

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



**SARA LEE ALMEIDA**

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO EM AVEIRO JUNTO DA TURMA DO 12ºF NO  
ANO LETIVO DE 2013/2014**

**Utilidade que os professores atribuem aos resultados das suas avaliações**

**COIMBRA**

**2014**

**SARA LEE ALMEIDA**

**2009121245**

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO EM AVEIRO JUNTO DA TURMA DO 12ºF NO  
ANO LETIVO DE 2013/2014**

**Utilidade que os professores atribuem aos resultados das suas avaliações**

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

**Orientadora: Doutora Elsa Silva**

**COIMBRA**

**2014**

Almeida, S. L. (2014). *Relatório final de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária Homem Cristo de Aveiro junto da turma 12ºF no ano letivo 2013/2014*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

*Sara Lee Almeida aluno nº 2009121245 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).*

## AGRADECIMENTOS

Atingida mais uma etapa da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos os que estiveram comigo ao longo desta caminhada. Toda a estrada percorrida me fez crescer enquanto Mulher, mas certamente nunca estive sozinha, e é a essas pessoas que devo tudo, por acreditarem em mim, por me ajudarem, por me abraçarem, por chorarem, por rirem, por me ouvirem, por tudo.

À Professora Olga Fonseca, que ao longo deste percurso partilhou comigo os seus conhecimentos, o que permitiu que evoluísse enquanto profissional de Educação Física. É claro que toda a sua alegria, boa disposição e ótima capacidade de comunicação facilitaram todo o processo.

À professora Dra. Elsa Silva que ao longo deste ano sempre se mostrou disponível para me ajudar, contribuindo com as suas opiniões e saberes, fundamentais para o meu desenvolvimento.

Ao grupo de Educação Física da escola secundária Homem Cristo, pela alegria, boa disposição, união, e capacidade de entreajuda que se manteve ao longo de todo o ano letivo.

A todos os professores do mestrado (Paulo Nobre, Miguel Fachada, Elsa Silva) por todo o conhecimento transmitido ao longo desta etapa. Foram sem dúvida fundamentais e continuarão a ser enquanto profissional de Educação Física.

Às minhas colegas do núcleo de estágio (Andreína Maia e Rita Ramos) pela grande capacidade de entreajuda, carinho, amizade e união. Foi sem dúvida um grupo coeso que se formou ao longo desta etapa e que foi fundamental para o decorrer da mesma. São com certeza amigas que ficarão.

Aos meus colegas de mestrado, principalmente à Carina Simões e Patrícia Morgado que, apesar da distância e falta de tempo para estarmos juntas, sempre me apoiaram e partilharam conhecimentos e experiências. Acima de tudo um muito obrigado pela sincera amizade que nos une e já mais nos separará.

À Márcia Rodrigues pela amizade que nos uniu e jamais nos separou. Apesar de não ter feito parte do mestrado, fez comigo a licenciatura e tornou-se uma das peças fundamentais da minha vida, estando sempre presente em todas as fases boas e menos boas de todo o meu percurso académico.

**Ao meu namorado Ricardo que esteve sempre presente em toda a caminhada. Pelos elogios, incentivos, boa disposição, carinho, amizade, pelo amor, por teres sido apenas tu. Obrigado pela tua presença, por rumares comigo, por me levatares quando por vezes me sentia mais em baixo e pela calma nos momentos de stress. Obrigado por teres respeitado a minha vida académica e por teres estado sempre presente na mesma. Estiveste lá, em todos os momentos, sem exceção. Obrigado por tudo!**

**E porque os últimos são sempre os primeiros, não podia deixar de agradecer aos meus pais que me educaram e fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Obrigado por todo o amor, conselhos, experiência de vida, dedicação e esforço, sem vocês não teria alcançado todas estas conquistas.**

**A todos, um muito obrigado sincero!**

## RESUMO

Os professores têm uma grande missão pedagógica que é revestida por uma grande complexidade humana. Para além de todo o processo de ensino-aprendizagem, o professor tem de trabalhar com pessoas com personalidades diferentes com o intuito de promover a sua personalidade e humanidade. A relação professor-aluno, sustenta a experiência educativa, constitui um encontro humano que, de forma muito particular, contribui para o alcance de diversos objetivos previamente traçados.

Nesse sentido, cabe ao professor estudar a melhor forma para promover o sucesso dos alunos. Para isso, é necessário que o professor estude a sua turma de modo a criar um pensamento crítico que contribua para a construção de conhecimentos dos alunos no sentido de lhes promover experiências que permitam a aquisição de saberes. É com base neste estudo inicial que o professor planifica todo o ensino, devendo ter como base os conteúdos dos programas bem como o papel e a realidade dos alunos, da escola e do meio envolvente.

É neste sentido que surge o estágio pedagógico, que visa colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos. Assim, o presente relatório final de estágio, inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, prende-se com a necessidade de aprofundar todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo junto da turma do 12ºF da Escola Secundária Homem Cristo em Aveiro enquanto professora estagiária.

Deste modo, serve o presente relatório para descrever todas as aprendizagens por mim adquiridas enquanto professora estagiária, fazendo referência às atividades de intervenção pedagógica desenvolvidas, identificando todas as necessidades e dificuldades de formação.

Incluirei ainda, o aprofundamento do tema-problema que se refere à utilidade que os professores de Educação Física dão aos resultados da sua avaliação.

**Palavras-chave:** Planeamento. Realização. Processo ensino – aprendizagem. Avaliação. Utilidade dos resultados das avaliações.

## ABSTRACT

Teachers have a great pedagogical mission that is covered by a large human complexity. In addition to the entire process of teaching and learning, the teacher has to work with people with different characters to promote their personality and humanity traits. The teacher- student relationship, supports the educational experience, which is a human encounter in a very particular form and contributes to the achievement of various objectives previously outlined.

In this perspective, it is the teacher's duty to evaluate the best methods to promote student success. For this reason it is necessary for the teacher to observe her class in order to create a critical thinking that contributes to the promotion and of the student's knowledge. Based on this study the teacher plans the entire educational system, which should be based on the content of programs and the role of the reality of the students, the school and the surrounding environment.

It is in this direction, that the practice aims to put into practice all the knowledge acquired. Thus, this final report stage, inserted in the Master of Teaching Physical Education in Elementary and Secondary teachings of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra, aims in consolidating the work done, as a trainee teacher, during the lective year with the 12<sup>ª</sup>F class at the "Homem Cristo" High School in Aveiro.

Thus, this report serves to describe all the learning acquired by me as a trainee teacher, referring to pedagogical intervention activities identifying the needs and difficulties of training.

I will also include a profound evaluation on the problem-topic, referring to the utility that Physical Education teachers give the results of their evaluation.

**Keywords:** Planning. Achievement. Teaching - learning process. Review. Usefulness of the evaluation results.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
LISTA DE ILUSTRAÇÕES (TABELAS) .....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XII
LISTA DE ANEXOS .....	XIII
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA .....	16
2.1. Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (PFI) .....	16
2.2. Objetivos de formação .....	17
2.3. Criação das condições locais e relação educativa .....	19
CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE ENSINO – APRENDIZAGEM .....	22
3.1. Planeamento .....	22
3.1.1. Plano Anual .....	23
3.1.2. Unidades Didáticas .....	25
3.1.3. Plano de aula .....	27
3.2. Realização .....	29
3.2.1. Dimensão Instrução .....	30
3.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica .....	33
3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina .....	34
3.2.4. Decisões de ajustamento .....	36
3.3. Avaliação .....	38
3.3.1. Avaliação Diagnóstica .....	38
3.3.2. Avaliação Formativa .....	40
3.3.3. Avaliação Sumativa .....	41
CAPÍTULO IV – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA .....	44
4.1. Experiência e aprendizagens adquiridas ao longo do estágio .....	44
4.2. Ensino-aprendizagem .....	46
4.2.1. Compromisso com as aprendizagens dos alunos .....	46
4.2.2. Inovação das práticas pedagógicas .....	47
4.3. Dificuldades e necessidades de formação .....	49
4.3.1. Dificuldades sentidas .....	49

4.3.2. Importância do trabalho individual e de grupo .....	51
4.4. Ética profissional.....	52
4.5. Questões dilemáticas.....	53
CAPÍTULO V – APROFUNDAMENTO DO TEMA – PROBLEMA .....	55
5.1. Enquadramento teórico .....	55
5.1.1. A avaliação em Educação Física .....	55
5.2. Metodologia .....	62
5.2.1. Questões de Pesquisa.....	62
5.2.2. Objetivos de estudo.....	62
5.2.3. Definição e caracterização da população/amostra .....	62
5.2.4. Instrumentos.....	63
5.3. Apresentação e discussão dos resultados.....	64
5.4. Conclusões.....	73
5.5. Sugestões de melhoria .....	74
CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	76
BIBLIOGRAFIA .....	77
ANEXOS .....	80

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES (TABELAS)**

**Tabela 1.** Resultados da avaliação diagnóstica

**Tabela 2.** Tabela de frequência da avaliação diagnóstica

**Tabela 3.** Resultados da avaliação formativa

**Tabela 4.** Tabela de frequência da avaliação formativa

**Tabela 5.** Resultados da avaliação sumativa

**Tabela 6.** Tabela de frequência da avaliação sumativa

**Tabela 7.** Resultados da autoavaliação

**Tabela 8.** Tabela de frequência da autoavaliação

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**UD – Unidade Didática**

**UD' s – Unidades Didáticas**

**FB – Feedback**

**ER – Ensino Regular**

**EP – Ensino Profissional**

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL .....	81
ANEXO B – DESCRITORES DE AVALIAÇÃO NO DOMÍNIO ATITUDES E VALORES .....	82
ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO TEMA DE APROFUNDAMENTO .....	83
ANEXO C – ANÁLISE DESCRITIVA DOS QUESTIONÁRIOS EM SPSS 20 .....	90
ANEXO D – CERTIFICADO E RELATÓRIO OFICINA DE IDEIAS .....	122

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O Relatório Final de Estágio Pedagógico que se segue surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este pretende o desenvolvimento e reflexão das aprendizagens e práticas pedagógicas desenvolvidas durante o presente ano letivo (2013/2014) junto da turma F do 12º ano de escolaridade da Escola Secundária Homem Cristo em Aveiro.

O estágio pedagógico revelou-se de grande importância para mim uma vez que permitiu colocar em prática tudo o que foi aprendido ao longo deste ciclo de estudos, experienciando, errando, refletindo e alcançando conquistas. Tratou-se da possibilidade de entender o contexto real da escola e articular tudo de forma a promover ao máximo as aprendizagens nos alunos, através de uma prática pedagógica estudada, refletida e dinamizadora.

A profissão docente é sem dúvida composta por um misto de complexidade que cabe a nós, professores, a capacidade de articular todo este processo. Podemos perceber este fato através das dez famílias de competências profissionais que Perrenoud (1999) descreve. Assim, o professor tem de organizar e gerir situações de aprendizagem, gerir as progressões pedagógicas das aprendizagens, conceber e executar dispositivos diferenciados de aprendizagens, implicar os alunos na própria aprendizagem, ter a capacidade de trabalhar em equipa, participar na gestão da escola, informar e implicar os pais na educação dos alunos, utilizar novas tecnologias, lidar eficazmente com os deveres e dilemas éticos da profissão, gerir a própria formação contínua e ainda deverá ser especialista no âmbito do desenvolvimento do currículo. Não será isto de grande complexidade? Imaginemos então todas as tarefas que estão subjacentes dentro de cada família.

