

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Mariana Carvalho Correia de Melo

2017254100

**A AUTOAVALIAÇÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM:**

UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA JUNTO DA TURMA
7°C NO ANO LETIVO 2021/2022**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DO MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO, ORIENTADO PELA PROF.^a DOUTORA ELSA RIBEIRO
SILVA, APRESENTADO AO CONSELHO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

JULHO DE 2022

Mariana Carvalho Correia de Melo

2017254100



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA JUNTO DA TURMA 7ºC NO ANO LETIVO
2021/2022**

*A autoavaliação no processo de aprendizagem:
Uma experiência pedagógica em Educação Física*

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientadora:

Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro Silva

COIMBRA

2022

Esta obra deve ser citada como: Melo, M. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva junto da turma 7ºC no Ano Letivo 2021/2022*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Compromisso de honra

Mariana Carvalho Correia de Melo, aluno nº 2017254100 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo nº 1 do artigo nº 125 do Regulamento Pedagógico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 22 de julho de 2022

Mariana Carvalho Correia de Melo —

(Mariana Carvalho Correia de Melo)

AGRADECIMENTOS

Este foi um ano duro e desafiante e, ao mesmo tempo, muito enriquecedor. Recheou-se de medos, inseguranças e alguns receios, no entanto, foi também um ano de crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, descoberta e de muitas emoções à mistura.

A longa e bela caminhada que foi o Estágio Pedagógico não teria o mesmo impacto nem teria sido possível sem a ajuda e o apoio de todos aqueles que se mostraram presentes, disponíveis para mim e que possibilitaram o meu sucesso desde o primeiro dia. Por isso, é tempo de reconhecer e agradecer a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, deram o seu contributo e facilitaram todo o processo decorrente.

Aos meus pais, por todo o amor, apoio, confiança, motivação e paciência demonstrados ao longo do ano e de todo o percurso académico, desde o primeiro dia. Por acreditarem e nunca desistirem de mim, por me motivarem sempre a continuar e a ser melhor a cada dia que passa. Por presenciarem todos os bons e maus momentos e partilharem comigo as alegrias, tristezas, frustrações e angústias. Por me fornecerem bases úteis para o meu futuro, por todas as lições e ensinamentos dados e, acima de tudo, por toda a educação, valores e princípios inculcados, que permitiram formar-me enquanto pessoa e mulher que sou hoje. O que sou e o que tenho vindo a alcançar, devo-vos a vocês.

Às minhas irmãs, por todo o apoio, carinho e compreensão transmitidos e fornecidos ao longo desta jornada. Por serem também elas os meus pilares, por me ouvirem e me aturarem tanto nos melhores como nos piores momentos e por me darem força, motivação e confiança ao longo de todo o percurso académico.

Aos meus amigos, pelo companheirismo, pela amizade, pela paciência e por se disponibilizarem sempre que necessário para me ajudar, por serem incansáveis e por marcarem sempre presença nos momentos importantes e marcantes da minha vida.

À minha orientadora da faculdade, Professora Doutora Elsa Silva, pela confiança depositada em mim, por acreditar nas minhas competências e capacidades, pela disponibilidade demonstrada e acompanhamento prestado ao longo do ano letivo e pela partilha de conhecimentos e experiências que me tornaram mais conhecedora e consciente.

À minha orientadora da escola, Professora Clara Neves, pela sua compreensão, paciência, apoio e confiança transmitidos, por nos proteger e ajudar sempre que necessário, por nos fornecer bases e nos tornar melhores profissionais, mais sábios, mais competentes e mais conhecedores do mundo da profissionalidade docente. Por todos os ensinamentos e conhecimentos transmitidos, pela orientação ao longo do Estágio Pedagógico, por ter acreditado em mim e ter contribuído para a melhoria da minha prática pedagógica e das minhas potencialidades. A ela agradeço todos os conselhos e momentos de reflexão partilhados, bem como as aprendizagens alcançadas.

Ao meu treinador e colega de trabalho João Costa, pela amizade, pelo apoio fornecido desde o início do meu percurso académico, por ter depositado em mim total confiança e por se ter disponibilizado para me ajudar, partilhando dicas e conhecimentos úteis para alcançar o sucesso e os meus objetivos pessoais.

Por fim, aos meus alunos, a turma do 7º C, pois sem eles nada disto teria acontecido e não teria sido possível uma experiência tão enriquecedora, desafiante e motivadora como a que tive o privilégio de vivenciar. Agradeço aos mais cumpridores bem como aos menos cumpridores, àqueles que me facilitaram e ao mesmo tempo que me dificultaram o trabalho, porque todos eles me permitiram aprender e crescer, com as suas características e especificidades únicas. Trago-os comigo, pois com eles aprendi a ensinar, aprendi a aprender e evoluí muito, enquanto pessoa e enquanto profissional. Por me terem marcado enquanto primeira turma que lecionei, por me terem recebido bem, por terem confiado e acreditado no meu trabalho, por terem cooperado e, especialmente, por terem feito parte desta longa caminhada que foi o meu Estágio Pedagógico como professora estagiária.

A todos, o mais sincero obrigada!

“O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e colocam à prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito.” (Dewey, 1959, p.167)

RESUMO

No presente relatório procedemos a uma análise crítica e reflexiva acerca da prática e intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Estágio Pedagógico, decorrido no ano letivo 2021/2022, com lugar na Escola Básica Marquês de Marialva, em Cantanhede, junto da turma do 7ºC. Aquele assumiu-se como uma componente fundamental para a aquisição e desenvolvimento do repertório pedagógico de conhecimentos, competências e aprendizagens essenciais, aplicados num contexto e enquadramento real, situado e orientado, com autonomia e responsabilidade, tendo em vista a nossa formação enquanto futuros professores e a construção da nossa profissionalidade docente. No Estágio Pedagógico defrontámo-nos com as nossas próprias decisões a respeito da prática que realizámos, tendo sempre em vista o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, caminhando no sentido do estabelecimento da competência profissional pretendida. A dificuldade de compreensão do verdadeiro objetivo e valor da autoavaliação, bem como a desvalorização deste instrumento pedagógico como elemento necessário e potenciador do desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, levou à problemática desenvolvida neste relatório. Surge, deste modo, devido à insatisfação existente relativamente ao modelo tradicional de avaliação em Educação Física, que continua a confundir a autoavaliação com autoclassificação, assumindo-a com um fim meramente classificativo. Perante isto, surgiu a necessidade de contornar esta visão errada, despreocupada e desvirtuada do autêntico significado de autoavaliação. Neste sentido, foi proposta aos alunos em questão uma verdadeira alternativa de (auto)avaliação na disciplina de Educação Física, através da redação de uma carta pessoal endereçada a um amigo, a um colega ou ao próprio professor, acerca do trabalho desenvolvido pelo aluno até ao momento, concebendo um sistema de avaliação eminentemente qualitativo em Educação Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Autoavaliação; Aprendizagem.

ABSTRACT

In the following report, a critical and reflective analysis is conducted concerning the pedagogical practice and intervention developed within the scope of the Teacher Training, which took place during the academic year of 2021/2022, at the elementary school “Escola Básica Marquês de Marialva”, in Cantanhede, along the 7^oC class. The Teacher Training was assumed as a fundamental element for the acquisition and development of the pedagogical repertoire of essential knowledge, skills and learning, applied in a real, situated and oriented context, with autonomy and responsibility, aiming to our qualification as future teachers and the construction of our professionalism in teaching. During the Teacher Training, we were faced with our own decisions regarding the practice developed, constantly considering the commitment to the learning and development of the students involved, moving towards to the establishment of the desired professional competence. The difficulty in comprehending the true purpose and value of self-assessment, as well as the depreciation of this pedagogical instrument as a necessary and enabler element of the development and learning of the students, led to the problematic matter developed in this report. It appears, therefore, due to the existent dissatisfaction related to the traditional assessment model in Physical Education, which continues to confuse “self-assessment” with “self-classification”, by assuming it as a tool with a mere classificatory purpose. Therefore, it was necessary to circumvent this wrong, unconcerned and distorted view of the authentic meaning of self-assessment. For that reason, it was proposed to the students in question a true alternative of (self)assessment in the subject of Physical Education, through the construction of a personal letter addressed to a friend, a colleague or the teacher himself, regarding the work developed by the student so far, designing an eminently qualitative evaluation system in Physical Education.

Keywords: Teacher Training; Physical Education; Self-assessment; Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

EF – Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

EBMM – Escola Básica Marquês de Marialva

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens Essenciais

POE – Professora Orientadora da Escola

POF – Professora Orientadora da Faculdade

PE – Professores Estagiários

DT – Diretora de Turma

CT – Conselho de Turma

E-A – Ensino-Aprendizagem

UD – Unidade Didática

FB – Feedback

EE – Encarregados de Educação

ÍNDICE

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	2
1. História de vida e percurso escolar: das ambições às concretizações	2
2. Caracterização do contexto e envolvimento.....	3
2.1 Caracterização da escola e do meio	3
2.2 Caracterização e diagnóstico da turma.....	4
2.3 Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física.....	6
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	8
ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	8
1. Planeamento	8
1.1 Plano anual.....	8
1.2 Unidades Didáticas.....	12
1.3 Plano de aula	16
2. Realização.....	17
2.1 Instrução.....	18
2.2 Gestão.....	21
2.3 Clima/ Disciplina	23
2.4 Decisões de ajustamento	25
2.5 Coadjuvação no 1º Ciclo – Intervenção pedagógica no 1º ano.....	28
3. Avaliação	29
3.1 Avaliação formativa inicial.....	30
3.2 Avaliação formativa.....	31

3.3 Avaliação sumativa	32
3.4 Autoavaliação.....	34
ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	34
ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS	37
1. Projeto ClubeFIT	37
2. Torneio 3x3 de Basquetebol.....	38
3. FIT Challenge	39
ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	40
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	45
1. Introdução.....	45
2. Enquadramento teórico.....	46
3. Objetivos.....	50
4. Metodologia.....	51
4.1 Amostra	51
4.2 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	51
5. Apresentação e discussão dos resultados	52
6. Conclusão	61
7. Referências Bibliográficas.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	73
Anexo I: Plano anual de turma.....	74
Anexo II: Mapa de rotação de espaços (<i>roulament</i>)	75
Anexo III: Modelo/estrutura do plano de aula	76
Anexo IV: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa Inicial	77
Anexo V: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa.....	78
Anexo VI: Exemplo de tabela de Avaliação Sumativa.....	79

Anexo VII: Certificado Ação de formação Programa Educação Olímpica (Comité Olímpico de Portugal)	80
Anexo VIII: Certificado 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF)	81
Anexo IX: Certificado Webinar “Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?”	82
Anexo X: Modelo/estrutura da carta de autoavaliação	83
Anexo XI: Modelo/estrutura do relatório de aula	84
Anexo XII: Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar	85
Anexo XIII: Cartaz do Projeto ClubeFIT	86
Anexo XIV: Cartaz do Torneio 3x3 de Basquetebol	87
Anexo XV: Cartaz dos Treinos 3x3 de Basquetebol	88
Anexo XVI: PowerPoints desenvolvidos	89

INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, inserida no plano de estudos do 2º ano, 4º semestre do Mestrado de Ensino em Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. A prática pedagógica realizada no EP foi desenvolvida no ano letivo 2021/2022 na Escola Básica Marquês de Marialva, situada em Cantanhede, onde foi possível a lecionação junto da turma C do 7º ano. A orientação do Estágio foi realizada pela Professora Doutora Elsa Silva, como orientadora da faculdade (pela FCDEF) e pela professora Clara Neves, como orientadora da escola (pela EBMM).

De acordo com Calatayud (2007), uma das características que definem um bom profissional é a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, uma vez que a reflexão rigorosa sobre a própria ação é uma componente essencial do processo de aprendizagem que constitui o eixo da formação profissional. Foi, assim, através do Estágio Pedagógico que pudemos refletir e analisar permanentemente as nossas opções, decisões e a intervenção pedagógica efetuada, colocando em prática todos os conhecimentos teóricos e aprendizagens absorvidas ao longo do nosso percurso académico, permitindo a consolidação daqueles que são os conhecimentos e aprendizagens que pretendemos assegurar enquanto futuros professores, para a nossa formação e competência docente.

O Estágio Pedagógico assegura-se como a primeira experiência e oportunidade para a aplicação daqueles numa situação escolar real, sendo esta a melhor forma para aprendermos a ser professores de Educação Física na e através da prática pedagógica, concretizando-se num momento importante e significativo para aqueles que querem realizar uma prática pedagógica de qualidade. É, por isso, uma possibilidade ótima de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento académico e pessoal.

Este relatório começa por abordar no primeiro capítulo a contextualização de toda a prática desenvolvida. No segundo capítulo reúne uma análise reflexiva da prática pedagógica, relativa às diversas áreas do EP, que englobam as atividades de ensino-aprendizagem (da qual consta o planeamento, realização e avaliação), as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas em que participámos e a atitude ético-profissional demonstrada. O terceiro capítulo destina-se ao aprofundamento do Tema-Problema escolhido, que diz respeito a uma experiência pedagógica desenvolvida relativa à autoavaliação na disciplina de EF.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. História de vida e percurso escolar: das ambições às concretizações

Desde muito nova que sinto uma adoração enorme pelo desporto e sempre foi algo que me fascinou. Pratico a modalidade de basquetebol desde os 6 anos, datava o ano de 2005 e, desde então, apaixonei-me pela mesma e por aquilo que me fazia sentir. A partir desse momento nunca mais larguei o basquetebol, o que contribuiu para os 17 anos de prática da modalidade. Sinto que o desporto e o basquetebol são algo que eu necessito para estar feliz e para me sentir realizada e que me acompanharão ao longo da vida.

A escola foi tendo influência no sentimento crescente de admiração pelo desporto. Sempre gostei das aulas de EF, uma vez que podia ter um momento do meu dia na escola dedicado à atividade física. Também o Desporto Escolar contribuiu para esta adoração pelo desporto e lembro-me, inclusive, de participar em todas as atividades que surgiam relacionadas com a EF. Tenho poucas memórias relativas à escola e à EF, sendo que as primeiras lembranças relacionam-se com os momentos de recreio e de atividade física que fazia nos intervalos escolares. No que concerne a disciplina de EF, esta sempre foi prazerosa e agradável para mim e nunca senti muitas dificuldades, tendo conseguido atingir com facilidade as metas pessoais a que me predispunha.

Tive alguns momentos marcantes e importantes na minha vida e, curiosamente, os momentos mais importantes são relativos ao desporto. O primeiro foi a convocação para um estágio da seleção nacional de basquetebol de sub16, em 2015, após ter integrado a Festa do Basquetebol Juvenil, pela seleção distrital da Associação de Basquetebol de Coimbra. Um outro momento também marcante foi o momento em que entrei no curso de Ciências do Desporto e, posteriormente, neste mestrado. A partir daqui, comecei a construir o meu futuro, a passos curtos, mas sólidos, num processo de construção da minha personalidade, caráter e profissionalidade docente.

Optei por ingressar no curso de Ciências do Desporto porque, efetivamente, não me via em mais nenhum, uma vez que sempre gostei de desporto e nunca tive dúvidas acerca do curso que queria seguir. Inicialmente não sabia bem se iria ao encontro das minhas expectativas, nem se iria seguir pelo ramo do ensino, mas sinto que foi sempre algo que estava destinado. Por isso, decidi esperar que o tempo, os conhecimentos e a experiência adquiridos na licenciatura me ajudassem nesta tomada de decisão.

Os momentos e vivências mais marcantes que me recordo da minha licenciatura são os momentos relacionados com os meus sucessos. Lembro-me de várias classificações que obtive onde senti que me superei e que me deixaram bastante orgulhosa, devido à dificuldade das unidades curriculares em questão. Lembro-me, também, de um momento marcante ocorrido na última aula que lecionei na licenciatura, a par com as minhas colegas, numa tarefa obrigatória da unidade curricular de Didática II. Nesta aula, acabei por ser elogiada pelo professor da faculdade que nos estava a avaliar na altura, que nos felicitou pela aula e pelo cumprimento dos objetivos propostos. Evidenciou as nossas competências/capacidades, afirmando que iríamos ter sucesso e um futuro risonho no campo da docência. Confesso que este foi um elogio importante, também por ter sido proferido pela pessoa em questão. Deixou-me feliz e orgulhosa e deu-me confiança e motivação para apostar nesta área e continuar no bom caminho.

Relativamente ao Mestrado de Ensino, esta sempre foi a minha primeira opção caso ingressasse em algum mestrado após a licenciatura e, depois de refletir bem e com ponderação na minha escolha, cheguei à conclusão que não me via em mais nenhum. Sempre gostei muito de ensinar e de ser ensinada, bem como de ajudar as pessoas e incentivar ao seu êxito pessoal, percebendo as suas dificuldades e as melhores formas de as ajudar, o que também me motivou a apostar neste mestrado e nesta área.

Considero-me uma pessoa altruísta, que gosta de ajudar e de ver os outros bem e acredito que esta virtude e estas experiências me tenham cativado a ingressar neste mestrado. Gosto de ensinar e de observar as aprendizagens e a evolução das pessoas, no sentido da concretização dos seus objetivos, o que traz um sentimento de concretização. É gratificante perceber que a nossa ajuda tem impacto no desenvolvimento das pessoas. Deixa-me feliz e motiva-me a ser melhor o facto de poder contribuir para a educação e formação de alguém e o facto de sentir que posso desempenhar um papel importante no desenvolvimento dos alunos em termos pessoais e/ou académicos e é algo que também me motiva a ingressar no caminho da docência, como professora de EF.

2. Caracterização do contexto e envolvimento

2.1 Caracterização da escola e do meio

A Escola Básica Marquês de Marialva faz parte do Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva e está situada no concelho de Cantanhede, pertencente ao distrito de Coimbra, sendo este o maior concelho do distrito.

A Escola Básica Marquês de Marialva é fruto da transformação das escolas técnicas elementares operada em 1968. Três anos depois da sua criação, em 1971, a escola obteve a sua autonomia administrativa. Em 1979 a escola passou a ter instalações próprias, que ainda hoje persistem. Em 1992, foi iniciada a transição do 3º ciclo, da Escola Secundária para a esta escola. Ficou conhecida por Escola EB 2,3 de Cantanhede e, mais tarde, passou a designar-se Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Cantanhede. Após 25 anos de funcionamento, nestas instalações, tornou-se Escola-sede do Agrupamento de Escolas de Cantanhede e em 2011 passou a designar-se Escola Básica Marquês de Marialva, mantendo ainda hoje a mesma designação.

Relativamente aos recursos espaciais, a escola possui condições para a prática e ensino de várias modalidades desportivas, permitindo a sua lecionação nos espaços tanto interiores como exteriores. Possui um pavilhão gimnodesportivo coberto, com as dimensões de 22x43m, com campos marcados de Basquetebol, Voleibol, Andebol e Futsal. Este espaço interior contempla 6 tabelas de basquetebol para 3 campos reduzidos de basquetebol, 2 balizas com redes e 4 espaldares. Relativamente ao espaço exterior, este contempla uma área alargada com um campo exterior, com campos marcados de basquetebol, futsal e andebol, que englobam 4 tabelas de basquetebol, sem redes, para 2 campos reduzidos de basquetebol e 2 balizas, sem redes também. Contempla também uma pista de atletismo com 6 corredores, uma pista de estafetas com 3 corredores e uma caixa de areia. A escola estabeleceu também um protocolo com o Pavilhão Marialvas e as Piscinas Municipais de Cantanhede, situadas junto às instalações escolares, permitindo a sua utilização quando necessária. A rotação de espaços definida acabou por englobar, mais tarde, este espaço, uma vez que foram realizadas obras no recinto escolar, o que impossibilitou a utilização do espaço exterior previsto para a lecionação das aulas práticas de EF.

A nível de recursos materiais, a escola apresenta uma grande diversidade, sendo que muitos dos recursos encontram-se ainda na sala de arrumos por estrear, contemplando um grande número de materiais selados, permitindo a lecionação de várias modalidades.

2.2 Caracterização e diagnóstico da turma

Os participantes inseridos no estudo são os alunos da turma que lecionamos e que no Estágio Pedagógico, pertencente à EBMM, em Cantanhede.

A turma que lecionamos é o 7º C, referente ao 3º Ciclo do Ensino Básico. A mesma é constituída por 22 alunos, sendo que são 5 do sexo masculino (correspondente a 23% da turma) e 17 do sexo feminino (correspondente a 77% da turma). Esta apresenta idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, onde a média de idades ronda os 12,3 anos, sendo que nos rapazes a média é de 12,4 anos e nas raparigas é de 12,3 anos. Dos 22 alunos, 15 pessoas têm 12 anos (68%) e 7 pessoas têm 13 anos (32%). No que concerne mais especificamente o sexo, nos rapazes 3 pessoas têm 12 anos e 2 pessoas têm 13 anos, sendo que nas raparigas 12 pessoas têm 12 anos e 5 pessoas têm 13 anos.

A respetiva turma não apresenta nenhum aluno com Medidas Adicionais, com necessidade de um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

No que diz respeito à saúde, 1 aluno apresenta um quadro grave de dislexia/disortografia, apresentando adaptações no processo de avaliação, beneficiando também de terapia da fala, 1 aluna apresenta níveis altos de ansiedade, 1 aluna sofre de hipermetropia, necessitando obrigatoriamente de óculos para realizar a prática de atividade física, apresentando também dificuldades na compreensão e 1 aluna é portadora de uma doença venosa, com problemas de circulação do retorno venoso.

Não houve necessidade de diferenciação pedagógica para estes alunos, no entanto, alguns exigiram um maior acompanhamento e atenção, como é o caso da aluna com níveis altos de ansiedade e da aluna com dificuldades na compreensão, no sentido de proporcionar a esta última um reforço da informação e a verificação da compreensão, no sentido de perceber se a mensagem foi transmitida e entendida com sucesso.

De acordo com o documento do MSAI (Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão) da turma em questão, dos 22 alunos da turma, 13 foram identificados com necessidade de medidas universais, 2 necessitam de medidas seletivas e nenhum aluno foi evidenciado para a necessidade de medidas adicionais, como já referido.

Relativamente à prática desportiva, dos 22 alunos 9 diziam praticar desporto nos tempos livres, como modalidade desportiva (40,9%) e 2 como *hobbie*. Com estes dados é possível concluir que a grande maioria da turma não inclui a atividade física na sua vida e no seu quotidiano, para além da EF.

A turma é caracterizada como sendo um grupo com capacidades significativas, no entanto, apresenta um mau comportamento, desenvolvendo com frequência comportamentos menos corretos que perturbam a turma, como é o caso do burburinho e ruído frequente e da conversa constante, apresentando-se como uma turma faladora e com algumas faltas de atenção e, por vezes, respeito para com a professora. Este foi um

problema que veio a ser contornado com o tempo e que, apesar dos seus altos e baixos, apresentou melhorias. A maior parte da turma mostrava-se empenhada e motivada, o que acabava por facilitar a lecionação das aulas e o processo de E-A.

