquetas	3	5%	4	6%	7	6%
Outras*	5	9%	4	6%	9	7%
Condição Física	10	17%	7	11%	17	14%
TOTAL	58	48%	63	52%	121	100%

* Rugby, Judo, Jogos Tradicionais, Orientação, Luta

Na Tabela 30 é possível verificar que, exceto a patinagem que só ocorreu em 1 aula, todas as restantes matérias estiveram presentes em aulas de elevado nível de AFMV, ou seja mais de 50% do tempo da aula naquele regime de intensidade, mas também estiveram em aulas com níveis mais baixos.

Tabela 31 - Distribuição das matérias de ensino presentes nas aulas observadas de Educação Física dos professores estagiários com maior e menor nível de AFMV

Matérias de ensino por categorias	Prof em todas as 3 aulas com nível AFMV abaixo de 50%		Prof em todas as 3 aulas com nível AFMV acima de 50%	
	"Prof 1"	"Prof 14"	"Prof 8"	"Prof 13"
A – Jogos Desportivos Coletivos (<i>Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol</i>)	2	1	3	3
B – Ginástica (<i>Solo, Aparelhos, Acrobática</i>)	3	2	2	2
C - Atletismo	0	0	1	1
D - Patinagem	0	0	0	0
E - Dança	0	0	0	0
F - Raquetas	1	0	0	0
G - Outras*	2	2	0	0
Condição Física	1	3	3	0
TOTAL DE CATEGORIAS	5	4	4	3

* Rugby, Judo, Jogos Tradicionais, Orientação, Luta

Os resultados da Tabela 31 apresentam uma distribuição divergente nas matérias

de ensino nas aulas, os jogos desportivos coletivos estão presentes tanto nas aulas de professores que nunca garantem mais de 50% do tempo da aula em AFMV, como dos professores que garantem sempre aulas com mais de 50% do tempo em AFMV. A mesma observação é válida para a Ginástica e para a Condição Física.

Este resultado baseia-se numa estrutura de aula caracterizada pela presença de objetivos em várias matérias de ensino (Tabela 32). Somente 2 aulas foram organizadas em torno de uma só matéria de ensino e 88% das aulas observadas integraram objetivos de 2, 3 ou 4 matérias na mesma aula, tendo mesmo sido observada uma aula com 6 matérias de ensino.

Tabela 32 - Resultados do número de matérias de ensino presentes em aulas de 45 minutos e em aulas de 90 minutos

Número de matérias na mesma aula	Duração da aula					
	45 minutos	%	90 minutos	%	Total	%
1 matéria	2	9%	0	0%	2	5%
2 matérias	6	27%	10	50%	16	38%
3 matérias	8	36%	5	25%	13	31%
4 matérias	4	18%	4	20%	8	19%
5 matérias	1	5%	1	5%	2	5%
6 matérias	1	5%	0	0%	1	2%
Total	22	52%	20	48%	42	100%

A duração da aula parece influenciar o número de matérias presentes. As aulas de 90 minutos integram maioritariamente duas matérias, enquanto que as aulas de menor duração (45 minutos) são maioritariamente compostas com três e quatro matérias.

Tabela 33 - Resultados do número de matérias de ensino presentes nas aulas em função do espaço físico onde decorreu a sessão (Pavilhão, Ginásio ou Exterior)

Número de matérias na mesma aula	Espaço						Total	%
	Pavilhão	%	Ginásio	%	Exterior			
1 matéria	0	0%	2	11%	0	0%	2	5%
2 matérias	4	33%	7	37%	5	45%	16	38%
3 matérias	5	42%	3	16%	5	45%	13	31%
4 matérias	1	8%	6	32%	1	9%	8	19%
5 matérias	2	17%	0	0%	0	0%	2	5%
6 matérias	0	0%	1	5%	0	0%	1	2%
Total	12	29%	19	45%	11	26%	42	100%

O local de realização da aula não parece influenciar a organização das sessões no que respeita ao número de matérias presentes (Tabela 33). As aulas são constituídas

maioritariamente por duas ou três matérias independentemente do espaço onde esta decorre.

De realçar o facto de a maioria das aulas observadas terem decorrido em ginásio, o que poderia condicionar as opções de decisão quanto às matérias a integrar na sessão. No entanto, o ginásio apresenta igual diversificação do número de matérias utilizadas, tal como os restantes espaços onde decorrem as aulas.

O conteúdo da sessão de EF constitui um fator de influência nos níveis de AFMV das aulas. Chow et al. (2009) encontrou uma relação de 9% nesta variável para explicar os níveis de AFMV nas aulas de EF. Mais especificamente, o tipo de matéria de ensino presente nas aulas de EF tem sido associado a diferenças verificadas entre rapazes e raparigas quanto ao nível de AF, sugerindo uma diferenciação de ensino que adeque as práticas às características destes grupos (Smith et al., 2014).

Como foi observada a presença de todas as matérias quer nas aulas registadas com níveis inferiores a 50% de AFMV, quer nas aulas com níveis superiores, não parece poder ser atribuída razão à variabilidade da AFMV nas aulas às matérias de ensino que integram as sessões.

O presente estudo não permite confirmar os resultados de Chow et al. (2009) que relata o facto de os alunos apresentarem níveis substancialmente maiores de AFMV nas aulas que integrem matérias de Jogos Desportivos Coletivos em relação às aulas que integrem matérias da Ginástica. As aulas observadas neste trabalho durante o estágio pedagógico dos estudantes do curso de formação inicial de professores de EF evidenciou dois casos de professores em que nenhuma das aulas observadas registou níveis de AFMV acima de 50%, também foram observados outros dois casos, precisamente no sentido contrário, isto é, com todas as aulas acima de 50% do tempo em AFMV. Em todos estes exemplos as matérias de ensino presentes nessas aulas continham Jogos Desportivos Coletivos e Ginástica. Mais uma evidência que não permite associar a influência da matéria de ensino aos níveis de AFMV dos alunos nas aulas.

Em Portugal é comum na organização escolar distribuir as sessões de EF por períodos de 45 minutos ou de 90 minutos. Neste estudo, com aulas de 45 minutos e com aulas de 90 minutos, a influência das matérias de ensino nos níveis de AFMV não parece poder associar-se, em virtude de raramente as sessões observadas terem sido constituídas por uma única matéria. Na mesma aula, seja de 45 minutos ou de 90 minutos, estiveram presentes entre 2 a 6 matérias de ensino diferentes. Na maioria das aulas o número de matérias presentes foi de 2 ou 3. Em ambos os tipos de aula – 45 ou 90 minutos – o número médio de matérias não apresentou variação.

A análise do ambiente em que decorreram as aulas observadas (espaço físico)

permitiu confirmar a estabilidade do modelo organizacional das aulas orientadas por estes estudantes do curso de formação inicial de professores de EF. As sessões que decorreram em Pavilhão, em Ginásio ou em Espaço Exterior não apresentaram diferenças no que respeita ao número de matérias de ensino presentes na aula. A maioria das aulas integraram 2 ou 3 matérias de ensino, independentemente do local onde decorreram.

A investigação sobre este tema não tem sido conclusiva sobre a influência do espaço físico nos níveis de intensidade das aulas (Chow et al., 2009). No entanto, algumas diferenças têm sido reportadas sobre o nível de atividade física em espaços escolares exteriores ou interiores, mas estão relacionadas com o carácter livre ou organizado da atividade. Os alunos em atividades não organizadas tendem a um maior nível atividade física no exterior do que em espaços interiores (Pearce et al., 2017).

4.4.2 Níveis de atividade física moderada e vigorosa nas aulas observadas

A análise da atividade da aula com recurso ao SOFIT permite avaliar os níveis de quantidade de atividade física proporcionada, permite também analisar o contexto em que decorre a aula, fundamentalmente no que respeita à sua organização e, numa última análise, o tipo de comportamento do professor relativamente aos incentivos e às suas intervenções junto dos alunos.

A Tabela 34 reflete o facto deste grupo de professores estagiários ter garantido um nível de atividade física moderada e vigorosa em 53% do tempo das suas aulas, ligeiramente superior ao limite de 50% a partir do qual se consideram as aulas ineficazes deste ponto de vista.

Tabela 34 - Resultados do SOFIT – Comportamento do aluno

Estagiários	Categorias (%)					
	Deitado	Sentado	Em pé	Andar	Muito ativo	Moderado a vigoroso
P1	5	38	31	19	8	27
P2	0	13	10	0	76	76
P3	2	2	30	17	49	67
P4	1	16	27	16	40	57
P5	5	8	23	25	40	65
P6	0	3	54	26	16	42
P7	0	24	40	14	22	36
P8	5	10	24	19	42	60
P9	1	28	21	32	18	50
P10	0	20	42	13	25	38
P11	6	4	36	11	44	55
P12	0	7	40	24	29	53
P13	0	7	19	12	61	74
P14	0	16	37	9	38	47
Média	2	14	31	17	36	53

Como se tratam de aulas referentes a professores estagiários, portanto na fase final da sua formação inicial, o resultado observado permite destacar que metade dos professores observados garantiu na maioria das aulas (em 2 ou 3 aulas) níveis superiores a 50% do tempo em atividade AFMV. Merece destaque o facto de 9 professores estagiários terem registado em todas aulas uma média de tempo acima de 50% de AFMV.

No entanto, importa salientar a amplitude de variação deste quadro de resultados onde podemos encontrar aulas que obtiveram 89% do tempo em AFMV e, ao invés, aulas com 18% do tempo neste nível de intensidade da AF.