Deste modo, trata-se de uma exaltação do papel do professor, transformando-o em “superprofessor” como refere Formosinho (1992). Trata-se de um professor que, para além de todas as suas competências profissionais, tem de ser capaz de educar e não só ensinar. É aquele que facilita as aprendizagens, que é capaz de individualizar o ensino. É acima de tudo o professor que se preocupa com o aluno, independentemente das suas capacidades, problemas e feitio, é aquele que consegue gerir toda a complexidade em prol dos alunos.

Felizmente tivemos a possibilidade de experienciar tal facto ao longo deste estágio pedagógico, assumindo o papel de professoras. Foi uma experiência única, repleta de aprendizagens, momentos, conquistas, mas também muitas dúvidas e dificuldades. Foi possível a troca de experiências entre os elementos do núcleo de estágio, entre os coordenadores e até mesmo entre os restantes professores do grupo de educação física que nos permitiu crescer enquanto profissionais de Educação Física. Esperamos sinceramente continuar e evoluir com vista a alcançar as capacidades excecionais do “superprofessor”.

Ao longo deste relatório iremos partilhar todos os momentos vividos, principalmente as dificuldades sentidas ao longo do mesmo e a forma como foram ultrapassadas. Serão ainda apresentadas as expectativas iniciais, as práticas pedagógicas contextualizadas, o planeamento, a avaliação e todas as reflexões relativas a estes temas. No fim, não poderíamos deixar de realizar um balanço final de todo o trabalho desenvolvido, uma vez que a capacidade de análise e de realizar uma autoavaliação é essencial para a correção de futuras intervenções pedagógicas. É importante reconhecer que errámos e acima de tudo, ter a capacidade de arranjar soluções para tais factos.

Para finalizar será apresentado o tema de aprofundamento que derivou de um dos receios sentidos ao longo do estágio, o medo de errar nas avaliações dos alunos, de sermos incorreta com os mesmos e da capacidade de utilizar a informação que daí deriva em prol da evolução dos alunos. Assim, visto que todas as avaliações são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, procurámos perceber qual a utilidade que os professores de Educação Física da escola onde estagiámos atribuem aos resultados da sua avaliação.

## CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

### 2.1. Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (PFI)

Inicialmente, a nossa principal expectativa seria a possibilidade de colocar em prática tudo o que aprendemos ao longo dos três anos de Licenciatura e do primeiro ano de Mestrado. Tínhamos curiosidade de verificar como funcionaria a realidade do contexto escolar. O certo é que nem toda a teoria é aplicável na prática, tudo depende do tipo de alunos, do número de alunos, das condições materiais e instalações da escola, do meio envolvente, enfim, de um número variado de situações que interferem com o processo de ensino-aprendizagem. A nossa primeira preocupação passaria por aqui, na capacidade de analisar todos estes aspetos e organizá-los de modo a promover ações pedagógicas mais adequadas possíveis.

O facto de termos dois orientadores, de faculdade e da escola, a acompanhar todo este processo deixou-nos mais calmas, uma vez que estariam ali para nos ajudar em todas estas situações. Para nós esta seria a boa parte do estágio, a possibilidade de colocar em prática tudo o que aprendemos, sempre com a supervisão de alguém experiente e com prática, que nos desse indicações sobre as nossas ações pedagógicas.

Para nós tratava-se de uma experiência que nos permitiria ter um conhecimento real da profissão docente, tudo o que se deve fazer na escola, não só com os alunos mas também com os restantes professores e com o meio escolar. Permitiria também entender todos os processos burocráticos inerentes que, caso não tivesse esta experiência, um dia seria muito complicado pois iria sentir-me completamente perdida sem saber o que fazer.

Assim, as nossas expectativas iniciais eram as seguintes: compreender na prática a estrutura e dinâmica da organização escolar; vivenciar o dia-a-dia do meio escolar, um espaço privilegiado de convívio e camaradagem entre professores, alunos e funcionários mantendo uma relação saudável com todos; aproveitar a experiência dos orientadores, para melhorar a nossa formação enquanto docentes; em conjunto com os meus colegas estagiários, explorar, confrontar e tentar ultrapassar os problemas que pudessem surgir; tendo-nos calhado uma turma de um curso

profissional, perceber como funciona toda a organização; através do acompanhamento das aulas das minhas colegas de estágio, perceber como funciona a organização numa turma do secundário e, ajudá-las a perceber como funciona toda a organização de um curso profissional; ter a capacidade de elaborar um plano anual de acordo com o contexto escolar real, tendo em conta que é um curso profissional e que existe um número módulos a abordar com o respetivo número de horas definidas para cada módulo; aplicar situações de aprendizagem ajustadas aos alunos, às suas potencialidades e necessidades, tendo sempre em conta o controlo da turma e a disciplina para que os alunos estejam sempre motivados e empenhados na realização dos exercícios; elaborar exercícios consoante o objetivo que pretendemos trabalhar e de acordo com os vários grupos de desempenho que se possam encontrar; trabalhar com os alunos aspetos importantes como: o desempenho motor, cumprimento de regras, cooperação entre alunos, entreajuda, criação de laços de afeto e clima positivo de aula; elaborar unidades didáticas das várias matérias como forma de aprofundar os conhecimentos em cada uma delas e, ao mesmo tempo, como forma de criar uma ferramenta de apoio ao planeamento das aulas e para o futuro; adquirir conhecimentos junto dos professores orientadores (Faculdade e Escola), no que diz respeito à preparação das aulas, escolha dos exercícios, erros detetados para que possam ser modificados/melhorados, falhas que possam ocorrer ao longo do ano letivo; procurar realizar decisões de ajustamento de forma a responder da melhor maneira possível a qualquer situação imprevista na aula, quer em termos de plano de aula quer em questões de desvios comportamentais verificados e, por fim, perceber como funcionam todas as tarefas do professor de Educação Física para além das aulas, ou seja, reuniões de conselho de turma e de departamento, registo de sumários e faltas dos alunos e a relação com o grupo de educação física e restantes professores.

## **2.2. Objetivos de formação**

Devido a toda a complexidade inerente à prática pedagógica do professor, sentimos necessidade de estabelecer alguns objetivos no início do ano letivo, de modo a

conseguir dar respostas a todas as tarefas do professor de Educação Física, em prol de uma pedagogia correta e ajustada às necessidades dos alunos, com o objetivo de melhorar ao máximo o nosso desempenho ao longo deste ano bem como em intervenções futuras.

Assim, todos os objetivos de formação estavam relacionados com o planeamento, realização e avaliação, bem como o contato com toda a realidade escolar. O clima relacional positivo entre o núcleo de estágio era sem dúvida um dos principais objetivos, uma vez que eram o nosso principal apoio e o respeito, dedicação e ajuda mútua seriam fundamentais para o decorrer de todo o estágio.

O estágio seria a possibilidade de verificar os erros, pontos fortes e fracos e, consoante isso, ir melhorando e evoluindo cada vez mais. Só assim, haverá uma consciencialização do que correu mal ou menos bem e por conseguinte um melhoramento na qualidade de ensino.

A aquisição de conhecimentos prendia-se fundamentalmente com as formas de avaliar mais aplicáveis e corretas; a capacidade de analisar os resultados obtidos na avaliação inicial e estabelecer o caminho mais correto a percorrer pelos alunos da turma; lecionar as aulas de uma forma organizada, no sentido de conseguir o maior tempo de prática possível; criar um clima positivo na turma, para que todos estejam motivados para a prática da atividade física; ter igualdade de critérios perante qualquer comportamento menos apropriado pelos alunos; domínio sobre todas as tarefas da função de docente que vão para além da sala de aula; ganhar confiança em nós mesmas para termos total independência futuramente; anotar sempre todas as dúvidas e dificuldades que surgem em qualquer tipo de situação e expô-las à orientadora.

Além de tudo o que foi referido, pretendíamos manter contacto com pessoal docente, não docente, alunos e outros atores, colaborando nas possíveis tarefas, com o intuito de adquirir um conjunto de aprendizagens que nos levassem a saber estar dentro do contexto escolar.

### 2.3. Criação das condições locais e relação educativa

Antes de iniciar qualquer tipo de planeamento, é fundamental que se tenha conhecimento de todas as condições disponíveis para a prática das aulas de Educação Física, não só ao nível da escola, como também o meio onde esta se encontra. Não nos podemos esquecer que o nosso objetivo é promover as melhores práticas pedagógicas, tendo a evolução dos alunos como o nosso principal foco.

Segundo Bento (2003), o planeamento implica um ajustamento das indicações centrais à situação concreta, até porque, as condições da escola, mesmo no interior da mesma, são bem distintas (qualificação e empenho dos professores, estado de rendimento e comportamento dos alunos, nível e domínios de prática desportiva, condições materiais e até climatéricas e territoriais).

Deste modo, tivemos a preocupação de realizar uma caracterização da escola e do meio, logo no início do ano letivo, de forma a definir todo o percurso de ensino-aprendizagem, de acordo com os meios e condições disponíveis para tal.

A Escola Secundária Homem Cristo fica situada na Rua Belém do Pará, na freguesia da Glória da cidade de Aveiro. Insere-se no centro histórico da cidade, é contígua ao Teatro Aveirense, tem em frente a Praça da República onde se situa a Câmara Municipal de Aveiro, a sede da Aveiro-Digital, a Casa da Cultura, bem como a Misericórdia e algum comércio tradicional. O edifício escolar foi inaugurado em 1860 e sustentou ao longo do tempo diferentes designações. Foi em 1987 que a escola passou a usufruir da atual denominação.

A população de Aveiro beneficia ainda de um conjunto interessante de equipamentos culturais (museus, ecomuseu, galerias de arte, teatros, Centro Cultural e de Congressos, salas de cinema, bibliotecas, arquivo histórico), recreativos e desportivos (vários complexos desportivos, piscinas, clubes de vela, surf, remo, entre outros) e de solidariedade social. A cidade é ainda reconhecida internacionalmente pelo seu valioso património artístico, nomeadamente pela quantidade e qualidade de edifícios *Arte Nova*.

Para a prática da Educação Física, a escola possui um espaço exterior, onde existe um campo de andebol, dois meios campos de basquetebol, localizados no campo de andebol e sem marcações e um campo de voleibol. O facto de existir uma árvore ao

lado do campo de voleibol, por vezes dificulta o trabalho dos alunos uma vez que, a trajetória da bola muda diversas vezes por bater nos seus ramos.

O pavilhão é o espaço interior que a escola possui para a prática da Educação Física. Este espaço é do tamanho de um campo de Basquetebol. Dentro do pavilhão existem duas tabelas de basquetebol, dezoito espaldares e um pequeno palco, onde está colocado todo material necessário para as aulas de ginástica, como por exemplo, os colchões, *reuther*, o bock, etc.