Vários alunos, no início, mostraram algumas dificuldades em demonstrar qualquer tipo de afetividade, o que causou algum distanciamento entre a professora e os alunos, no entanto, este foi também um aspeto que teve de ser desenvolvido e conquistado com o tempo, visto que esta afetividade e as relações professor-aluno constroem-se.

A turma mostrou também ser uma turma com pouco espírito competitivo, uma vez que demonstravam pouco ânimo e entusiasmo perante os contextos competitivos, no entanto, este aspeto foi algo que foi sendo desmistificado e alertado nas aulas. Associado a isto, apresentava também baixos níveis gerais de motivação, que foram aumentando também à medida que a confiança com o professor e colegas foi aumentando.

Relevante será também dizer que esta era uma turma que teve ausente, ou pelo menos não nos moldes normais, a componente prática da EF durante dois anos, uma vez que passaram todo este tempo praticamente fechados em casa, devido ao contexto pandémico. Deste modo, é uma turma que apresenta dificuldades generalizadas em algumas componentes, uma vez que nunca tiveram contacto com determinadas modalidades ou, se tiveram, este contacto foi reduzido ou insuficiente para o ganho de aprendizagens e competências relevantes e/ou significativas.

2.3 Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física

Na EBMM, o grupo disciplinar é constituído por 12 professores de EF, dos quais quatro são estagiários. Dos oito professores efetivos, dois são do sexo feminino e seis do sexo masculino, todos com idades superiores a 40 anos. Todos eles derivam de contextos desportivos heterogéneos, englobando um conjunto alargado de modalidades, como é exemplo a ginástica, o basquetebol, o andebol, o futebol, a dança, o atletismo e o voleibol. Os professores pertencentes ao grupo disciplinar já lecionam na referida escola há vários anos, existindo apenas dois professores colocados este ano.

Desde início, o grupo disciplinar mostrou-se bastante disponível, tornando-se uma mais-valia para a nossa integração enquanto professores estagiários. Caracterizou-se pela simpatia, entreajuda, companheirismo e espírito de partilha ao longo deste processo, contribuindo para a nossa evolução e crescimento enquanto futuros docentes.

O grupo disciplinar participou, na sua grande maioria, em todas as atividades propostas no PAA definido pela escola. No entanto, fomos percebendo ao longo do estágio que existiam algumas divergências entre os seus elementos e uma discrepância notável entre alguns professores, em termos de atitudes e postura demonstradas. São notórios aqueles mais interessados e trabalhadores, que dinamizam mais as atividades e que se preocupam com que estas decorram da melhor forma possível, tentando encontrar estratégias para fazer cumprir o que está programado ou, na pior das hipóteses, para resolver determinados problemas ou dificuldades que surjam. Ou seja, são notórias as diferenças dos níveis de envolvimento e o papel ativo e interventivo de determinados professores.

Alguns dos professores do grupo disciplinar simplesmente assumem uma atitude de inércia ou de conformismo, limitando-se, por vezes e apenas, a cumprir com os mínimos exigidos ou necessários, não se entregando com a devoção com que outros se entregam, sendo estas diferenças evidentes. Neste aspeto, os PE assumiram, até hoje, um papel ativo e interventivo no desenvolvimento das diversas atividades ocorridas, tendo participado em praticamente todas as atividades propostas no PAA, contribuindo com a dinamização e colaboração naquilo que era necessário.

Apesar destas incongruências referidas, o grupo disciplinar esforçou-se por trabalhar sempre para um bem comum e aceitou desde início a presença dos PE, mostrando receptividade na aceitação da ajuda e colaboração necessárias e na partilha de ideias e conhecimentos, o que destacamos como muito positivo. A grande maioria dos professores esforçou-se por proporcionar um ambiente positivo, de colaboração e entreajuda, disponibilizando-se quando solicitado e necessário, tendo-o feito com o NE quando este precisou da sua ajuda.

Desde o início que a nossa professora cooperante procurou envolver-nos em todas as atividades e reuniões do grupo disciplinar, colocando-nos sempre a par daquelas que eram as decisões do grupo, sendo que mesmo nestas desenvolvemos também um papel ativo, tendo muitas vezes tido voz ativa nas reuniões. Isto acabou por facilitar a nossa integração no grupo de disciplina, para que nos sentíssemos cada vez mais parte dele e para que nos sentissem também como elementos integrantes do mesmo.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1. Planeamento

A progressão da prática de ensino é reflexo do planeamento, pelo que o professor deverá considerar os diversos fatores que se encontram em permanente interação entre o professor, o aluno e o contexto, em prol das aprendizagens dos alunos (Januário, 2017). Segundo Andrade et al. (2020), o planeamento é parte integrante do processo de E-A e tem influência na sua eficácia. De acordo com Januário (2017), o planeamento pode ser de longo prazo, a nível macro (plano anual de turma), de médio prazo, a nível meso (a unidade didática) e a curto prazo, a nível micro (plano de aula), pelo qual orientámos a programação do nosso planeamento.

1.1 Plano anual

O planeamento geral, onde se inclui o plano anual da turma (Anexo I), deve orientar-se pelo conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica, tomadas na fase pré-interativa de ensino, conferindo uma intenção pedagógica organizada em função dos objetivos a atingir, dos conteúdos a lecionar, das formas de organização da aula e das tarefas, da gestão do tempo e das estratégias a adotar (Januário, 2017).

O plano anual foi construído tendo por base determinados documentos essenciais à estruturação e planificação do ano letivo, sendo estes os documentos oficiais homologados, tais como o PASEO (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), as AE relativas ao 7º ano de escolaridade (e seus anexos), bem como o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. A par destes, foram tidos também em consideração documentos internos da EBMM e estabelecidos pelo grupo disciplinar de EF, que permitem a contextualização do trabalho a desenvolver, como são exemplos: a própria planificação da disciplina de EF para o 3º ciclo, o mapa de rotações da escola para a EF (Anexo II) e os critérios de avaliação relativos ao 7º ano, para alunos com e sem atestado médico. Neste sentido, o PAA serve de base para todas as decisões e deve ter em consideração estes documentos, que sustentam a produção documental e legislativa para o ensino em Portugal.

As AE e seus anexos foram o nosso guia para iniciarmos o planeamento, bem como o *roulament* estabelecido. Os objetivos definidos por cada matéria tiveram por base

as AE e, posteriormente, houve a necessidade de adaptação e ajustamento ao contexto real, considerando o desenvolvimento dos alunos nos domínios psicomotor, cognitivo e socioafetivo, de forma a ajustarmos o planeamento às condições reais da turma e também da escola.

Na primeira reunião de disciplina, foram analisados alguns aspetos, tendo sido observada a planificação de EF dos 7º, 8º e 9º anos e discutidos os critérios de avaliação de EF, para alunos com e sem atestado médico e, além disso, foi também analisado o sistema de rotação dos espaços pré-estabelecido para as aulas de EF e a sua disponibilidade, estando dividido em três espaços: P1 (espaço mais pequeno - 1/3 do campo), P2 (espaço maior - 2/3 do campo) e P3 (espaço exterior, podendo englobar o campo exterior, o Parque Verde ou o Pavilhão Marialvas). Assim, os professores tiveram de ter sempre em atenção aquele no seu planeamento, sendo que a rotatividade dos mesmos se fez de acordo com um “regulamento” estabelecido pelo grupo de EF.

Andrade et al. (2020) afirmam que cada espaço de aula privilegia a abordagem a determinadas matérias, no entanto, é importante não limitar os espaços às matérias a que melhor se apropriam. Deste modo, enquanto NE, sentimos que formulámos o nosso planeamento anual baseando-nos muito pelo *roulment* estabelecido, tornando-nos dependentes do mesmo para planear e definir as UD's a abordar e a sua lógica sequencial/temporal. Deste modo, o foco não é colocado essencialmente na unidade de ensino nem nas aprendizagens essenciais que queremos desenvolver nos alunos (Andrade et al., 2020), algo que deveremos sempre privilegiar e que teremos em consideração no futuro, como estratégia de melhoria do nosso planeamento, permitindo envolver também mais os alunos na seleção das UD's a lecionar, percebendo que tipo de conhecimentos e aprendizagens necessitam mais ou que gostariam mais de ter, tanto quanto possível.

Na EBMM as matérias costumam ser dadas por blocos de matéria, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma "modalidade" num número pré-determinado de aulas. Este é considerado o modelo tradicional de EF, onde é dado um conjunto sucessivo de aulas sobre a mesma matéria e cada matéria é lecionada de forma continuada (Gonçalves, 2013). Cada espaço de aula corresponde à prática de determinada modalidade (matéria), em que a sequência de abordagem das "modalidades" é determinada pelo esquema de rotação das turmas pelos espaços de aula.

Neste sentido, o NE optou por começar a lecionar as UD's e as matérias por blocos de matéria e, por isso, a elaboração do planeamento partiu desta sistematização. Devido ao facto de se tratar do início do EP e, por isso, das etapas iniciais de formação,

consideramos que a nossa inexperiência, falta de conhecimentos e desconhecimento das dinâmicas reais que o planeamento exigia, levou-nos a optar por este tipo de planeamento. Este possui uma organização mais fácil para os docentes e permite a sua maior autonomia, sendo também mais acessível o tratamento dos conteúdos de cada matéria (Gonçalves, 2013). No entanto, fomos nos apercebendo do facto de promover nos alunos o “cansaço” da atividade e da importância de ir mais ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos e das competências essenciais a desenvolver nos mesmos.

Neste sentido, surgiu o planeamento por multimatérias/multitarefa, devido à sua riqueza e potencialização do desenvolvimento de responsabilidade, autonomia e competências nos alunos, como estabelecido no PASEO, à semelhança do que defendem Martins et al. (2017), sobre a importância da EF (e da escola) em ensinar os alunos a serem mais autónomos e responsáveis dentro e fora das aulas de EF.

À medida que fomos ganhando e adquirindo mais experiência e conhecimentos, decidimos trabalhar com metodologias/modelos mais ativos e construtivistas de aprendizagem, que fossem ao encontro das necessidades dos alunos. O objetivo era passar a aprendizagem para os alunos, fomentar a tomada de decisão, a resolução de problemas, o trabalho cooperativo, permitindo um transfere para o contexto diário da vida do aluno, como estabelecido no PASEO, dotando-os das competências necessárias. Ao mesmo tempo, pretendemos libertar a professora para a tarefa-foco da aula, evitando também filas de espera e a dispersão dos alunos, permitindo mais oportunidades de aprendizagem e um maior empenhamento motor. Tinning (2012) defende a participação dos alunos numa multiplicidade de atividades físicas nas aulas de EF, contribuindo para a aprendizagem de um repertório de atividades motoras, no sentido de, segundo Sallis et al. (2012), permitir a aquisição de um estilo de vida saudável e a continuação da participação autónoma em atividades físicas após o término da escolaridade obrigatória.

Tendo em consideração o conjunto de matérias a abordar no 7º ano, de acordo com a planificação da EF estabelecida para o 3º ciclo e com o documento das AE, foi decidido com a POE que a escolha e seleção das modalidades a lecionar passasse pela abordagem das UD's de Voleibol, Atletismo, Basquetebol, Badminton, Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos. No início ainda foi prevista a leção da UD de Futebol, tendo sido abordadas algumas aulas, no entanto, aquela teve de ser interrompida devido à realização inesperada de obras no espaço destinado à leção da modalidade, algo que nos foi avisado tardiamente. Deste modo, foi necessário proceder ao reajustamento no plano anual e recorrer ao Badminton como UD sucessora, uma vez que o espaço que

nos foi atribuído após as obras era demasiado pequeno (o P1) e insuficiente para a aplicação dos conteúdos e desenvolvimento das habilidades e aprendizagens essenciais dos alunos, não possibilitando tirar o proveito necessário da modalidade no novo espaço destinado.

Dentro das UD's lecionadas foi dada maior ênfase às modalidades de Basquetebol, por ser uma modalidade que os alunos ainda não tinham abordado e que requer maior exigência devido ao facto de ser uma modalidade coletiva de invasão (que exige o domínio de competências mais aprofundadas) e também à modalidade da Ginástica, uma vez que esta costuma ser uma modalidade onde os alunos apresentam algumas dificuldades e onde demonstram algum receio e pouco interesse/gosto relativamente às aulas, assumindo sentimentos negativos perante a mesma (Silva & Ferro, 2016). Neste sentido, o nosso objetivo foi mudar esta ótica e a forma como vêm a Ginástica, apostando nas aprendizagens dos alunos e na consolidação dos conteúdos.

Experimentámos, ainda, a implementação do modelo *Teaching Games for Understanding*, com o intuito de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, concedendo-lhe oportunidades e um papel ativo na sua aprendizagem, com valorização dos processos perceptivos, cognitivos, de reflexão e respetiva tomada de decisão (Sánchez-Gómez et al., 2014). Recorremos também a exercícios analíticos, mas também a situações jogadas, dependendo da modalidade a trabalhar, sendo que as formas de jogo utilizadas iam-se complexificando ao longo das aulas e da evolução dos alunos. No entanto, ao longo do EP houve uma maior consciencialização em deixar de lado os exercícios analíticos e recorrer a situações de aprendizagem mais jogadas e contextualizadas. Desenvolvemos a prática por multimatérias bem como o trabalho por estações (especialmente na modalidade de ginástica), de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, bem como a proporcionar ganhos maiores de aprendizagem e mais experiências ricas e benéficas para os alunos.

Em conjunto com o grupo disciplinar foi estabelecido o PAA para a EF e foram também mencionados os critérios de avaliação de EF para o 7º ano, bem como os momentos e instrumentos de avaliação, que foram alvo de ajustamentos e alterações.

Segundo Inácio et al. (2014), o planeamento é considerado a principal dificuldade sentida pelos estagiários de EF no início do EP em Portugal. Aliado à inexperiência, nível baixo de competência e dificuldades em transpor os conhecimentos existentes para a prática levou a que sentíssemos algumas dificuldades na definição e programação do plano anual de turma. Este tem um carácter flexível e requer decisões a nível macro,

exigindo muito rigor e organização e, por isso, sentimos muitas dificuldades iniciais no planeamento, sendo que o mesmo foi sofrendo alterações à medida que íamos ganhando experiência e confiança nas nossas decisões e também através dos “abre olhos” da POE. A conceção destes documentos exige tomadas de decisão sobre múltiplos aspetos fundamentais, nomeadamente sobre os objetivos de aprendizagem, os exercícios, os métodos, os estilos, os modelos de ensino e a organização da prática, e por isso requer muita responsabilidade, tornando o processo mais desafiante e mais difícil.

A principal dificuldade que sentimos no planeamento foi adaptar os programas de EF às necessidades reais dos alunos e da turma em questão, sem comprometer as mesmas. Outra dificuldade sentida foi a lecionação das aulas por multimatérias, uma vez que exige uma maior supervisão e controlo da turma, de modo a podermos controlar eficazmente a turma e fornecer os FB necessários, o que algumas vezes se tornou complicado. No entanto, acreditámos que aquele era o melhor modelo de planeamento a adotar nas nossas aulas, também por aconselhamento da POE e da POF.

Um dos aspetos a melhorar no plano anual, para além dos já referidos, é relativo às avaliações. Considero que poderíamos ter planeado os processos de autoavaliação não apenas em momentos finais da UD/período, mas também em momentos intermédios, de modo a seguir uma avaliação formativa processual do estudante, ao invés dos moldes classificativos com que é orientada muitas vezes (Hernán et al., 2019).

1.2 Unidades Didáticas

Segundo Pais (2013), unidades didáticas são unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de E-A, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e responder às questões principais do desenvolvimento curricular: “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar”. De acordo com o mesmo autor, configuram-se como espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar.

Neste sentido, de forma a responder à questão “o que ensinar”, no que compete os conteúdos a lecionar e objetivos a mobilizar, a seleção e planificação de cada UD foi feita em conjunto com a POE, considerando, essencialmente, o mapa de rotação dos espaços definido pelo grupo disciplinar de EF. Para isso, tivemos de recorrer a uma análise e adaptação dos objetivos e conteúdos das matérias que pretendíamos abordar,

enquadrando e ajustando aqueles ao contexto específico e à realidade da turma observada, tentando ir ao encontro das necessidades específicas da turma e dos alunos.

Após verificarmos os recursos disponíveis para a leção da UD e o desempenho inicial demonstrado pelos alunos, iniciou-se a construção do documento. Depois de perceber as dificuldades e o nível de desempenho e proficiência inicial apresentado pelos alunos na avaliação formativa inicial, foi possível selecionarmos as competências fundamentais a mobilizar, os conteúdos a desenvolver e os objetivos de aprendizagem que queríamos ver alcançados, ajustando-os à realidade da turma e aos grupos de nível de desempenho observados. Permitiu também a seleção e ajuste das estratégias e estilos de ensino a utilizar, bem como das progressões pedagógicas a desenvolver, uma vez que a diferenciação pedagógica é necessária para que o sucesso individual seja cumprido e as aprendizagens alcançadas por todos.

Ao longo do ano letivo e do EP as UD's desenvolvidas, como referido, foram o Voleibol, o Atletismo, o Basquetebol, o Badminton e a Ginástica (de Solo e de Aparelhos), onde é possível observar a leção de três modalidades individuais e duas modalidades coletivas. A seleção das UD's foi determinada em conjunto com a POE, tendo em consideração o conjunto vasto de matérias possíveis de abordar explícitas nos programas curriculares nacionais e, mais especificamente, o documento da planificação da EF para o 3º ciclo (o 7º ano especificamente) definido pela EBMM.

Quanto ao “quando ensinar”, para a seleção e sequência dos conteúdos a lecionar foi fundamental perceber quais os recursos disponíveis, bem como o sistema de rotação dos espaços, como explicado. Pais (2013) afirma que as UD's se baseiam num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como um dos seus fundamentos técnicos de base a forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo. Neste sentido, os conteúdos programáticos de cada modalidade foram organizados e planeados através da sua extensão e sequência, onde cada conteúdo, de acordo com a função didática a que lhe correspondia, era apresentado com uma complexidade crescente. Deste modo, cada UD foi iniciada pelos conteúdos mais acessíveis e os principais da modalidade, cumprindo com uma sequência lógica e coerente de aprendizagem e uma progressão gradual dos mesmos. A sequência e extensão de conteúdos estava programada para, à medida que os alunos iam evoluindo nos conteúdos e nos diversos elementos técnico-táticos, de acordo com os grupos de nível definidos, os conteúdos iam sendo introduzidos.

A extensão e sequência de conteúdos das diversas matérias foi sofrendo alterações e ajustamentos, uma vez que há sempre a necessidade de adequar o ensino à realidade da turma e, por vezes, os alunos superavam as nossas expectativas ou, por outro lado, não iam ao encontro do que tínhamos previsto. Deste modo, houve necessidade da extensão da UD, por exemplo a de basquetebol, onde os conteúdos propostos necessitaram de mais tempo para serem abordados, também alterando o tempo correspondente às funções didáticas pré-definidas para os mesmos, uma vez que em algumas UD's os alunos mostraram algumas dificuldades e, por isso, necessitaram de mais tempo de intervenção nessas mesmas. Alguns conteúdos planeados também não foram lecionados, uma vez que adaptámos o planeamento ao nível de desempenho geral da turma, às suas necessidades e também as dificuldades que fomos observando e percebemos que outros conteúdos deveriam ser mais valorizados e consolidados, devido à sua importância e áquilo que de benéfico traziam ao aluno e à modalidade em si e seus contextos. Ainda assim, demos uma noção geral aos alunos desses conteúdos (por exemplo como no caso do “passe e corte” e do “aclaramento” no basquetebol).

Estas alterações nas UD's propostas, essencialmente na extensão e sequência de conteúdos, também surgiram devido a constrangimentos que foram ocorrendo no calendário letivo ou devido à ocupação do espaço de aula por determinadas atividades (ou à sua devida preparação) que foram sucedendo e que não estavam previstas.

Para dar resposta à questão “como ensinar” tivemos de observar o nível de desempenho dos alunos e analisar as suas competências e conhecimentos, a fim de perceber quais as tarefas de E-A e estratégias de ensino mais eficazes, bem como qual a melhor organização do espaço, tempo e materiais e quais os recursos didáticos a mobilizar para que as metas de aprendizagem fossem cumpridas, de modo a suprir as necessidades dos alunos e colmatar as suas dificuldades. O mapa de rotação de espaços teve influência neste processo, uma vez que tivemos de analisar os espaços e recursos materiais disponíveis e aos quais iríamos ter acesso.

Relativamente ao “como avaliar”, como será falado mais abaixo no tópico da avaliação, orientámos o processo avaliativo através das três funções que possui, sendo estas a formativa inicial, formativa e sumativa, recorrendo também à autoavaliação. As tabelas e grelhas de cada modalidade ou matéria foram construídas pelos PE, com a ajuda (necessária) e aprovação da POE.

Comuns a todas as UD's lecionadas foram desenvolvidos tópicos que considerámos essenciais à construção e estrutura das mesmas, sendo que todas elas

englobavam: a história e a evolução da modalidade, falando também da sua origem em Portugal; o potencial/valor formativo da modalidade; a caracterização da modalidade; o regulamento e as regras; os conteúdos específicos a abordar; os conteúdos programáticos da UD; as capacidades físicas principais a desenvolver; a análise do envolvimento e condições de aprendizagem (recursos existentes); os objetivos (gerais para o 3º ciclo, específicos e específicos segundo os anexos das AE); as áreas de competência; a estrutura das aulas (regras de funcionamento e conduta); os modelos de ensino; os estilos e estratégias de ensino; as propostas pedagógicas/situações de aprendizagem; a extensão e sequência de conteúdos e a avaliação.

Tivemos algumas dificuldades na programação e planificação das UD's, uma vez que fomos pouco objetivos na especificação dos conteúdos em cada UD, sendo que por aula colocámos, por vezes, a sobreposição de vários conteúdos, quando nos deveríamos focar apenas em determinados conteúdos, de modo a que pudéssemos dar FB coerente e preciso nesses mesmos conteúdos e objetivos, levando a que se atingissem aprendizagens mais relevantes e concretas e tornando o processo de E-A mais eficaz.

Outra das dificuldades sentidas inicialmente foi o planeamento um pouco incerto das UD's devido à falta de experiência. Por exemplo, decidimos lecionar a modalidade de voleibol e também o início da modalidade de atletismo (a primeira disciplina lecionada) através do planeamento por blocos de matéria, tendo percebido posteriormente que, apesar de ser um planeamento útil, deixa algo a desejar em termos das necessidades reais e aquisição de competências por parte dos alunos, tendo posteriormente passado para o planeamento por multimatérias, como já referido.