Em lados opostos da escala registamos num extremo 2 professores estagiários que não garantiram nenhuma aula com níveis adequados e no outro extremo, também 2 professores que garantiram níveis superiores em todas as aulas.

Os resultados de Kanioglou e Drakou (2005) junto de estudantes finalistas dos cursos de formação inicial de professores de EF durante o estágio pedagógico demonstraram que apesar de o tempo destinado à prática das aulas poder ser considerado satisfatório, os níveis de intensidade das aulas foram considerados insuficientes para os padrões adequados de AF.

As aulas observadas neste estudo apresentaram uma média de 53% no que respeita aos níveis de AFMV utilizando a avaliação baseada no SOFIT. Estes resultados são superiores a estudos internacionais que situam entre 30 a 35% os níveis médios de AFMV nas aulas de EF (Ridgers et al., 2006). Do mesmo modo, registam níveis superiores a outros estudos internacionais que observaram médias de 28% em aulas de professores estagiários na fase final de formação inicial (Kanioglou & Drakou, 2005).

Em Portugal já foram evidenciados resultados com características semelhantes aos registados neste estudo (58%), mas em situações de aulas de educação física respeitantes a escolas e professores de reconhecida qualidade no ensino da disciplina (Marques & Carreiro da Costa, 2013).

Apesar de a Escola poder organizar a duração das aulas de EF de outra forma, as aulas observadas neste estudo apresentaram a duração referida anteriormente – 45 minutos e 90 minutos. Marques, Ferro, e Carreiro da Costa (2011) ao estudarem as diferenças entre as aulas de 45 e 90 minutos, concluíram que não parece existirem diferenças nos níveis de AFMV atribuíveis à duração das aulas. Noutro plano, Diniz (1997) já tinha verificado que na mesma turma poderiam variar significativamente os níveis de AFMV entre os alunos.

4.4.3 Contexto organizacional das aulas observadas

As aulas observadas neste estudo registaram em média 60% do tempo em momentos destinados à prática de AF (Tabela 35). Esta maior prioridade dada à prática

segue em linha com as recomendações de McKenzie & Lounsbery (2013) sobre as vantagens de garantir níveis adequados de AFMV nas aulas de EF.

A percentagem de tempo das aulas observadas foi maioritariamente em prática (60%). Os registos destacam uma grande maioria dos professores (10) a garantirem mais de metade do tempo da aula em situações de prática.

Tabela 35 - Resultados do SOFIT – Contexto da aula

Estagiários	Categorias (%)						
	Organização	Informação	Aptidão física	Exercícios	Jogos	Outros	Em prática
P1	9	31	14	9	20	16	43
P2	4	27	0	0	70	0	70
P3	14	6	1	21	56	2	78
P4	6	10	8	25	17	34	49
P5	3	7	37	17	20	15	74
P6	4	8	1	54	1	31	57
P7	31	9	6	42	13	0	61
P8	33	12	25	1	29	0	55
P9	19	21	3	16	27	14	45
P10	14	12	7	41	12	13	61
P11	6	13	20	9	28	23	58
P12	7	0	4	56	33	0	93
P13	8	12	19	18	27	15	64
P14	10	29	10	22	8	21	40
Média	13	12	13	27	20	15	60

Ao estudar um grupo de professores da mesma escola, Marques e Carreiro da Costa (2013) observaram uma média de 61% do tempo destinado à prática dos alunos em linha com as observações deste estudo.

4.4.4 Promoção da Atividade Física junto dos alunos nas aulas observadas

No mesmo registo de observação das aulas foi estudado o nível de intervenção do professor na aula (Tabela 36), principalmente quando se dirige aos alunos com o objetivo de incentivar o seu envolvimento em atividades físicas e desportivas.

Trata-se de um dos resultados mais evidentes sobre uma das características da intervenção dos estagiários na prática pedagógica relacionada com a promoção da AF, observou-se que em média somente 5% dos registos corresponderam a incentivos do professor à prática de AF junto dos alunos. A maioria das intervenções do professor não são formuladas sobre a forma de incentivo (66%).

O comportamento do professor durante a aula de EF poderá influenciar os níveis de AF dos alunos. Chow et al. (2009) apresenta evidências sobre a importância das ações de instrução dos professores ao incentivar a AF, referindo que os níveis de AFMV dos alunos

tendem a aumentar na medida em que os professores registem mais tempo destinado à promoção da AF. A investigação tem confirmado os baixos níveis neste tipo de comportamento de incentivo à AF nas aulas. Marques e Carreiro da Costa (2013) relatam a média de 12% no estudo realizado em Portugal, Chow et al. (2009) registou uma média 0,4% no estudo realizado. No caso deste estudo a média de 5%, segue em linha com registos da investigação referida anteriormente que sugere serem muito reduzidas as situações e o tempo que os professores dedicam ao incentivo da AF junto dos seus alunos.

Tabela 36 - Resultados do SOFIT – Comportamento do professor

Estagiários	Categorias (%)		
	FB à tarefa da aula	FB de incentivo à AF fora aula	Sem incentivo
P1	17	0	83
P2	48	21	30
P3	23	4	73
P4	58	7	34
P5	32	5	63
P6	14	1	84
P7	18	2	80
P8	51	22	27
P9	10	0	90
P10	42	2	56
P11	45	2	53
P12	27	3	70
P13	11	2	86
P14	5	1	94
Média	29	5	66

Fazendo uma síntese final sobre os resultados, parece evidente que os níveis de AF observados nas aulas não se apresentam associados às matérias de ensino lecionadas.

Por outro lado, a análise dos níveis de AFMV registados nas sessões observadas, sugerem um quadro mais favorável do que alguns estudos internacionais realizados em contexto semelhantes (Kanioglou & Drakou, 2005), mas em linha com os resultados apontados em estudos portugueses realizados em escolas com ambiente pedagógico de reconhecida qualidade (Marques & Carreiro da Costa, 2013).

Em convergência com os níveis de AFMV registados nas aulas observadas, observaram-se tempos destinados à prática dos alunos suscetíveis de favorecerem as aprendizagens em EF.

No entanto, a intervenção com intenções de promover a AF nos alunos parece um objetivo muito distante das preocupações destes estagiários durante as suas aulas.

No quadro de resultados apresentados nas tabelas anteriores sugerem alterações no âmbito das conceções, das percepções e das práticas de ensino dos alunos do curso de

formação inicial de professores de EF em relação aos dados relatados em investigação anterior sobre a mesma área e população. Nas Conclusões que se seguem procurar-se-á responder às questões do estudo, adiantar algumas explicações que poderão ajudar a compreender estes dados e encontrar eventuais tendências no percurso da formação inicial de professores de EF em Portugal.

CONCLUSÕES

Neste capítulo procurar-se-á sintetizar as principais conclusões sugeridas pela análise dos resultados obtidos.

O estudo teve como objetivos analisar a relação entre a preparação demonstrada pelo curso de formação inicial e as percepções dos futuros professores de EF e a forma como essas percepções se modificaram do início para o final do estágio pedagógico. Também, foram estudadas as características das aulas de EF ministradas e a percepção dos formadores que acompanharam o processo.

Crum (2013) assinalava a importância de se analisar o estágio pedagógico na FI dos professores de EF como forma de suscitar a reflexão sobre os programas dos cursos que preparam para a profissão. O problema de partida do estudo acompanha esta linha de análise, com o sentido de questionar a preparação dos alunos finalistas da FI em EF para um ensino visando as finalidades da disciplina e a promoção de educar os alunos para um estilo de vida ativa.

Do mesmo modo e, conforme Harris (2014) apresenta, tem sido recorrente a afirmação sobre as dificuldades que a FI tem demonstrado em preparar adequadamente os futuros professores de EF.

Foi a partir desta preocupação que o estudo se orientou para a melhor análise dos problemas que a investigação identifica como determinantes na concretização das finalidades da disciplina.

A World Health Organization (2010) sintetiza vários estudos, identificando problemas como as características das práticas de ensino em EF, nomeadamente o baixo nível intensidade do esforço solicitado nas aulas, denunciando um afastamento dos objetivos da disciplina relacionados com a melhoria das capacidades motoras e das recomendações de AF para os alunos em idade escolar.

Justificando, de algum modo, os problemas enunciados anteriormente, Harris (2014) identifica problemas de conhecimento por parte dos professores de EF quanto às recomendações sobre AF para crianças e jovens. Neste domínio, surge com maior preocupação o facto de os formadores de professores de EF, também revelarem esse mesmo desconhecimento sobre as recomendações.

Ainda, em convergência com os problemas assinalados anteriormente, as concepções sobre EF e as orientações a que os respetivos professores parecem estar vinculados, demonstram uma tal diversidade e, até variabilidade, conforme referem Onofre e Martins (2015), permitindo questionar o efeito de uma FI orientada para a preparação de futuros professores, capazes de ensinar os conhecimentos e os comportamentos suscetíveis de orientar os alunos para um estilo de vida ativa.

Portanto, e como sugere Carreiro da Costa (2010), sublinha-se como fator determinante para a ineficácia das aprendizagens dos alunos, a qualidade dos professores de EF.

É nesse sentido que o estudo focaliza a análise da FI dos professores de EF e, mais concretamente, o estágio pedagógico, como o momento crucial dessa formação. Nessa fase, os futuros professores, terminaram um processo de preparação teórica com vista à aplicação em contexto direto de prática de ensino nas escolas, já são responsáveis por orientar alunos na EF, mas ainda estão sob a responsabilidade da instituição de formação,

Ao tomar como referência Carreiro da Costa (2013) quando assinala o contributo da FI para os problemas detetados na qualidade da EF nas escolas, ressalva-se o facto de serem evidências muito pouco conclusivas e, por isso, justifica-se o interesse em analisar que aspetos estarão já presentes durante o estágio pedagógico que permitam identificar traços do perfil do futuro professor de EF.