No piso -1 ainda podemos encontrar uma pequena sala com espelhos, contudo, esta é utilizada pelo departamento de expressões, estando sempre ocupadas com mesas e o seu material.

É no gabinete de Educação Física desta escola onde se encontra guardado quase todo o material de Educação Física. Para além desse material, também existe um computador, um quarto de banho com chuveiro e cacifos.

Devido aos poucos meios disponíveis na escola para as aulas de Educação física, foi importante explorar os espaços exteriores à escola, até porque tínhamos um módulo de exploração da natureza para abordar. Assim, fora da escola existem locais onde é possível lecionar as aulas de Educação Física, nomeadamente no Parque da Fonte Nova que fica a 10 minutos da escola e tem um campo de futebol com relvado sintético, dois campos formais e um meio-campo de basquetebol; o Parque da Baixa de Santo António que fica a 5 minutos da escola e possui um vasto espaço relvado, máquinas de manutenção e 5 campos de ténis; o Parque Infante Dom Pedro - Parque da Cidade que fica a 8 minutos da escola e possui um campo de futebol e um circuito de manutenção e, por fim, junto ao Canal São Roque, para além do grande passadiço que é ideal para caminhadas e corrida, podemos ainda encontrar um circuito de manutenção.

Para além destes espaços e de todo o material que a escola possui para as aulas de Educação Física, podemos ainda desfrutar da possibilidade de utilizar as Bicicletas de Utilização Gratuita de Aveiro (BUGA) para as aulas de cicloturismo.

No início do ano letivo, a fim de articular as características da escola e do meio com as características específicas da turma, foi desenvolvido um questionário para os alunos da turma de forma a perceber melhor a sua realidade, desde os gostos ligados à prática desportiva, modalidades que gostariam de abordar, dificuldades, hábitos, etc. É de realçar que todos estes aspetos foram relevantes, principalmente para a abordagem do módulo de atividades de exploração da natureza.

Todas estas indicações foram importantes para a abordagem dos módulos, contudo, o grupo fantástico de Educação Física que existe na escola facilitou todo o decorrer do estágio. Desde início que colaboraram e mostraram vontade em ajudar, foi sem dúvida um excelente grupo de trabalho que prevalece sobre a união e o divertimento de todos os elementos. Foram muitos os sorrisos lá deixados e partilhados, um grupo absolutamente fantástico. Não poderíamos deixar de fazer referência a todos os funcionários da escola, foram desde início prestáveis, muito queridos e muito divertidos, facilitando o nosso processo de integração com toda a comunidade escolar.

Desde início que procurámos ter uma boa relação com a turma, fazendo prevalecer um clima positivo. O primeiro contato foi no primeiro dia de aulas, e desde logo alertámos para o respeito mútuo entre todos os intervenientes, as regras essenciais de disciplina e organização das aulas. A única informação que tínhamos sobre a turma era que não gostavam de Educação Física e, deste modo, foi o nosso primeiro e principal objetivo, captá-los e levá-los a gostar das aulas e da disciplina. Sem dúvida que temos grande gosto por esta área e profissão e, de acordo com Rosado (1994), mostrar gosto e interesse pela função docente através de uma atitude de entrega e empenho, permite que o professor contagie, estimule e “agarre” a turma. Desta forma foi o que procurámos fazer. No início a turma não dava resposta às aulas, contudo, ao final de algumas aulas, a sua atitude mudou drasticamente. Os alunos passaram para uma atitude de empenho incrível, existindo sempre o respeito, disciplina e um ótimo clima relacional prevalecendo sobre a entreajuda, confiança e entusiasmo. Todas estas evoluções facilitaram em grande parte o processo de ensino-aprendizagem, até porque íamos sempre motivadas para as aulas e com vontade de trabalhar.

Inicialmente a turma era constituída por dezanove alunos, dos quais dois eram do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Duas das alunas que constavam na lista nunca apareceram nas aulas, contudo, na segunda semana, foram integradas na turma mais duas alunas, ficando um total de vinte e um alunos. Assim, ao longo do ano lecionámos aulas para dezanove alunos.

## CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE ENSINO – APRENDIZAGEM

*“O Professor é o responsável pelo que se passa na aula e, em princípio, pelas decisões a tomar, pois especifica e operacionaliza os objetivos, programa as atividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar, opta pela adoção das disposições materiais para a prática, conduz a ação na aula, define e realiza a avaliação dos alunos.”*

(Piéron, 1996)

Ao longo deste capítulo iremos aprofundar as três grandes áreas de competências profissionais, tendo em conta o que desenvolvemos ao longo do nosso estágio pedagógico. Deste modo, falaremos de forma detalhada sobre o planeamento, realização e avaliação.

### 3.1. Planeamento

*“Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico”.*

(Bento, 2003)

O planeamento é sem dúvida o começo de um longo trajeto de trabalho. É no planeamento que vamos apontar o sentido a seguir de modo a termos uma referência para o decorrer de todas as propostas de ensino-aprendizagem. Significa o planeamento de todas as componentes do processo de ensino de forma a criar uma linha de ação coerente com vista a alcançar os objetivos estabelecidos inicialmente. Assim, tal como refere Bento (2003), *“a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao processo de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”.*

Deste modo, a planificação é a primeira tarefa a ser desenvolvida, de modo a orientar o ensino tendo em conta todas as características locais, ou seja, a escola, os

alunos e nunca esquecendo os programas que nos servem de referência e descrevem o caminho a ser seguido.

Faremos então referência a todo o processo de planificação desenvolvido, começando pelo mais abrangente, a planificação anual, seguindo da planificação por matérias, as unidades didáticas e, por fim, terminando nos planos de aula, ou seja, o que resume as duas planificações anteriormente mencionadas em situações mais concretas de aprendizagem.

### 3.1.1. Plano Anual

A planificação anual é um dos primeiros trabalhos a ser desenvolvido ao nível do planeamento. Segundo Bento (2003) *“a conceção isolada das aulas não deixa “somar” os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino. Este dificilmente será eficaz se não for concebido como um todo harmonioso, se não forem consideradas as condições e articulações concretas no seu percurso, durante todo o ano letivo”*. Assim, revela-se a importância de traçar um trajeto, antes de planificar aulas de forma isolada. Se não existir um sentido consciente, o ensino não terá os resultados pretendidos e, para tal, é fundamental a elaboração do plano anual. Segundo o mesmo autor, *“no ensino trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo; é a partir dele que se definem e estipulam pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo”*. O autor refere ainda que *“a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão do domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como as noções e reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”*

Tendo em conta estas situações, procurámos desenvolver uma planificação anual que fosse exequível, exata e rigorosa, tendo como base as indicações programáticas e a análise da turma, da escola e do meio envolvente.

Para iniciar, realizámos uma análise aprofundada do Programa Nacional de Educação Física para os Cursos Profissionais de nível Secundário, de modo a ter conhecimento sobre as matérias, neste caso, dos módulos a abordar. De acordo

com a análise, as primeiras aulas foram destinadas às avaliações diagnósticas para selecionar as matérias a abordar em alguns módulos e os respetivos níveis e objetivos. É claro que não nos esquecemos do estudo aprofundado da turma de modo a ajustar o ensino da melhor forma. Seguidamente analisámos o número de aulas a que correspondia cada módulo tendo em conta o número de horas estabelecidas para a sua abordagem (o que já está previamente estipulado pelo ministério) e distribuímos os mesmos ao longo do ano letivo, tendo em conta a rotação de espaços elaborado pela diretora de instalações (a coordenadora de estágio, a professora Olga Fonseca, com a ajuda do grupo disciplinar) e o número efetivo de aulas, ou seja, realizando uma análise das interrupções letivas e dos feriados existentes nos dias das aulas. Assim, realizámos a planificação anual de modo a abordar a dança, a ginástica e a aptidão física no interior e os jogos desportivos coletivos e as atividades de exploração da natureza no exterior. O módulo teórico, apesar de estar na planificação anual, iria sofrer alterações. De forma a rentabilizar o tempo e a aproveitar os espaços disponíveis, as aulas deste módulo seriam abordadas quando as aulas fossem no exterior e as condições climáticas não permitissem a realização da aula prática que estava estipulada.

Toda a planificação seguiu uma ordem estratégica, por exemplo, o módulo de atividades de exploração da natureza ficou para o final do ano uma vez que as condições climáticas seriam mais propícias para a abordagem do mesmo. Uma vez que a nota é atribuída ao final de cada módulo, tivemos a preocupação de fazer a distribuição anual possibilitando a atribuição da nota, de pelo menos um módulo por período.

Uma vez que era a única estagiária a lecionar ao curso profissional, o plano anual foi desenvolvido por mim, segundo as orientações imprescindíveis da orientadora de estágio. Apesar de termos desenvolvido a planificação anual individualmente, todas as decisões foram discutidas e refletidas em conjunto pelo núcleo.

Ao longo do ano a planificação anual sofreu algumas alterações, por um lado, porque a coordenadora teve um acontecimento inesperado, ficando de baixa e, por outro, as condições climáticas nem sempre permitiram o cumprimento daquela planificação, uma vez que foi um ano muito chuvoso.

### 3.1.2. Unidades Didáticas

*“As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”*

(Bento, 2003)

As unidades didáticas são fundamentais para guiarem todo o processo de ensino, de modo a que este seja eficaz e que permita o alcance dos objetivos. Elas *“abrange um propósito (projeto, intenções) de ensino (..) que encarna um contributo bem delineado para a realização dos objetivos”* (Bento, 2003). Isto é, é nas unidades didáticas que estão especificados todos os objetivos e a forma como estes devem ser alcançados. Estes estão distribuídos pelas aulas destinadas ao módulo, o que possibilita atribuir a cada aula, objetivos específicos de modo a que haja um progresso contínuo, estudado e adequado aos alunos. É importante referir que *“os objetivos da unidade didática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação”* (Bento, 2003). Fazem ainda referência a todas as componentes teóricas (técnicas e táticas) que nos servem de apoio, às estratégias de ensino e progressões pedagógicas a serem utilizadas para atingir os objetivos propostos.

Todos estes aspetos são fundamentais à planificação de uma unidade didática uma vez que *“criam pressupostos corretos para a aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades fundamentais e para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, o que não se consegue através de uma distribuição, meramente formal, da matéria de ensino pelas diferentes aulas”* (Bento, 2003).

Deste modo, as unidades didáticas devem servir como base para a preparação das diferentes aulas.