Como aspetos a melhorar, para além dos referidos, deveríamos ter focado mais os nossos esforços, desde início, em aspetos como a tomada de decisão dos alunos e em compreender o desenvolvimento desta capacidade ao longo das várias matérias, uma vez que o principal não é a aprendizagem e domínio completo e exímio dos conteúdos e regras, mas que consigam dominar rudimentarmente os gestos técnicos e que saibam tomar decisões, preparando-os para o quotidiano, como prevê o PASEO. Neste sentido, a tomada de decisão é considerada importante para que os alunos se tornem aprendizes independentes, desenvolvam um senso de propriedade da aprendizagem e lidem com novas situações, onde o objetivo central não é os alunos tomarem decisões quando aprendem, mas sim como e que tipo de decisões eles são capazes de tomar dentro do contexto de EF (Aarskog et al., 2018).

1.3 Plano de aula

O modelo do Plano de Aula (Anexo III) utilizado no decorrer do ano letivo foi adotado do 1º ano do MEEFEBS e teve a aprovação da POE. De acordo com Quina (2009), existem vários modelos sobre a forma de estruturar a aula de EF, sendo o mais comum o tripartido, pelo qual orientámos a nossa estrutura, que considera a aula composta por três momentos articulados de forma coerente: parte inicial, parte intermédia e parte final.

Segundo o mesmo autor, a parte inicial da aula apresenta como objetivos a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. A mesma foi composta por duas fases: uma fase mais verbal, onde fazíamos, de forma clara e breve, a apresentação da aula aos alunos, realizando uma abordagem geral relativamente aos conteúdos programáticos a abordar, os objetivos, a dinâmica da aula e o tipo de organização a utilizar, sendo também efetuado o controlo da assiduidade; e o aquecimento, uma fase mais ativa, para aumentar a predisposição biológica e física e preparar os grupos musculares principais e específicos da modalidade, servindo também para motivar os alunos para a prática e para a parte fundamental da aula. Esta poderia ser composta por jogos lúdicos, interligados com os conteúdos a lecionar, ou por mobilização articular e/ou exercícios de flexibilidade, dependendo dos conteúdos a ensinar.

A parte fundamental era a parte mais longa e principal da aula, onde se colocavam em prática os conteúdos a lecionar e ensinar, cumpriam-se os objetivos definidos e desenvolviam-se as matérias e conteúdos a lecionar previstos. Aquela estabelecia-se em função dos objetivos centrais da aula, da função didática, dos exercícios selecionados, do número de alunos da turma e das condições materiais e espaciais existentes.

Por fim, a parte final da aula era destinada ao retorno à calma e ao diálogo final. O retorno à calma pretendia diminuir a temperatura corporal e a frequência cardíaca e era dedicado à realização de atividades pouco intensas. Poderíamos desenvolver um exercício lúdico ou apenas o balanço/análise final da aula, onde se procedia a uma síntese e sistematização do que tinha sido trabalhado, fazendo uma abordagem à próxima aula e efetuando o controlo das aprendizagens conseguidas e dos conhecimentos adquiridos. Poderíamos ter recorrido mais vezes ao questionamento no final das aulas e também aos jogos lúdicos, uma vez que tivemos algumas dificuldades em integrar jogos lúdicos que cumprissem com a função de retorno à calma e que trabalhassem os conteúdos da aula, especialmente nas modalidades individuais, como a Ginástica.

A primeira parte do documento do plano de aula era constituída pelo cabeçalho, que continha vários aspetos relativos à aula, como é exemplo o nome do professor, a duração da aula com o tempo útil da mesma, o local/espço da aula, a turma em questão, o nº de aula, a data, o período letivo, a UD a desenvolver, o nº de alunos previstos, o nº de aluno dispensados, as competências a desenvolver (contidas no PASEO), os estilos de ensino (por exercício), os recursos materiais, os objetivos da aula e a função didática da mesma. A segunda parte do plano de aula continha cinco colunas, englobando o tempo parcial e total da aula e dos exercícios, os objetivos específicos dos mesmos, a descrição e organização da tarefa, acompanhada dos grafismos, as componentes críticas e os critérios de êxito de cada tarefa. A terceira e última parte era composta pela fundamentação, onde recoríamos a uma justificação da aula e das decisões e opções tomadas. No final do plano de aula era referida a bibliografia utilizada e começámos a referir também os grupos/equipas definidos para a aula. O plano poderia também conter anexos referentes ao mesmo que considerássemos relevantes.

Nem sempre o plano de aula foi cumprido na sua íntegra, no entanto, o balanço do mesmo é positivo. Por vezes foi necessário recorrer a readaptações e reajustamentos de acordo com determinadas situações ou imprevistos que fossem surgindo no momento.

A estrutura do documento do plano de aula sofreu alterações e reformulações ao longo do ano letivo, contando com melhorias que fomos considerando relevantes, posteriormente aprovadas pela POE, de modo a tornar aquele mais completo, mas, ao mesmo tempo, mais prático. Estas alterações consistiram no acréscimo das “competências a desenvolver” ao cabeçalho, na colocação dos estilos de ensino no cabeçalho ao invés de na estrutura central e na identificação dos grupos/equipas definidos para a aula.

Como oportunidades de melhoria do plano de aula, consideramos que este poderia ter englobado o número de aula da UD, contendo o número daquela aula e o total das aulas dessa UD (ou seja, nº de aula da UD: __/__). Deste modo, permitiria orientar o professor e compreender em que momento da UD se encontrava aquela aula, interligando-a com a sua função didática.

2. Realização

No que concerne a realização relativa à área das atividades de ensino-aprendizagem, iremos considerar e aprofundar as quatro dimensões do ensino

desenvolvidas ao longo de todo o EP, no que concerne a nossa intervenção pedagógica, referidas por Siedentop (1983): instrução, gestão, clima e disciplina.

2.1 Instrução

Segundo Aleixo et al. (2014) a instrução é um fator determinante da eficácia pedagógica e “constitui os comportamentos de ensino, verbais ou não verbais, que constam do repertório dos professores para comunicar a informação, no que diz respeito às intervenções relacionadas com a transmissão do conteúdo de ensino, e que têm o objetivo de levar o praticante a compreender novos conceitos ou procedimentos” (p. 314). De acordo com Silva (2013), consiste em todos os comportamentos e técnicas/destrezas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para a transmissão de informação relevante e essencial aos alunos. Segundo Silva (2013), a instrução engloba quatro aspetos: a preleção, o questionamento, a demonstração e o FB.

A instrução sempre foi um ponto fraco a melhorar na nossa intervenção pedagógica, dadas as dificuldades e lacunas notórias demonstradas nesta dimensão.

No que concerne a preleção dos exercícios, a nossa instrução mostrava-se longa, pouco objetiva, com explicações mais extensas do que se pretendia, o que acabava por originar uma dispersão da informação e, em consequência, dos alunos, dificultando a transmissão da mesma e a compreensão por parte daqueles. Este foi o maior problema, relativo à instrução, demonstrado ao longo do EP.

Silva (2013) afirma, assim, que o professor deve garantir a qualidade e pertinência da informação. Siedentop (1998) refere que uma apresentação é considerada rentável quando o professor recorre a um tempo mínimo para a fazer de forma eficaz e, por isso, a informação transmitida deve ser clara, objetiva e pertinente, com uma comunicação precisa onde devem ser referidos os objetivos (“para quê”), o objeto (“o que vão realizar”) e como realizar (“critérios de êxito”) as atividades, devendo estas ser em número reduzido (Martins et al., 2017), uma vez que explicitar aos alunos a informação de forma clara e concisa geralmente origina melhores resultados do que fornecer-lhes uma explicação técnica detalhada (Siedentop, 1998). Por vezes fomos muito detalhados e demos ênfase a um conjunto alargado de informação, o que acabava por tornar a instrução exaustiva, pouco objetiva e confusa, dificultando a compreensão da mesma e do objetivo pretendido.

Uma vez que os nossos alunos apresentavam, por vezes, algumas dificuldades de compreensão, é importante que, segundo Piéron (1999), a apresentação da matéria e da

mensagem seja reforçada e melhorada através da utilização de modelos/documentos visuais, recorrendo a demonstrações, vídeos, imagens, esquemas, desenhos, etc, utilizando as novas tecnologias (TIC's), o que possibilita otimizar o tempo de prática e ajudar os alunos a compreenderem melhor a mensagem. Estas foram estratégias que foram sendo implementadas para combater o problema associado às largas preleções e consequentes perdas de tempo. Sabendo que o professor deve planear cuidadosamente a instrução de forma a rentabilizar o tempo de prática (Martins et al., 2017), recorreremos também à utilização de pontos/ideias-chave na nossa instrução, focando-nos na informação essencial, os quais eram trabalhados em casa, antes da intervenção prática.

A preleção inicial da aula ocorreu sempre, havendo preocupação constante em contextualizar a aula e a prática, com o objetivo de fornecer aos alunos a ideia geral da aula e motivá-los para a sua realização (Martins et al., 2017). De acordo com Martins et al. (2017), no início da aula, no diálogo inicial com os alunos, o professor deve certificar-se da compreensão da mensagem transmitida, privilegiando o questionamento. Neste sentido, no que compete ao questionamento, consideramos que tirámos bom proveito do mesmo mas poderíamos ter recorrido mais ao mesmo. Este deve ser utilizado como método de ensino, de forma a apelar à reflexão dos alunos, e pode ocorrer antes, durante, ou após a exercitação (Silva, 2013). Recorremos àquele: no início, como forma de controlar a compreensão da mensagem; durante, como estratégia de reforço da informação ou correção de erros; no final, como forma de fazer um balanço geral da aula, através do controlo das aprendizagens conseguidas e dos conhecimentos adquiridos na mesma (Martins et al., 2017; Silva, 2013).

Aprendemos, com o tempo, a importância de utilizar pertinentemente o questionamento, através de perguntas mais específicas e direcionadas a um ou mais alunos e não tão gerais, de modo a perceber eficazmente se a informação chegou aos alunos e se foi compreendida (Martins et al., 2017). Deste modo, deixámos de questionar, de forma geral, se existiam dúvidas e se os alunos perceberam a informação (uma vez que na maior parte das vezes ninguém responde), recorrendo a uma maior especificidade na questão. O questionamento foi importante também para avaliar o domínio cognitivo e os conhecimentos dos alunos e, sempre que foi específico e direcionado e não geral e abstrato, ajudou-nos muitas vezes a perceber se os alunos tinham entendido a explicação fornecida, orientando o nosso trabalho, visto que poderia haver ou não a necessidade de reforçar a informação e explicar de novo.

No que concerne a demonstração, esta pode também ser utilizada antes, durante ou após a exercitação (Quina, 2009). Foi utilizada com o intuito de capacitar os alunos a reproduzirem mais facilmente o movimento ou ação a ser aprendida e adquirida e contribuir para o reconhecimento e consequente compreensão e execução das componentes principais da mesma (Santos, 2013). Recorremos com frequência à demonstração, no entanto, no início utilizávamos a professora como agente de ensino e passámos a utilizar com muito mais frequência o aluno. Tani et al. (2011) defendem a utilização benéfica de modelos habilidosos/exemplares sobre os modelos incorretos, pois permite desenvolver o processo de correção e detenção de erros e acelerar a formação de uma estrutura cognitiva com características gerais do movimento. Neste sentido, utilizámos na grande maioria das vezes aos alunos como agentes de ensino, mais precisamente os melhores alunos, para que a turma prestasse mais atenção e compreendesse e assimilasse com mais eficácia e precisão a execução correta a desempenhar.

Ao longo do EP fomos recorrendo a demonstrações completas dos exercícios (à velocidade normal e, por vezes, lenta, quando necessário), não só em relação à execução e desempenho ideal esperado, como também à sua dinâmica, organização e rotação dos alunos. Por vezes fomos nos esquecendo de limar este aspeto pois tínhamos receio de realizar instruções longas, no entanto, apercebemo-nos que era uma instrução necessária e passámos a ter muito mais atenção neste aspeto. Normalmente acompanhámos a instrução através do feedback auditivo (informação oral) e também visual, recorrendo essencialmente à demonstração (ou a vídeos ou imagens - TIC).

No que respeita ao FB, este foi-se tornando mais frequente à medida que íamos ganhando mais experiência, conhecimentos e, consequentemente, confiança e este também foi um processo de melhoria. Começámos a conseguir transmitir FB mais pertinente e que procurasse influenciar a qualidade do empenho motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa, direcionando-o para o foco de aprendizagem e objetivos da sessão (Silva, 2013). Utilizámos conteúdos mais específicos (descritivo, prescritivo), sob a forma audiovisual (informação oral e demonstração), e dirigidos ao aluno. Por vezes tivemos dificuldades em fornecer FB em determinadas matérias, pois os conhecimentos teóricos e científicos poderiam não estar tão bem consolidados naquela modalidade, mas tentámos combater isso com mais pesquisa, informação e recorrendo muitas vezes também à POE.

De forma geral, sentimos que tivemos um salto qualitativo geral no que concerne esta dimensão e aprendemos muito, como por exemplo: o questionamento mais regular e

específico, preocupando-nos em assegurar a compreensão e as aprendizagens dos alunos; questionar para avaliar a tomada de decisão, parando muitas vezes a situação de jogo para questionar e incitar à reflexão e compreender como poderíamos ajudar o aluno e em que aspetos nos deveríamos focar para os ajudar; a circulação e posicionamento mais corretos, por fora dos exercícios de forma a supervisionar toda a turma e não virar as costas ao mesmo; a preocupação em instruir um grupo e continuar a supervisionar a restante turma, não nos limitando apenas a focar nesse mesmo; FB mais frequente e intervenções mais positivas, de forma a motivar os alunos e aumentar a sua predisposição para a prática; fechar mais o ciclo de FB, acompanhando a prática subsequente ao mesmo; fornecer FB mais pertinente e diversificado; demonstrações mais completas que incluem a organização e dinâmica geral e não só o próprio desempenho em termos de conteúdo exercitado; instruções mais concisas e objetivas e também mais preocupadas com a compreensão dos alunos, recorrendo a situações mais contextualizadas (e menos analíticas).

2.2 Gestão

Segundo Silva (2013), a gestão eficaz de uma aula consiste no uso eficaz do tempo de aula, disponibilizando tempo significativo para a prática, em elevados índices de empenho e envolvimento dos alunos nas atividades e num número reduzido de comportamentos inapropriados. Os professores precisam, por isso, de gerir o tempo, os alunos, o espaço/ambiente de ensino, os materiais/equipamento, os alunos e as atividades de aprendizagem (Grout & Long, 2009). Uma gestão correta destes fatores possibilita uma boa organização da aula, fundamental para garantir a maximização das oportunidades de prática, facilitando grandemente as condições de E-A, sendo condição indispensável do sucesso pedagógico (Martins et al., 2017), com repercussões diretas nos processos e resultados de aprendizagem dos alunos (Uruñuela, 2019).

No que concerne a gestão do tempo, no início sentimos dificuldades na gestão do tempo de aula e em cumprir escrupulosamente com o tempo estipulado dos exercícios. Posteriormente fomos-nos apercebendo que a duração dos exercícios não teria de ser cumprida meticulosamente, uma vez que aqueles poderiam necessitar de ser alargados ou reduzidos em função do sucesso dos alunos e das dificuldades sentidas pelos mesmos.

No que compete o tempo de transições, por vezes este foi demorado devido ao tempo longo de instrução demonstrado inicialmente e também devido à utilização de

muito material, mais no início do EP, o que originava muitas perdas de tempo e pouca rentabilização do tempo de aula. Para ultrapassar aquele problema e sermos breves, claros e objetivos, tentámos prestar mais atenção à forma e ao conteúdo da informação que pretendíamos que o aluno retivesse, no sentido de preparar muito bem as apresentações, reduzindo o tempo de apresentação dos exercícios para alargar o tempo disponível para a prática (Piéron, 1999).

Tivemos em atenção a pontualidade ao longo das aulas, tanto a nossa como a dos alunos. No início tivemos problemas de pontualidade com três alunas, mas depois de uma conversa e um alerta mais sério e rígido com elas, ficando sujeitas a um castigo, foi possível atenuar este problema, na qual contámos com a ajuda da POE.

Muitas vezes o controlo da atividade inicial e também da disciplina não foi garantido. Deveríamos, por isso, ter sido mais rígidos e intransigentes desde início, no sentido de, segundo Martins et al. (2017), definir mas também ensinar e treinar as rotinas e regras de funcionamento da aula, para o seu melhor funcionamento e controlo.

Outra das estratégias empregues para rentabilizar o tempo de prática foi a adoção de sinais de reunião, permitindo transições mais rápidas e menos dispersão (e.g. recurso à contagem decrescente para reunir com os alunos). Silva (2013) afirma que definir rotinas e sinais de reunião e transição e rotiná-los ajuda a otimizar o tempo de aula.

No que compete a gestão dos alunos, Piéron (1999) afirma que se devem constituir grupos e equipas que permaneçam estáveis ao longo dos exercícios e, se possível, das aulas, algo que fomos tentando fazer sempre que possível. A definição dos grupos de nível também ajudou nesta questão, no entanto, nem sempre foi possível manter os mesmos grupos, devido à dinâmica, organização e especificidade de cada exercício e conteúdo.

Recorremos muitas vezes à diferenciação pedagógica, aplicando exercícios diferentes consoante os grupos de nível e promovemos também o trabalho de cooperação e ajuda mútua entre alunos com diferentes níveis de desempenho. No entanto, na UD de ginástica trabalhámos mais por grupos de afinidade, potenciando sentimentos positivos e de satisfação para com a modalidade, essencial na recetividade e motivação para a prática.

No que respeita a gestão do espaço e do material, no início tivemos algumas dificuldades. Inicialmente planeámos aulas com recurso a muito material, desnecessário, e aos poucos fomos simplificando os exercícios com menos equipamento, percebendo que os alunos compreendiam os exercícios e aprendiam igualmente. Aprendemos a organizar a aula e o espaço de forma inteligente e estratégica, dispondo o material de

forma a permitir uma supervisão eficaz da turma e uma melhor circulação, possibilitando ajudas e correções melhores e mais fáceis, logo, mais eficazes também.

Piéron (1999) afirma que o professor deve envolver o maior número de alunos para montar e desmontar o material e, neste sentido, os alunos estiveram, sempre que possível, envolvidos nestas tarefas. Mesmo os alunos dispensados ajudavam na gestão da aula, contribuindo com questões organizativas e de logística, ajudando na questão da arrumação do material e mesmo no auxílio aos alunos e nas tarefas da aula. Estas foram estratégias importantes para atribuir responsabilidades aos alunos e, essencialmente, evitar comportamentos inapropriados, bem como o tempo alargado de transições, disponibilizando mais tempo para a prática.

Relativamente à gestão das tarefas de aprendizagem, Martins et al. (2017) afirmam que a rentabilização do tempo de aula deve reduzir ao mínimo indispensável os tempos de informação e de organização, de modo a maximizar o tempo de empenhamento motor de cada aluno. Assim, ao longo do EP tivemos uma preocupação e consciencialização crescente em programar as tarefas de E-A considerando o máximo tempo de empenhamento motor dos alunos, evitando tempos de espera em filas. Por vezes tivemos dificuldades em recorrer, preferencialmente, a formas de organização que permitissem muito tempo de prática, ritmos elevados de exercitação e o controlo fácil dos alunos. Por isso, fomos recorrendo ao trabalho por estações, à dinâmica de trabalho em pequenos grupos e também ao estabelecimento de várias filas nos exercícios, quando assim o foi possível, para evitar tempos de espera e potenciar mais oportunidades de prática aos alunos.

2.3 Clima/ Disciplina

Uma das tarefas prioritárias do professor é, de acordo com Uruñuela (2019), a criação de um bom clima de aula, de uma boa atmosfera grupal, baseada em boas relações entre todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento de condutas positivas em relação à sua aprendizagem, de forma a potenciar a qualidade daqueles. O professor é responsável por criar um clima relacional que, dentro dos possíveis, deverá ser encorajador, caloroso, seguro e potenciador das aprendizagens dos alunos, baseando-se, particularmente, em três níveis de relação: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-matéria (Martins et al., 2017), sendo essencial sua a criação para um ensino eficaz em EF (Pierón, 1999).

Martins et al. (2017) destacam a importância do FB positivo recorrente para um bom clima de aula. De modo a potenciar um clima positivo existiu uma gradual preocupação em estimular e motivar os alunos, recorrendo a FB e intervenções positivas frequentes, essencialmente para os alunos com mais dificuldades ou inseguranças, potenciando uma maior motivação e empenho e aumentando a receptividade e disponibilidade para a prática (Silva, 2013). Segundo Quina (2009), é importante encorajar e elogiar frequentemente os alunos pelo esforço desenvolvido e estimular com frequência o seu empenhamento por meio de feedbacks, também para que não diminuam o ritmo de exercitação, sendo esta uma estratégia que ajuda no clima e na gestão da aula e da turma.

Inicialmente tivemos alguma dificuldade em criar e estabelecer uma relação com os alunos, o que dificultou, ao mesmo tempo, a manutenção da disciplina na sala de aula e do controlo geral da turma. Muitas vezes permitimos comportamentos de indisciplina, de desrespeito para com a professora e o espaço da aula, tendo sido demasiado benevolentes com determinados alunos e situações específicas e, por isso, não fomos capazes de punir como e quando deveríamos. Isto trouxe vários problemas: um clima menos positivo, um controlo ineficaz da turma, muitas interrupções e, deste modo, uma rentabilização débil do tempo de prática e de empenhamento motor dos alunos.

Neste sentido, a disciplina e o controlo da turma assumem papéis importantes, tendo este sido o maior desafio do EP, uma vez que foi a dimensão onde sentimos maiores dificuldades. A disciplina é considerada uma componente fundamental do controlo das atividades dos alunos e permite que o ambiente nas aulas seja agradável, seguro e propício à aprendizagem (Martins et al., 2017).

Apesar de algumas dificuldades iniciais em desenvolver a relação professor-aluno, sentimos que posteriormente fomos conseguindo fazê-lo mais eficazmente, também através da empatia. Acreditamos termos sido ouvintes atentos e termos criado condições para que os alunos se fizessem ouvir relativamente às aulas e expressassem os seus sentimentos, opiniões e preferências (Martins et al., 2017).

As regras de conduta na sala de aula foram apresentadas logo na primeira aula, no entanto, estas deveriam ter sido mais rígidas à medida que os alunos foram mostrando o seu incumprimento recorrente. Foram desenvolvidas e reforçadas ao longo do ano letivo, contudo, deveríamos tê-las tornado mais claras para os alunos e rotiná-las (Martins et al., 2017), agindo com maior rigidez e assertividade. Segundo Siedentop (1998), as regras

podem-se definir em função dos comportamentos aceitáveis e também inaceitáveis e, neste aspeto, deveríamos ter deixado esta premissa mais explícita.