Numa primeira linha de razões para a responsabilização da FI, apresenta-se a falta de compromisso dos formadores da FI sobre a missão da EF, o perfil de professor e os conhecimentos necessários para ser professor de EF. Esta dificuldade tem obviado à construção de programas de formação inicial de professores que garantam uma convergência com a necessidade de uma EF de qualidade nas escolas.

Numa segunda linha, decorrente da constatação anterior e confirmando evidências relatadas por Sá (2007), a falta de coesão concetual e programática dos formadores dos cursos de FI, tem como consequência a reduzida vinculação dos estudantes aos princípios e às orientações que o curso de FI procura transmitir. O resultado observado em vários trabalhos publicados e já referenciados neste estudo, sugere a opção dos futuros professores pelas práticas que recordam das suas experiências como alunos nas aulas de EF. Ao se reproduzirem as estratégias vividas anteriormente como alunos em EF, repercutem-se os valores e as conceções anteriores à FI, anulando a mudança nas conceções e nas práticas que a FI procurava incutir.

Conclusões sobre as características do percurso escolar e desportivo anterior à Formação Inicial

A análise do percurso anterior à FI por parte dos estagiários participantes neste estudo, revela um perfil de estudante no ensino secundário cuja percepção segue em linha com outros estudos já referidos sobre o tema (Carreiro da Costa, Valeiro, & González Villalobos, 2016; Carvalho, 2003; Sá, 2007). Trata-se de um grupo de futuros professores de EF referindo a qualidade da EF que tiveram no Ensino Secundário como “Boa”. Acresce o

facto de considerarem o seu desempenho como “Muito Bom” na maioria dos casos (61%), aliás nenhum dos participantes se considerou “Fraco” enquanto aluno na EF do Ensino Secundário, só um se considerou de nível “Médio”, sendo todos os restantes enquadrados na percepção de nível “Bom” e “Muito Bom” como alunos em EF no Ensino Secundário. Esta evidência permite confirmar as observações de outros estudos, nomeadamente, Sá em 2007, sobre a importância das experiências gratificantes em EF como um fator de grande influência na escolha da via profissional e na conceção de EF que acompanhará o percurso como professor.

A análise das razões que poderão influenciar um futuro professor de EF na escolha desta área profissional, implica estudar quais os aspetos que melhor poderão explicar essa decisão. Desde há muito que a investigação afirma a importância do professor na influência sobre o jovem enquanto aluno na EF (Piéron & Carreiro da Costa, 1996). A assimilação do exemplo de competência, de personalidade e de atitude do seu professor de EF na escola, são efetivamente os aspetos que melhor poderão explicar as razões dos futuros professores de EF em considerarem esta profissão, tendo sido o aspeto “mais importante” (37%) que os participantes indicaram nas suas opiniões. Por isso, não será surpresa o facto de colocarem na linha de “menor importância” (8%) a influência da relação com os colegas e do convívio que se estabeleceu entre eles. Marcadamente, os professores que os estagiários tiveram na EF enquanto alunos, parecem corresponder com maior evidência à opinião de terem sido um dos principais influenciadores para a escolha da profissão.

Igualmente importante para se analisar o percurso anterior à FI, mas numa fase mais próxima do momento do estágio pedagógico, isto é, durante o percurso enquanto aluno da FI em EF até ao início do estágio, os resultados deste estudo revelam uma situação peculiar que poderá influenciar as conceções dos futuros professores, bem como, a disponibilidade para assimilar as conceções e as práticas da FI. Trata-se da constatação sobre o envolvimento no mercado de trabalho como professores de EF ou como treinadores desportivos, antes de terminarem o seu percurso de FI. Na realidade, somente 3 estagiários em 43 participantes (8%) afirmaram não desempenhar funções como professor de EF ou como treinador durante o estágio pedagógico.

Conforme Crum (2013) vem assinalando, a forte influência da socialização profissional nas conceções e nas práticas dos professores, poderá determinar maior dificuldade da FI em influenciar os futuros professores, considerando que estes ainda não terminaram o seu percurso formativo e já estão totalmente imersos na profissão.

Na realidade, este paradoxo de “poder ser professor antes de formalmente o ser”, facilita a adoção de conceções e de práticas que sustentam a “teoria do fracasso auto-reprodutor da EF” como Crum já assinalava em 1993.

Conclusões sobre as percepções de atividade profissional que os estudantes da Formação Inicial identificam no início do estágio

Os programas de FI de professores em EF procuram organizar-se em torno da expectativa de poder alterar as concepções e as práticas que os estudantes trazem das suas experiências anteriores.

Para a concretização deste objetivo será necessário mobilizar um conjunto de atividades baseadas numa estratégia de análise, reflexão e construção de conhecimento bem estruturada que permita influenciar os estudantes e possibilite a desejada alteração de concepções e práticas.

Uma primeira linha de dificuldades, está relacionada com os motivos que levam os estudantes a optar pelo curso de EF, assumindo claramente que se deve ao gosto pela prática desportiva (63%) e à experiência anterior na prática de atividades desportivas (29%). Portanto, para a esmagadora maioria dos estudantes, a vontade de ser professor de EF reside no interesse pela prática de atividades desportivas. Mesmo frequentando um curso que habilita para a profissão de professor de EF, 33% dos participantes refere que no futuro desejam desempenhar outras profissões ligadas à atividade desportiva em detrimento de querer ser professor de EF.

O desafio da desconstrução identitária dos estudantes dos cursos de FI em EF revela-se algo complexo de concretizar. Os resultados deste estudo que permitem entender a opinião dos estudantes sobre o curso, poderão sugerir algum efeito modificador nas concepções anteriores e nas expectativas anteriormente apresentadas.

Na verdade, os estudantes participantes neste estudo, parecem refletir as evidências já conhecidas sobre os programas de FI de professores de EF. Referem como a mais relevante característica do curso “o aperfeiçoamento de competências de ensino” (24%), o que parece sugerir o interesse acrescido porque o curso dá especial relevo a temáticas associadas a soluções utilitárias para as práticas de ensino.

Por outro lado, as referências à forte componente teórica e à avaliação das concepções dos alunos sobre EF e sobre a profissionalidade, os estudantes assinalam serem as componentes menos relevantes no curso (7%).

Nesta perspetiva, os cursos de FI em EF procuram garantir um adequado conhecimento pedagógico do conteúdo aos seus estudantes. Os resultados das opiniões dos participantes, assim o parecem confirmar, mas a necessária estratégia de análise, reflexão, elaboração e construção do conhecimento que confronte os estudantes com as suas concepções e com o que se propõe no curso, parece não ser muito evidente para estes estudantes.

Parecendo confirmar a veracidade das opiniões dos estudantes sobre as características do curso, isto é, de forte componente associada ao conhecimento de soluções adequadas às práticas de ensino e menos interventivo nas componentes associadas às conceções e às orientações sobre a profissão, o resultado observado nas respostas dos estudantes quanto aos seus conhecimentos sobre as recomendações de AF para crianças e jovens, afigura-se sintomático com os relatos da investigação similar já realizada internacionalmente (Harris, 2014), ou seja, os estagiários revelam desconhecimento das recomendações sobre AF para as crianças e jovens em idade escolar. Nenhum dos estagiários respondeu corretamente à questão colocada no questionário pedindo para enunciar as recomendações de AF para crianças e jovens. Mais relevante, é o facto de os seus orientadores de estágio revelarem igual desconhecimento, só um orientador de escola num total de 21 conseguiu responder corretamente, e só 2 orientadores universitários em 13 confirmaram conhecer as recomendações.

Esta evidência configura-se em linha com os relatos da investigação de Castelli & Williams (2007) sobre a dificuldade em orientar o ensino da EF para o conhecimento e as práticas dos alunos visando a adoção de estilos de vida ativa. Tal só será possível no discurso, mas não o será na prática, enquanto os professores e a escola não o considerarem prioritário nas suas rotinas organizativas.

As dificuldades percebidas no que respeita aos conhecimentos sobre as recomendações de AF para crianças e jovens, como um dos conceitos estruturantes e sustentadores das opções pedagógicas no ensino da EF, parece não assumirem relevância para os estagiários, nem configurar uma lacuna na sua formação, em virtude de a maioria (57%) dos estudantes considerar-se “muito bem preparado” no final do estágio para garantir aos seus alunos um ensino suscetível de promover a consecução das finalidades da EF, somente 1 estagiário se considera “pouco preparado” e 4 consideram-se “suficientemente preparados” num total de 46 estudantes.

Este quadro percecionado pelos estagiários quanto à sua preparação para garantir um ensino da EF suscetível de promover as finalidades da disciplina, não difere muito das opiniões dos seus orientadores que os acompanharam durante todo o período de estágio. Estes limitam a sua opinião ao nível “suficiente” no que respeita à preparação dos estagiários, mas não referem “pouca preparação”, nem “muito boa preparação” dos seus formandos. No entanto, eles próprios também desconhecem, na sua maioria, as recomendação de atividade física para crianças e jovens, conhecimento fundamental para garantir a concretização das finalidades da EF nos seus alunos.

Conclusões sobre como se modificaram as percepções dos estudantes da Formação Inicial do início para o final do estágio

O efeito do processo de estágio nas percepções dos estagiários desde o início até ao final, reveste-se de fundamental interesse e constitui um dos objetivos centrais do estudo. Este momento da FI de professores em EF tem sido reportado pela investigação, como é o caso do estudo de Sá (2007), como determinante para a definição das concepções dos futuros professores. Para estudar esta etapa da FI, também designada em alguma literatura por “praticum”, será necessário analisar a evolução que os estagiários apresentam no que respeita às suas concepções sobre o ensino da EF.