Com base no que referi anteriormente, preocupámo-nos em elaborar em primeiro lugar as unidades didáticas dos primeiros módulos que iríamos abordar por estarmos sobrecarregadas com tarefas, ou seja, a UD de dança e basquetebol, de modo a ter uma lógica de ensino já estabelecida por onde nos deveríamos orientar. Após a sua elaboração, realizámos o documento para as aulas teóricas, pois estas poderiam ser

leccionadas a qualquer momento e, seguidamente, fomos realizando as restantes unidades didáticas, antes da abordagem de cada módulo. A unidade didática que ficou para mais tarde foi a de atividades de exploração da natureza, por ainda não termos definido o que abordar, pois dependia de diversos aspetos exteriores. A nossa ideia seria realizar algo diferente (campismo), mas implicava custos e teria de ser em concordância com todos os alunos, isto porque a escola não tinha possibilidades de financiar a atividade. A segunda opção era cicloturismo, contudo existiam alunas que não sabiam andar de bicicleta. Então a única opção que restava era a orientação, mas obviamente adaptada às circunstâncias locais, uma vez que a escola não dispõe dos materiais apropriados. Tudo isto dificultou o início da elaboração da unidade didática, contudo, assim que ficou estipulado, foi imediatamente elaborada.

A estrutura das UD' s seguiram as indicações do guia de estágio e a sua estrutura manteve-se para todos os módulos. Assim, as UD' s incluíam a caracterização da modalidade, o regulamento e as regras fundamentais, gestos técnicos e táticos, os recursos disponíveis para a sua leção (humanos, espaciais, materiais e temporais), as progressões e estratégias de ensino, a extensão e sequência de conteúdos e as diversas avaliações.

A extensão e sequência de conteúdos foram elaboradas tendo em conta as necessidades dos alunos (através da avaliação diagnóstica), os objetivos do Programa Nacional de Educação Física e os recursos disponíveis para a prática.

Uma vez que o basquetebol foi a única matéria em comum com as minhas colegas estagiárias, foi desenvolvida em conjunto com as mesmas, contudo, cada estagiário elaborou a extensão e sequência de conteúdos tendo em conta as particularidades da sua turma. As UD' s restantes foram elaboradas individualmente, por se tratarem de matérias distintas às minhas colegas.

Os relatórios de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) também fizeram parte das UD' s, apresentando as observações e a reflexão das mesmas, focadas nos objetivos a serem alcançados.

Para concluir a UD, foi realizado um balanço final relativamente a todo o trabalho desenvolvido ao longo da leção da matéria, tendo como finalidade perceber os pontos fortes e fracos de modo a fazer correções futuras ou a manter procedimentos que foram adequados.

Trata-se definitivamente de uma ferramenta fundamental uma vez que nos indica os objetivos, os conteúdos e os métodos a seguir, o que constitui uma direção fundamental do pensamento de planificação e a realização dos objetivos, bem como a estrutura de toda a sequência.

### 3.1.3. Plano de aula

*“A aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios de progresso, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização.”*

(Bento, 2003)

O plano de aula é uma ferramenta importantíssima para o decorrer da aula. É nele que se encontra toda a planificação da mesma, tendo como foco o alcance dos objetivos propostas para cada aula em concreto. É no plano de aula que vêm descritas as tarefas específicas a realizar, descritas através de uma sequência lógica, já pensada e estudada, tendo como referência o que já foi pré-estabelecido na UD.

O seu planeamento exige uma ótima preparação, devendo pensar em todos os aspetos, contudo, deve prevalecer sobre o desenvolvimento dos alunos e a capacidades de os estimular através das atividades propostas.

Por vezes a aula trata-se de um trabalho duro para o professor, uma vez que *“requer emprego das forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações”* (Bento, 2003). Esta citação reforça a ideia de que o plano de aula é apenas um pré planeamento, realizado a “lápiz de carvão”. Muitas vezes, este tem de ser adaptado a diversos imprevistos que podem surgir ao longo da aula. Assim, *“antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela vai decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente por decisões fundamentadas”* (Bento, 2003) que vão ao

encontro dos objetivos estabelecidos, no entanto, não implica que seja seguido à risca.

Para iniciar, o núcleo de estágio preocupou-se em elaborar o plano de aula relativamente à sua estrutura, conteúdo e metodologia, tendo em conta as indicações prescritas no guia de estágio. Após este trabalho desenvolvido, cada plano de aula era realizado individualmente, tendo em conta os objetivos específicos definidos na UD e a realidade concreta da turma. Tal como já referi anteriormente, o plano de aula não era uma obrigatoriedade a seguir, uma vez que, muitas das vezes, era necessário o reajustamento em função das características e imprevistos que surgiam ao longo das aulas.

Cada plano de aula foi dividido em três partes – parte inicial, parte fundamental e parte final – com características temporais, tarefa, objetivos específicos, organização, critérios de êxito/componentes críticas, e estilos de ensino a adotar.

Na parte inicial realizávamos uma contextualização da aula, referindo os objetivos e realizando uma revisão do que foi abordado na aula anterior da UD. Nesta parte da aula era realizado o aquecimento com o intuito de preparar os alunos para a prática, tendo a preocupação de realizar uma tarefa lúdica e específica, ou seja, indo de encontro aos objetivos da aula possibilitando, desde início, a exercitação dos mesmos.

Na parte fundamental eram realizados os exercícios mais específicos da aula. Realizavam-se exercícios de introdução de conteúdos, exercitação ou consolidação de acordo com os objetivos da aula. A nossa escolha de exercícios prevaleceu sobre a tentativa de exclusão dos exercícios analíticos, procurando realizar tarefas o mais próximo possível da situação real, o jogo. Era nesta parte da aula onde ocorria o principal processo de ensino-aprendizagem, apesar de também existir noutros momentos, este era o mais longo e mais específico. Assim, com o intuito de ensinar os alunos, transmitíamos feedbacks, recorrendo às várias dimensões de modo a criar novas aprendizagens ou a corrigir as que foram mal adquiridas.

A parte final era destinada à recolha do material (quando necessário), à realização do balanço final da prestação/participação dos alunos e ainda à transmissão do que seria abordado na aula seguinte e, quando achávamos relevante, realizávamos uma revisão dos conteúdos abordados na aula.

Para a elaboração do plano de aula tínhamos em conta diversos aspetos, que necessitavam de uma reflexão consciente. Assim, tínhamos de ter em conta os

recursos disponíveis, a escolha das tarefas de forma a trabalhar os objetivos em concreto, a possibilidade de aumentar ao máximo o tempo de empenhamento motor dos alunos, a duração das mesmas e o estilo de ensino a adotar. Com base nisto, definíamos os critérios de êxito para cada tarefa, identificando apenas o que queríamos ver naquela aula e naquele exercício. Ao longo do ano letivo os estilos de ensino mais utilizados foram o ensino por comando, por tarefa e por descoberta guiada, por serem aqueles que mais se identificavam com as necessidades da turma e com os módulos a abordar.

Tal como estava previsto no guia de estágio, para cada plano de aula foi realizada a justificação das opções tomadas e, após a lecionação da mesma, era realizada uma reflexão, tendo em conta o que decorreu ao longo da aula, identificando os pontos fortes e as lacunas e dificuldades que existiram referindo soluções para as mesmas. No final de cada aula era realizada uma discussão entre todos os elementos do núcleo de estágio, relativamente ao desenrolar da mesma. Este momento era fundamental porque permitia partilha de experiências e opiniões, realçando o que correu bem e discutindo soluções para as situações menos positivas. Todas as indicações que daqui surgiam eram incluídas nas reflexões das aulas.

### **3.2. Realização**

*“O docente eficaz é aquele que encontra meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas negativas ou punitivas. As quatro dimensões do processo ensino aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”*

Siedentop (1998)

Foi nesta fase que conseguimos colocar efetivamente em prática todo o processo de ensino-aprendizagem. É claro que o planeamento se trata do ponto de partida, nos informa onde devemos começar e o caminho a seguir, contudo, é na realização que temos contacto com os alunos, e muitas coisas podem mudar, nada é linear, apenas um rascunho. Foi aqui que nos colocámos à prova, tivemos a oportunidade de

acompanhar uma turma e intervir com métodos pedagógicos, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem adequado às condições e contextos reais. Foi aqui que aplicámos as mais variadas estratégias e atividades de forma a motivar a turma e a fazê-la evoluir, indo na direção dos objetivos que traçámos inicialmente.

Desde a primeira aula procurámos criar regras claras com os alunos, facilitando todo o processo de ensino. Traçámos de imediato um clima positivo, frisando sempre a importância do respeito entre todos os intervenientes.

As primeiras aulas foram fundamentais para nos fazerem crescer imediatamente. Antes da lecionação das aulas, tínhamos a preocupação de rever os conteúdos, no entanto, não sei se por nervosismo, falharam-nos alguns aspetos. Percebemos que tínhamos de melhorar e, rapidamente conseguimos ultrapassar esta situação. A palavra estagiária passou a ser substituída por professora. As intervenções foram sendo cada vez melhores, estávamos completamente à vontade, motivadas com o que estávamos a fazer, facilitando toda a ação pedagógica a ser desenvolvida.

Seguidamente irei desenvolver todas as ações de condução da aula desenvolvidas nas dimensões de instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento, que são fundamentais para o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

### **3.2.1. Dimensão Instrução**

Esta dimensão consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor. Deste modo, a instrução contempla as preleções, o questionamento, feedback, demonstrações e todas as informações transmitidas ao longo das aulas. É a capacidade de colocar todos estes aspetos num bolo e utilizá-los da melhor forma, o que faz de um professor um “bom” professor.

Desde que se iniciou esta experiência, foi perceptível a evolução neste sentido. Desde o início do ano, tivemos a preocupação de informar os alunos relativamente aos objetivos específicos da aula, de modo a que percebessem a realização de determinadas tarefas. Procurámos que as transmissões fossem rápidas, contudo, por vezes os objetivos não ficavam explicados ao detalhe. Por outro lado, se explicássemos de forma bastante pormenorizada, para além de não nos ouvirem,

não iriam perceber. Procurámos então que as preleções fossem claras e concisas. Nesta fase aproveitávamos ainda para explicar o exercício de aquecimento de modo a ganhar tempo de aula, uma vez que os alunos já estavam reunidos e prontos a ouvir a informação.

Apresentámos uma boa comunicação com a turma, intervindo frequentemente com feedbacks. A nossa estratégia foi começar com feedbacks de reforço, de modo a cativar a turma e, quando percebemos que esse trabalho estava feito, preocupámo-nos mais em atribuir feedbacks descritivos e prescritivos, na maioria das vezes acompanhados de demonstrações, para que os alunos corrigissem e melhorassem as execuções, possibilitando a sua evolução. Tivemos a preocupação de aperfeiçoar e diversificar os feedbacks, de modo a torná-los cada vez mais específicos. Estes eram específicos, claros, e pertinentes, sempre orientados para o alvo da instrução. Devido à sua necessidade, foi no basquetebol e na ginástica que estes foram mais constantes, precisos e específicos. Neste sentido acho que fizemos um ótimo trabalho, uma vez que foi notória a evolução dos alunos em ambas as modalidades. Na ginástica acrobática os alunos já apresentavam algumas aptidões, contudo, apresentavam dificuldades em algumas figuras e, foi aí que procurámos arranjar estratégias para que conseguissem ultrapassar essas fragilidades. Para tal, e através da avaliação formativa, percebemos quais os alunos com mais dificuldades e quais as figuras em que isso acontecia, intervindo com feedbacks constantes, tanto de reforço como prescritivos e descritivos, e ainda através de diversas demonstrações e ajudas.