As repreensões e chamadas de atenção foram feitas quando necessário, mas tornaram-se insuficientes. Exigiam-se conversas mais sérias com os alunos e a definição de castigos, para compreenderem e inteirarem-se da importância de respeitar as regras e o professor, compreendendo as consequências associadas. Para corrigir e prevenir comportamentos inapropriados, Martins et al. (2017) defende a utilização de estratégias de castigo específicas e proporcionais ao comportamento, às quais fomos recorrendo para assegurar a disciplina: privar o aluno da atividade durante um tempo determinado (isolá-lo durante 2/3 minutos ou colocá-lo a correr), perda de privilégios (participação em competições, jogos, etc.), realizar tarefas-extra (arrumação do material, etc.).

Para além destas, para combater o problema da indisciplina optámos também por trocar os alunos de grupo ou separar o aluno que destabiliza e prejudica o mesmo (Uruñuela, 2019) e colocá-los na função de árbitro, no entanto, algumas vezes não surtiram o efeito desejado. Em último caso deveríamos ter recorrido a uma medida mais rígida: exclusão do aluno da aula, enviar recado na caderneta ou a marcação de falta de presença, de modo a assegurar uma conduta correta em sala de aula, uma vez que os alunos em questão prejudicavam grandemente o fluxo e a dinâmica da aula, bem como o desempenho e a aprendizagens dos restantes, algo que não pode acontecer. Poderíamos também ter recorrido mais vezes a atividades complementares que eles gostem para tornar a aula mais agradável e motivante, dentro dos conteúdos a abordar, no entanto, nem sempre foi possível devido aos recursos disponíveis.

Outras das estratégias às recorreremos, como defende Martins et al. (2017), foi a “contratos disciplinares” com os alunos (caso se empenhassem nas atividades ou se comportassem devidamente poderiam ter alguma espécie de benesse ou regalia), podendo ter recorrido também a “sistemas de pontos por comportamento apropriado” (acumulação de pontos pelos comportamentos apropriados que podem ser trocados por vantagens).

2.4 Decisões de ajustamento

Ao longo do EP houve a necessidade de adaptar e reajustar o planeamento estabelecido, o ensino e as nossas práticas pedagógicas, em busca da aquisição e desenvolvimento das aprendizagens pretendidas para todos os alunos.

Em termos de planeamento do ano letivo, recorremos a vários reajustamentos no planeamento anual estabelecido, no que respeita o planeamento macro (plano anual), meso (unidades didáticas) e micro (plano de aula). Ao longo da lecionação das várias UD's, foi necessário recorrer a vários reajustamentos, no que compete as estratégias de ensino adotadas, os estilos de ensino empregues, bem como as tarefas de E-A apresentadas e os objetivos que pretendíamos ver cumpridos, para que os mesmos fossem atingíveis e alcançáveis por todos os alunos, proporcionando um ensino inclusivo para todos. Estas alterações e ajustamentos surgiram em função do nível de desenvolvimento manifestado inicialmente pelos alunos e dos seus conhecimentos iniciais.

No que concerne o planeamento a nível macro, o contexto pandémico em que nos inserimos e as condicionantes que este trouxe, também no calendário letivo, levaram à necessidade de reajustar o planeamento anual e a gestão do número de aulas das UD's, alterando a cronologia da extensão e sequência de determinados conteúdos e matérias previstas, dadas as alterações existentes na calendarização das interrupções letivas.

Ao longo do EP, ocorreram também algumas situações em que o espaço de aula estava ocupado com outras atividades/eventos (da EF ou de outras disciplinas) ou com a preparação das mesmas, que poderiam ou não constar no PAA estabelecido, levando à adaptação das aulas em função dos espaços disponíveis ou à adaptação da extensão de conteúdos, uma vez que, em determinadas situações, ainda que poucas, as aulas ficaram sem efeito. Também as condições meteorológicas levaram ao reajustamento da aula de acordo com o espaço disponível e a rotação de espaços definida pelo grupo disciplinar.

Foi necessário recorrer a reajustamentos no planeamento no que concerne o espaço de aula, também porque este foi ocupado com as obras realizadas no exterior, onde nos encontrávamos a lecionar uma UD, que teve de ser interrompida devido aos recursos indisponíveis e desadequados para a sua lecionação.

Relativamente à intervenção pedagógica, houve a necessidade de recorrer a reajustamentos na nossa prática, relacionados com a duração, com a intensidade ou com a complexidade das tarefas desenvolvidas em aula. Nestes aspetos, por vezes foi preciso encurtar ou alongar o tempo de duração de determinados exercícios de acordo com as necessidades dos alunos ou dificuldades demonstradas. Este aspeto também poderia ocorrer caso as tarefas planeadas fossem demasiado complexas/ambiciosas ou simples demais e pouco desafiantes, onde existiu também a necessidade de alterar a tarefa ou determinadas condicionantes, no sentido de a complexificar ou simplificar, tendo em vista

proporcionar oportunidades de sucesso para todos os alunos, de acordo com os grupos de nível em que se inseriam e os objetivos de aprendizagem estipulados.

Por vezes existiu a necessidade de repetir a instrução da tarefa e refazer a explicação da mesma, quando nos apercebíamos que os alunos não estavam a cumprir com os objetivos propostos nem com a explicação que foi dada, demonstrando dificuldades de compreensão. Esta repetição da instrução inicial por vezes centrou-se não só na explicação dos objetivos do exercício, como na organização e gestão do mesmo (em termos de rotação e organização dos alunos e dos grupos), uma vez que, especialmente no início, nem sempre assegurámos a explicação completa e correta do exercício global, o que foi sendo melhorado com o tempo. Isto permitiu a compreensão posterior dos alunos e o cumprimento de sucesso das tarefas.

Também a gestão da aula e o controlo disciplinar levaram a alguns ajustamentos no decorrer das aulas, uma vez que foi necessário restringir alguns maus comportamentos e organizar a aula, de modo a que fossem evitados, e que a gestão do espaço, dos materiais e dos alunos, permitisse o bom funcionamento da mesma (sem que nenhum aluno fosse prejudicado), bem como o alcance dos objetivos e aprendizagens por parte de todos.

Foi necessário recorrer várias vezes a reajustamentos nos exercícios quando os alunos faltavam. Existiram duas semanas mais críticas, em que se ausentou uma grande quantidade de alunos, devido à Covid-19, no entanto, consideramos que fomos surpreendendo nesse aspeto e conseguimos dar aos alunos aquilo que eles necessitavam, não fugindo muito do plano de aula estipulado.

As alterações que foram sendo feitas na condução da prática pedagógica surgiram no sentido de permitir um melhor entendimento e compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos propostos e seus objetivos, bem como o alcance desses mesmos. No início do ano letivo e do EP em si, demonstrámos algumas dificuldades em recorrer a decisões de ajustamento, essencialmente aquelas que exigiam tomadas de decisão no momento. A capacidade de ajustamento e de improviso, aliadas à criatividade, que inicialmente estavam mais enferrujadas, foram sendo desenvolvidas com o tempo e à medida que fomos ganhando experiência, uma vez que esta trouxe consigo maior confiança e segurança na tomada de decisões e na capacidade de resolução de problemas.

2.5 Coadjuvação no 1º Ciclo – Intervenção pedagógica no 1º ano

Um dos objetivos gerais do EP consistia na elaboração de um projeto de intervenção pedagógica a realizar num outro ciclo de ensino que não aquele que nos foi proposto, o qual englobou uma observação prévia, o planeamento e posterior intervenção, ao longo de um mês. Neste sentido, o NE optou pelo 1º ano de escolaridade. Foi uma decisão tomada em conjunto com a POE, sendo que foi vista como uma proposta interessante a lecionação no 1º ciclo de ensino, de modo a proporcionar a obtenção de um conjunto alargado de experiências enriquecedoras e benéficas para a nossa futura profissão, visto que as Atividades de Enriquecimento Curricular serão uma das possibilidades do nosso futuro próximo dentro da área.

Durante esta intervenção, foram duas as matérias lecionadas, estando integradas em duas áreas distintas: Deslocamentos e Equilíbrio, integrados na área das Atividades Físicas, e os Jogos Pré-Desportivos, integrados na área das Atividades Desportivas. Na primeira intervenção (segunda aula) foi lecionada uma matéria, na segunda aula foi lecionada outra matéria e na última foram lecionadas ambas as matérias na mesma aula.

Relativamente à experiência em si, podemos afirmar que não foi uma experiência totalmente nova. No entanto, vemos esta experiência como enriquecedora e uma mais-valia, onde tivemos de orientar-nos por uma matriz orientadora das atividades de enriquecimento curricular, contribuindo para a aquisição de mais conhecimentos. Permitiu também a aquisição de mais experiências nesta área, uma vez que tivemos a oportunidade de nos relacionar com uma faixa etária muito diferente daquela a que estamos habituados, onde pudemos contactar com uma nova realidade, levando-nos a perceber as diferenças, bem como as dificuldades e desafios que daqui advém.

Não sentimos muitas dificuldades na intervenção, visto que já tínhamos contactado algumas vezes com um contexto similar. Em todas as intervenções os alunos mostraram-se empenhados, participativos e cooperantes nas tarefas propostas, com um comportamento global positivo, onde foi possível cativar a generalidade da turma. Foi uma experiência desafiante, uma vez que tivemos de sair da nossa “bolha” e confrontarmo-nos com algo diferente, visto que o 1º ano de escolaridade é um ano difícil de lecionar. Deste modo, desenvolvemos a nossa capacidade de adaptação e resolução de problemas, também essenciais ao exercício da profissão.

Neste projeto tivemos em atenção o facto de a planificação das atividades ter em consideração o conjunto de possibilidades individuais dos alunos e os exercícios serem adaptados ao contexto em que nos inserimos, tendo este sido também um dos desafios.

Consideramos esta experiência benéfica, no sentido em que nos forneceu bases que poderemos precisar e às quais poderemos recorrer quando ingressarmos num futuro profissional dentro da área. Permitiu também o desenvolvimento e a mobilização de estratégias e instrumentos, obrigando-nos a descomplicar e descomplexificar, visto que no 1º ano os exercícios devem ser planeados de forma simples e acessível a todos.

Consideramos de extrema relevância a lecionação neste ciclo de ensino, uma vez que teremos futuramente uma grande probabilidade de contactar mais de perto e com maior ênfase com estes anos de escolaridade. Permitiu-nos adquirir um conjunto rico de experiências, intervindo como professores principais e também como professores auxiliares. Tivemos a oportunidade de liderar e colaborar com a POE e com os colegas estagiários e, assim, envolvermo-nos num conjunto alargado de atividades, desenvolvendo várias experiências numa só.

O que alteraríamos neste projeto seria o facto de cada um poder ter tido mais tempo de intervenção, que consideramos não ter sido suficiente para o ganho alargado de aprendizagens. Seria interessante a realização do projeto por cinco semanas, envolvendo cinco aulas, por exemplo, contabilizando uma aula total à responsabilidade de cada estagiário ou tê-lo feito também noutra ano de escolaridade, como ficou previsto e não foi possível cumprir. Deste modo, teria sido possível experienciar mais áreas de intervenção e mais matérias de cada uma dessas áreas, adquirindo mais experiências e conhecimentos benéficos ao nosso exercício.

3. Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica (atualmente designada avaliação formativa inicial), de avaliação formativa e de avaliação sumativa (nº 1 do art. 24º) e foi por estas modalidades que orientámos o nosso processo de avaliação.

Enquanto processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informações que permite uma compreensão dos conhecimentos dos alunos e das suas capacidades em cada momento (Fernandes, 2011), a avaliação é um elemento

determinante para a qualidade do processo de E-A. A avaliação orienta o ensino e assume-se como pré-requisito para qualquer atividade educativa (Calatayud, 2007).

É importante entender a avaliação como instrumento de aprendizagem que está ao serviço tanto de quem aprende (aluno), como de quem ensina (professor), de modo a ajudar a que o aluno aprenda melhor (Calatayud, 2008). Por isso, defendemos a ideia de Stufflebeam (2003), que afirma que “*the most important purpose of evaluation is not to prove, but to improve*” (p. 58).

3.1 Avaliação formativa inicial

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação formativa inicial (antes designada de diagnóstica) “realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (n.º 2 do art. 24º), permitindo orientar tanto o aluno como o planeamento do ensino (Nobre, 2015).

Neste sentido, a avaliação formativa inicial permitiu a obtenção da informação individual e geral da turma, mais precisamente no que compete determinar os conhecimentos iniciais dos alunos e o seu nível de desempenho, percebendo algumas das capacidades, necessidades e dificuldades dos mesmos, de forma a localizar o aluno num nível programático e também nas AE, percebendo o grau de consolidação das aprendizagens anteriores, que servem de suporte a novas aprendizagens.

A partir da avaliação formativa inicial foi possível começar a idealizar e programar o ensino e a forma como pretendíamos lecionar a UD, de modo a ajustá-lo às capacidades motoras, cognitivas e processuais dos alunos, definindo estratégias adequadas às necessidades específicas de aprendizagem. Os dados obtidos a partir desta modalidade permitiram-nos identificar as dificuldades gerais da turma e, a partir daí, definir grupos de nível, com vista à diferenciação pedagógica necessária, de maneira a encaminhar os alunos para a concretização das futuras aprendizagens a alcançar. Deste modo, contribuiu para organizar a turma e perceber a dinâmica global do grupo.

Esta modalidade foi realizada nas aulas de introdução de cada UD, sendo que na maior parte das vezes foi necessário recorrer a mais do que uma aula para proceder à avaliação inicial dos conteúdos. Em alguns casos foi necessário aplicá-la no decorrer da

UD, no que concerne determinados conteúdos, uma vez que não foram todos eles avaliados na primeira aula da modalidade (pela sua quantidade ou pela sua exigência).

Os instrumentos de avaliação utilizados para a avaliação formativa inicial (Anexo IV) foram instrumentos simples, diretos e objetivos, sempre que possível, através de grelhas de avaliação qualitativas focadas na informação essencial e conteúdos principais, considerando os critérios de avaliação e conteúdos estabelecidos. Baseámo-nos em três níveis de desempenho motor para avaliar o desempenho inicial do aluno: Nível 1 – Introdutório, Nível 2 – Elementar e Nível 3 – Avançado.

3.2 Avaliação formativa

Segundo o Decreto-Lei nº 55 de 2018, “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas” (nº 5 do art. 24º).

Ainda segundo o mesmo decreto, esta é considerada a principal modalidade de avaliação e permite obter informação pertinente, contínua e sistemática nos vários domínios do currículo. É preponderante na aquisição e definição de medidas e estratégias pedagógicas em conformidade com as características e necessidades da turma, que devem ser adequadas ao aluno, às suas características e às aprendizagens a desenvolver, considerando sempre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Esta modalidade de avaliação foi desenvolvida informalmente em todas as aulas e foi através da mesma que foi orientado e regulado o trabalho, tanto da professora como dos alunos, providenciando FB a vários níveis, os quais foram úteis e pertinentes tanto para a professora, orientando-a no planeamento do ensino, como também para os alunos, contribuindo para os orientar e situar nas aprendizagens e objetivos pretendidos.

Através desta modalidade foi possível recolher dados e informações referentes aos alunos e identificar os seus sucessos e insucessos, relativos às dificuldades de aprendizagem sentidas e demonstradas por eles no decorrer da UD, permitindo definir o nível de desempenho em que se encontravam. A partir daqui verificámos a adequação das escolhas e opções pedagógicas e metodológicas definidas, para perceber se as metodologias, tarefas de E-A, estratégias, modelos e estilos de ensino, objetivos estabelecidos e os FB eram apropriados aos alunos e ao seu nível de desempenho.

Deste modo, foi necessário redefinir níveis de desempenho inicialmente estabelecidos, de acordo com o progresso dos alunos, existindo a necessidade de integrar determinados alunos em grupos de nível diferentes dos inicialmente definidos, modificando os mesmos.

Procedemos também a reajustamentos e à redefinição de determinados objetivos, que ou eram demasiado exigentes ou pouco ambiciosos e desafiantes, de acordo com as capacidades ou dificuldades dos alunos. As adaptações nas tarefas de E-A ocorreram de acordo com o nível de sucesso observado nas aulas e com problemas de disciplina que surgiram, permitindo o alcance das aprendizagens e a superação das dificuldades.

Existiu a liberdade e autonomia para recolhermos os nossos próprios registos ao longo das UD's e construirmos os nossos instrumentos de avaliação formativa (Anexo V). Estes foram de fácil e rápida utilização, no entanto, as observações registadas eram, por vezes, mais pormenorizadas para regular mais eficazmente o processo de E-A.

As maiores dificuldades surgiram em, por vezes, reajustar os grupos de nível definidos inicialmente, uma vez que o desempenho dos alunos nem sempre é uniforme e há sempre a necessidade de os fazer sentir integrados nos grupos de nível em que se encontram. Nem sempre foi fácil a observação do desempenho dos alunos e conseqüente adequação de cada um a cada grupo de nível correspondente, uma vez que o “olho clínico” esteve em desenvolvimento ao longo do ano e demorou a ser consolidado.

3.3 Avaliação sumativa

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (nº 3 do art. 24º) e o despacho normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril (nº 1 do art. 12º), a avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e tem como finalidades a classificação e certificação (das aprendizagens). De acordo com o despacho referido, esta modalidade de avaliação traduz a necessidade de, no final de cada período escolar, informar acerca do estado de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, traduzindo também a tomada de decisão sobre o seu percurso escolar (nº 2 e 3 do art. 12º).

Esta modalidade de avaliação foi realizada no final de cada UD, na última aula destinada à lecionação da matéria, sendo que aquela dava por encerrada a UD em questão. Determinou o que os alunos foram capazes de fazer e os conhecimentos, competências e aprendizagens adquiridos no final do processo de aprendizagem numa determinada UD,

permitindo fazer um balanço final das aprendizagens conseguidas e certificar as mesmas, bem como determinar o grau em que se alcançaram os objetivos previstos.

Os instrumentos de avaliação sumativa construídos (Anexo VI), mais precisamente as grelhas de avaliação final de cada UD, estiveram a cargo dos PE, tendo-nos sido dada liberdade e autonomia para as elaborarmos. Foram construídas tabelas práticas, dentro dos possíveis, onde cada conteúdo continha dois ou, no máximo, três componentes críticas, de modo a que a observação não fosse tão exaustiva assim mas que, ao mesmo tempo, permitisse avaliar de forma eficaz. Na maior parte das vezes a escala utilizada foi uma escala simples com três níveis, de 0 a 2, sendo 0 – Não Executa, 1 – Executa, 2 – Executa Bem, no entanto, consideramos que poderíamos também ter recorrido em determinadas UD's a uma escala de 1 a 5, pois apesar de poder tornar mais exigente a observação, permitiria que a avaliação fosse mais discriminatória e, por isso, mais justa.

Foram utilizadas tarefas de avaliação semelhantes e familiares às tarefas de E-A aplicadas na avaliação formativa inicial e também ao longo da UD, permitindo observar e perceber o progresso de aprendizagem dos alunos, no que concerne o seu nível inicial, possibilitando também maior sucesso, uma vez que os alunos estavam acostumados às mesmas, tendo-lhes sido dadas várias oportunidades para repetirem a sua execução caso necessitassem ou quisessem.

Nas UD's de modalidades coletivas foi dada ênfase ao jogo em si, onde se pôde observar as capacidades técnico-táticas e a forma como estas eram aplicadas em contexto de jogo, percebendo também a capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas. Recorremos também a exercícios-critério simples, onde pretendemos avaliar as ações técnico-táticas, tendo estas sido avaliadas posteriormente em situação de jogo. Nas UD's de modalidades individuais foi dada ênfase à execução técnica completa e correta dos conteúdos principais da modalidade, exercitados ao longo da UD.

Em algumas modalidades sentimos maiores dificuldades em avaliar, essencialmente pela exigência de determinado conteúdo/técnica ou pelo contexto específico de avaliação (e.g. situação de jogo), no entanto, esta problemática foi sendo desmistificada e aprimorada no decorrer do EP, a par com o desenvolvimento do “olho clínico”. Algo que também dificultou foi o facto de, no início, não conhecermos bem os alunos e os seus nomes, nem dominarmos bem o processo, o que tornou todo o processo bastante complexo e intrigante. Desta forma, não conseguimos realizar o mesmo com a coerência desejada.

3.4 Autoavaliação

Os moldes da autoavaliação foram definidos inicialmente, no entanto, mais tarde foi necessário recorrer à sua alteração. Inicialmente foi decidido que a autoavaliação seria aplicada no final de cada período, através do formato online, com recurso à plataforma *Google Forms*. No entanto, após percebermos a necessidade de aplicação e reconhecimento da importância de uma autoavaliação com fins qualitativos e formativos e não com finalidades meramente classificativas, decidimos mobilizar uma autoavaliação qualitativa, focada nos alunos e nas suas aprendizagens. Desta forma, propusemos aos alunos a redação de uma carta pessoal (Anexo X) endereçada a quem eles considerassem relevante, acerca do trabalho desenvolvido na EF e da forma como eles se sentiram ao realizá-lo.

Independentemente da autoavaliação em questão ter sido realizada no final do segundo período, a mesma não se refere ao final da UD ou do período, possibilitando integrar no terceiro período os dados que recolhemos. Deveríamos ter optado por este tipo de autoavaliação desde início e ao longo de todo o ano, aplicando-o com mais frequência.

Esta forma de autoavaliação surgiu também no âmbito do desenvolvimento do Tema-Problema, sendo que o tema da autoavaliação será desenvolvido e aprofundado mais abaixo, no Capítulo III, referente ao Tema-Problema escolhido.

ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

O desempenho dos PE no que concerne a Área 2 consistiu no acompanhamento direto de um cargo de gestão intermédio, tendo sido decidido em conjunto com a POE que este se desenvolveria junto do Diretor de Turma. A opção por este cargo ocorreu pela sua contribuição para a comunidade escolar, naquilo que consiste a intervenção direta junto dos alunos e a influência positiva que esta pode ter no seu percurso escolar, bem como pelo desempenho das várias e importantes funções inerentes ao próprio cargo. Foi decidido pelo POE, em conjunto com o NE, a assessoria à direção de turma do 9ºE, à semelhança do ano anterior, com os PE do ano letivo passado.

Durante todo o ano letivo, os PE estiveram, sempre que possível, diretamente envolvidos e com participação ativa nas tarefas propostas do cargo, atendendo com frequência e assiduidade aos pedidos de colaboração solicitados pela professora

assessorada, colaborando no máximo de atividades intrínsecas à direção de turma de Conselho de Turma, como obrigações inerentes ao cargo e tarefas burocráticas associadas, cooperando e auxiliando também os restantes professores do CT quando necessário. Deste modo, foi-nos possibilitada a realização de um conjunto alargado de funções e tarefas, grande parte delas de forma autónoma e sem necessitar da orientação e supervisão da professora DT (naquelas que assim foram possíveis).