No entanto, as influências tornam-se mais complexas devida à intervenção de outros formadores, os orientadores de escola, que assumem um papel de enorme relevo na orientação e nas opções dos estagiários. Estes orientadores de escola, são professores cooperantes que surgem somente nesta fase da FI dos estudantes e, normalmente, não estão vinculados aos programas desenvolvidos pela instituição que promove a FI dos estagiários.

A confirmar a importância desta influência nas concepções dos estagiários, este estudo assinala a concordância entre estagiários e orientadores de escola nas afirmações sobre as finalidades da EF. No início do estágio ambos atribuem maior número de respostas aos conhecimentos das finalidades da EF como “promoção de estilo de vida ativo (26% para os estagiários e 32% para os orientadores de escola). No final do estágio a variação do maior número de respostas à mesma questão evolui para a promoção de “efeitos educativos gerais” tanto no caso dos estagiários (26%), como para os orientadores (22%). Enquanto que os orientadores universitários que acompanham o estágio numa função mais distanciada, mantiveram o maior número de respostas associado à “promoção de estilo de vida ativa” quer no início, quer no final do estágio.

Parece, assim, tratar-se da confirmação sobre a influência e a ligação muito estreita entre o estagiário e o seu orientador de escola, como um elemento decisivo na socialização profissional que tem início durante o estágio.

Quando se procura analisar a opinião dos estagiários sobre outro conceito revelador das concepções sobre a profissionalidade em EF, como é o caso do conceito de “aluno fisicamente bem-educado”, os resultados dispersam-se por considerações difíceis de organizar num conceito comum. No entanto, ressalta, novamente, a convergência das afirmações dos estagiários com as afirmações dos orientadores de escola. Verifica-se uma referência comum com maior número de respostas ao conceito de “conhecimento”, quer por estagiários (30%), quer por orientadores de escola (27%) que se mantém sem alterações significativas no início e no fim do estágio. Aliás, aqui acompanhados, também, pelos

orientadores universitários.

As respostas deste estudo com mais referências sobre o conceito de aluno fisicamente bem-educado, surgem associadas a conhecimento, seja conhecimento da aptidão física, seja conhecimento desportivo ou outro, mas revelador da disparidade de conceitos que se percebem nas repostas a esta questão.

Do mesmo modo que a análise das respostas ao conceito anterior nos permite verificar a disparidade de interpretações associadas a um mesmo conceito, as respostas dos estagiários à pergunta sobre o que se entende por “bom professor de EF” realizada no início e no final do estágio, revela-se sem alterações na variação entre as categorias com maior número de respostas nos dois momentos de recolha dos dados. O “bom professor de EF” é associado maioritariamente à capacidade pedagógica, em linha com referências já assinaladas por Martins, Onofre, et al. (2014). De facto, este conceito, que poderá remeter para a capacidade de “saber dar boas aulas”, ajuda a entender a visão ainda limitada do papel do professor e restrito às suas funções de planeamento, gestão e acompanhamento da aula e avaliação dos alunos. Bem longe da perspetiva mais abrangente, para a qual o bom professor deverá atualmente orientar a sua atuação profissional, conforme sugere Carreiro da Costa (2010) quando se refere à perspetiva ecológica, implicando uma intervenção profissional para além da função de ensinar os seus alunos.

Em síntese, os participantes neste estudo chegam ao final do estágio pedagógico, a última etapa, antes da entrada na profissão, considerando que se sentem preparados para desempenharem as funções docentes em EF (90%). No entanto, o efeito do estágio pedagógico assume uma importância muito significativa, permitindo reconhecer a fragilidade dos conhecimentos adquiridos durante a fase anterior do curso de FI. Assim, os estagiários consideraram que se sentiam bem preparados para serem professores de EF antes do início do estágio, principalmente devido aos conhecimentos e às competências adquiridas no curso. Mas, no final do estágio, a principal razão (59%) para se considerarem bem preparados já foi a experiência adquirida no estágio pedagógico. Este resultado parece ser bastante revelador da fragilidade com que as concepções e as práticas adquiridas durante o curso se esbatem perante a socialização profissional, mesmo em ambiente supervisionado e integrado no curso de FI.

Conclusões sobre as características das aulas ministradas pelos estagiários

Uma das críticas mais comuns à ineficácia da EF em garantir nos alunos a concretização das suas finalidades, relaciona-se com a diversidade de perspetivas do currículo em função das concepções de cada professor de EF. Rickwood (2013) a nível internacional e Carreiro da Costa et al. (2008) em Portugal, apresentam evidências de

grande diversidade de concepções e práticas entre professores da mesma escola.

Neste estudo observaram-se 3 aulas de cada estagiário durante um período do calendário escolar não muito alargado, procurando incidir sobre a mesma etapa de trabalho.

Numa primeira lógica de estudo, procurou-se analisar em que medida se respeita o currículo da EF. Verificou-se que em todos os estagiários observados só o domínio dos Conhecimentos não esteve presente nas aulas estudadas. Foi possível observar matérias de ensino de todas as categorias do domínio curricular das Atividades Físicas, bem como, o domínio da Aptidão Física. Mais especificamente, foram observadas todas as matérias nucleares dos programas nacionais de EF. Estes resultados, parecem apoiar a evidência de um curso de FI que garante as bases do conhecimento do currículo aos seus estudantes.

O estudo do conteúdo e da estrutura das aulas permite, também, analisar o conceito no que respeita ao conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, a maioria das aulas observadas integraram várias matérias de ensino no seu plano. Num total de 42 aulas analisadas, somente 2 aulas se desenvolveram em torno de 1 matéria de ensino. Portanto, as características politemáticas das aulas destes estagiários revelam uma opção genérica por um modelo de planeamento e ensino que parece refletir uma concepção interiorizada e intencional, talvez decorrente das orientações adquiridas no curso de FI.

Esta conclusão sobre a utilização de orientações aprendidas no curso, poderá obter maior sustentação, face à observação dos mesmos princípios de organização em aulas com duração distinta (45 minutos ou 90 minutos) ou realizadas em espaços diferentes (cobertos e exteriores).

Numa segunda lógica de estudo, procurou-se analisar a preocupação dos estagiários em garantir nas suas aulas níveis adequados de intensidade do esforço. Utilizou-se a referência padrão de considerar como objetivo um mínimo de metade do tempo de duração da aula em AFMV, limite considerado em programas internacionais (CATCH e SPARK) de acordo com estudos relatados por Fairclough & Stratton (2006).

O total das observações apresenta uma média de 53% do tempo em AFMV, podendo sugerir que existe uma preocupação dos estagiários com o nível de intensidade do esforço nas suas aulas. No entanto, este valor corresponde ao limite mínimo e a análise mais detalhada permite verificar que este limite padrão não foi atingido em 18 das 42 aulas consideradas no estudo. Os resultados permitem identificar que 5 dos 14 estagiários observados não garantiram níveis mínimos de AFMV na maioria das suas aulas.

Em estudos sobre a análise dos níveis de AF em aulas de EF é referido com frequência a influência das matérias ensino presentes nas aulas na variação nos níveis de AFMV dos alunos (Smith, Lounsbery, & McKenzie, 2014). Os resultados deste estudo sugerem que esse efeito não se evidencia nas aulas destes estagiários. Aliás, todas as

matérias de ensino estão presentes em aulas que cumprem os mínimos satisfatórios de AFMV e, também, em aulas que não cumprem. O facto de alguns estudos sugerirem uma influência das matérias de ensino nos níveis de AFMV dos alunos durante as aulas de EF, poderá estar relacionado com as características das próprias aulas observadas. Alguns resultados apresentados referem-se a aulas de EF com características monotemáticas, isto é, são aulas organizadas em torno de uma única matéria de ensino, situação a que não correspondem as aulas observadas ao grupo de estagiários participantes neste estudo.

Do mesmo modo, analisando as matérias utilizadas pelos 3 estagiários que nunca garantiram níveis mínimos de AFMV nas suas aulas, verifica-se não existirem diferenças substanciais em relação às matérias utilizadas pelos 3 estagiários que sempre garantiram níveis adequados de AFMV nas suas aulas.

Assim os resultados sugerem uma preocupação dos estagiários com os níveis de intensidade do esforço nas suas aulas, mas nem sempre sabem como o fazer. Na verdade, parece tratar-se de um problema de conhecimento didático do conteúdo.

Esta dificuldade assinalada anteriormente, pode ser confirmada com a análise dos resultados sobre o contexto em que decorrem as aulas, a média de 60% de tempo destinado à prática, corresponde a um resultado ligeiramente acima das metas enunciados em programas internacionais como o Healthy People 2020 nos Estados Unidos da América (U.S. Department of Health and Human Services, 2008), cujos objetivos apontam para o incremento de aulas em que a maioria do tempo seja destinado à prática dos alunos.

Neste estudo, ainda, merece referência o facto de existirem 5 estagiários em 14 observados que não garantem mais de 50% de tempo destinado à prática na maioria das suas aulas. Também, a variação deste indicador situa-se entre 27% e 93% no tempo de cada aula destinado à prática. Estes resultados sugerem uma preocupação maioritária dos estagiários em garantir elevados tempos destinados à prática nas suas aulas, mas a diversidade de resultados pode indiciar pouco domínio da gestão e da instrução da aula, situação reveladora de problemas de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Uma última lógica de análise, procura estudar aspetos do comportamento do professor durante a aula, nomeadamente o incentivo à melhoria e à prática de AF para além das aulas, como característica reveladora de um ensino preocupado com a promoção da AF junto dos alunos. Os dados revelam ser um indicador quase inexistente, a média de 5% de episódios de intervenção com o objetivo de incentivar os alunos à prática de AF é claramente insuficiente para os objetivos. Acresce o facto de 2 professores não terem tido qualquer intervenção dirigida à promoção de AF nas aulas que foram observadas.