Segundo Sarmiento, demonstrar é possibilitar uma comparação da própria execução com a do modelo, com o intuito de permitir ao praticante uma percepção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica. Refere ainda que *“na demonstração importa realçar o(s) objetivo(s) concretos que desejamos, bem como a ilustração dos detalhes significativos da execução. Assim, fazemos – através da demonstração – uma análise sistemática da(s) tarefa(s).”*

Assim, nas demonstrações realizadas ao longo das aulas, procurámos ter, em primeiro lugar, todos os alunos controlados, para que estivessem atentos. Seguidamente, colocávamos o modelo de forma a que todos os alunos conseguissem visualizar a demonstração e que esta visualização fosse através do mesmo ângulo. Sempre que possível procurámos a colaboração dos alunos para a execução das demonstrações, apenas fomos o modelo da demonstração em

situações em que os alunos não tinham qualquer conhecimento, como por exemplo, nas danças tradicionais, ou quando era necessário mais do que um modelo e, de forma a ser mais rápido, por vezes éramos o modelo, juntamente com um aluno.

As demonstrações que eram realizadas ao longo das aulas, para além de exemplificar os gestos técnicos, também serviram para a explicação da organização dos exercícios a realizar. Preocupámo-nos em referir sempre as componentes críticas dos exercícios, focando-nos em aspetos mais específicos e de acordo com o que queríamos trabalhar em determinada aula. Quando eram demonstrações da organização dos exercícios, explicávamos o que deveriam realizar e os objetivos concretos da tarefa. As demonstrações eram realizadas para a turma, para o grupo ou para o aluno, dependendo das situações em que estas eram aplicadas.

Em toda a informação transmitida ao longo das aulas, procurámos ser claras, utilizando uma linguagem adequada aos alunos para que estes entendessem o que queria transmitir.

O questionamento foi, talvez, das situações a que menos recorremos. Quando o utilizávamos era no final da aula, para verificar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, contudo, foi em poucas situações. Deveríamos ter recorrido mais vezes ao questionamento no final da aula, uma vez que nos permitia perceber se os alunos adquiriam os conhecimentos que pretendíamos e de forma correta. O questionamento que utilizámos mais vezes foi ao longo das aulas (feedback interrogativo), principalmente no basquetebol. Muitas vezes, parávamos o exercício de um determinado grupo e questionávamos “O que correu mal? Porque fizeste isto e não aquilo? O que devias ter realizado nesta situação?”. Este método permitia indicar aos alunos que algo não estava bem e que fossem eles a alcançar a resposta correta com base no que iam aprendendo ao longo das aulas. O contrário também se verificava, ou seja, após ações corretas e planeadas, parávamos o exercício e perguntávamos “porque acham que esta situação teve sucesso? O que é que ela fez corretamente na ação?”, possibilitando a perceção dos alunos relativamente ao sucesso de determinadas situações ao recorrerem eficazmente as ações abordadas.

### 3.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica

Para que exista uma gestão eficaz, é importante controlar o clima emocional, a gestão do comportamento dos alunos e a gestão das aprendizagens. É pretendido aumentar ao máximo o tempo de empenhamento motor dos alunos, possibilitando um maior contacto com a prática, reduzindo ao máximo os tempos mortos e gerindo o tempo de aula da melhor forma. O mesmo refere Siedentop (1983), *“a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do Professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”*.

Desta forma, procurámos controlar desde início estes aspetos, começando logo com o início da aula, ou seja, antes de iniciar qualquer preleção, certificávamo-nos que os alunos estavam controlados, caso contrário iríamos demorar muito mais tempo para que os alunos percebessem a informação a transmitir. As preleções eram sempre claras e concisas, de modo a serem transmitidas o mais rápido possível e a não sobrecarregar os alunos com excesso de informação. Na maioria das vezes, o aquecimento era explicado logo na preleção inicial, uma vez que já nos encontrávamos em condições necessárias para transmitir essa informação. Inicialmente, quando não conhecíamos os alunos, realizávamos a chamada, contudo, à medida que os fomos conhecendo, deixámos “cair” este momento, pedido a colaboração aos alunos perguntando quem estava a faltar ou se determinados alunos se encontravam no balneário. Apesar de ser pouco o tempo gasto na chamada, somando aos outros momentos, resulta sempre na rentabilização do tempo útil para a prática dos alunos, que é fundamental para a aquisição de conhecimentos.

Na elaboração inicial da aula, ou seja, no plano de aula, já tínhamos a preocupação de gerir todos os aspetos relevantes para uma boa organização e gestão. Assim, desenvolvíamos exercícios de modo a que existissem rápidas transições e possibilitando ao máximo o empenhamento motor aos alunos.

De modo a rentabilizar o tempo de aula, tínhamos sempre o material preparado antes do início da aula. Nas transições, procurámos parar separadamente os grupos, ou seja, explicávamos o exercício a um grupo e, só depois de este estar em

atividade e de nos certificarmos que tinham entendido, passávamos ao grupo seguinte. Tivemos atenção em transmitir a informação de forma clara e objetiva, para facilitar a compreensão dos alunos e para diminuir o tempo de preleção e aumentar o tempo de prática.

O clima positivo foi uma das nossas principais preocupações em todas as aulas. Possibilitar aos alunos um momento de aprendizagem divertido e motivador é fundamental, não só para que consigam adquirir conhecimentos, mas também para a boa organização de toda a aula, uma vez que os alunos colaboravam no decorrer da mesma, sem comportamentos de desvio, mas acima de tudo com empenho e entusiasmo.

### **3.2.3. Dimensão Clima/Disciplina**

*“A capacidade de manter uma boa disciplina é sentida pelos professores, pelos pais e pelas autoridades escolares, como um critério fundamental da eficácia da atuação dos professores, eficácia entendida como <<responsabilidade profissional>>”.*

*“(...) um nível adequado de disciplina é fundamental na criação de um clima adequado de aprendizagem, otimizando as condições de aprendizagem e tornando as lições mais agradáveis para professores e alunos”.*

(Rosado, A. (s.d.))

Desde o início procurámos um clima positivo em todas as aulas, tendo dito aos alunos que nos poderiam ver não só como professoras, mas sim como amigas, se assim o merecessem, podendo contar connosco para o que precisassem. O clima engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionadas com interações pessoais, relações humanas e com o ambiente. Por este motivo, procurámos ministrar as nossas aulas, não de forma severa, mas sim com um sorriso na cara sempre presente, valorizando e reforçando os bons comportamentos, intervindo com feedbacks positivos e de reforço e estimulando a superação das capacidades dos alunos. Acima de tudo, e apesar de sermos exigentes nas tarefas e nas regras, dávamos as aulas com entusiasmo, assumindo sempre uma atitude positiva.

Na criação dos grupos, e de forma a motivar os alunos, deixámos a sua formação ao critério dos mesmos. Apenas no basquetebol é que dividimos os alunos por níveis e éramos nós que definíamos as equipas. Apesar de uma aluna ser mais apta, e a termos colocado no grupo com mais aptidão, ela pediu-nos para ficar com o outro grupo porque não se sentia bem no grupo em questão, obviamente respeitámos, até porque sempre foi uma aluna empenhada, dedicada e muito respeitadora.

O facto de os alunos estarem agrupados com as pessoas que queriam e se identificavam, possibilitava um clima positivo e alegre, contudo, é importante de referir que se se verificassem comportamentos de desvio por este motivo, teríamos de ser nós a realizar os grupos, o que não foi necessário. Como eram colegas com que habitualmente lidavam e grupos já formados fora das aulas, o processo de formação de grupos era rápido, não roubando tempo à aula com a criação/discussão dos mesmos.

Ao longo de todas as aulas, quando era necessária uma intervenção mais severa, não deixávamos de o fazer, contudo, o ambiente positivo esteve presente.

A dimensão da disciplina está intimamente ligada ao clima, sendo fortemente afetada pela gestão e a qualidade de instrução. Assim, procurámos que os comportamentos fossem sempre apropriados, impedido o surgimento dos comportamentos inapropriados. De um modo geral, só tivemos duas situações que ocorreram, mas que após conversa com os alunos não se tornaram a repetir. Um dos casos foi um aluno que saiu enquanto estava a realizar o balanço final da aula, tendo dito que pensava que a aula já tinha terminado. A outra situação foi de uma aluna que perdeu o telemóvel e foi muito exaltada para a aula, tendo perturbado o início da mesma e respondido menos bem à orientadora de estágio da escola. Após conversa com a aluna, admitiu que tinha errado mas que estava “stressada” e, no final da aula, foi pedir desculpa à professora, como tínhamos combinado.

Assim, nas únicas situações que surgiram, procurámos resolve-las calmamente e através da comunicação, afinal de contas é a falar que as coisas se resolvem. Evitámos, deste modo, o surgimento de atritos entre professor-aluno e que, nas aulas seguintes, prevalecesse sempre o clima positivo.

O culminar do clima positivo ao longo das aulas revelou-se quando os alunos chegavam a partilhar connosco acontecimentos da sua vida, pedindo opiniões ou simplesmente para desabafar. Isto fez com que nos sentíssemos de coração cheio por ver que os alunos confiavam em nós, por sorrirem connosco, por nos pedirem

opiniões, e até mesmo por nos abraçaram, dizendo que éramos umas das melhores professoras que já tiveram. A última aula, para nós, será certamente de tristeza, por deixar uma turma que, apesar das suas dificuldades ao nível da prática desportiva, é absolutamente fantástica, empenhada e esforçada, ao invés do que se verificou no início do ano letivo. Conseguimos, sem dúvida, “ganhar, chamar e captar” a turma, levando-as a gostar das aulas de Educação Física.

Assim, se um professor demonstrar entusiasmo e gosto na transmissão de conhecimentos perante os seus alunos, conseguirá manter uma atitude positiva, que resultará num ensino mais eficiente.

#### **3.2.4. Decisões de ajustamento**

Ao longo do tempo, os docentes têm necessidade de reajustar muitas das planificações já realizadas uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não acontece de forma linear, muito pelo contrário, é repleto de decisões, muitas das vezes, a serem tomadas em frações de segundos. Estas decisões não passam só pela sala de aula, mas sim por todas as planificações realizadas, ou seja, planificação anual, unidades didáticas e planos de aula.

Durante o tempo de estágio, a planificação que mais sofreu alterações foi a planificação anual. Em primeiro lugar, a coordenadora de estágio da escola ficou de baixa, em segundo lugar, devido às condições climatéricas que obrigaram a avançar com as aulas teóricas e, por fim, devido à lecionação de dois tempos de aulas seguidos. Como a turma terminou mais cedo o módulo de inglês, passámos a lecionar duas aulas seguidas, o que fez com que reajustássemos a planificação anual em função da altura do ano em que nos encontrávamos, dos módulos que restavam abordar e também mediante do espaço disponível.

As unidades didáticas não sofreram muitas alterações. Como os módulos têm um número específico de aulas para abordar, mesmo não havendo aulas durante um período de tempo, temos de lecionar o número de aulas previstas para cada módulo. Assim, as únicas alterações nas UD' s prenderam-se com a modificação das datas previstas.