Participámos também em todas as reuniões de CT em que foi possível e exequível a nossa participação (reunião de CT inicial, reunião intercalar, reunião de avaliação final do primeiro período e reunião de avaliação final do segundo período), não tendo participado apenas na reunião de avaliação final do terceiro período, pelo facto de esta se ter desenvolvido já na reta final do EP. Em todas elas foram atribuídas e desenvolvidas diversas funções pelos estagiários, com um papel ativo e interventivo nas várias tarefas exigidas, colaborando junto dos professores do CT, essencialmente no que compete a plataforma do OQP e o preenchimento dos dados necessários à mesma.

É interessante verificar que conseguimos aprender com todas estas experiências, mas que, ao mesmo tempo, também os outros podem aprender connosco, fazendo-nos sentir úteis na colaboração prestada. Esta experiência contou também com algumas limitações, uma vez que ficaram algumas tarefas por cumprir e para as quais não fomos solicitados, principalmente aquelas relacionadas com a cooperação com a DT, na preparação e secretariado de reuniões com os EE.

Mais especificamente, as tarefas que ficaram por cumprir foram: a presença na reunião de pais, o atendimento aos EE, a colaboração no relatório final de Direção de Turma e também a organização do PCT (dossiê da turma em formato digital). Deste modo, privámo-nos de alguns assuntos e temas importantes tratados, no entanto, sentimos que a nossa presença nas reuniões destinadas aos EE ou no próprio atendimento reservado aos mesmos poderia ter sido importante, visto que teria sido mais uma pessoa a auxiliar e a “testemunhar” a reunião, percebendo também a dinâmica e exigência da mesma.

No terceiro período sentimos que não obtivemos experiências significativas com o cargo de DT, uma vez que várias reuniões de assessoria não se realizaram e também porque as tarefas solicitadas se restringiam sempre às mesmas e às quais já estávamos muito habituados: registo e justificação de faltas, organização do dossiê da turma e atualização de sumários. Sentimos que aquelas já não acrescentavam muito à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e aptidões necessárias ao cargo. Teríamos gostado da delegação mais regular de outras tarefas, mais estimulantes e desafiantes.

Quanto ao cargo de DT, sentimos que, acima de tudo, a parte mais exigente é a parte burocrática, que ficou facilitada com a plataforma online, no entanto, consideramos que este cargo beneficiaria de mais algum elemento responsável que auxiliasse na manutenção e atualização dos documentos e de toda a burocracia exigida.

Algo que sentimos que poderia mudar nas reuniões de CT em que estivemos presentes é o facto de estas serem, também, demasiado burocráticas e pouco focadas nos assuntos importantes e naquilo que realmente interessa: os alunos e o seu sucesso escolar. Trata-se de muita papelada e fala-se pouco dos alunos, dos seus problemas, dificuldades e de formas de solucionar aqueles. Os alunos acabam por ser um mero número no meio de tudo, ao invés do foco principal de trabalho, deixando à margem os assuntos fundamentais, como o percurso escolar daqueles e estratégias para o bom funcionamento da turma, bem como as suas aprendizagens. Neste sentido, Marques (2002) afirma que o DT não se pode limitar somente à transmissão de informações e gestão de faltas, devendo ser um mediador das aprendizagens e facilitador do desenvolvimento psicológico do aluno, promovendo o conhecimento e formação em princípios, valores, normas e atitudes e a sua aceitação.

Com a assessoria ao cargo de DT desenvolvida ao longo do ano letivo obtivemos diversas aprendizagens. Para começar, estivemos em contacto com uma função/cargo com a qual nunca tivemos contacto anteriormente, o que permite, desde logo, o desenvolvimento de um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes. Conseguimos perceber as dinâmicas das reuniões, a importância de dar primazia e foco aos alunos e aos seus problemas; permitiu-nos também contactar com diferentes plataformas e documentos, tendo aprendido a trabalhar com o GIAE e com OQP; aprendemos como pode ser organizado um dossiê de turma e que este requer um grande rigor e organização; aprendemos, acima de tudo, quais os problemas existentes e mais observados no cargo de DT, compreendendo determinadas dinâmicas, formas e estratégias de resolução de problemas.

Deste modo, foi-nos possível promover práticas de trabalho em colaboração com outros e desenvolver competências no sentido: da compreensão e manipulação de funções do cargo; da definição ajustada e criteriosa de estratégias e instrumentos que permitiram acompanhar a professora assessorada e que possibilitaram também a compreensão da complexidade do cargo, da escola e das situações educativas, o que nos fez perceber a importância da nossa envolvimento enquanto veículo para a formação (de qualidade) dos alunos e o seu sucesso escolar.

ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

As principais atividades desenvolvidas pelo NE no âmbito da Área 3 foram o Torneio 3x3 de Basquetebol e o FIT Challenge, ou seja, a atividade de encerramento do Projeto ClubeFIT. Já os projetos desenvolvidos foram o Projeto ClubeFIT e o projeto CLATIVO+, sendo que este último não foi concluído e terá a sua continuidade e conclusão no próximo ano letivo.

Participámos em diversas atividades organizadas pelo grupo disciplinar de EF e também em outras atividades ou projetos mais secundários que, ainda assim, foram importantes para o nosso desenvolvimento. Em algumas tivemos um papel mais ativo e interventivo, noutras menos, no entanto, em todas elas colaborámos.

Exemplo destas atividades foram: a) Atividade de receção ao 5.º ano (incluindo a realização de notícia para o jornal da escola); b) Dia Europeu do Desporto Escolar (incluindo a realização de notícia para o jornal da escola); c) Corta-mato escolar; d) Torneio de futsal; e) Torneio de voleibol; f) MegaSprinter escolar; g) Circuitos cronometrados de ginástica; h) Projeto de Promoção e Educação para a Saúde (que engloba o Projeto do ClubeFIT e o Projeto CLATIVO+, com realização de um PowerPoint às turmas sobre “Educação Sexual: o corpo em transformação”, no âmbito da EF); i) Projeto da Natação Adaptada; j) Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (Dia da Inclusão); k) Atividade de Solidariedade com o Povo Ucrainiano; l) Caminhada Solidária.

1. Projeto ClubeFIT

O desenvolvimento deste subprojecto surgiu no âmbito do Projeto Olimpíada Sustentada “*Ninguém deve ser deixado para trás*”. A criação do projeto ClubeFIT surgiu pela necessidade e finalidade de combater o excesso de peso ou obesidade nos alunos da EBMM. Através da realização da bateria de testes FITescola, foram referenciados estes alunos, para os quais foi criado um programa de incentivo e motivação para a aquisição daqueles hábitos, através de “treinos” semanais com professores de EF, com vista ao aumento dos seus níveis de atividade física e consequente redução do peso corporal, promovendo hábitos de vida saudável e um estilo de vida ativo. O projeto contou com 206 alunos referenciados, contudo, todos os que quisessem participar poderiam fazê-lo, assumindo assim um importante papel preventivo e seguindo o lema onde “ninguém deve

ser deixado para trás”. A avaliação destes teve em conta os três grandes Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), implementados e promovidos ao longo das sessões de “treino”, especialmente a Excelência, dado o objetivo principal do projeto ser o alcance da Zona Saudável dos testes FITescola.

Como aspetos positivos destacamos o facto de 86% dos alunos envolvidos terem apresentado redução de peso. Contudo, temos consciência que o ClubeFIT pode não ter sido o fator principal para as diferenças observadas nos alunos.

Com este projeto concluímos que são necessárias estratégias para promover e aumentar o envolvimento dos alunos na atividade física, nomeadamente, uma oferta escolar de mais iniciativas deste tipo, dado os níveis de sedentarismo, excesso de peso e obesidade cada vez mais elevados, podendo ter um impacto positivo na vida destes jovens e na forma como eles veem a atividade física. Nesta perspetiva, a escola e os seus profissionais assumem um papel de excelência para o seu combate. Vemos como fundamental o acompanhamento prestado e a disponibilidade demonstrada no sentido de oferecer uma prática orientada e gratuita aos alunos, permitindo-nos também ganhar mais competências essenciais ao desempenho nosso exercício, percebendo a importância do nosso papel na escola.

Também consideramos fundamental para nós, futuros profissionais de EF, o facto de estarmos na linha da frente e liderarmos estes projetos e iniciativas que são benéficas para os alunos e para a sua saúde. Toda a envolvimento no planeamento e operacionalização de um projeto desta dimensão vem enriquecer o nosso processo de aprendizagem e o sentido de responsabilidade, figurando-nos como principais atores na construção e desenvolvimento do projeto. Terminamos, assim, cada vez mais preparados para exercer uma profissão que se vigora muito mais do que “somente dar aulas”.

2. Torneio 3x3 de Basquetebol

No terceiro período o NE desenvolveu uma atividade associada à modalidade de basquetebol, que foi o Torneio 3x3 de Basquetebol, para todos os alunos da escola que quisessem participar. Neste âmbito, foram desenvolvidos treinos semanais para preparar o torneio. Esta foi a primeira atividade que realizámos enquanto NE, que ficou praticamente à nossa total responsabilidade. Envolveu a participação de 80 alunos, o que, apesar de ser positivo, não foi suficiente para aquelas que eram as nossas expectativas iniciais.

Toda a atividade contou com pontos positivos, mas também teve diversos aspectos menos bons, que merecem ser falados e melhorados futuramente. Existiu a preocupação em nos deslocarmos a todas as turmas para transmitir a informação. No que concerne os treinos, estes foram benéficos e uma boa aposta, permitindo fornecer bases e conhecimentos aos alunos, levando a uma maior adesão ao torneio, um maior sucesso e mais aprendizagens dos alunos. Foi dada formação teórica e prática aos árbitros participantes, permitindo um maior conhecimento das suas funções e responsabilidades e um melhor cumprimento das mesmas. O envolvimento dos alunos na organização do evento foi um ponto positivo, permitindo formar e educar os mesmos, através do ganho de aprendizagens, conhecimentos e também competências. A parceria desenvolvida com o Clube ASSSCC foi pertinente e permitiu o sucesso e uma maior credibilidade do evento, pois disponibilizaram o espaço e materiais necessários à realização do torneio e envolveram os seus atletas na colaboração e dinamização, contribuindo com experiência e segurança transmitida nas decisões tomadas.

O pré-evento levou a que o torneio não tivesse o sucesso e a adesão desejada. A preparação e organização do evento não foi feita corretamente, uma vez que atrasámos a entrega das autorizações e a transmissão da informação, o que condicionou a confirmação das equipas participantes e também a elaboração do quadro competitivo. Também a formação de arbitragem foi dada tardiamente e não foi bem programada inicialmente, no entanto, tornou-se essencial para o cumprimento correto das funções e dinâmica exigida.

Apesar dos contratemplos, o torneio cumpriu todas as normas exigidas pelo desporto escolar, sendo que o sucesso da atividade permitiu que esta tivesse uma segunda fase, passando para uma fase regional, graças à envolvimento do grupo disciplinar de EF que trabalharam em prol do NE.

Podemos concluir que ganhámos bastante experiência com este torneio e que da próxima vez já teremos os conhecimentos necessários para uma melhor organização.

3. FIT Challenge

O ClubeFIT terminou com o 1º FIT Challenge, um evento inclusivo para os quintos, sextos e sétimos anos da EBMM e de celebração do sucesso dos alunos participantes, tendo sido a última atividade do EP organizada pelo NE. Este tipo de atividades permitem motivar os alunos a praticar atividade física, contribuindo para que vejam aquela como algo prazeroso e fundamental para a saúde e uma vida de qualidade.

Apesar de termos começado a organizar atempadamente a atividade, o contacto com as turmas foi tardio e atrasou a operacionalização do evento, no que toca à confirmação das equipas. A desorganização do NE levou ao atraso do início do evento, tendo sido necessário o reajustamento do tempo das provas, levando ao cancelamento da prova final previamente estabelecida, denominada de “Fórmula 1”. Este atraso deveu-se também ao incumprimento, por parte de elementos essenciais, das funções previamente distribuídas, no que concerne a impressão atempada de documentos fundamentais às provas e a formação incompleta e desorganizada fornecida aos juízes das provas, dada no momento de início da atividade, e, por isso, de forma improvisada.

Apesar dos contratempos identificados, consideramos ter sido bem-sucedida e ter cumprido com as expectativas e os objetivos desejados, em termos de envolvimento dos alunos e da sua formação em tópicos importantes, mas também pela dinamização e iniciação de um projeto que será assumido pelo agrupamento nos próximos anos. Os alunos mostraram-se empenhados e motivados nas provas propostas e os envolvidos cumpriram devidamente as suas funções. O envolvimento dos alunos do 9º ano na organização e dinamização da atividade permitiu o ganho de competências importantes ao seu desenvolvimento, adquirindo autonomia e responsabilidade.

Tivemos em atenção a contextualização da atividade nas provas definidas, englobando desafios onde se defrontavam com determinados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, de forma a informar e educar os alunos no que concerne esta temática atual e fulcral. Também o facto de os jogos escolhidos serem desafiantes e atrativos, os quais consideramos estarem bem planeados, e interligarem o domínio cognitivo com o domínio motor e a parte prática é um aspeto relevante a mencionar.

Não tivemos o envolvimento de toda a população escolar nem de todo o grupo de EF, no entanto, foram vários os professores do grupo disciplinar que participaram e colaboraram, dando credibilidade e trazendo a experiência necessária ao evento. No entanto, poderíamos ter atribuído funções mais específicas a cada um dos professores envolvidos.

ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

A profissão docente contribui para o crescimento humano pelo conjunto de valores a representar para os alunos, o que exige do professor valores éticos decisivos (Amorim & Ribeiro-Silva, 2021). Segundo Caetano e Silva (2009), as dimensões éticas

são consideradas importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em diversos documentos legislativos, tanto no que concerne a formação dos alunos como também a formação dos professores, como componentes relevantes para o exercício profissional. Deste modo, a ética profissional constitui uma dimensão transversal à dimensão intervenção pedagógica.

Esta foi uma área que foi sendo desenvolvida e consolidada com o tempo, à medida que iam existindo ganhos de aprendizagens, competências e experiência com o EP, tendo a mesma sido sendo refletida e aprofundada também no diário de estágio.

Aos poucos fomos nos apercebendo da importância das aprendizagens e evolução dos alunos como foco principal do professor. Tivemos uma preocupação crescente no que concerne a compreensão dos alunos em perceber o que estão a aprender e o porquê de ser de determinada forma, com necessidade de contextualizar e enquadrar as aprendizagens, contribuindo para aprendizagens mais significativas e relevantes para os alunos. Deste modo, consideramos que tivemos compromisso com as aprendizagens dos mesmos.

Neste sentido, por exemplo, realizámos documentos de apoio para os alunos lerem e compreenderem os conteúdos a serem ensinados e também para esses documentos servirem de material de apoio para futuros professores (estagiários ou não) e para utilização do grupo disciplinar, caso necessário. Estes foram documentos criados com o intuito de ajudar os alunos no alcance das suas aprendizagens e objetivos na aula, permitindo também a aquisição de conhecimentos relevantes à prática da UD em questão. Este trabalho fez-nos pesquisar mais e estar mais informados, permitindo-nos aprender e ganhar mais competências e conhecimentos.

Tentámos elaborar propostas pedagógicas que tivessem em consideração a exploração das aprendizagens dos alunos, percebendo as formas que mais beneficiavam e facilitavam a sua aprendizagem, identificando as suas dificuldades e como as ultrapassar.

Este compromisso com a aprendizagem dos alunos foi assegurado também através dos processos de diferenciação pedagógica desenvolvidos no decorrer do EP e das UD's lecionadas. Responsabilizámo-nos por, sempre que possível, diferenciar o ensino, criando grupos de nível ajustados ao desenvolvimento dos nossos alunos. Procurámos a igualdade de oportunidades (ensino inclusivo) para todos os alunos e para que todos aprendessem, considerando o seu nível de desempenho e as suas potencialidades, capacidades e possibilidades de êxito, através da definição de propostas ajustadas às suas aprendizagens.

Mostrámo-nos sempre disponíveis, tanto para os alunos como para os professores e funcionários da escola. Disponibilizámo-nos para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou questões que surgissem nos alunos e para os ajudar no que fosse necessário, tendo sido reforçado ao longo das aulas que não deveriam ter receio de falar connosco sobre o que precisassem. Falámos algumas vezes, inclusive, com alunos que nos fomos apercebendo que estavam tristes ou desmotivados, tentando perceber as suas razões, os seus problemas ou dificuldades, de que forma se sentiam e de que forma poderíamos ajudar, para que soubessem que tinham a nossa compreensão e apoio e que poderiam contar connosco.

Muitas das vezes, nos momentos de avaliação sumativa, possibilitámos aos alunos várias oportunidades de execução para que todos experimentassem o sucesso, permitindo que repetissem a sua execução quando/se necessário, procedendo também à correção de erros relativos ao desempenho, uma vez que o que nos interessava era o seu sucesso e o ganho de aprendizagens. Antes dos momentos de avaliação sumativa era dado tempo aos alunos para exercitarem e consolidarem os conteúdos a avaliar, dependendo das suas dificuldades, permitindo dar-lhes tempo para se prepararem para o momento de avaliação.

Cooperámos, sempre que necessário, com os colegas de estágio, com a POE e com outras pessoas da comunidade escolar, fossem eles professores do grupo disciplinar ou outros professores da escola, compreendendo que o sucesso dos outros é também o nosso. Por exemplo, disponibilizámo-nos algumas vezes para ajudar a professora responsável pela assessoria ao cargo de DT, fora do contexto da assessoria, tendo colaborado com outras professoras que necessitavam de ajuda e que nos solicitaram.

Disponibilizámo-nos, ao longo do EP, para ajudar e colaborar com a POE, em tudo o que nos era solicitado e mesmo quando não o era, colaborando com a mesma nas atividades e projetos em que se envolvia e mesmo na lecionação das suas aulas, tendo participado na maioria das aulas da sua turma, considerada a “turma cobaia”, para um maior ganho de experiências, competências e aprendizagens, tendo sido possível a nossa formação numa turma que não a nossa.

Estivemos também presentes nas reuniões de grupo disciplinar e de departamento, algo que foi sendo acordado entre os PE e a POE, visando uma formação completa e transversal dos mesmos, tendo também participado em todas as reuniões de CT (reuniões de avaliação) da turma que nos foi atribuída, bem como nas reuniões de CT do 9ºE, turma da POE (exceto na última reunião), desenvolvendo um papel ativo e interventivo, de interajuda e colaboração, ajudando em todas as tarefas necessárias.

Participámos nos projetos e atividades da escola, cooperando com os diversos envolvidos, na organização, dinamização e logística, colaborando também preparação do espaço necessário à sua realização. Fizemo-lo sempre que solicitado, uma vez que é importante contribuir com a comunidade escolar e o seu sucesso, envolvendo ou não o grupo disciplinar de EF. Tentámos, por isso, desenvolver um papel ativo e de intervenção, questionando os envolvidos no que necessitavam de ajuda e o que era preciso fazer. Apesar de tudo isto, deveremos futuramente assumir uma maior capacidade de iniciativa.

Ao longo do tempo fomos desenvolvendo a nossa capacidade de análise crítica e reflexiva, também através dos processos de autorregulação que foram sendo desenvolvidos. Tentámos informar-nos e aprender mais e melhor junto daqueles que têm mais experiência e conhecimentos e que nos podem ensinar mais, tentando perceber determinadas dinâmicas, causas para os nossos erros e formas de os solucionar,

No final do EP conseguimos ir inovando as práticas pedagógicas (e documentais), mais focadas nas aprendizagens dos alunos, na sua envolvência com as suas aprendizagens, para que estas fossem significativas, possibilitando a sua autonomia, responsabilidade, autorreflexão e a sua autoaprendizagem, através de metodologias ativas e construtivas de aprendizagem, as quais foram ganhando mais qualidade. Apesar disto, sentimos que ainda temos um longo caminho a percorrer neste sentido.

Em relação à conduta demonstrada ao longo do EP, consideramos que a mesma foi adequada. Desde o primeiro dia manifestámos uma postura respeitadora e cumpridora, com os nossos deveres e responsabilidades, tanto com os alunos, como para com o espaço, o material, os funcionários, professores e outros envolvidos na comunidade escolar. Fomos assíduos e pontuais e tentámos passar valores e princípios corretos aos nossos alunos, de modo a podermos contribuir para a sua educação e formação. Caetano e Silva (2009) afirmam que, na docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, obrigando a um modo particular de ser e de estar. Este era um dos nossos intuitos, que os alunos compreendessem a importância do saber ser e do saber estar, na procura por valores éticos e pelo estabelecimento destes na sala de aula e no seu quotidiano.

Respeitámos o nosso espaço e o nosso estatuto, enquanto PE ainda em formação e aprendizagem, e aproveitámos todas as experiências para aprender e adquirir competências e, deste modo, consideramos que não nos limitámos ao mínimo da nossa “profissão”, trabalhando para atingir uma formação íntegra e completa.

Relativamente à autoformação e desenvolvimento profissional, bem como aos compromissos com as próprias aprendizagens, sentimos que fomos pessoas interessadas, empenhadas e preocupadas com as próprias aprendizagens e com a compreensão dos “porquês”. Nunca tivemos receio de perguntar e esclarecer as nossas dúvidas junto da POE, dos colegas ou dos professores, contribuindo para nos tornarmos pessoas mais conhecedoras, informadas e competentes do mundo da docência e da área da EF.

Neste sentido, participámos ao longo do ano em algumas ações de formação e webinaries, desenvolvidas pela FCDEF e por outras entidades, de forma a complementar a nossa formação profissional, das quais destacamos: Ação de formação, em duas sessões, sobre Aprendizagem em Serviço (Dra. Maria Luísa Santos-Pastor); Ação de formação Programa Educação Olímpica (Comité Olímpico de Portugal) (Anexo VII); Ação de formação sobre bases de dados bibliográficas (Professora Catarina Amorim); Ação de formação sobre normas de referenciação bibliográfica (Professora Catarina Amorim); Sessão de informação sobre concursos para professor e apresentação de associações profissionais; 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF) sobre “Metodologias Ativas de Aprendizagem, de que falamos?” (Anexo VIII); Webinar “Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?” (Ariana Cosme, Daniela Ferreira e Louise Lima, pela Escola Virtual) (Anexo IX); Jornada de Encerramento do Projeto Olimpíada Sustentada.

Pudemos também colaborar com os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) da escola, através da ajuda e participação no PADDA (Plano de Digitalização da Escola e do Agrupamento), relacionado com a implementação de instrumentos digitais junto das turmas da POE, inclusive a nossa, através das aplicações “*Plickers*” e “*Video Coach*”.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

A autoavaliação no processo de aprendizagem: uma experiência pedagógica em Educação Física

Mariana Carvalho Correia de Melo¹

Elsa Ribeiro Silva¹

¹Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

1. Introdução

A avaliação é algo que faz parte do nosso quotidiano, muitas das vezes mesmo sem nos apercebemos disso e estende-se a diversos domínios da nossa intervenção diária (Ribeiro-Silva et al., 2021a).

Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que está relacionado com a aprendizagem e com o ensino e que deve contribuir para ajudar tanto os professores, como os alunos (Fernandes 2011). Deste modo, deve-se avaliar para apoiar e melhorar o ensino e as aprendizagens e, por isso, a avaliação deve implicar, sempre que possível, o envolvimento ativo dos alunos no seu processo, no que concerne os processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2011), nomeadamente pela autoavaliação (Ribeiro-Silva et al., 2021a).

No processo de avaliação, o professor deve considerar a utilização de formas alternativas de avaliação que permitam ao aluno determinar e identificar as aprendizagens já conseguidas, as que necessita de alcançar e definir o que é necessário fazer para o conseguir, onde se enquadram estratégias como a autoavaliação (Nobre, 2015).

É importante considerar que a formação em processos autoavaliativos, especialmente na formação inicial de professores, é algo muito relevante. Neste momento é de grande importância para a aquisição de competências docentes cada vez mais necessárias e, conseqüentemente, para a melhoria das práticas educacionais (Calatayud, 2018).

Assim sendo, para que aquela alcance a plenitude do seu valor deverá ser ensinada e exercitada (Ribeiro-Silva et al., 2021a) e, deste modo, o Estágio Pedagógico assume-se como crucial para cumprir esta premissa e colocar em prática todos os pressupostos

necessários às nossas aprendizagens, potenciando também a construção das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, no âmbito do Estágio Pedagógico, surge o presente trabalho de investigação desenvolvido a partir da prática docente efetuada, onde exploramos um tema ou problema que se enquadra nos domínios de intervenção da Educação Física (EF) escolar, cuja seleção do mesmo está subordinada à sua relevância, e pelo que ela representa para a formação do mestrando enquanto professor de Educação Física. O tema escolhido aborda a temática da autoavaliação no processo de aprendizagem na disciplina de Educação Física.

Posto isto, a autoavaliação será desenvolvida através de uma experiência pedagógica diferente e interessante, onde foi proposta aos alunos a redação de uma carta pessoal endereçada a um amigo, a um colega ou mesmo ao próprio professor, acerca do trabalho desenvolvido, até ao momento, na disciplina e da forma como eles se sentiram ao realizá-lo. Este trabalho foi inspirado num estudo de López-Pastor e Cobo (1995), o qual surgiu devido à insatisfação (já na altura) existente, relativa ao modelo tradicional de avaliação em Educação Física.

É proposto, por isso, um sistema de avaliação eminentemente qualitativo em Educação Física, possível de colocar em prática, que resulta numa experiência pedagógica pessoal, formativa, útil e necessária aos alunos, procurando facilitar o clima de confiança e sinceridade (López-Pastor & Cobo, 1995). Pretende-se, assim, um exercício de reflexão aprofundada e crítica, cuja reflexão objetiva exercitar o processo de autoavaliação dos alunos com vista à sua aprendizagem e, simultaneamente, permitir que aqueles identifiquem e tomem consciência dos conhecimentos e competências já adquiridos, por adquirir ou ainda por consolidar, permitindo orientar a nossa ação pedagógica.

2. Enquadramento teórico

Segundo o Decreto-Lei nº 55 de 2018, enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, “a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)” (nº 2 do art. 22º). Ainda de acordo com o mesmo decreto, a avaliação deve ser sustentada por uma dimensão

formativa, como “parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (...)” (nº 1 do art. 22º). A avaliação dos alunos justifica-se pela necessidade pedagógica de estimular, proporcionar e garantir as suas aprendizagens (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2019).

Em pleno século XXI, a escola deve preocupar-se em ajudar o aluno a alcançar a sua plena realização pessoal e a sua inserção na sociedade (sendo também estes dos principais pressupostos estabelecidos no PASEO), o qual só pode ocorrer se a escola cumprir algumas diretrizes, devendo, entre outras, assumir a avaliação como instrumento de aprendizagem e melhoria (Calatayud, 2007).

O verdadeiro significado da avaliação é algo que não é entendido por todos os profissionais, sendo que muito do estigma negativo que esta transporta relaciona-se com a confusão que é feita entre avaliação e classificação (Fernandes, 2011). Na Educação Física ainda se denota um grande enraizamento de modelos tradicionais de avaliação-classificação, com a única e principal finalidade de classificar (Hernán et al., 2019), não existindo ou sendo muito escassa a intencionalidade educativa e formativa (López-Pastor et al., 2006), apesar das tendências atuais estarem mais centradas no desenvolvimento de sistemas de avaliação orientados para a aprendizagem dos alunos (Hernán et al., 2019) e para metodologias ativas e construtivas de aprendizagem.

Embora tenha sido feito algum trabalho no sentido de contrariar a avaliação tradicional, descontextualizada, superficial e, por vezes, supérflua em Educação Física (Penney et al., 2009), os professores continuam a tomá-la apenas como um evento pontual no processo de ensino, com o objetivo final de certificar (Calatayud, 2007). Deste modo, Penney et al. (2009) afirmam que as abordagens tradicionais de avaliação e a missão de avaliação na Educação Física são problemáticas, uma vez que tendem a orientar-se para o produto, colando erradamente o foco singular no “o quê”, devendo centrar-se, pelo contrário, no “onde” e “como” da aprendizagem na disciplina.

Vê-se como urgente a reforma da avaliação educacional e a mudança nos processos de autoavaliação (Calatayud, 2004; 2008; 2018). Neste sentido, os professores devem combater a visão arcaica e confortável da avaliação e deixar de ser meros técnicos, assumindo-se como intelectuais, profissionais reflexivos e observadores qualificados das suas práticas e realidades em que se encontram (Fernandes, 2011), refletindo mais seriamente acerca das suas dinâmicas de trabalho e da sua intervenção. Devem refletir sobre como podem ensinar melhor e contribuir para aprendizagens relevantes e

significativas que tenham qualidade e, assim, promover a mudança e o desenvolvimento profissional e institucional (Calatayud, 2007).

Posto isto, para formular e defender os pressupostos formativos e qualitativos da avaliação em Educação Física é absolutamente necessário eliminar qualquer técnica, método e/ou sistema de avaliação que não sirva para formar e educar os alunos, que não lhes seja útil a si e ao seu processo de aprendizagem e, por isso, deve haver uma preocupação em fomentar e estimular a autonomia e autoaprendizagem do aluno, como principal objetivo da Educação Física (López-Pastor & Cobo, 1995; Calatayud, 2008).

Para Fernandes (2011), precisamos de professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como processos decisivos na formação e educação dos jovens. Que transportem consigo a vontade de construir uma nova profissionalidade docente, impulsionadora de outras e novas formas de trabalhar e de estar nas escolas.

Calatayud (2008) argumenta que a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem, assumindo um papel essencial no ensino centrado no aluno (Brown & Harris, 2013) e, por isso, os alunos devem participar ativamente no processo de avaliação e na construção das suas aprendizagens, através da autorregulação e do autocontrolo (Fernandes, 2011). A avaliação deve servir como meio para ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor, respetivamente (Calatayud, 2007; 2018; Fernandes, 2011; López-Pastor et al., 2006; Nobre, 2015).

Para conceber a avaliação como instrumento de aprendizagem é essencial que os professores reforcem uma cultura avaliativa eminentemente pedagógica e educativa. Assim, aquela deve assumir-se como atividade crítica de aprendizagem (Calatayud 2007), bem como um processo muito mais formativo (Dochy et al., 2002).

Se concebermos a aprendizagem como uma vontade e responsabilidade partilhada, a avaliação desempenha um papel fundamental como reguladora do processo educativo e como um momento privilegiado de aprendizagem, desde que o aluno seja envolvido nele e se autoavale (López-Pastor & Cobo, 1995).

Neste sentido, de acordo com Rodríguez Díez (1996), a autoavaliação assume-se como o conjunto de ações realizadas pelos professores para avaliar a qualidade dos processos educacionais e que permitem introduzir as modificações e inovações necessárias. López-Pastor et al. (2017) definem autoavaliação como a avaliação que uma pessoa faz sobre si mesma ou sobre um processo e/ou resultado pessoal, caracterizando-se por um ato descritivo e avaliativo realizado pelo aluno relativamente ao seu próprio trabalho e às suas capacidades académicas (Brown & Harris, 2013). Deste modo, requer

o envolvimento dos alunos na realização de julgamentos sobre a sua própria aprendizagem, particularmente sobre as suas realizações e resultados de aprendizagem (Falchikov & Boud, 1989), com o objetivo de estimular a reflexão sobre si mesmo, os próprios processos de aprendizagem e os seus resultados (Dochy et al., 2002; Moreno et al., 2013).

Esta não é uma técnica nova, mas sim um meio de capacitar os alunos como participantes ativos na sua própria aprendizagem (Boud, 1995), devendo ser incorporada na conceção do planeamento (Lorente-Catalán & Kirk, 2014). É vista como estratégia de formação e de avaliação da prática docente (Calatayud, 2018) e está relacionada com a função formativa e, mais especificamente, com a função formadora (Nobre, 2015). Deve assegurar-se como um instrumento que possibilita colocar na prática quotidiana os pressupostos avaliativos no contexto de sala de aula, atuando como estratégia formativa, de responsabilização e reflexão do processo de aprendizagem (Calatayud, 2008).

Segundo Calatayud (2008), é crucial recuperar o valor genuíno da autoavaliação, reconhecendo-a como um meio para desenvolver a autonomia, a responsabilidade, o posicionamento, a consciência e atitude autocrítica e de autorreflexão e a capacidade de autogoverno, autocontrolo e autodireção, possibilitando o desenvolvimento pessoal, académico e profissional do aluno. Segundo Nobre (2015), contribui para formar o aluno no desenvolvimento de uma consciência de aprendizagem, permitindo uma aprendizagem única do próprio ato de avaliar.

Calatayud (2008) defende, ainda, a importância da autoavaliação como uma estratégia de excelência que serve como meio para formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis, capazes de analisar o próprio trabalho e de refletir sobre a forma de o melhorar, com o objetivo de reconduzir e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a integração destes resultados na melhoria do seu processo formativo. Esta capacidade e atitude crítica vêm-se como fundamentais nos dias que correm, uma vez que, enquanto cidadãos, vivemos numa sociedade de informação, mas ao mesmo tempo, de desinformação.

Neste sentido, a autoavaliação é uma estratégia pertinente, caso seja entendida pelos profissionais como um instrumento e estratégia de mudança e melhoria. O seu sucesso exige o reconhecimento da sua necessidade, uma vez que os professores têm de acreditar neste processo e sentir a necessidade de o aplicar (Calatayud, 2004; 2008).

Os resultados da autoavaliação importam para quem tem responsabilidades na orientação do processo formativo dos alunos (Ribeiro-Silva et al., 2021b). Deste modo,

os professores devem vê-la como algo benéfico e vantajoso para a prática docente e para a sua intervenção enquanto promotores das aprendizagens e do sucesso dos seus alunos. Devem, por isso, assumir uma visão que foge aos contornos tradicionais-sumativos a que estamos habituados, valorizando essencialmente os moldes construtivistas de ensino e apostando numa autoavaliação que esteja ao serviço de quem ensina e de quem aprende, de modo a torná-la mais reflexiva e um instrumento de melhoria (Calatayud, 2018).

Por todas estas razões, é crucial separarmos a autoavaliação da autoclassificação, pois estas tendem a confundir-se (Calatayud, 2008). A autoavaliação deve ser um processo contínuo, sendo que os alunos devem estar sempre em autoavaliação. Deste modo, quando falamos de metodologias ativas de aprendizagem, falamos de metodologias que passam a autonomia da aprendizagem para o aluno. Neste caso, o aluno torna-se o protagonista central e é responsável pela sua aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de novas competências, como a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, onde o professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo (Lovato et al., 2018).

Calatayud (2004) defende a visão vantajosa da autoavaliação, afirmando que deve ser entendida como o modelo mais útil para nos ajudar a reconhecer os pontos fortes e fracos da nossa prática e proceder a tomada de decisões sobre esta com o objetivo de a melhorar, oferecendo mais possibilidades, compromisso, informação, etc.

Assim sendo, este estudo justifica-se pelo que é preconizado no PASEO e no Decreto-Lei n.º 55 de 2018, de 6 de julho, cujos documentos apontam para um modelo construtivista de ensino, onde se integra este tipo de autoavaliação, defendendo que a autonomia e a responsabilidade de aprendizagem devem ser passadas para o aluno.

Com este estudo pretende-se, por isso, potenciar a aprendizagem e aquisição de competências e conhecimentos, tanto para os professores como para os alunos (Calatayud, 2018), evidenciando o papel essencial da avaliação na regulação do processo educativo. Deste modo, consiste numa experiência pedagógica que serve formar e educar os alunos e para orientar e melhorar a prática profissional dos professores, no que concerne a adequação e eficácia do seu próprio desempenho, conhecimento e princípios, permitindo identificar as suas necessidades de formação e criar estratégias para satisfazê-las (Calatayud, 2018).

3. Objetivos

Como referimos anteriormente, este estudo consiste numa experiência pedagógica com a qual pretendemos perceber a capacidade dos alunos se autoavaliarem com qualidade, através do uso da escrita de uma carta como estratégia de indução à reflexão dos alunos sobre os seus desempenhos, dificuldades e sucessos, nas aulas de Educação Física.

4. Metodologia

Usámos uma metodologia qualitativa, baseada na análise temática de conteúdo (Bardin, 2011) das cartas redigidas pelos participantes.

Recorremos a esta metodologia pela flexibilidade, que é transversal a todas as etapas da análise, assim como pela riqueza de informação que permite obter e pela ampla variedade de argumentos que podem ser ditos sobre os dados (Braun & Clark, 2006).

4.1 Amostra

A amostra foi constituída por 14 cartas produzidas pelo mesmo número de alunos, 2 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com uma média de idades de 12,3 anos, representando 64% do total de alunos da turma.

Os participantes foram identificados com um código alfanumérico com vista a manter o anonimato, o qual é composto pelo seu número de ordem (e.g.: E1 significa Estudante 1).

4.2 Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Os participantes foram abordados de forma presencial, em contexto de sala de aula, através de uma conversa informal onde lhes foi explicado o que se pretendia que fizessem e o seu objetivo.

Tendo este processo coincido com as férias da Páscoa, foi-lhes enviado um documento editável (Anexo X) onde era reforçada a informação que já tinham recebido, assim como alguns itens meramente orientadores, e não obrigatórios, para a escrita da carta, uma vez que, de acordo com Brown et al. (2015), quanto mais específicos e concretos forem os critérios de referência mais precisos os alunos estimam o seu próprio desempenho.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Braun e Clarke (2006) definem a Análise Temática como um método qualitativo adotado para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, dentro da análise de dados. Consiste, segundo Bardin (2011), em descobrir os “núcleos de sentido” que compõe a comunicação, tendo em vista o objetivo analítico escolhido, permitindo fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um determinado tema específico ou grupo de temas.

A análise de conteúdo constitui-se de várias técnicas onde se procura descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos (Cavalcante et al., 2014), procurando padrões/regularidades emergentes nos dados (Patton, 2002). Através da análise qualitativa de conteúdo pudemos interpretar o material com a ajuda de categorias analíticas, onde foram analisadas as semelhanças e diferenças que ressaltam destas, destacando e descrevendo as suas particularidades específicas, onde a sua significação residiu na especificidade das mensagens analisadas (Landry, 2003).

Operacionalmente, a análise temática de conteúdo, segundo Minayo (2007), desdobra-se em três etapas, pelas quais nos orientámos: 1) pré-análise, 2) exploração do material/codificação e 3) tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

Neste sentido, na primeira etapa começámos por organizar a constituição do corpus que vai ser analisado, através de várias leituras. Na segunda procedemos a uma exploração da informação e a uma codificação aberta, linha por linha, para reter as ideias e evidências relevantes transmitidas pelos alunos nas cartas. Nesta etapa, realizámos um recorte do texto em unidades de registo (palavras, frases, temas, acontecimentos, etc), procedendo a uma revisão e refinamento mais seletivo e concentrado da informação, tendo organizado os dados em categorias teóricas/empíricas, o que nos ajudou na escolha e especificação dos temas a mobilizar. Na última, procedemos a interpretações dos dados recolhidos, interrelacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou criando novas dimensões teóricas e interpretativas (Minayo, 2007).

Assim sendo, na análise temática do conteúdo das cartas de autoavaliação identificámos três grandes temas: “A Educação Física enquanto unidade curricular”; “Das aprendizagens conseguidas às por conseguir” e “O que gostaria que fosse melhor”.

Na sua apresentação iremos dar voz aos alunos, mobilizando alguns dos seus discursos escritos, os quais foram mantidos na sua forma original, podendo, por isso, apresentar erros ortográficos e/ou de sintaxe, já que os seus autores, para além de

frequentarem apenas o 7º ano de escolaridade, apresentam dificuldades significativas de escrita e literacia.

A Educação Física enquanto unidade curricular

De acordo com a informação recolhida das cartas podemos verificar que, de uma forma geral, os alunos demonstraram capacidade de autoavaliação e de análise sobre o trabalho desenvolvido, tendo transmitido ideias consistentes e oportunas sobre o próprio desempenho. A grande maioria das perceções encontradas nos discursos dos alunos foram essencialmente positivas e dirigiram-se a quatro entidades distintas: à unidade curricular, à professora, às modalidades abordadas e às relações interpessoais desenvolvidas.

No que concerne à unidade curricular, os alunos manifestaram o seu gosto pela disciplina e pelas respetivas aulas, as quais, segundo eles, apesar de focadas nas aprendizagens, decorreram num ambiente positivo, não perdendo a vertente de diversão, tendo-lhes feito sentir confortáveis e felizes. Esta ideia é reforçada quando vários afirmam que não mudariam nada na disciplina de EF, refletindo assim a sua plena satisfação.

“Senti conforto a fazer estas aulas (...)” (E4)

“Eu senti grande alegria a fazer os exercícios (...) Gostei de tudo e não mudaria nada porque gosto das aulas assim.” (E9)

“(...) quando consigo enestar, sinto-me muito feliz!” (E11)

“Na minha opinião, as aulas de EF são muito divertidas e ao mesmo tempo com muita aprendizagem.” (E2)

“Eu gosto de tudo na aula de educação física não tenho aspetos negativos.” (E13)

“Neste período eu comecei a gostar mais das aulas de EF.” (E5)

Apesar deste bem-estar generalizado pudemos perceber a existência de alguns medos, receios e inseguranças, que, não só se dissiparam e foram ultrapassados com o tempo, como também não obstaculizaram o gosto dos alunos pela EF. Tal é evidente pela inexistência de sentimento negativo ou de aversão à disciplina, ou mesmo à professora.

Alguns mostram mesmo um sentimento de dever cumprido por terem conseguido ultrapassar estes medos, tendo também tido a capacidade de perceção das suas próprias dificuldades e de superação das mesmas.

“(...) eu esforcei-me muito para ultrapassar dificuldades e medos, medo de gozarem comigo se errar ou medo de não conseguir fazer bem. Na minha opinião as aulas de EF são muito divertidas e ao mesmo tempo com muita aprendizagem.

Gosto muito da professora porque ela fez-me perder muitos medos e inseguranças.” (E2)

“Eu consegui fazer algumas coisas que nunca tinha conseguido, talvez por causa da minha professora, que me ajudou e acreditou em mim, e eu sou muito grata a ela. Eu ainda não consigo fazer bem os saltos, a roda, o pino e ainda não tenho muito equilíbrio, mas já não tenho muito medo de me arriscar (...) As aulas estão a ser muito divertidas (...)” (E7)

“...medo de gozarem comigo se errar ou medo de não conseguir fazer bem (...) fizeram-me perder muitos medos e inseguranças (...).” (E2)

Alguns estudos (Brown & Harris, 2013; Claes & Salame, 1975) afirmam que os alunos com mais proficiência/melhores habilidades parecem ser mais rigorosos na avaliação do seu trabalho, enquanto os alunos com menos proficiência/piores habilidades parecem ser mais tolerantes consigo mesmos. No entanto, esta evidência não se verificou no estudo, uma vez que mesmo os alunos com pior desempenho motor e que evidenciam mais dificuldades foram rigorosos com as suas autoavaliações, demonstrando assertividade e exigência com eles próprios no que concerne a melhoria do seu desempenho e do esforço que necessitam de fazer para a cumprir.

Também no que respeita às perceções sobre a professora, as afirmações foram totalmente positivas, o que se poderia dever ao facto de realmente estarem satisfeitos com a docente ou de terem algum receio de se expressar negativamente relativamente à mesma, já que se tratam de alunos muito jovens que tendem a ver mais autoridade no professor. Contudo, face à análise dos respetivos discursos esta última hipótese é definitivamente descartada.

Para além de destacarem a afetividade e a relação positiva estabelecida com a professora, também revelaram a sua satisfação com o trabalho desenvolvido e com a forma como ela abordou as aulas e os alunos, bem como as dificuldades destes.

Foram vários os alunos que mencionaram pontos positivos relativamente à professora, de onde se destacam aspetos como: a confiança e motivação depositada nos alunos, nas suas capacidades e potencialidades; o apoio demonstrado e a ajuda sentida; o respeito pelas dificuldades de cada um; o facto de sentirem que ela não desistia deles, persistindo e incentivando-os até ao fim e o facto de os corrigir e de dar segundas oportunidades nos momentos de avaliação, tendo em vista a melhoria das aprendizagens e colocando a avaliação ao serviço daquelas.

“(...) o que mais gosto nas aulas é a maneira que a professora acredita em nós e que nós iremos alcançar os nossos objetivos (...) não nos julga pelas nossas dificuldades e sim ajuda-nos a passar por cima delas.” (E4)

“Ela nunca desiste de ninguém, mesmo tendo as maiores dificuldades ela quer que nós sairemos de lá a gostar um pouco da modalidade! (...) durante as avaliações a professora M. sempre disse o que tínhamos de melhorar e dava-nos uma segunda oportunidade para termos uma nota melhor.” (E5)

Ainda em relação à professora, é de destacar a confiança que aquela lhes fez sentir, tendo desempenhado um papel importante na ultrapassagem de medos e receios por parte dos alunos.

“Gosto muito da professora porque fez-me perder muitos medos e inseguranças.” (E2)

“(...) tive ajuda da professora, mas ela me ensinou a nunca desistir. Mesmo que eu tenha medo de arriscar, e que eu não consiga, ela me valoriza, e diz onde eu tenho que melhorar e no que eu já consigo fazer.” (E7)

Relativamente às modalidades lecionadas, e apesar de lhes ter sido pedido que se autoavaliassem em relação a todas as que tinham experienciado até àquele momento do ano letivo, os alunos fizeram-no sobretudo sobre as lecionadas no segundo período, dado que foi o que estava mais próximo do momento desta autoavaliação.