Este quadro parece confirmar a análise dos resultados anteriores quando sugerem uma intervenção pedagógica no sentido de promover “efeitos educativos gerais”, como as

finalidades da EF que os estagiários assinalam maioritariamente após o estágio, e não a “promoção de um estilo de vida ativa” nos alunos, conforme indicavam maioritariamente antes do estágio.

Conclusões finais

Como conclusão do estudo e em resposta às questões iniciais que determinaram os objetivos da investigação, sugerem que este grupo de estagiários evidenciam os habituais antecedentes à entrada na FI, isto é, são estudantes que consideram ter tido uma boa experiência como alunos em EF na escola e tiveram professores marcantes no seu percurso escolar. Estão muito envolvidos na prática desportiva e pretendem continuá-la durante e após o curso de EF.

É comum desempenharem funções como professor de EF ou treinador desportivo e, nalguns casos, acumulam as duas situações com a frequência do curso de FI.

Antes de iniciarem o estágio, revelam desconhecimento sobre os temas relacionados com uma educação promotora de um estilo de vida ativa nos alunos, mas consideram ser essa a finalidade da EF e para a qual afirmam estar bem preparados.

No final do estágio, este discurso torna-se minoritário, sobressaindo o interesse em promover na EF efeitos educativos gerais, alinhados com as afirmações dos seus orientadores de escola.

A análise das aulas orientadas pelos estagiários revela uma preocupação com o cumprimento do currículo, abrangendo todas as áreas do programa. Também se verificou uma característica predominante pela organização de aulas de EF por áreas, isto é, a presença de várias matérias de ensino na mesma aula. Esta característica comum presente nas aulas dos estagiários, poderá sugerir tratar-se de uma prática alinhada com orientações decorrentes da FI. As aulas correspondem aos níveis mínimos de AFMV, mas observa-se uma grande diversidade de comportamentos e práticas entre os estagiários, quer nos níveis de intensidade do esforço, quer no tempo destinado à prática nas aulas. A oportunidade de incentivar os alunos ao desenvolvimento da AF durante as intervenções nas aulas é praticamente inexistente.

Na verdade, demonstrar mestria e domínio do conhecimento didático do conteúdo é uma capacidade que se relaciona com a experiência profissional e adquirida ao longo do percurso na carreira docente. Por isso, parece ser difícil garantir que os professores de EF em início de carreira demonstrem níveis elevados de conhecimento didático do conteúdo. O problema daí decorrente para a qualidade do ensino, torna-se evidente porque estamos em presença de baixos níveis de acompanhamento e supervisão dos professores em início de carreira. Trata-se de uma situação que não é muito suscetível de se verificar em algumas

profissões de elevado risco para a integridade física das pessoas, como na área da saúde, ou em profissões que decorrem da utilização de meios bastante onerosos ou de grande investimento, como será o caso das tecnologias de ponta.

Nos sistemas educativos em que os professores iniciam a sua prática profissional através de processos de indução, acompanhamento tutorial ou supervisão prolongada, permite-se o tempo necessário à consolidação dos aspetos mais frágeis identificados na FI e podem ser atenuados os efeitos da inexperiência profissional na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Em suma, nenhum professor deveria ser lançado na profissão sem qualquer tipo de acompanhamento ou supervisão mais prolongada.

Poderá ser invocada responsabilidade tanto ao sistema educativo que não garante os mecanismos adequados para tal intervenção na especialidade de supervisão pedagógica, como aos cursos de FI onde, habitualmente, os formadores dos futuros professores não estão presentes para acompanhar e verificar de que forma os seus alunos colocam em prática os conceitos e os conhecimentos da formação adquirida nos seus programas.

Assim, parece tratar-se de um processo casuístico, deixado ao critério dos futuros professores a forma como irão aplicar na prática de ensino os princípios e as orientações da FI. No estágio esta prática poderá depender da influência do orientador de escola ou, então, do interesse do estagiário, mas não parece decorrer de um processo estruturado, planeado, organizado, aplicado e avaliado que garanta convergência com os princípios da FI e se oriente para a melhoria da qualidade do ensino da EF.

Os resultados deste estudo parecem confirmar a literatura sobre o tema (Carreiro da Costa, 2017b; Carreiro da Costa et al., 2016; Crum, 2013; McCullick, 2001; Sá, 2007), nomeadamente sobre a fragilidade das conceções e dos comportamentos adquiridos na FI que rapidamente se reorientam em função das experiências anteriores e, mais evidente neste caso, pela influência dos seus orientadores de escola. Releva a fragilidade dos futuros professores de EF na orientação para a promoção de um estilo de vida ativa como uma das finalidades da disciplina.

Limitações dos estudo e sugestões para futuras investigações

Este estudo ao investir num desenho que implica o tradicional método de recolha de dados através de questionário aos participantes em dois momentos diferentes, conjugado com o pouco habitual método de registo audiovisual de aulas de EF para análise posterior, confere uma dificuldade acrescida quanto ao controlo dos participantes e à extensão dos dados a analisar.

Por este motivo, a diferença de respondentes entre a primeira aplicação dos questionários e a segunda aplicação, reverte para uma dificuldade em comparar resultados. Acresce o facto de alguns registos audiovisuais de aulas terem sido descartados por não cumprirem as condições de validação, dificultando alguma análise comparativa do grupo em causa. No entanto, como o objetivo do estudo visava conhecer as características de um grupo específico, a falta de dados de alguns elementos do grupo em algumas componentes não se afigura condicionador dos resultados, nem da respetiva análise.

Tratando-se de um grupo específico, a extrapolação para o universo não deve ser considerada, apesar de se ter acompanhado os resultados deste estudo com os resultados de outras investigações do mesmo âmbito realizadas no País e internacionalmente.

A proximidade do investigador com os participantes, sendo docente do grupo estudado, poderá trazer alguma influência na interpretação dos dados, face ao conhecimento antecipado das características dos participantes. Esta situação não parece influenciar negativamente, pois esse conhecimento mais específico pode ajudar em algumas situações de análise mais complexa.

Por último, o tempo decorrido entre as observações e a elaboração das conclusões poderá sugerir alguma datação e os resultados já não corresponderem a características de grupos similares na atualidade. As características dos estudantes da FI em EF poderá evoluir todos os anos, no entanto, as grandes transformações parecem ocorrer quando se verificam mudanças nos quadros legislativos, nos sistemas organizacionais ou nas reformas institucionais. Ora, este estudo decorre totalmente num espaço temporal em que não foram observadas alterações significativas, podendo considerar-se que a FI objeto deste estudo decorre num quadro de estabilidade normativa e organizacional, mantendo as suas características desde o início ao fim do estudo.

A existência de cerca de 12 cursos de FI que habilitam para a docência em EF nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal, sugere um interesse em conhecer resultados às questões colocadas por este estudo em outros estudantes de FI. Deste modo, será possível entender se as características dos estudantes da FI no momento do estágio, configuram um quadro comum de dificuldades ou se os problemas são exclusivos deste grupo.

As dificuldades práticas em garantir registos audiovisuais das aulas de EF para a sua posterior análise, continuam a limitar a compreensão sobre este fenómeno que corresponde ao momento inicial da socialização profissional dos futuros professores. Assim, garantir condições para que todos os estagiários possam incluir nas suas tarefas de estágio a análise de algumas das suas aulas através do registo audiovisual, parece-nos um passo importante e fundamental para a compreensão e melhoria das práticas dos estudantes da FI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armour, K., & Harris, J. (2013). Making the case for developing new PE-for-health pedagogies. *Quest*, 65(2), 201–219. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773531>
- Baptista, F., Santos, D., Silva, A., Mota, J., Santos, R., Vale, S., ... Sardinha, L. (2012). Prevalence of the portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(3), 466–473. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318230e441>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (6ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Behets, D. (2001). Value orientations of physical education preservice and inservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 144–154.
- Biddle, S., Pearson, N., Ross, G., & Braithwaite, R. (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people: a systematic review. *Preventive Medicine*, 51(August), 345–351. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.07.018>
- Blankenship, B. T., & Coleman, M. (2009). An examination of "wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, 66(2), 97–112.
- Bonança, M., Regino, J., Martinho, J., Carreira, R., & Marques, A. (2014). Educação física na Europa: várias concepções. *Boletim SPEF*, 38, 45–51.
- Brettschneider, W., & Naul, R. (2004). *Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance*. EU - Directorate-General for Education and Culture, Unit Sport, Paderborn - Essen.
- Bronikowski, M. (2011). Transition from traditional into modern approaches to teaching physical education. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in physical education* (Mayer & Me, pp. 122–142). Maidenhead - UK: Sport Publishers Association.
- Brown, T. (2014). Debates in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(7). <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.953339>
- Butcher, K., Sallis, J., Mayer, J., & Woodruff, S. (2008). Correlates of physical activity guideline compliance for adolescents in 100 U.S. cities. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 360–368. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.025>
- Cale, L, Harris, J., & Chen, M. (2007). Over ten years on from the horse is dead . . . : surely it must be time to dismount ?! *Pediatric Exercise Science*, 19(2), 115–131.
- Cale, Lorraine. (2000). Physical activity promotion in schools: PE teachers' views. *European Journal of Physical Education*, 5(2), 158–168. <https://doi.org/10.1080/1740898000050204>
- Cale, Lorraine, & Harris, J. (2002). The lessons learned from two initial teacher training PE OFSTED inspections. *Annual Conference of the British Educational Research Association*, (September), 12–14. University of Exeter, England.
- Cale, Lorraine, Harris, J., & Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues? *European Physical Education Review*, 22(4), 526–544. <https://doi.org/10.1177/1356336X15623774>
- Carlson, J., Engelberg, J., Cain, K., Conway, T., Mignano, A., Bonilla, E., ... Sallis, J. (2015). Implementing classroom physical activity breaks: Associations with student physical activity and classroom behavior. *Preventive Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.08.006>
- Carlson, J., Sallis, J., Norman, G., McKenzie, T., Kerr, J., Arredondo, E., ... Saelens, B. (2013). Elementary school practices and children's objectively measured physical activity during school. *Preventive Medicine*, 57(5), 591–595. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.08.003>