Nas aulas foi possível verificar algumas decisões de ajustamento. As mais constantes eram devido ao número de alunos por tarefa, ou seja, bastava faltar um aluno ou existir um que não realizasse a aula, que havia necessidade de reajustar de imediato esta situação. Neste tipo de reajustamento não sentimos dificuldades, pois facilmente adaptávamos o exercício em função do número de alunos ou dividíamos os alunos por exercício de outra forma. Outra decisão de ajustamento foi numa aula de basquetebol que foi realizada noutra local do que estava previamente estabelecido. Como estava muito bom tempo e tinha sido um ano chuvoso, os alunos pediram para ir ao parque da fonte nova, junto ao Hotel Mélia realizar a aula. Como lá existem tabelas de basquetebol, ainda mais do que na escola, decidimos ir com os alunos para lá de forma a motivá-los e a possibilitar-lhes uma aula diferente. Os exercícios foram os mesmos que estavam previstos, contudo, adaptados ao espaço do local.

A maior decisão de ajustamento realizada foi no dia em que estava previsto realizar duas aulas de atividades de exploração da natureza. Como estava a chover, não foi possível realiza-las, assim, tivemos de avançar com o módulo de aptidão física, algo totalmente diferente da planificação realizada. Na primeira hora tivemos o ginásio livre uma vez que o professor que lá estaria foi para uma sala para os alunos realizarem teste. O pior aconteceu na aula seguinte, como não parava de chover, o único espaço que tínhamos disponível era o palco do ginásio, complicando a organização dos alunos. No final da aula, percebemos que se tivéssemos organizado as coisas de outra forma, logo desde a primeira aula, poderíamos ter ultrapassado a situação de forma diferente, contudo, no momento não nos surgiram essas opções.

Para além de todas estas adaptações, também existiam decisões de ajustamento de aula para aula. No final das aulas de cada estagiária, o núcleo reunia sempre para falar sobre as mesmas, indicando os pontos fortes, pontos fracos e estratégias para ultrapassar estes pontos fracos, o que possibilitava uma reflexão sobre as nossas práticas, podendo corrigir ou manter para as aulas seguintes. Existia ainda a possibilidade de “aproveitar” os pontos fortes realizados nas aulas das nossas colegas de modo a reutilizá-los e vice-versa.

Na nossa opinião, as decisões de ajustamento são melhoradas com a experiência que se vai adquirindo, uma vez que são decisões, na maioria das vezes, muito rápidas e que devem ter em vista o objetivo pretendido para aquela aula.

### **3.3. Avaliação**

A avaliação é um instrumento valioso de ação pedagógica. Não serve apenas para quantificar, ou seja, atribuir um número classificativo, trata-se sim de um processo maior que deve ser contínuo, válido e fiável.

A avaliação é mais do que avaliar, ela serve para informar a sociedade sobre o estado do sistema educativo, informar o aluno relativamente ao seu desempenho de acordo com os objetivos definidos inicialmente e para o professor verificar a eficácia da sua ação e valor de mérito pedagógico.

Como vemos, a avaliação é um processo complexo e importante para todos os intervenientes, e não é só a avaliação sumativa que interessa. Assim, os diversos tipos de avaliação são fundamentais para o processo de Ensino-Aprendizagem dos alunos. Deste modo, segundo Cardinet estamos perante três funções pedagógicas da avaliação: a que regula os processos de ensino/aprendizagem – Avaliação Formativa; a que certifica – Avaliação Sumativa; e a que seleciona/orienta – Avaliação Diagnóstica e Prognóstico.

No início do ano letivo, foram realizadas todas as avaliações diagnósticas, a fim de organizar o ensino para todo o ano letivo. Estas foram analisadas e aprofundadas nas unidades didáticas dos diversos módulos, a fim de planificar toda a atividade do processo de ensino aprendizagem.

Ao longo da lecionação dos módulos, tivemos a preocupação de realizar a avaliação formativa (formal e informal) para reajustar e regular o ensino, tendo em conta as dificuldades e características dos alunos, caso fosse necessário.

Por fim, no final de cada módulo, era atribuída uma classificação resultante da prestação dos alunos, que pretendia informá-los das suas capacidades e empenho ao longo do módulo.

#### **3.3.1. Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica serve para averiguar a posição do aluno face a aprendizagens anteriores e também face a novas aprendizagens, ou seja, verificar

se os pré-requisitos foram adquiridos. Após a aquisição de todos os dados relativos a esta avaliação é pretendido criar ações de recuperação ou remediação (caso sejam necessárias). Acima de tudo pretende-se adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades específicas de cada aluno, adaptando os objetivos às capacidades dos alunos. Assim, como refere Ribeiro (1999), *“A avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.”*

Como já referi, as avaliações diagnósticas foram realizadas no início do ano letivo. Para os desportos coletivos, a dança e as atividades de exploração da natureza, o núcleo de estágio decidiu avaliar o nível (não introdutório, introdutório, elementar e avançado) em que cada aluno se encontrava, tendo como base o que é pretendido para cada nível no Programa Nacional de Educação Física. Este método foi aconselhado pela coordenadora da escola uma vez que ainda tínhamos pouca prática e não conhecíamos os alunos. Para tal, realizámos um estudo sobre cada nível, de forma a enquadrar cada aluno no nível mais correto.

A ginástica foi realizada através de exercícios critério, tendo definido uma escala (desde o 1 – não executa, até ao 4 – executa sem erros) para classificar cada critério a avaliar. Na aptidão física, foram realizados os testes do fitnessgram a fim de perceber o número de execuções para cada teste e atuar, mediante os resultados. Também tínhamos como objetivo registar as capacidades iniciais para, no fim, traçar a evolução dos alunos.

Para avaliação diagnóstica de dança, pedimos que os alunos preparassem uma coreografia para apresentar, do estilo que quisessem, contudo, como já esperávamos, nada foi preparado, tendo avançado com os conteúdos. Como os alunos nunca tinham tido danças tradicionais, na avaliação diagnóstica ficaram avaliados no nível não introdutório.

### 3.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação Formativa é utilizada para a avaliação de processos, devendo incorporar-se no próprio processo como seu elemento integrante. Esta avaliação permite a melhoria do processo de ensino uma vez que nos permite tomar medidas de carácter imediato. Possibilita verificar a eficácia do processo ensino-aprendizagem e ir ajustando este processo da melhor forma possível, tendo sempre em conta que o objetivo é promover aprendizagens nos alunos.

Deste modo, segundo Ribeiro (1999) *“a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.”* O mesmo autor refere ainda que a avaliação formativa *“desempenha uma função semelhante à da avaliação diagnóstica e tem lugar tantas vezes quantas o professor entender convenientes, no decurso do processo de aprendizagem”*.

Ao longo dos diversos módulos, fizemos questão que esta avaliação estivesse sempre presente. Ela é fundamental para o processo de ensino aprendizagem e ainda resulta numa ajuda preciosa na avaliação sumativa. Assim, para todos os módulos foram realizadas avaliações de carácter formativo. Para os módulos com mais aulas, foi realizado um momento mais formal, contudo, a avaliação formativa informal esteve sempre presente. Para os módulos mais pequenos, devido ao défice de aulas, não era possível destinar uma aula para avaliação formativa formal, tendo prevalecido a avaliação informal.

Nas avaliações formativas informais tínhamos a preocupação de verificar as capacidades psicomotoras bem como as cognitivas (através da capacidade de aplicação das componentes críticas abordadas). Outra referência que tínhamos nesta avaliação era o empenho e participação ao longo das aulas, uma vez que é uma componente bastante valorizada na escola e, no nosso entender, concordamos plenamente. Achamos que um aluno esforçado e empenhado deve ser valorizado, independentemente de não ser tão apto tecnicamente. Por outro lado, também é importante que um aluno muito hábil se esforce nas aulas e não tenha uma atitude de indiferença perante as mesmas, sendo assim penalizado com a nota caso não se empenhe ao longo das aulas. Nas avaliações formais, a nossa principal preocupação era retirar um registo mais pormenorizado em relação aos conteúdos

abordados até então, de modo a perceber quais as maiores fragilidades que os alunos estão a sentir e também os conteúdos que já estão abordados e não necessitam de tanta atenção. Nesta avaliação não nos preocupávamos em realizar um registo da participação porque esse era observado ao longo das aulas. Como os alunos após as primeiras aulas alteraram drasticamente o seu empenho e participação pela positiva, apenas tínhamos necessidade de apontar as situações menos boas que aconteciam.

As observações realizadas e refletidas ao longo das aulas foram imprescindíveis. Estas permitiram reajustar o ensino, mais concretamente nos exercícios a desenvolver e organização da aula.

Esta avaliação é também fundamental na avaliação sumativa, permitindo que esta seja mais rigorosa e fiável, permitindo por vezes, esclarecer dúvidas relativamente a determinadas notas e/ou alunos.

### **3.3.3. Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa refere-se aos produtos terminados e, por norma, situa-se no final de um processo, quando se considera acabado. Com esta avaliação pretendemos determinar o grau em que se alcançaram os objetivos previstos a valorar positiva ou negativamente o produto avaliado. Pretende-se com este momento de avaliação, fazer o balanço final do processo ensino-aprendizagem, funcionando como complemento da avaliação formativa e consequentemente informar os alunos, acerca dos objetivos efetivamente atingidos, relativamente às expectativas inicialmente formuladas.

Para todas as avaliações sumativas realizadas, foram desenvolvidas individualmente grelhas de avaliação e, posteriormente, revistas e confirmadas pela professora coordenadora Olga Fonseca. Para avaliação preocupámo-nos que fossem de fácil registo, tendo em conta os objetivos definidos para cada módulo. Como tínhamos os registos da avaliação formativa e já conhecíamos bem os alunos, não sentimos muitas dificuldades durante a avaliação e, caso não conseguíssemos observar todos os alunos, não era um caso preocupante porque conseguiríamos avaliá-los tendo em conta o que fomos observando ao longo das aulas. A avaliação que sentimos

que seria mais difícil, devido à sua complexidade, era de ginástica acrobática porque a avaliação era através de uma coreografia de grupo. Para ultrapassar esta situação, decidimos filmar as coreografias, com autorização dos alunos e, posteriormente analisá-las e realizar a avaliação. Foi sem dúvida uma ótima estratégia porque nos permitiu visualizar todos os pormenores das figuras que, se não tivesse sido desta forma, seria quase impossível, uma vez que numa coreografia, existiam vários elementos a realizar figuras e, por vezes, figuras diferentes.

Para as avaliações sumativas optámos por utilizar uma escala de 0 a 20. Sabemos que, por ser uma escala longa, poderia tornar-se mais difícil, por outro lado, permitiu-nos que fossemos mais justas, pois tínhamos mais margem para decidir relativamente aos critérios a avaliar.

Os critérios de avaliação já estão definidos pela escola, assim, 85% são para o domínio cognitivo e psicomotor (estes 85% resultam de 50% da nota prática com 50% da participação ao longo das aulas) e 15% para as atitudes e valores. Para o módulo teórico são 85% para o domínio cognitivo (nota do teste e/ou trabalho de pesquisa) e 15% para as atitudes e valores. Para o módulo de aptidão física, os índices de aptidão física representam os 85% do domínio cognitivo e psicomotor e as atitudes e valores 15 %.