Distintos foram os aspetos referidos acerca das modalidades, na sua maioria positivos, permitindo-nos perceber que os alunos gostaram da generalidade das matérias abordadas, mostrando apenas uma ligeira preferência por Ginástica e Basquetebol.

É ainda importante realçar a sua capacidade em identificar os sentimentos (positivos ou negativos) sobre as modalidades e a forma objetiva como o verbalizaram, parecendo, ainda, terem mais facilidade em falar e expressar-se relativamente aos aspetos positivos (o que corre bem e/ou onde têm melhores desempenhos), comparativamente aos negativos (insucessos, problemas ainda persistentes ou pontos fracos).

Esta consciência foi ainda confirmada pelo facto das modalidades em que a turma revelou maiores dificuldades terem sido exatamente as mesmas que eles referiram ter sentido mais dificuldades ou não terem gostado tanto.

“O que eu mais gostei na EF foi se fazer ginástica, no trampolim e na trave (...)” (E12)

“(...) mais para o final trabalhámos a ginástica. Eu adoro esta modalidade, pois quando a pratico, sinto-me livre e sem quaisquer outros problemas.” (E3)

“Eu gostei muito de fazer basquete principalmente marcar pontos (...)” (E7)

“(...) uma modalidade que eu gosto muito: basquetebol, gosto da dinâmica do jogo, das regras.” (E11)

“(...) gostei menos da modalidade de ginástica (...)” (E1)

“As modalidades que eu menos gostei são: futebol e atletismo.” (E8)

Por último, em relação às relações interpessoais, apenas dois alunos lhes deram relevo, tanto às criadas entre os pares como com o próprio professor. No geral, a turma tem um relacionamento razoável e desenvolvem atitudes de cooperação e ajuda quando necessário, no entanto, poderiam melhorar diversos aspetos no que concerne o relacionamento interpessoal. Neste sentido, os alunos parecem não dar relevância a estas relações interpessoais criadas, não vendo este aspeto como um fator ou contributo favorável ao seu desempenho e à promoção do sucesso, do seu e do próximo.

“(...) tive algumas vezes em umas equipas onde conseguíamos nos dar todos bem, onde acreditavam que eu conseguia (...)” (E7)

“Adoro jogar com a minha dupla e sinto que juntas conseguimos muito mais daquilo que pensamos, nos damos muito bem, e nunca temos problemas.” (E7)

“Senti conforto a fazer estas aulas porque ninguém nos julga pelas nossas dificuldades e sim ajuda-nos a passar por cima delas.” (E4)

Das aprendizagens conseguidas às por conseguir

Quanto às aprendizagens conseguidas, os discursos são muito objetivos e focados, com muitos dos alunos a referirem concretamente as aprendizagens que consideram ter adquirido.

“Com a modalidade de futebol, aprendi coisas que nunca pensei que fosse aprender, tal como conduzir uma bola de futebol, como muitas outras coisas.” (E3)

“(...) no futebol aprendi a controlar a bola nos meus pés (...) no badminton aprendi a servir com a pena (...)” (E6)

“(...) no badminton eu na primeira aula não conseguia jogar pois nunca conseguia fazer um passe porque a pena caía sempre e agora já consigo e já aprendi.” (E13)

“Eu evolui na parte da ginástica porque consegui ficar na trave e fazer coisas na trave, coisa que antes não conseguia, e no badminton, eu na primeira aula não conseguia jogar pois nunca conseguia fazer um passe porque a pena caía sempre e agora já consigo e já aprendi.” (E13)

A percepção generalizada dos alunos é de sucesso e de evolução nas aprendizagens. A grande maioria reconheceu o sucesso pessoal alcançado na disciplina, constatando que aprenderam e que evoluíram e mostrando felicidade com o que conseguiram fazer e alcançar. Alguns, para além das aprendizagens e evoluções, revelaram também terem alcançado os seus objetivos e aquilo a que se propuseram.

“Eu acho que alcancei os meus objetivos pois consegui fazer maior parte das coisas propostas da aula com vontade de conseguir superar as minhas dificuldades.” (E12)

“Sinto que evolui bastante desde o período anterior (...)” (E4)

“(...) tive algumas dificuldades, mas tive uma grande evolução.” (E7)

“Eu acho que já alcancei mais de metade dos meus objetivos.” (E3)

“Sinto que alcancei os meus objetivos de querer e sentir a vontade de exercitar.” (E4)

Às vezes, os alunos realizaram a sua autoavaliação em relação ao desempenho dos outros.

“(...) eles conseguem fazer melhor que eu (...)” (E2)

“(...) sei que não sou a melhor em campo (...)” (E11)

Outras vezes, compararam-se e autoavaliaram-se relativamente ao seu desempenho anterior, evidenciando melhorias.

“Acho que do ano passado para este melhorei muito na ginástica.” (E5)

“(...) eu antes tinha dificuldades porque não conseguia ir a correr e saltar para o trampolim, tinha medo, e agora já consigo.” (E14)

A capacidade de autocrítica e de autorreflexão dos alunos foi perceptível ao longo das cartas, conseguindo identificar os seus pontos fortes mas também as suas fragilidades na EF.

“Os pontos fortes foi o basketball e o futebol e o ponto fraco foi definitivamente a ginástica.” (E9)

“Os meus pontos fortes foram o futebol e o basquetebol pois adoro fazer isso e também porque o desporto que eu pratico é parecido com futebol então já me sentia mais à-vontade. Os pontos mais fracos foram na ginástica porque na minha cabeça não tenho jeito nenhum para aquilo.” (E13)

Isto sobressai quando se referem de forma muito assertiva e consciente às suas dificuldades de aprendizagem e aos esforços realizados para as ultrapassarem, conseguindo apontar os sucessos, mas também os insucessos, com a generalidade a

atribuir a ultrapassagem daquelas dificuldades pelo seu esforço e empenho. Deste modo, ao avaliarem o seu trabalho os alunos consideram o seu próprio esforço, valorizando este critério, que deve ser independente da qualidade (Ross et al., 1998b).

“(...) tenho consciência que não sou brilhante nesta disciplina, mas esforço-me sempre e não desisto!!!” (E11)

“Eu esforcei-me muito para ultrapassar dificuldades e medos, medo de gozarem comigo se errar ou medo de não conseguir fazer bem.” (E2)

“(...) eu esforcei-me muito, e empenhei-me para ultrapassar as dificuldades.” (E5)

“(...) esforcei-me por aprender as regras do jogo.” (E11)

Brown e Harris (2013) indicam que um grande número de estudos sugere que a eficiência na autoavaliação está relacionada com a capacidade académica, afirmando que há evidências claras de que os alunos com baixo desempenho são mais imprecisos nas suas autoavaliações e na avaliação que fazem do seu trabalho. No entanto, esta afirmação não foi comprovada neste estudo, pelo contrário, uma vez que os alunos com mais dificuldades e com menor proficiência mostraram saber autoavaliar-se corretamente e de forma precisa, de acordo com o seu nível de proficiência demonstrado, e apresentaram resultados bastante significativos e relevantes para o estudo, conscientes das suas capacidades, dificuldades e do seu desempenho geral.

Ainda em relação às dificuldades sentidas, alguns alunos conseguiram mesmo avançar o motivo/justificação para aquelas dificuldades.

“Esta foi, também, a modalidade onde senti mais dificuldades, pois nunca a tinha praticado antes.” (E3)

Sendo que outros, a par com a identificação das suas dificuldades, conseguiram avançar com estratégias de melhoria.

“(...) sei que não sou a melhor em campo; no entanto, não desisto, esforço-me e procuro trabalhar em equipa, melhorando o meu desempenho”. (E11)

Para além desta consciência das suas prestações, também foi perceptível o sentimento de dever cumprido através do esforço desenvolvido pelo próprio, o que serviu de suporte à respetiva autoavaliação.

“Este período irei me autoavaliar com a nota 4, pois me esforcei bastante para a alcançar.” (E4)

“Eu sinto que alcancei os meus objetivos porque eu esforcei-me para os alcançar (...)” (E13)

Este discernimento sobre os respectivos desempenhos manteve-se mesmo quando se tratou dos insucessos ou das aprendizagens ainda não conseguidas, o que foi mais notório em relação à Ginástica e ao Futebol.

“Eu evolui em alguns aspetos, mas também não muitos, isso me deixa um pouco desapontada comigo (...) Eu ainda não consigo fazer bem os saltos, a roda, o pino e ainda não tenho muito equilíbrio (...)” (E7)

“Não consigo fazer o pino, a roda, a cambalhota... só com ajuda.” (E11)

Contudo, aquelas modalidades foram também as que recolheram maior preferência dos alunos, o que nos permite inferir que aqueles não se deixam influenciar pelas dificuldades, não constituindo estas um travão ao interesse e motivação para a sua aprendizagem.

Apesar de se focarem essencialmente no desempenho motor, ainda surgiram algumas referências aos comportamentos e atitudes, tendo-se evidenciado a sua capacidade de reflexão, criticando a sua forma de estar na aula, ou a dos seus colegas e avançando com intenções para a melhoria futura do seu comportamento, tendo entendido que tal será decisivo para melhorar o seu nível de aprendizagem na unidade curricular ou melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem.

“Por vezes o meu comportamento não é o melhor, mas irei melhorar esse facto para o próximo período.” (E8)

“(...) acho que devo estar com mais atenção à aula e brincar menos.” (E1)

“No 3º Período, vou-me empenhar ainda mais e tenho a certeza que vou lá chegar.” (E3)

“A única coisa que eu mudaria era o comportamento de alguns alunos na aula.” (E13)

Isto transmite-nos que os alunos compreenderam o papel e o objetivo deste exercício de avaliação e que reconhecem a importância desta autoavaliação, nomeadamente na possibilidade de aplicarem os seus resultados na melhoria da sua prestação no período letivo seguinte.

O que gostaria que fosse melhor

Não obstante as perceções positivas e o sentimento generalizado de satisfação acerca da unidade curricular e apesar de reconhecerem o gosto que tiveram pela disciplina e pelos aspetos que esta engloba (ou talvez por causa disto), alguns alunos manifestaram-

se sobre alterações a introduzir na unidade curricular. Deste modo, alguns deles conseguiram estender a sua autoavaliação e autorreflexão a propostas/oportunidades de melhoria da disciplina, avançando com sugestões relativas à mesma e que poderão ser tidas em consideração para abordagens futuras. Estas focam-se sobretudo na atuação da professora, em conteúdos que gostariam de abordar e em aspetos organizativos das aulas.

Sobre a professora sugerem a realização de preleções mais sucintas, assim como uma intervenção mais veemente no controlo comportamental da turma.

“A única coisa que eu mudaria era o comportamento de alguns alunos na aula.” (E13)

“Eu gostaria que nas aulas de educação física praticássemos mais e não perdêssemos algum tempo com muitas explicações.” (E1)

“Para melhorar as aulas, acho que a professora deve mandar mais vezes os alunos se sentarem no banco.” (E6)

Quanto aos conteúdos, avançam com propostas de modalidades desportivas que gostariam de experimentar:

“Eu gostava de ter mais aulas de futebol e de praticar o desporto andebol (...).” (E13)

“Penso que a minha professora poderia integrar um pouco de dança urbana nas nossas aulas, assim as aulas tornar-se-iam mais engraçadas e divertidas.” (E3)

E quanto aos aspetos organizativos, manifestam desagrado sobre a constituição dos grupos de trabalho e propõem a utilização de música durante as aulas.

“(...) eu gostava de realizarmos as aulas a ouvir música mais vezes.” (E7)

“O que eu mudaria em EF era os grupos de trabalho.” (E12)

Após esta análise pudemos perceber que, na generalidade, os alunos fazem uma avaliação processual, focando-se no seu processo de aprendizagem e não no produto. A grande maioria autoavalia-se pelo esforço e não por aquilo que conseguiu, ou não, fazer no final do processo de aprendizagem, dando relevância ao próprio esforço e à própria evolução, assim como às dificuldades sentidas. Isto revela-nos um entendimento sobre a autoavaliação muito próximo do de López-Pastor e Cobo (1995) quando defendem que aquela pode ser importante para os alunos que não gostam ou evitam a Educação Física ou que têm dificuldades, pois veem a possibilidade de terem sucesso e de serem aprovados na disciplina, uma vez que podem ser classificados/valorizados de acordo com o seu esforço pessoal, e não com os seus resultados físicos e motores.

Ainda, apesar de Brown e Harris (2013) afirmarem que os melhores alunos são mais precisos na autoavaliação comparativamente aos alunos com desempenhos inferiores, os quais necessitam de ajuda neste processo de autorregulação, tal não ficou evidente nos nossos resultados, já que os nossos alunos com mais dificuldades desenvolveram percepções bastante concretas, precisas e relevantes quanto ao seu desempenho, através de uma autoavaliação que podemos designar de honesta.

6. Conclusão

Esta experiência pedagógica foi muito relevante para nós, quer pela sua inovação como pela qualidade dos resultados obtidos, consciencializando-nos da importância de dar *voz aos alunos* e de os integrar no seu processo de aprendizagem. Estes empenharam-se e demonstraram ter capacidades para se expressarem e autoavaliarem adequadamente, levando este exercício com a sinceridade, seriedade e profundidade pretendidas, tendo contribuído com resultados pertinentes e relevantes para o estudo.

Ao longo deste processo de análise dos discursos percebemos que os alunos apresentaram diferentes níveis de aprofundamento de autoavaliação e demonstraram diferentes capacidades de autorreflexão e autocrítica, no entanto, todos conseguiram atingir o objetivo proposto, autoavaliando-se com base em aspetos válidos, pertinentes e credíveis. Esta mesma variabilidade nas competências de autoavaliação já tinha sido encontrada por Yan e Brown (2016), levando-os a afirmar que o facto de a autoavaliação exigir julgamentos complexos relativos a demandas externas, bem como a prioridades e valores internos dos alunos, possibilita uma maior probabilidade da existência de uma grande variação na maneira como os alunos cumprem a instrução acerca da autoavaliação do seu trabalho.

Se, em teoria, o protagonista da educação é o aluno, não se pode negar a sua participação no seu processo de avaliação, através atividades autoavaliativas (Calatayud, 2008) e, por isso, o professor deve confiar e apostar nas capacidades dos seus alunos. Neste sentido, esta experiência serviu para nos mostrar que os alunos, embora manifestando algumas dificuldades, são capazes de se autoavaliar, desde que lhes seja ensinado e praticado sistematicamente ao longo do respetivo processo de aprendizagem, levando-os, como defendem Brown e Harris (2013), através da implementação e desenvolvimento de processos afiliados à autorregulação, a afastarem-se da tendência de se autoclassificar,

A autoavaliação não está relacionada nem pode ser confundida com autoclassificação, uma vez que, ao assumi-la desta forma, estamos a desvirtuá-la como instrumento de ensino e a ignorar a experiência rica e benéfica que esta pode trazer. Como nos dizem Lorente-Catalán e Kirk, (2016), a autoavaliação deverá ser utilizada como um exercício de autorreflexão e autorregulação e como um ponto de referência para a melhoria contínua dos alunos, pelo que não deve ser classificada.

A avaliação e a classificação são dois processos distintos, começando pelos próprios objetivos, sendo que, como defendem Brown et al. (2015), os alunos podem não saber autoclassificar-se (por não entenderem ou dominarem os critérios ou decisões dos professores nas correções dos testes ou exames) mas têm capacidade para se autoavaliar.

É necessária uma transformação dos processos avaliativos, promovendo o envolvimento direto dos alunos na sua aprendizagem, de forma a colocar a avaliação, onde se inclui a autoavaliação, ao serviço daquela, através de um ensino centrado no aluno e não no professor.

Consideramos, portanto, que esta forma de avaliação tem relevância educacional e deve ser transferida para a esfera da prática escolar de forma mais recorrente.

Em conclusão, apesar das notórias dificuldades de escrita e fraca literacia dos alunos, o que constituiu a maior limitação deste estudo, esta experiência pedagógica, para a qual partimos com mais dúvidas que certezas, reforçou a nossa convicção sobre a importância do envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, tanto para o próprio como para a melhoria do processo de ensino do professor, tendo-nos permitido integrar os resultados obtidos no terceiro período letivo.

7. Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-assessment*. En Kogan Page (Ed.). London: Philadelphia.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, G. T. L., Andrade, H. L. & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444-457. 10.1080/0969594X.2014.996523

- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment*, Thousand Oaks, CA: Sage, 367–393.
- Calatayud, M. A. (2004). La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. *Revista de Ciencias de la Educación*, 198-99, 152-169.
- Calatayud, M. A. (2007). *La Evaluación Como Instrumento de Aprendizaje. Técnicas y Estrategias*, In *La Evaluación Como Instrumento De Aprendizaje. Técnicas Y Estrategias*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, 9-23.
- Calatayud, M. A. (2008). Establecer la Cultura de la Autoevaluación. *Padres y Maestros*, nº 314, 30-34.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1559/1319>
- Calatayud, M. A. (2018). La autuevaluación: Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72(2), 135-152. 10.35362/rie7623081
- Cavalcante, R. B., Calixto, P. & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Revista Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1), 13-18.
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>
- Claes, M., & Salame, R. (1975). Motivation toward accomplishment and the self-evaluation of performances in relation to school achievement. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 7, 397-410. 10.1037/h0081924
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitária*, 2(2), 11-28.
- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. 10.2307/1170205
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>

- Hernán, E., López-Pastor, V. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Retos*, 36, 37-43.
- Landry, R. (2003). A análise de conteúdo. In Gauthier, B. (Ed.), *Investigação Social: da Problemática à Colheita de Dados* (pp. 345-372). Loures: Lusociência.
- López Pastor, V. M., Aguado, R. M., García, J. G., López-Pastor, E. M., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., Martín, J. J. B., Baeza, R. A., Pascual, M. G., Bernardino, C. H., Martín, M. I., Arribas, J. C. M., Marugán, P. S. & García, L. M. (2006). La Evaluación en Educación Física - Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 10, 31-41. <https://recyt.fecyt.es/index.php/%20retos/article/view/35061>
- López-Pastor, V. M. & Cobo, B. J. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 191-202. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/127443/18526-18602-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Alcalá, D. H., Gutiérrez-García, C., Berrocal, O. M. C., Garijo, A. H., Lorente-Catalán, E., Fradejas, A-C. M. D., Díez-Fernández, M. A., Domínguez-Fernández, R., González-Alonso, I., Fernández-Fernández, R., García-González, M. E., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Martínez-Mínguez, L., Bernardino, C. H., Álvarez, P. L. I. I. H., Herranz, S. G., Bayón, B. C., ... Martín, J. J. B. (2017). *Buenas Prácticas Docentes: Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Grupo IFAHE (Universidad de León). <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999?show=full>
- Lorente-Catalán, E. & Kirk, D. (2014) Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review* 20(1), 104–119.
- Lorente-Catalán, E. & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. 10.1177/1356336X15590352.

- Lovato, F. L., Michelotti, A., Silva, C. B. & Loretto, E. L. S. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171. 10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento*. (10th ed.). São Paulo: HUCITEC.
- Moreno, A., Trigueros, C., & Rivera, E. (2013). Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 165-177. 10.4067/S0718-07052013000100010
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos* [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29191?mode=full>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3th ed.). California: Sage Publication.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009) Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. 10.1080/13573320903217125
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C. & Aparício, J. L. (2021a). A autoperceção da construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores. In E. Chaleta, A. Ferreira & J. Beltrán (Eds.), *Formas de ensinar y aprender en educación superior/ Faces do ensinar e aprender no ensino superior* (pp. 270-286). Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas: Universitat de València.
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C. & Sousa, M. (2021b). A autoavaliação na formação de futuros professores: uma aprendizagem essencial. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(3), 105-107.
- Rodríguez Díez, B. (1996). Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente. En: AA. VV, *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao: Universidad de Deusto. 885-894
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1998b). Skills training versus action research in-service: Impact on student attitudes to self-evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 14, 463-477. 10.1016/S0742-051X(97)00054-1
- Sociedade Portuguesa de Educação Física. (2019). *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. SPEF (Omniserviços): Lisboa.

Yan, Z. & Brown, G. T. L. (2016). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. 10.1080/02602938.2016.1260091

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho (2018). Diário da República: I série, n.º 129.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou a hora de refletir sobre o professor que fomos e o professor que queremos ser, através de um processo de reflexão contínua tendo em vista uma formação contínua. Durante e após a realização do EP foi possível chegarmos a algumas questões que gostamos de ver refletidas: Qual a importância do papel do professor nos alunos, mais precisamente na pessoa e no profissional em que nos vamos tornar? Qual o papel que desempenhamos na sua educação e formação? Como poderemos ensinar cada um destes alunos? Acima de tudo, percebemos que o papel do professor é complexo, mas único, e que passa por bem mais do que ensinar e transmitir conhecimentos, uma vez que nos cabe a nós o papel crucial de formação e educação dos alunos, enquanto indivíduos completos. É importante termos gosto no que fazemos e transmitirmos esse gosto também aos alunos.

De acordo com o PASEO, a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos, permitindo que adquiram as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exerce um papel fundamental na educação e nos próprios alunos e o mesmo acontece igualmente com o professor. O aluno deve ser o foco de aprendizagem e, no caso das aulas de Educação Física, deve estar no centro do processo, uma vez que, enquanto professores, o nosso objeto de trabalho são os nossos alunos e temos o dever e a responsabilidade de os ensinar e de garantir a sua formação e as suas aprendizagens, daí a importância de compreendermos como se sentem relativamente ao professor e à disciplina em si e, conseqüentemente, o que pode ser mudado e aprimorado e de que forma poderemos ser preponderantes, contribuindo para que se sintam bem e concretizados.

O EP é considerado um momento importante e significativo na construção da profissionalidade docente, essencialmente por ser realizado no âmbito da formação inicial dos professores. Expressa-se como uma etapa fundamental e gratificante onde se assume o desafio de aprender a ensinar, na e pela prática, num contexto real e enquadrado, com intervenientes reais, junto dos quais assumimos a responsabilidade de ensinar, formar e educar e, por isso, constitui-se um processo complexo, profundo e multifacetado, desafiante e, assim, enriquecedor do início ao fim.

Todo o EP foi um processo de melhoria e crescimento gradual, pautado pela experiência, conhecimentos e competências que fomos adquirindo ao longo do mesmo. Sentimos que as nossas práticas foram evoluindo, lentamente, mas progressivamente, à medida que íamos experienciando mais e colocando mais em prática as nossas opções,

convicções e crenças. Depois de errarmos muito e de, em consequência, aprendermos muito com os nossos erros e decisões, fomos progredindo no sentido da nossa formação docente, de forma cada vez mais sólida, segura e confiante.