- Carreiro da Costa, F. (1994). La formación del profesorado en educación física: ¿Qué objetivos? ¿Qué Métodos? ¿Qué Estrategias? In J. Hernandez & C. Lopez (Eds.), *XI Congreso Nacional de Educación Física en Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 1–14). Segovia, España.
- Carreiro da Costa, F. (1998). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Congreso Internacional de Intervención En Conductas Motrices Significativas*, (August), 427–454.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In Francisco Carreiro da Costa, M. Cloes, & M. Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 257–277). FMH.
- Carreiro da Costa, F. (2006). La investigación pedagógica en educación física: contribución para su enseñanza. *Conferência Proferida Na Universidade de Chihuahua*, 1–28. Chihuahua, México.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação física: disciplina dispensável versus disciplina imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa Em Educação Física*, 2(July 2010), 91–110. Retrieved from <http://www.foxitsoftware.com>
- Carreiro da Costa, F. (2011). Educar para una vida activa: ¿Cómo superar la situación paradójica por la que pasa la educación física en el contexto internacional? In J. Molina, O. Carballo, & M. Valeiro (Eds.), *2010 AIESEP World Congress – A Coruna (Spain) – Cagigal lecture*. Retrieved from <http://aiesep.org/wp-content/uploads/2014/11/Francisco-Carreiro-da-Costa.pdf>
- Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para uma activa: como ultrapassar o paradoxo que caracteriza a Educação Física no contexto internacional? *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 4(1), 37–73.
- Carreiro da Costa, F. (2017a). ¿Qué es una enseñanza de calidad en educación física? *Gymnasium*, 2(2), 1–12.
- Carreiro da Costa, F. (2017b). La formation initiale en education physique et la promotion d'un style de vie actif en contexte scolaire. *2 Congrès International L3SAW*, (April). Stirling - Écosse.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J., & Pestana, C. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: A formação (não) passa por aqui? In F. Carreiro da Costa, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em educação física. Conceções, investigação, prática* (pp. 57–74). Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F., Marques, A., & Diniz, J. (2008). Physical education teachers' value orientation and students' health-related fitness. In H. Brandl-Bredenbeck (Ed.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend* (pp. 49–62). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Carreiro da Costa, F., Pestana, C., Carvalho, L., & Diniz, J. (1994). Expectativas de exercício profissional em estudantes de educação física. In SPEF (Ed.), *Boletim SPEF 9* (pp. 5–14). Lisboa: SPEF.
- Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (1992). Teaching effectiveness: comparaison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity. Moving Towards Excellence* (pp. 169–176). London: E & FN Spon.
- Carreiro da Costa, F., Valeiro, M., & Villalobos, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. / Innovation in teacher training on physical education. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(29), 251–257. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=114785121&lang=es&site=eds-live>

- Carreiro da Costa, F., & Villalobos, M. (2015). Innovación y prácticas en la formación en educación física y deportes. *XI Congreso Internacional Sobre La Enseñanza de La Educación Física y El Deporte Escolar*. Cádiz.
- Carvalho, M. (2003). *Percepções de formadores de professores de educação física no ensino superior*. Faculdade de Motricidade Humana-UTL.
- Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3–19. Retrieved from <https://vpn.ulusofona.pt:10443/proxy/35fd0a5d/http/web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=529f0ecd-575b-49fd-81a9-9dac258ecbde%40sessionmgr4006&hid=4104>
- Chow, B., McKenzie, T., & Louie, L. (2009). Physical activity and environmental Influences during secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 21–37. Retrieved from <https://vpn.ulusofona.pt:10443/proxy/2dbbdc5b/http/web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7cdc6abe-1d77-4620-99c8-5b52669312a1%40sessionmgr4008>
- Comissão Europeia. (2014). *Education and training monitor 2014*. Retrieved from http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/publications/monitor14_en.pdf
- Corbin, C., Pangrazi, R., & Welk, G. (1994). Toward an understanding of appropriate physical activity levels for youth. *PCFS Research Digest*, 1(8), 153–160.
- Cordon, G., & Bourdeaudhuij, I. (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education*, 7(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/1740898020070102>
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., & Martins, J. (2015). O que é um aluno bem-educado em educação física? Perspetiva dos estudantes à entrada de um curso de educação física. *REAFES*, (Novembro), 7–9. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication/283487823>
- Crum, B. (1990). The self reproducing failing of physical education. In R. Telama, I. Laakso, M. Piéron, I. Rnoppila, & J. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity: the proceedings of the Jyväskylä Sport Congress* (pp. 294–304). Retrieved from <https://vpn.ulusofona.pt:10443/proxy/2b887f6f/http/web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=298b4e63-f847-4b8b-b0ed-4fae78f27efe%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=SPH274225&db=s3h>
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport science in Europe 1993. Current and future perspectives* (pp. 516–533). Aachen: Meyer & Meyer Sport.
- Crum, B. (2013). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53–64.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject ? Reflections on justification , objectives , methods and organization of PE in schools of the 21 st century 1 ¿ Cómo ganar la batalla por la supervivencia como materia escolar ? Reflexiones sobre la . *Retos*, 2041(2007), 238–244.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Rasmussen, V. B. (2004). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. In *WHO Health Policy for Children and Adolescents*. Copenhagen.

- Curtner-Smith, & Meek, G. (2000). Teachers value orientations and yheir compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1356336X000061004>
- Curtner-Smith, M. (1998). Influence of biography, teacher education, and entry into the workforce on the perspectives and practices of first-year elementary school physical education teachers. *European Journal of Physical Education*, 3(1), 75–98. <https://doi.org/10.1080/1740898980030107>
- Darling-Hammond, L. (2000a). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Davies, D., & Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health Research*, 12(2), 279–289. <https://doi.org/10.1177/104973230201200211>
- Decreto Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário*. , (2012).
- Decreto Lei nº 74/2004, de 26 de março. *Princípios Orientadores da Organização e da Gestão do Currículo*. , (2004).
- Denzin, N. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Department for Culture Media and Sport. (2015). *A new strategy for sport: consultation paper*. London: Department for Culture, Media & Sport.
- Diniz, J. (1997). *Estudo Integrado das condições de aprendizagem e de intensidade das actividades de educação física*. Faculdade de Motricidade Humana-UTL.
- Direção-Geral de Educação. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Básico*. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Direção Geral de Saúde. (2016). *Programa Nacional Para a Promoção da Atividade Física*. Retrieved from Direção-Geral da Saúde.; Ministério da Saúde website: https://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/activeapp/wp-content/files_mf/1507564169PNPAS_DGS2017.pdf
- Dobbins, M., DeCorby, K., Robeson, P., Husson, H., & Tirilis, D. (2009). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), 1–106. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651>
- Ernst, M., Corbin, C., Beighle, A., & Pangrazi, R. (2006). Appropriate and inappropriate uses of FITNESSGRAM : a commentary. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(2), 90–100.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L., & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: a review. *Quest*, 65(4), 412–428. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.791872>
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). “Physical education makes you fit and healthy”. Physical education’s contribution to young people’s physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14–23. <https://doi.org/10.1093/her/cyg101>
- Fairclough, Stuart, & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 240–258. <https://doi.org/DOI: 10.1123/jtpe.25.2.240>