Para além da avaliação sumativa, existe ainda a componente que possibilita ao aluno realizar uma reflexão relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo de um módulo. Segundo Cardoso (1994) *“a autoavaliação consistirá, então, na regulação do processo de ensino-aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem: antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso cometidos e procura de soluções alternativas”*.

Relativamente à autoavaliação, não concordamos com a forma como é realizada na escola. Para os alunos realizarem a autoavaliação é-lhes dada a nota do teste prático e os alunos apenas têm de completar a mesma com a participação e as atitudes e valores. No nosso entender, a autoavaliação realizada pelos alunos deveria resultar de uma reflexão global de todo o trabalho desenvolvido. Os próprios alunos devem realizar uma reflexão da componente prática e, consoante as indicações que o professor foi dado ao longo das aulas, perceber se conseguiu alcançar o que era pretendido, se ultrapassou as dificuldades, o que ainda lhe falta

alcançar, etc. Ao dizer a nota prática já se está a impedir a reflexão dos alunos neste âmbito.

No final de todas as UD' s, tivemos a preocupação em realizar um balanço final de todo o trabalho desenvolvido, principalmente em relação às capacidades que os alunos tinham e as que adquiriram, isto é, relativamente à evolução dos alunos ao longo da UD. Segundo Fernandes (2008), o que verdadeiramente interessa retirar da avaliação sumativa é: *“a) se o aluno ficou a perceber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que efetivamente foi feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades”*.

Assim, com a reflexão da avaliação sumativa, também procurámos perceber quais os aspetos que deveriam ser melhorados, de modo a aperfeiçoar futuras intervenções. Os aspetos positivos também não são para esquecer, podendo prevalecer futuramente ou até mesmo serem utilizadas para outras situações, contudo reajustadas se assim for necessário.

A avaliação é sem dúvida um dos principais motores para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A sua construção, aplicação e reflexão são fundamentais para proporcionar aos alunos objetivos e tarefas adequadas, através de estratégias e progressões pensadas e ajustadas à situação concreta dos alunos.

## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA**

### **4.1. Experiência e aprendizagens adquiridas ao longo do estágio**

Quando iniciámos o estágio pedagógico, uma das etapas mais importantes e enriquecedoras das nossas vidas, não tínhamos qualquer tipo de experiência. Apesar de ter contacto com crianças e adolescentes noutras situações de trabalho, como por exemplo, campos de férias e aulas de grupo, não tinha experiência alguma na área do ensino. A única possibilidade que surgiu foi ao longo do estágio, uma vez que fui convidada a treinar uma equipa de ginástica artística, tendo ajudado e complementado ambas as situações. Assim, transferi conhecimentos para a ginástica como também, aproveitei os diversos conhecimentos que aprofundei na ginástica para o estágio.

Este momento possibilitou colocar em prática todo o trabalho até então desenvolvido, não só no mestrado mas também da licenciatura. De facto, na realidade as coisas alteram efetivamente, e a possibilidade de gerir todas as situações necessárias fizeram-nos crescer, tanto a nível pessoal como profissional. Foi possível sentir as dificuldades que tivemos, sendo fundamental para que estas fossem ultrapassadas ao longo do tempo através de uma supervisão da coordenadora de estágio que nos alertava, ensinava e apoiava. Apesar das dificuldades, também conseguimos ter noção das nossas virtudes enquanto professoras de Educação Física. Acima de tudo temos uma grande capacidade de comunicação e relação com os alunos, que facilita todo o processo. O gosto pela área também simplifica, uma vez que daremos todas as aulas com entusiasmo e alegria, acima de tudo com gosto pelo que fazemos.

Desde a primeira aula que procurámos um clima positivo, fazendo prevalecer sempre as regras da sala de aula. Decididamente que o bom ambiente formado foi fundamental para o decorrer de todas as aulas e para a relação professor-aluno e aluno-professor, facilitando todas as ações pedagógicas. Levamos então a experiência de que, pelo menos, com este tipo de idades, é o clima que deve prevalecer.

Foi nas nossas práticas pedagógicas que obtivemos os maiores ganhos. O facto de termos alguém que supervisionasse todo o trabalho desenvolvido, alguém para partilhar, observar e refletir (núcleo de estágio) foi fundamental. Foi através de todas as reflexões que pudemos corrigir os aspetos e perceber o que estava a correr melhor, acima de tudo foi o que nos possibilitou crescer enquanto profissionais.

Com o estágio conseguimos entender que toda a planificação realizada no início do ano é fundamental para o decorrer do ano letivo. Ela deve ser ajustada a turma, com dados concretos, ou seja, através da caracterização da escola, do meio e da turma em concreto. A elaboração das UD's permitiu-nos um conhecimento mais aprofundado relativamente a cada matéria. Como cada UD tinha um quadro de extensão e sequência de conteúdos, facilitava profundamente o desenvolvimento dos planos de aula, tendo já definido o que lecionar, de forma sequencial e lógica. Com os planos de aula, a maior aprendizagem que tivemos foi na definição dos objetivos, ou seja, a definição dos objetivos de forma clara e concisa, baseando-nos apenas no que queria observar e transmitir naquela aula.

A transmissão de feedbacks foi mais uma das grandes aprendizagens que tivemos. No início eram frequentes, contudo, com o passar do tempo, eram muito mais pertinentes, diversificados e ajustados a cada aluno em concreto. A organização e gestão da aula, no início, era mais complicado, eram imensas preocupações ao mesmo tempo, no entanto, com o decorrer do tempo, foram acontecendo de forma natural e quase inconscientemente ao longo das aulas.

Na dimensão clima/disciplina não revelámos qualquer dificuldade. Ao longo de todas as aulas verificou-se um clima relacional ótimo entre todos os intervenientes, não havendo problemas de indisciplina das mesmas. Uma ou outra situação pontual foi resolvida corretamente, sem criar problemas de atrito com os alunos. Achamos que neste âmbito, a boa capacidade de comunicação e de lidar com as pessoas facilitou todo processo.

A avaliação foi outra das grandes aprendizagens e, talvez, a mais importante. Percebemos a importância de todos os tipos de avaliação, sem exceção, e da forma como são úteis ao longo das aulas. Todos os conhecimentos relacionados com a sua construção, preenchimento, estratégias, análise e utilização (utilização após as devidas reflexões) foram fundamentais.

Como a turma se tratava de um curso profissional, o estágio possibilitou-nos perceber como tudo funciona neste tipo de ensino, até porque muita coisa é diferente.

Acima de tudo, com este estágio sinto-me capaz de ser uma ótima docente de Educação Física, claro que ainda tenho muitas arestas a limar, contudo, o grande gosto e vontade de trabalhar consegue superar estes aspetos que tenho a melhorar. É o que sempre quis ser e fazer, qualquer pessoa que trabalha com gosto e motivação, seguramente que dará o melhor de si. Assim, certamente darei sempre o melhor de mim.

## **4.2. Ensino-aprendizagem**

### **4.2.1. Compromisso com as aprendizagens dos alunos**

Uma boa capacidade de ensinar reflete-se concretamente na evolução e aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Inicialmente foi-nos informado que era uma turma muito fraquinha e que não gostavam de educação física. Se os alunos não estivessem motivados para as aulas, seria quase impossível a transmissão dos conteúdos. Assim, o nosso primeiro objetivo foi “captar” a turma para que gostassem da disciplina e, a partir daí, focar-nos-íamos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, estamos consciente de que fizemos um ótimo trabalho.

Relativamente às capacidades dos alunos também foi notória a sua evolução. No basquetebol foi onde se verificou mais a evolução dos alunos. Passando do jogo anárquico para a aplicação de conhecimento e utilização de estratégias de jogo.

Na ginástica, os alunos já revelavam algumas capacidades, contudo, existiam figuras que não conseguiam realizar e, no fim, os alunos foram capazes de realizar as figuras exigidas para a avaliação.

As danças tradicionais eram uma matéria completamente desconhecida para os alunos, apesar disso, todos conseguiram alcançar bons resultados.

Sem dúvida que estes progressos se devem ao nosso trabalho, contudo também dependeu da motivação, participação e empenho que os alunos apresentaram ao longo das aulas. Todos remámos para o mesmo lado, se fossemos só nós, seria totalmente diferente.

No nosso entender, o que mais possibilitou a evolução dos alunos, em primeiro lugar, foi a escolha dos objetivos e exercícios de acordo com as características concretas da realidade da turma, em segundo lugar, foi a intervenção ao longo das aulas através de feedbacks constantes e pertinentes como também através de demonstrações que, na maioria das vezes, acompanhavam os feedbacks atribuídos, possibilitando uma visualização do que deveriam corrigir. Mesmo quando os progressos eram pequenos, tivemos a preocupação de motivar os alunos pois, aos poucos, os progressos iam-se somando e a evolução era cada vez mais visível.

#### **4.2.2. Inovação das práticas pedagógicas**

Como o processo de ensino-aprendizagem é um fator fulcral para as aprendizagens dos alunos, procurámos, acima de tudo, possibilitar momentos de aprendizagem divertidos para que a motivação predominasse, sempre através de uma postura de entusiasmo.

Ao longo das aulas procurámos ser nós, utilizando estratégias e tarefas desenvolvidas por nós, contudo, foi com o decorrer do tempo que fomos aperfeiçoando, com base nas reflexões realizadas após o término das aulas ministradas tanto por mim como pelas minhas colegas de estágio.

Como a motivação da turma para a disciplina era baixa, este tópico tornou-se fundamental para a sua captação, de modo a contrariar a ideia que os alunos tinham da disciplina. Assim, relativamente às práticas pedagógicas, elas teriam de ser, acima de tudo, momentos de alegria para os alunos, através de um clima positivo entre todos os intervenientes.

Dependendo da especificidade de cada matéria a abordar, procurámos selecionar a melhor opção, dentro das capacidades e interesses dos alunos. Assim, nos desportos coletivos, evitámos os exercícios analíticos, privilegiando as situações de jogo ou “exercícios jogados”. Em determinadas aulas, realizávamos um trabalho de

circuito, possibilitando aos alunos diversas atividades, evitando a sua saturação. Acima de tudo, e devido à idade dos alunos, preocupámo-nos que se desafiassem a si mesmos, ensinando danças tradicionais, algo que nunca tinham abordado, realizando jogos de orientação, nomeadamente caça ao tesouro e orientação através de foto mapa, construindo coreografias com base nos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, etc. Foi de facto uma ótima opção, tendo os alunos retribuídos com excelentes respostas, motivação, esforço e participação em todas as tarefas propostas ao longo das aulas.

Uma inovação de estratégia pedagógica foi a utilização das aulas de outros módulos para ir trabalhando a condição física dos alunos. Como o módulo de aptidão física apenas tinha três aulas, não existia tempo suficiente para o desenvolvimento deste tipo de capacidades, até porque, também era necessário tempo para a avaliação. Deste modo, consoante os módulos e matérias que tínhamos a abordar, seleccionámos as capacidades que mais se adequavam para trabalhar em determinados módulos (ex: na ginástica acrobática aproveitámos para trabalhar a força e a flexibilidade).