Terminamos esta caminhada com o sentimento de realização e dever cumprido. Temos a plena consciência de que as aprendizagens teriam sido consolidadas com a possibilidade de um maior tempo de intervenção, uma vez que os conhecimentos teóricos e científicos sempre estiveram presentes, no entanto, faltava-nos a experiência, tendo o EP sido fulcral neste aspeto. Neste sentido, Loughran (2009) afirma mesmo que “a aprendizagem pela experiência é “melhor” durante o estágio e do que a aprendizagem da teoria que ocorre na universidade” (p. 27). Os desafios passaram mais pelo ganho de experiência prática do que teórica, tendo sido necessário aprender a transpor aqueles para o contexto real, passando dos conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos.

O EP assumiu-se como um longo processo de construção da nossa identidade profissional e competência docente. Foi necessário ultrapassar medos, inseguranças e receios e algumas frustrações pelos fracassos sentidos, no entanto, Loughran (2009) afirma que “uma experiência de aprendizagem desagradável pode ser uma experiência de aprendizagem construtiva – é importante correr riscos. Quando há algum desconforto na experiência de aprendizagem, ocorre uma aprendizagem significativa” (p. 28). As aprendizagens significativas ajudaram-nos a ganhar mais confiança e motivação na nossa intervenção e conduta. O principal propósito era tornar-nos bons professores, mais competentes no nosso exercício diário, através de uma mudança pessoal e profissional, mais do que meramente a aquisição de saberes sobre o ensino e a nossa ação pedagógica. Tornou-nos, por isso, mais experientes e competentes, mas, acima de tudo, mais capazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarskog, E., Barker, D., & Borgen, J. S. (2018). What were you thinking? A methodological approach for exploring decision-making and learning in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(3), 1-13. 10.1080/13573322.2018.1491836
- Aleixo, I. M. S., Mesquita, I., Vieira, M. & Reis, M. O. (2014). A instrução do professor na apresentação de tarefas no ensino da ginástica artística. *Pensar a Prática*, 17(2), 313-330. 10.5216/rpp.v17i2.19391
- Amorim, C. & Ribeiro-Silva, E. (2021). To evaluate teachers' ethical-professional attitude is to build their professional identity. *La Educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R. & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 61-67. 10.47863/CUWM8901
- Caetano, A. P., & Silva, M. D. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. https://www.researchgate.net/publication/28320317_Etica_profissional_e_Formacao_de_Professores
- Calatayud, M. A. (2007). *La Evaluación Como Instrumento de Aprendizaje. Técnicas y Estrategias*, In *La Evaluación Como Instrumento De Aprendizaje. Técnicas Y Estrategias*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, 9-23.
- Calatayud, M. A. (2008). Establecer la Cultura de la Autoevaluación. *Padres y Maestros*, nº 314, 30-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1559/1319>
- Dewey, J. (1959) *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>
- Grout, H. & Long, G. (2009). *Improving Teaching and Learning in Physical Education*. Open University Press.

- Gonçalves, G. (2013). Plano Anual de Turma – 7^o2^a [Master's dissertation, FMH]. Repositório ULisboa.
https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6065/7/Anexo6_PAT123ESBF.pdf
- Hernán, E., López-Pastor, V. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Retos*, 36, 37-43.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
10.14195/1647-8614_48-1_4
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, J., Gomes, L. & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 29-47). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos* [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29191?mode=full>
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Ópera Omnia.
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5918>
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

- Quina, J. N. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Escola Superior de Educação: Edição do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2558>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. 10.1080/02701367.2012.10599842
- Sánchez-Gómez, Devís-Devís & Navarro-Adelantad (2014). El Modelo Teaching Games For Understanding En El Contexto Internacional Y Español: Una Perspectiva Histórica. *Ágora Para La EF Y El Deporte*, 16(3), 197-213. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908241>
- Santos, E., Mendes, R, Martins, F. & Clemente, F. (2013). Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta. *Revista da Sociedade Científica da Pedagogia do Desporto*, 1(2), 201-216. http://www.ipg.pt/scpd/files/revista_scpd_n2.pdf
- Siedentop, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education* (2nd ed.). Paio Alto: Mayfield Pub. C.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona, Inde.
- Silva, E. R. (2013). Prática de Ensino: Material de Apoio da unidade curricular. FCDEF-UC.
- Silva, E. & Ferro, R. (2016). O Processo Ensino-Aprendizagem de Ginástica na Escola: Contributos para a sua Facilitação. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 42-46. <http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR%20-%20Dezembro%202016.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Springer. <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/teksty/cipp-model2003.pdf>
- Tani, G., Bruzi, A., Bastos, F. & Chiviacowsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13(5), 392- 403. <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11570>
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: a memetic perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 115-126. 10.1080/17408989.2011.582488
- Uruñuela, P. M. (2019). *La Gestión del Aula: Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar classe*. Narcea, S. A. De Ediciones.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (2018). Diário da República: I série, n.º 129.

Decreto de Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (2012). Diário da República: I série, n.º 129.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (2017). Diário da República: II série, n.º 143.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (2016). Diário da República: II série, n.º 66.

ANEXOS

Anexo I: Plano anual de turma

Planeamento anual_Educação Física_7ºC

1º PERÍODO																								
Mês	Setembro				Outubro								Novembro								Dezembro			
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª		
DIA	20	22	27	29		6	11	13	18	20	25	27		3	8	10	15	17	22	24	29		13	
AULA Nº	1-4	5 e 6	7-10	11 e 12	Atividade da escola	13 e 14	15-18	19 e 20	21-24	25 e 26	27-30	31 e 32	F	33 e 34	35-38	39 e 40	41-44	45 e 46	47-50	51 e 52	53-56	F	61-64	Atividade da escola
ESPAÇO	P2	P2	P2	P2		P2	P2	P2	P2	P2	P3	P3		P3	P3	P3	Biblioteca	P3	P3	P3	P3		P1	
U.D.	Apres.	FITescola	FITescola	FITescola		Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Atletismo	Atletismo		Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atlet/Basq	Atletismo	Atlet/Basq	Basquet		Atlet/Basq	

2º PERÍODO																										
Mês	Janeiro						Fevereiro						Março						Abril							
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª		
DIA	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14		21	23	28	2	7	9	14	16	21	23	28	30	4	6
AULA Nº	65-68	69 e 70	71-74	75 e 76	77-80	81 e 82	83-86	87-90	91-94	95 e 96	97-100	Atividade da escola	103-106	107 e 108	109-112	113 e 114	115-118	119 e 120	121-124	125 e 126	127-130	132 e 132	133-136	137 e 138	139-142	143 e 144
ESPAÇO	P2	Biblioteca	P2	P2	P2	P3	P2	P2	P3	P3	P3			P3	P3	P3	P3	P3	P3	P1	P1	P1	P1	P1	P1	P1
U.D.	Basquet	Basquet	FITescola	FITescola	Basquet	FIT Basq	Basquet	Basquet	Basquet	Basquet	Basq Fut		Basq/Fut	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol	Futebol	GS/GA/Bad	Badm	GS/GA/Bad	Badm	GS/GA	Badm	GS/GA	Badm

3º PERÍODO																	
Mês	Abril			Maio						Junho							
Dia semana	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª		
DIA	20			2	4	9	11	16		23	25	30	1	6	8	13	15
AULA Nº	145 e 146	F	Atividade da escola	151-154	155 e 156	157-160	161 e 162	163-166	Atividade da escola	169-172	173-176	177-180	181 e 182	183-186	187 e 188	189-192	193 e 194
ESPAÇO	P2			P2	P2	P3	P3	P3		P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3	P3
U.D.	FITescola			FITescola	Badm	Fit/GS/GA	Badm	GS/GA		GS/GA	Badm	Gin Sol	Badm	Gin Sol	Badm	Gin Sol	Badm

Legenda					
Voleibol	Voleibol	Futebol	Futebol	Badm	Badminton
Atlet	Atletismo	Gin Solo (GS)	Ginástica de Solo	FITescola	FITescola
Basquet	Basquetebol	Gin Apar (GA)	Ginástica de Aparelhos		

Anexo II: Mapa de rotação de espaços (roulagement)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA - CANTANHEDE

1º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS

1º período (20 de setembro - 22 de outubro) 2º período (3 de janeiro - 4 de fevereiro) 3º período (19 de abril - 6 de maio)

TEMPOS	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E
8.30/9.20		9ºF	6ºE	8ºE	6ºA	5ºF	8ºA	9ºE	7ºE	5ºI	9ºD	5ºC	6ºF	5ºH	8ºC
9.30/10.20	9ºA	7ºC		8ºD			9ºA		9ºB	7ºA		6ºG	9ºC		8ºB
10.40/11.30	8ºG		8ºB	5ºG	5ºD	6ºF	7ºD		9ºF		5ºH	5ºA		6ºB	
11.40/12.30	7ºA	9ºD					9ºC			5ºH	5ºA			6ºB	
12.35/13.25	5ºC		8ºC	5ºA	6ºB	6ºD	6ºE	7ºC	6ºC	5ºF	7ºB	5ºG	8ºA	6ºA	8ºG
13.35/14.25	ALMOÇO														
14.35/15.25	5ºB	9ºE	9ºB		7ºB	6ºG					8ºE	5ºE			6ºC
15.35/16.25		7ºE	5ºE	8ºF	5ºI						6ºD	5ºB		7ºD	
16.35/17.25										8ºF					8ºD
17.30/18.20															

Zé Miguel Clara João Mário Morgado Rui Afonso Pedro Vanda

Legenda: 1 - Pavilhão lado do balneário feminino 2 - Pavilhão lado do balneário masculino E - Exterior/Sala/Espaço do meio no pavilhão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA - CANTANHEDE

2º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS

1º período (25 de outubro - 19 de novembro) 2º período (7 de fevereiro - 11 de março) 3º período (9 de maio - 27 de maio)

TEMPOS	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E
8.30/9.20	6ºE	9ºA	9ºF	5ºF	8ºE	6ºA	7ºE	8ºA	9ºE	5ºC	5ºI	9ºD	8ºC	6ºF	5ºH
9.30/10.20			7ºC		8ºD			9ºA			7ºA		9ºC		
10.40/11.30		7ºG		6ºF	5ºG	5ºD		7ºD	9ºF	5ºD		6ºG	8ºB	9ºC	6ºB
11.40/12.30	8ºB	7ºA	9ºD					5ºH	9ºC		5ºA		8ºG	8ºA	6ºA
12.35/13.25	8ºC	5ºC		6ºD	5ºA	6ºB	6ºC	6ºE	7ºC	5ºG	5ºF	7ºB	8ºG	8ºA	6ºA
13.35/14.25	ALMOÇO														
14.35/15.25	8ºB	5ºB	9ºE	6ºG		7ºB					8ºE	5ºE			6ºC
15.35/16.25	5ºE		7ºE							5ºB		6ºD	8ºD	7ºD	
16.35/17.25										8ºF					
17.30/18.20															

Zé Miguel Clara João Mário Morgado Rui Afonso Pedro Vanda

Legenda: 1 - Pavilhão lado do balneário feminino 2 - Pavilhão lado do balneário masculino E - Exterior/Sala/Espaço do meio no pavilhão



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA - CANTANHEDE

3º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS

1º período (22 de novembro - 19 de dezembro) 2º período (14 de março - 8 de abril) 3º período (30 de maio - 7 ou 15 de junho)

TEMPOS	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E	1	2	E
8.30/9.20	9ºF	6ºE	9ºA	6ºA	5ºF	8ºE	9ºE	7ºE	8ºA	9ºD	5ºC	5ºI	5ºH	8ºC	6ºF
9.30/10.20						8ºD		9ºB	9ºA			7ºA			9ºC
10.40/11.30		7ºG			5ºG			7ºD		6ºG	5ºD		6ºB	8ºB	
11.40/12.30	9ºD	8ºB	7ºA	5ºD	6ºF			9ºF		5ºH	9ºC		5ºA		6ºB
12.35/13.25		8ºC	5ºC	6ºB	6ºD	5ºA		7ºC	6ºC	6ºE	7ºB	5ºG	5ºF	6ºA	8ºG
13.35/14.25	ALMOÇO														
14.35/15.25	9ºE	9ºB	5ºB	7ºB	6ºG						5ºE				
15.35/16.25												8ºE	6ºC		
16.35/17.25	7ºE	5ºE			5ºI		8ºF				6ºD	5ºB		8ºD	7ºD
17.30/18.20												8ºF			

Zé Miguel Clara João Mário Morgado Rui Afonso Pedro Vanda

Legenda: 1 - Pavilhão lado do balneário feminino 2 - Pavilhão lado do balneário masculino E - Exterior/Sala/Espaço do meio no pavilhão

Anexo III: Modelo/estrutura do plano de aula

Plano Aula					
Professor(a):		Duração:	Turma:		Data:
		Local:	Nº de aula:		Período:
U.D.:		Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Competências a desenvolver:					
Estilos de ensino (por exercício):					
Recursos materiais:					
Objetivos da aula:				Função Didática:	
Tempo	Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização (Grafismo)	Componentes Críticas		Critérios de Êxito
Parte inicial					
		Preleção inicial			
		Aquecimento:			
Parte fundamental					
		Exercício 1:			
		Exercício 2:			
		(...)			
Parte final					
		Retorno à calma e Diálogo final			
	(Tempo dispensado de balneário)	(Tempo dispensado de balneário)	(Tempo dispensado de balneário)	(Tempo dispensado de balneário)	(Tempo dispensado de balneário)
Fundamentação					

Referências Bibliográficas

Anexo IV: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa Inicial

AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL DE VOLEIBOL (7ºC)																							
NOME DO ALUNO																							
Nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Conteúdos	Passe alto de frente																						
	Manchete																						
	Serviço por baixo																						
	Serviço por cima																						
	Posição base																						
	Situação de jogo																						
Nível																							

NE	E	EB
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0

Passe alto em frente	As pernas ligeiramente afastadas e semi-fletidas, com um apoio à frente do outro, direccionados para o local do passe; O corpo colocado por baixo da bola e tocar a bola acima do nível da cabeça; Contactar a bola com as duas mãos (abertas), com os dedos afastados a "abraçar" a bola e os braços fletidos; Polegar e indicador de ambas as mãos a formar um triângulo; Extensão global do corpo, realizada de forma explosiva.
Manchete	Pernas ligeiramente afastadas e semi-fletidas, com os apoios direccionados para o local do passe; Contacta a bola com os antebraços, mantendo-os juntos e braços estendidos, com as mãos unidas; Tronco ligeiramente inclinado à frente; Na parte final, faz extensão das pernas e do corpo, de forma enérgica (efeito "mola").
Serviço por Baixo	Avança a perna contrária ao braço que vai bater e tronco fletido; Agarra a bola por baixo, com uma mão, com o braço contrário estendido à frente; Bola colocada no prolongamento do braço que vai bater e a mão que sustenta a bola ao nível do Joelho; Mão do lado do batimento colocada junto à bola, executando um movimento para trás e para cima e dando continuidade ao movimento.
Serviço por cima	Avança a perna contrária ao braço que vai bater; Agarra a bola com as duas mãos, com os braços estendidos à frente; Lança a bola ao ar com uma mão e bate com a oposta, com um movimento de frente para trás e para cima; Batimento da bola com a mão rígida, aberta e dedos unidos; Batimento no ponto mais alto, com o braço em extensão, dando continuidade ao movimento.
Posição Base	Um pé ligeiramente avançado em relação ao outro e M.I. ligeiramente fletidos; Pés totalmente em contacto com o solo e à largura dos ombros; Tronco ligeiramente inclinado à frente; M.S. à frente do corpo; Olhar dirigido para a bola.

NE	Não Executa (Nível 1 e 2)
E	Executa (Nível 3)
EB	Executa Bem (Nível 4 e 5)

Anexo V: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa

Registo da Avaliação Formativa 7 ^o C BASQUETEBOL												
N.º	Nome	Passe peito	Passe picado	Drible Progressão	Drible Proteção	Lançamento em apoio	Lançamento na passada	Marcação - Desmarcação	Jogo reduzido	Média	Nível por média	Observações
1												
2												
3												
4												
5												
...												
Média												

Nível			
1 - Não realiza (Não Executa);			
2 - Realiza com muitas dificuldades (Executa Mal);			
3 - Realiza com algumas dificuldades (Executa Razoavelmente);			
4 - Realiza sem dificuldades (Executa Bem);			
5 - Realiza de acordo com os critérios (Executa Muito Bem).			
Nível:	Introdutório	Elementar	Avançado

Anexo VI: Exemplo de tabela de Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa_Ginástica de Aparelhos_Saltos no minitrampolim (7°C)																	
Salto engrupado																	
Conteúdos	Corrida de balanço			Chamada				Salto			Receção			Média	Classificação Final	Nota Final	
	Componentes críticas	Velocidade crescente	Olhar dirigido para a frente	Média	Enérgica	Um pé no solo	Dois pés no trampolim (um tempo)	Média	Elevação e flexão dos MI unidos junto ao tronco	Coloca as mãos abaixo dos joelhos	Pontas dos pés	Média	Controlada				Olhar dirigido para a frente
1			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
2			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
3			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
4			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
5			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
6			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
7			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
8			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
9			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
10			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
11			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
12			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
13			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
14			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
15			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
16			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
17			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
18			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
19			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
20			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
21			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
22			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
			#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!				#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!

Nível (0-2)
 0 - Não Executa
 1 - Executa
 2 - Executa Bem

**Anexo VII: Certificado Ação de formação Programa Educação Olímpica
(Comité Olímpico de Portugal)**



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Mariana Melo

pele trabalho desenvolvido na promoção da
Educação Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás

Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal



www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt



Anexo VIII: Certificado 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF)



DIPLOMA

Mariana Carvalho Correia de Melo apresentou o trabalho *A autoavaliação no processo de aprendizagem: uma experiência pedagógica em Educação Física* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de Identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa

Anexo IX: Certificado Webinar “Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?”



e escola virtual

Que papel para o *feedback*, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?

Ariana Cosme | Daniela Ferreira | Louise Lima

3.º Ciclo de *webinars*
PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

• CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO •

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Mariana Carvalho Correia de Melo
participou no *webinar* subordinado ao tema “**Que papel para o *feedback*, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?**”, realizado no dia 24 de novembro de 2021, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.



e escola virtual

Em parceria:

 **ACADEMIA VIRTUAL**

www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 – 023 Porto Portugal

Anexo X: Modelo/estrutura da carta de autoavaliação

Carta pessoal de autoavaliação de Educação Física

Este período, a autoavaliação na Educação Física (E.F.) vai ser feita de uma forma diferente. A autoavaliação é da tua responsabilidade, portanto, peço-te que escrevas uma carta pessoal dirigida a um amigo, um colega de turma ou a mim, acerca do trabalho desenvolvido, até ao momento, na Educação Física e da forma como te sentiste ao realizá-lo, com o compromisso de que será tido em consideração na tua avaliação.

Para tal, faz uma reflexão **séria, profunda e sincera** contando, por exemplo (são apenas pontos orientadores e não obrigatórios):

- O que fizeste na Educação Física;
- O que sentiste, o que pensas acerca do que já fizeste;
- O que aprendeste;
- Se sentes que já evoluíste e em que aspetos;
- Se alcançaste ou não os teus objetivos e porque sentes isso;
- As dificuldades que sentiste;
- Os teus pontos fortes e pontos fracos;
- O que ainda não consegues fazer;
- O que gostarias de vir a fazer;
- O que gostaste e o que não gostaste na E.F.;
- O que mudarias nas aulas de E.F.;
- Outros aspetos que aches importante referir.

No final, propõe uma nota que achas que mereces, sendo que a mesma deve ser baseada na tua opinião sobre a forma como trabalhaste até agora.

Escreve a tua carta abaixo, através do modelo de carta indicado (documento editável).

MODELO DE CARTA

Nome:

Idade:

Cantanhede, de abril de 2022

Querido/Caro/Olá

Proposta de nota: ____

Anexo XI: Modelo/estrutura do relatório de aula

Reflexão Crítica / Relatório da Aula

Nome professor(a):	Ano/Turma:	Local/Espaço:	
Data:	Período:	Duração:	
Nº de alunos previstos:	Nº de alunos dispensados:	U.D.:	

Decisões de ajustamento tomadas:

Instrução:

Gestão:

Clima e Disciplina:

Aspetos positivos mais salientes:

Oportunidade de melhoria:

Referências Bibliográficas

Anexo XII: Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar

Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva
CANTANHEDE

DIA EUROPEU DO DESPORTO ESCOLAR

24.09.2021 | 9H30*
PARQUE S. MATEUS

Voleibol • Ginástica • Clube FIT •
Caminhada • Futsal • Ténis de Mesa

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 UNIVERSIDADE DE COIMBRA Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

* As turmas/alunos serão devidamente acompanhados, pelo professor responsável e por um professor de Educação Física.

European School Sport Day Portugal

Cantanhede

ipg INSTITUTO PORTUGUÊS DO DESPORTO E JUVENTUDE, I. Desporto Escolar

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

direção-geral de educação

Anexo XIII: Cartaz do Projeto ClubeFIT

Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva

FIT-CHALLENGE

• Documento Orientador

Respeito

CLUBE FIT
AEMM.CANTANHEDE

Amizade

Excelência

2021/2022

Núcleo de Estágio de Educação Física

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MARQUÊS DE MARIALVA | CANTANHEDE
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA

 12 90
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

 CLUBE FIT
AEMM.CANTANHEDE

 PPE5

 MINISTÉRIO
DA SAÚDE

Anexo XIV: Cartaz do Torneio 3x3 de Basquetebol



Cartaz para o Torneio 3x3 de Basquetebol. O cartaz é dividido em duas secções principais: uma superior de fundo azul escuro e uma inferior de fundo azul claro. No topo, há uma barra preta com três logótipos: "ESF FCLPA PLAY & GO", "INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE LISBOA" e "Basquetebol".

TORNEIO 3X3

Vem praticar basquetebol connosco!

- **INFANTIS A** (2011)
- **INFANTIS B** (2009/2010)
- **INICIADOS** (2007/2008)
- **JUVENIS** (2004 a 2006)
- **JUNIORES** (2000 a 2003)



DIA 27 DE ABRIL (4ª FEIRA)
14H30 ÀS 17H30

 **PAVILHÃO MARIALVAS**

FORMA JÁ A TUA EQUIPA E FAZ A INSCRIÇÃO COM O NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA!

Com o apoio de:



MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Anexo XV: Cartaz dos Treinos 3x3 de Basquetebol

REPÚBLICA PORTUGUESA

ESCOLA BÁSICA MARQUES DE MARIALVA

basquetebol

TORNEIO 3X3

Vem praticar basquetebol connosco!

- INFANTIS A (2011)
- INFANTIS B (2009/2010)
- INICIADOS (2007/2008)
- JUVENIS (2004 a 2006)
- JUNIORES (2000 a 2003)

TREINOS

✓ 23/03 ✓ 30/03 ✓ 06/04 ✓ 20/04
DAS 15:30 ÀS 17:00

INFORMA-TE COM O NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA!

📍 ESCOLA BÁSICA MARQUES DE MARIALVA (PAVILHÃO)

Com o apoio de:

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Anexo XVI: PowerPoints desenvolvidos