- Fakhouri, T., Hughes, J., Burt, V. L., Song, M., Fulton, J. E., & Ogden, C. L. (2014). Physical activity in U.S. youth aged 12–15 years. *NCHS Data Brief*, 141, 1–8. Retrieved from <http://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db141.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. *The Institute for Research on Teaching*, 64, 1–40. Retrieved from [https://www.google.cl/search?q=Feiman-Nemser,+S.+\(1993\).+Learning+to+teach.+Learning.+Retrieved+from+http://pressfile.kau.edu.sa/Files/0009101/Researches/56242_26568.pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-AR:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe](https://www.google.cl/search?q=Feiman-Nemser,+S.+(1993).+Learning+to+teach.+Learning.+Retrieved+from+http://pressfile.kau.edu.sa/Files/0009101/Researches/56242_26568.pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-AR:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe)
- Ferreira, M., & Campos, P. (2017). O Inquérito Estatístico. Retrieved September 14, 2014, from ALEA website: http://www.alea.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=317&Itemid=1720&lang=pt
- Fisher, R., Repond, R., & Diniz, J. (2011). A physically educated person. In K. Hardman & K. Green (Ed.), *Contemporary issues in physical education: international perspectives* (pp. 69–89). London: Meyer & Meyer Sport.
- Fletcher, G. (1997). How to implement physical activity in primary and secondary prevention: A statement for healthcare professionals from the task force on risk reduction, American Heart Association. *Circulation*, 96(1), 355–357. <https://doi.org/10.1161/01.CIR.96.1.355>
- Foddy, W. (2009). Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research. In *Cambridge University Press* (Online edi). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511518201>
- Fox, K., & Harris, J. (2003). Promoting physical activity through schools. In C. Riddoch & J. McKenna (Eds.), *Perspectives on health and exercise*. Basingstoke, Hampshire: Red Globe Press.
- Freitas, H., & Janissek, R. (2000). *Análise léxica análise de conteúdo*. Porto Alegre - Brasil: Gráfica La Salle.
- Freitas, H., & Moscarola, J. (2000). *Análise de dados quantitativos e qualitativos: casos aplicados usando o Sphinx*. Porto Alegre - Brasil: Gráfica La Salle.
- Fullan, M. (2015). The New Meaning of Educational Change. In *Teachers College, Columbia University*. <https://doi.org/10.1109/IEEM.2016.7798181>
- Graber, K. (1993). The emergence of faculty consensus concerning teacher education: the socialization process of creating and sustaining faculty agreement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 424–436. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.424>
- Green, Ken. (2004). Physical education, lifelong participation and ‘the couch potato society’. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 9(1), 73–86. <https://doi.org/10.1080/1740898020070203>
- Green, Ken, & Hardman, K. (2005). *Physical education: essential issues*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED488752&lang=es&site=ehost-live>
- Guimarães, M., & Carreiro da Costa, F. (2014). PE student teachers and supervisors’ knowledge about recommendations on physical activity in basic and secondary schools physical education. In A. Haan, C. De Ruiter, & J. Tsolakidis (Eds.), *Book of Abstracts, 19th annual Congress of the European College of Sport Science*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.769506>
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2011). Never the twain shall meet? Quantitative psychological researchers’ perspectives on qualitative research. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2011.607185>

- Hardman, K. (2011). Physical education teacher education education: harmonisation and model curriculum development. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in physical education: international perspectives* (Vol. 2, pp. 231–242). Meyer & Meyer Sport.
- Hardman, K. (2014). *World-wide survey of school physical education: final report*. Retrieved from <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/27642>
- Hardman, K., & Marshall, J. (2009). *Second world-wide survey of school physical education : final report*. Retrieved from <https://jykdok.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?bibId=1080751>
- Harris, J. (2005). Health-related exercise and physical education. In Ken; Green & K. Hardman (Eds.), *Physical education: Essential issues* (pp. 78–97). Londres: Sage Publications Company.
- Harris, J. (2014). Physical education teacher education students’ knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 466–480. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.769506>
- Hoffman, S. (1985). Specialization + Fragmentation = Extermination. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 56(6), 19–22. <https://doi.org/10.1080/07303084.1985.10603786>
- Horn, T. (2011). Multiple pathways to knowledge generation: qualitative and quantitative research approaches in sport and exercise psychology. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health/Aquatic Insects*, 3(3), 291–304. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2011.607181>
- Howarth, K., & Cortland, S. (2000). Context as a factor in teachers perceptions of the teaching skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 270–289.
- Hughes, J., & Sharrock, W. (2007). *Theory and methods in sociology: an introduction to sociological thinking and practice* (Palgrave M). Nova Iorque: Red Globe Press.
- Instituto do Desporto de Portugal. (2011). *Plano nacional de atividade física*. Retrieved from <http://observatorio.idesporto.pt/Multimedia/Livros/pnaf/BrochuraPNAF.pdf>
- Johns, D., & Tinning, R. (2006). Risk reduction: recontextualizing health as a physical education curriculum. *Quest*, 58(4), 395–409. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491890>
- Kanioglou, A., & Drakou, A. (2005). Physical activity and practice time through practical lessons of senior-undergraduates of physical education. *Stiinta Sportului*, 48(3), 3–6.
- Keating, X., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B., ... Piñero, J. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K – 16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 333–349.
- Keating, X., & Silverman, S. (2004). Teachers’ use of fitness tests in school-based physical education programs. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(3), 145–165. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0803_2
- King, A., & Sallis, J. (2009). Why and how to Improve physical activity promotion: lessons from behavioral science and related fields. *Preventive Medicine*, 49(4), 286–288. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.007>
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255–264. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491882>
- Kirk, D. (2012). *Empowering girls and women through physical education and sport*. UNESCO. Bangkok.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

- Kulinna, P., & Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 80–84.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608884>
- Lawson, H. (1989). From rookie to veteran: workplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 145–164). Indianapolis: Benchmark.
- Lee, S., Burgeson, C., Fulton, J., & Spain, C. (2007). Physical education and physical activity: results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435–463. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00229.x>
- Levin, S., McKenzie, T., Hussey, J., Kelder, S., & Lytle, L. (2001). Variability of physical activity during physical education lessons across elementary school grades. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 5(4), 37–41. <https://doi.org/10.1207/S15327841MPPE0504>
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R., Peralta, L., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, Vol. 56.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.12.004>
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Machado, F., Costa, A., Mauritti, R., Cruz, S., Casanova, J., & Almeida, J. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45–80. Retrieved from <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5013/1/Machado%2CFernando%20Luís%20António%20Firmino%20da%20Costa%20Rosario%20Mauritti%20Susana%20da%20Cruz%20Martins%20José%20Luís%20Casanova%20e%20João%20Ferreira%20de%20Almeida%202003%29%2066%2C%2045-80.pdf>
- Maeda, J. (2001). Teacher coaching in physical education: a review. *Physical Educator*, 58(3), 140. Retrieved from <http://ezproxy.gsu.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=5558452&site=eds-live>
- Mahar, M. T. (2011). Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children. *Preventive Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.026>
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: estudo de um caso*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Motricidade Humana para a obtenção do grau de doutor. Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de educação física. *Boletim SPEF*, 37(Agosto), 109–123.
- Marques, A., Diniz, J., & Carreiro da Costa, F. (2008). The Promotion of Health-Related Fitness in Physical Education: comparison of 45 versus 90 minutes physical education classes. *13th Annual ECSS Congress*, 9–12. Estoril.
- Marques, A., Ferro, N., & Carreiro da Costa, F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de educação física de 45 vs 90 minutos. *Revista Gymnasium*, 1(4), 55–72.
- Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(S1), 100–111.
- Marques, A., Sallis, J., Martins, J., Diniz, J., & Carreiro da Costa, F. (2014). Correlates of urban children's leisure-time physical activity and sedentary behaviors during school days. *American Journal of Human Biology*. <https://doi.org/10.1002/ajhb.22535>

- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Palmeira, A., & Carreiro da Costa, F. (2017). Correlates of physical activity in young people: A narrative review of reviews. Implications for physical education based on an socio-ecological approach. *Retos*, 31(January), 292–299.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2014). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(February 2015), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- 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 Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27–43. Retrieved from <http://www.spef.pt/image-gallery/87140544708212-Boletim-SPEF-38-Artigo-2.pdf>
- McCullick, B. (2001). Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 35–56.
- Mckenzie, T. (2015). SOFIT-System for Observing Fitness Instruction Time. *Sciences-New York*, (May 2015), 1–32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20282.70087>
- Mckenzie, T., Feldman, H., Woods, S., Romero, K., Dahlstrom, V., Stone, E., ... Harsha, D. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 184–193.
- Mckenzie, T. L., Sallis, J. F., & Nader, P. R. (1991). SOFIT: system for observing fitness instruction time. *Journal of Teacher Education*, 11, 195–205.
- McKenzie, T. L., & Smith, N. J. (2017). Studies of Physical Education in the United States Using SOFIT: A Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4). <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1376028>
- McKenzie, T., & Lounsbery, M. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419–430. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844025>
- Mckenzie, T., Sallis, J., & Prochaska, J. (2004). Evaluation of a two-year middle-school physical education intervention : M-SPAN. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(Agosto), 1382–1388.
- Mckenzie, Thomas. (2007). The preparation of physical educators : a public health perspective. *Quest*, 59, 346–357.
- Miller, M., & Housner, L. (1998). A survey of health-related physical HRF knowledge among preservice and inservice physical educators. *Physical Educator*, 55(4), 176.
- Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 237–248. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>
- Ministère de la Santé de la Jeunesse des Sports et de la Vie Associative. (2008). *Plan national de prévention par l'activité physique ou sportive*. Retrieved from <http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/RapPreventionActivite-2008.pdf>
- Ministerio De Sanidad y Consumo. (2005). Estrategia NAOS. In *Agencia Española de Seguridad Alimentaria*. <https://doi.org/10.2307/3465803>
- Moorefield, D. (1996). *A comparative study of experiential learning utilizing indoor-centered training and outdoor-centered training* (Texas Woman's University). Retrieved from <http://latrobe.summon.serialssolutions.com/link/0/eLvHCXMwY2BQMLRIMk5NBvZ-UizNLMxMTM2TzVJT0ozM05KMkszTUINQxiCRSnM3UQZZN9cQZw9dWKkYn5KTEw9s8BoB60lgQhRjYAH2iVMBifoYBg>

- Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2012). Professores de educação física em Portugal: entre a formação inicial e o exercício profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 69–90. Retrieved from <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/28247>
- National Health Service. (2004). *Health Development Agency*. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20041108233115/http://www.hda.nhs.uk/index.asp>
- Naul, R. (2003). Concepts of physical education in Europe. K. Hardman (Eds.). *Physical Education. Deconstruction*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Concepts+of+Physical+Education+in+Europe#0>
- O'Bryant, C., O'Sullivan, M., & Raudensky, J. (2010). Socialization of prospective physical education teachers: the story of new blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 177–193. <https://doi.org/10.1080/713696033>
- OFSTED. (2005). *The physical education, school sport and club links strategy*. Retrieved from <https://giftedphoenix.files.wordpress.com/2012/11/ofsted-pesscl-strategy-2005.pdf>
- Oja, P., & Titze, S. (2011). Physical activity recommendations for public health: development and policy context. *The EPMA Journal*, 2(3), 253–259. <https://doi.org/10.1007/s13167-011-0090-1>
- Olivares, P., Cossio-Bolaños, M., Gomez-Campos, R., Almonacid-Fierro, A., & Garcia-Rubio, J. (2015). Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.01.002>
- Onofre, M., & Martins, J. (2015). Perspetivas dos estudantes de educação física sobre as finalidades da disciplina : estudo comparativo entre os iniciantes e finalistas da formação. *REAFES Gymnasium*, (Novembro). Lisboa.
- Partridge, J., King, K., & Bian, W. (2011). Perceptions of Heart Rate Monitor Use in High School Physical Education Classes. *Physical Educator*, 68(1), 30–43. Retrieved from <http://search.proquest.com.proxy.lib.wayne.edu/docview/911809012?accountid=14925>
- Pate, R., Davis, M., Robinson, T., Stone, E., McKenzie, T., & Young, J. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the CO. *Circulation*, 114(11), 1214–1224. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052>
- Pate, R., O'Neill, J., & McIver, K. (2011). Physical activity and health: does physical education matter? *Quest*, 63(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483660>
- Pearce, M., Saunders, D., Allison, P., & Turner, A. (2017). Indoor and outdoor context-specific contributions to early adolescent MVPA as measured by combined diary, accelerometer and GPS. *Journal of Physical Activity and Health*, (1), 1–22. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0638>
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Piéron, M., & Carreiro da Costa, F. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/1740898960010102>
- Piéron, M., Ruiz Juan, F., & García Montes, M. (2008). La opinión del alumno de educación secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores. *Fuentes Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación*, 8(8), 159–175.

- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
<https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6>
- Ralph, A., & MacPhail, A. (2014). Pre-service teachers' entry onto a physical education teacher education programme, and associated interests and dispositions. *European Physical Education Review*, 21(1), 51–65. <https://doi.org/10.1177/1356336X14550940>
- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K., & Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, Vol. 52.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the Realities of School Life: Recommendations for the Preparation of Physical Education Teachers. *Quest*, 65(4), 442–457.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2013.804850>
- Richards, K., Templin, T., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113–134.
<https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>
- Rickwood, G. (2013). School culture and physical activity: a systematic review. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, August 3(143), 51.
- Ridgers, N, Stratton, G., & Fairclough, S. (2006). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports Medicine*, 36(4), 359–371. <https://doi.org/10.1122-1642/06/0004-0359/>
- Ridgers, Nicola, Timperio, A., Crawford, D., & Salmon, J. (2013). What factors are associated with adolescents' school break time physical activity and sedentary time? *PLoS ONE*.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056838>
- Rikard, L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385–400. <https://doi.org/10.1080/13573320600924882>
- Rink, J. (2014). Teacher effectiveness in physical education-consensus? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 282–286. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.932656>
- Rowe, P., Schuldheisz, J., Fox, S., van der Mars, H., Schuldheisz, J., & Fox, S. (2004). Measuring Students' Physical Activity Levels: Validating SOFIT for Use With High-School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(3), 235–251. Retrieved from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4d839d12-2165-463b-a226-8e828f10e585%2540sessionmgr112&vid=0&hid=116>
- Rowland, T. (1995). The horse is dead: let's dismount. *Pediatric Exercise Science*, 7(12), 117–120.
- Sá, C. (2007). *Socialização profissional em Educação Física percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico*. Tese apresentada na Faculdade de Motricidade Humana para obtenção do grau de doutor. UTL, Lisboa.
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em educação física. Percepções dos protagonistas e unidade concetual inter-pares. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34(Jul/Dez), 95–108.
- Salaun, L., & Berthouze-Aranda, S. (2011). Condition physique et niveau d'activité physique d'adolescents présentant une déficience intellectuelle. *Science & Sport*, 26(4), 212–216.
- Sallis, J., & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62(2), 124–137.

- Sallis, J., McKenzie, T., Alcaraz, J., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. Sports, play and active recreation for kids. *American Journal of Public Health*, 87(8), 1328–1334. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.8.1328>
- Sallis, J., Prochaska, J., & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963–975. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10795788>
- Schempp, P., & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 329–348. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.329>
- Schmitt, P. (2007). *O papel do desporto na educação*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/am/676/676908/676908pt.pdf
- Scruggs, P., Beveridge, S., & Watson, D. (2003). Increasing children's school time physical activity using structured fitness breaks. *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 156–170.
- Sebastião, J. (2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, XVII–XVIII, 281–306. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426539979013>
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/17408980902731350>
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18–22.
- Smith, N., Lounsbery, M., & McKenzie, T. (2014). Physical activity in high school physical education: impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity & Health*, 11(1), 127–135. <https://doi.org/10.1123/jpah.2011-0334>
- Sobral, F., Faro, A., & Edginton, C. R. (2008). Technology and physical education teacher preparation: a summary and prospectus for future research. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1), 9–16.
- Stanley, R., Ridley, K., Olds, T., & Dollman, J. (2014). Increasing specificity of correlate research: exploring correlates of children's lunchtime and after-school physical activity. *PLoS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096460>
- Stroot, S., & Williamson, K. (1993). Issues and themes of socialization into physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 337–343. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.337>
- Sutherland, R., Campbell, E., Lubans, D., Morgan, P., Okely, A., Nathan, N., ... Wiggers, J. (2016). Physical education in secondary schools located in low-income communities: Physical activity levels, lesson context and teacher interaction. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2). <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.12.003>
- Szczepanska-Klunder, Z., & Lipowski, M. (2014). Sense of coherence as a moderator of health-related behavior of physical education teachers. *Baltic Journal of Health & Physical Activity*, 6(2), 127–134. <https://doi.org/10.2478/bjha-2014-0012>

- Tappe, M., & Burgeson, C. (2004). Physical education: a cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281–299. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-8644269028&partnerID=40&md5=f3749ec317d281912b99d3a08ed5b74a>
- Thomas, J., Nelson, J., & Silverman, S. (2015). *Research methods in physical activity* (Seventh Ed). Champaign, EUA: Human Kinetics.
- Timken, G., & Van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers' value orientations. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(2), 169–187. <https://doi.org/10.1080/17408980701718459>
- Tinning, R. (2005). Physical education in Australia: an interpretative account. In U. Pühse & M. Gerber (Eds.), *International comparison of physical education. Concept - problems - prospects* (pp. 52–65). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Trost, S. (2004). School physical education in the post-report era: an analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 318–337. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:School+Physical+Education+n+the+Post-Report+Era+:+An+Analysis+From+Public+Health#0>
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89–105.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2008). 2008 Physical activity guidelines for americans. In *ODPHP Publication* (Vol. 9). <https://doi.org/10.4085/1062-6050-44.1.5>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2010). Strategies to improve the quality of physical education. *American Journal of Public Health*, (July).
- UNESCO. (2013). Declaração de Berlim. *V Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Responsáveis Pela Educação Física e o Esporte (MINEPS V)*, (Mineps V), 1–17.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE) - Guidelines for policy -makers* (UNESCO Pub; N. McLennan & J. Thompson, Eds.). Retrieved from United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization website: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., de Bourdeaudhuij, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/17408980902877609>
- Vieira, F. (2015). *As orientações educacionais dos professores, o currículo e a promoção de estilos de vida ativos em educação física* (Universidade de Lisboa). Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/12081/1/TESE DE DOUTOR 19-05-2016.pdf>
- Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2017). As orientações educacionais dos professores portugueses de educação física. *Retos*, 31(Janeiro), 252–258.
- Villalobos, M. (2016). *Percepciones de los formadores de profesores y de los estudiantes de educación física de las universidades públicas de México* (Faculdade de Motricidade Humana - UTL). Retrieved from http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/15028/1/2016_Tese de Doutoramento Percepciones de los formadores profesores y de los estudiantes de educación física de las Universidades Públicas de México_González Villalobos. Martín.pdf
- Ward, D. (2011). School policies on physical education and physical activity: a research synthesis. *Active Living Research*, (Outubro), 1–31.

- Webster, C., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H., & Cribbs, J. (2015). A systematic review of public health-aligned recommendations for preparing physical education teacher candidates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 30–39. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.980939>
- Wilkinson, C., Pennington, T., Barney, D., Lockhart, B., Hager, R., Prusak, K., ... Prusak, K. (2014). PETE students' perceptions of a healthy and active lifestyle.: EBSCOhost. *The Physical Educator*, 71, 644–659. Retrieved from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=02277d0c-a9d9-478f-b575-614c6a492281%2540sessionmgr110&vid=0&hid=116>
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. In *World Health Organization*. <https://doi.org/10.1080/11026480410034349>
- World Health Organization. (2013). Physical activity promotion in socially disadvantaged groups: principles for action. In *World Health Organization*. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/193092/PHAN-brochure_ENG.pdf
- Yancey, A., Fielding, J., Flores, G., Sallis, J., McCarthy, W., & Breslow, L. (2007). Creating a robust public health infrastructure for physical activity promotion. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(1), 68–78. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2006.08.029>
- Zhang, T., Solmon, M., Gao, Z., & Kosma, M. (2012). Promoting school students' physical activity: A social ecological perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(1), 92–105. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.627083>