Nalgumas aulas, principalmente de ginástica na acrobática, foram utilizados meios gráficos (figuras), como forma de auxílio, aquando do trabalho por estações.

Acima de tudo, tivemos a preocupação de realizar avaliações diagnósticas de modo a seleccionar adequadamente as matérias e os objetivos para os alunos. Procurámos que estes fossem o mais apropriado possível às características e necessidades dos alunos.

Assim, realizando uma análise sobre este ponto, consideramos que toda a intervenção pedagógica se centrou na criatividade e inovação das práticas, possibilitando novas aprendizagens aos alunos, através de matérias que nunca tinham abordado. Promovemos ainda o gosto pela disciplina, “captando” o interesse pela prática desportiva, motivação e empenho motor.

### **4.3. Dificuldades e necessidades de formação**

#### **4.3.1. Dificuldades sentidas**

Quando cheguei à escola pensei que iria sentir muitas dificuldades e que os receios e medos iam estar presentes. Sempre gostei de fazer o melhor possível, dando o máximo de mim, no entanto, pensei que era a altura ideal para poder “errar” uma vez que estaria perante pessoas que me iriam ensinar e ajudar a ultrapassar essas fragilidades.

Como fiquei com uma turma do ensino profissional, as dúvidas começaram logo desde início. A informação sobre este tipo de cursos era pouca ou quase nenhuma e a forma como se processa é bastante diferente do ensino normal, começando na planificação das aulas e acabando na avaliação. Deste modo, preocupei-me em aprofundar ao máximo os conhecimentos sobre este tipo de cursos, começando por ler o programa nacional de educação física para os cursos profissionais de nível secundário. Também estive sempre atenta a todas as informações transmitidas pela orientadora de estágio, e ainda procurei esclarecer dúvidas com outros professores do grupo de educação física pois já tinham experiência neste âmbito.

Toda esta informação arrecadada foi fundamental para a construção da planificação anual, uma vez que era por módulos e já tinha o número de aulas a lecionar definidos para cada um.

Na elaboração das UD' s, as minhas principais dificuldades prenderam-se com as progressões a utilizar, até porque, no meu entender, estas sofrem alterações ao longo das aulas, dependendo das necessidades e dificuldades que os alunos vão apresentando ao longo das mesmas. Contudo, não deixa de ser um documento fundamental e que nos indica o caminho a seguir, de forma lógica e orientada para os objetivos específicos de aprendizagem.

Na planificação das aulas, tive alguma dificuldade em definir tarefas de modo a trabalhar objetivos específicos, principalmente no basquetebol. Nos restantes módulos não se verificou tanto esta dificuldade. De modo a ultrapassar esta situação, sempre que planificava a aula, pedia opinião à orientadora de estágio, para ter a certeza que era uma boa opção de exercício a realizar.

A capacidade de emitir e diversificar feedbacks não foi uma dificuldade sentida, por outro lado, a capacidade de completar os ciclos de feedbacks tornaram-se uma grande dificuldade para mim. Depois de transmitir os feedbacks, como eram muitos alunos e queria chegar a todos, por vezes esquecia-me de verificar se os mesmos surtiam efeitos. Assim, para ultrapassar esta situação, optei por ficar a observar as execuções do (s) aluno (s) em concreto de modo a verificar os resultados que os FB tinham. No meu entender, este aspeto continua a ser uma fragilidade, apesar de estar muito melhor, continua a ser um aspeto ainda a melhorar.

O questionamento foi mais uma das dificuldades sentidas. Utilizei imensas vezes os FB interrogativos, ou seja, que surgiam através de questões colocadas aos alunos, contudo, devia utilizar mais esta técnica no final das aulas de modo a controlar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Apesar de não insistir com o questionamento no final das aulas, tinha a preocupação de observar os alunos e realizar avaliações formativas constantes de modo a controlar a aquisição de conhecimentos dos alunos.

A capacidade de ajustar, em alguns momentos, também não foi o mais correto. O ajustamento do número de alunos por exercício ou por grupo, para mim não era dificuldade, no entanto, quando implicava uma grande alteração, como por exemplo, a lecionação de outro módulo, as coisas complicavam-se. Este erro de ajustamento apenas foi verificado em duas aulas, realizadas em tempos seguidos e no mesmo dia. Apesar de levar um plano alternativo (apenas idealizado), não consegui articular as coisas da melhor forma, principalmente no segundo tempo. A reflexão no final da aula foi fundamental, uma vez que me permitiu perceber outras alternativas que poderia ter realizado. Deste modo, caso se repita uma situação semelhante futuramente, já tenho outras formas para reagir, contornando as falhas que existiram.

No início também tive algumas dificuldades com o posicionamento. Como queria chegar rapidamente a determinados alunos, principalmente para intervir com FB, por vezes ficava com alguns alunos nas costas. Após as reflexões das aulas, onde o assunto era abordado, fui tendo em atenção esta situação, tentando melhorar ao longo das aulas. Com o tempo, a situação foi ultrapassada e, neste momento, já me faz confusão não ter todos os alunos no meu campo de visão, uma vez que não possibilita o total controlo dos mesmos ao longo das aulas.

Por fim, a última dificuldade que senti foi em selecionar a matéria a abordar no módulo de atividades de exploração da natureza. Devido às características da turma, ao meio e à impossibilidade de existir apoio financeiro, a única opção que tive foi lecionar orientação, contudo, de forma adaptada. Nesta aula era impossível ter todos os alunos no meu campo de visão, devido às características da modalidade, contudo, tinha códigos diferentes para cada grupo para me certificar que iam ao local pretendido e era realizado por tempo, evitando que os alunos dispersassem para outros locais.

#### **4.3.2. Importância do trabalho individual e de grupo**

O trabalho individual e de grupo são fundamentais para o desenvolvimento de todas as atividades de um profissional.

Desde logo procurámos trabalhar em equipa, fazendo privilegiar o espírito de união e de ajuda. De facto, esta tarefa não foi difícil, o núcleo de estágio revelou-se num grupo absolutamente fantástico, facilitando todas as tarefas ao longo do estágio. Procurámos ajudar-nos mutuamente, aceitando e respeitando todas as críticas construtivas, principalmente após o término de cada aula. Não foi um grupo competitivo, muito pelo contrário, coeso e humilde. Sempre que existia a possibilidade de realizar tarefas em grupo, estas eram realizadas, não através da divisão de tarefas, mas sim através de momentos de partilha, alegria e esforço que eram realizados sempre em conjunto.

Sempre acatámos as opiniões da coordenadora da escola, mas também dos restantes professores de Educação Física. Estes estavam sempre dispostos a ajudar-nos no que fosse necessário. Para quem vem de fora, é notória a união entre o grupo de Educação Física, o que facilitou também a nossa integração.

Foi um excelente grupo de trabalho, que batalhou para que a qualidade de ensino crescesse cada vez mais, uma vez que todas éramos inexperientes na área do ensino. Assim, todas as tarefas desenvolvidas foram realizadas com interação bastante positiva, fazendo-se realçar a alegria, boa disposição, a cooperação, o esforço e a dedicação.

Procurámos respeitar as opiniões e propostas do núcleo de estágio, do orientador, realizando todas as tarefas inerentes à escola e ao estágio, procurando ter tudo organizado e adiantado, de modo a não deixar acumular tarefas. Em tudo procurámos dar o melhor de nós, mesmo quando as coisas não corriam como planeávamos levantávamos a cabeça, afinal de contas é com os erros que aprendemos.

Procurámos ainda ser ótimas agentes de ensino, tendo como objetivo primordial a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, através de um aperfeiçoamento contínuo que não teria sido o mesmo sem a ajuda da orientadora e das minhas excelentes colegas de estágio

Salientamos a importância da autorreflexão em relação a tudo o que ia sendo desenvolvido ao longo do estágio, procurando reduzir ao máximo as fragilidades e trabalhando nos aspetos positivos de modo a evoluir cada vez mais.

#### **4.4. Ética profissional**

A ética profissional é algo que deve estar presente em qualquer profissão, assim sendo, para o docente de educação física não é exceção. Trata-se de um conjunto de normas que devem ser respeitadas, por este motivo, cabe ao profissional assumir a boa prática das mesmas.

Ao longo de todo o estágio apresentámos uma ótima conduta ético-profissional, tanto enquanto professoras de Educação Física como perante toda a comunidade escolar, fazendo parte do nosso dia-a-dia, ao longo de todo este trajeto. O nosso objetivo era demonstrar a nossa alegria para com toda a comunidade escolar, brincando e rindo com os mesmos, contudo, sempre com respeito.

Relativamente ao núcleo de estágio, sempre preservamos, um espírito de grupo e partilha, realizando todas as tarefas, sempre que possível, em grupo. É importante referir que a união que se criou não partiu só da minha vontade e princípio, mas também das minhas colegas de estágio. Foi sem dúvida um ótimo grupo de trabalho. Esta partilha, cumplicidade e alegria sempre presente no núcleo facilitou o decorrer do ano letivo, apoiando-nos nos momentos mais frágeis, ajudando-nos mutuamente e partilhando diversos momentos de alegria.

Sempre nos mostramos recetivas a todas as opiniões e críticas, fundamentalmente do núcleo de estágio, orientadoras e grupo de Educação Física. Apesar disto, também aceitámos de forma humilde todos os elogios, ganhando ainda mais força para continuar e fazer cada vez melhor.

Enquanto professoras, sempre respeitámos todas as normas de ética profissional. Tivemos como principal preocupação as aprendizagens dos alunos, tendo como base o respeito, a honestidade, a justiça e a competência. A boa disposição e entusiasmo pelo trabalho também estiveram sempre presentes, fazendo prevalecer sempre um clima excelente de sala de aula.

As normas básicas, como a assiduidade e pontualidade também não ficaram esquecidas. Ao longo do estágio estivemos sempre presentes a todas as aulas, chegando sempre a horas e tendo a preocupação de apresentar todo o material preparado antes de dar início às mesmas.

Para terminar, ao longo do estágio mostrei-me sempre disponível para os alunos e para colaborar em todas as atividades desenvolvidas na escola, principalmente as que estavam relacionadas com a área disciplinar de educação física.

#### **4.5. Questões dilemáticas**

Para desenvolver o estágio pedagógico, ficámos com uma turma do curso profissional. Desta situação derivou de imediato uma questão: Como funciona todo o processo de ensino-aprendizagem neste tipo de cursos?

Para colmatar esta situação, procurámos informação junto da orientadora Olga Fonseca e dos restantes professores do grupo de Educação Física. Procurámos ainda realizar um estudo do Programa Nacional de Educação Física para os cursos Profissionais de nível Secundário.

Para a seleção dos objetivos de aprendizagem, através do estudo do programa e das avaliações diagnósticas, a questão que surgiu foi: não serão os objetivos muito avançados para as capacidades que os alunos apresentam? Não seria relevante voltar a reajustar o Programa Nacional de Educação Física, tendo em conta a realidade dos alunos e das escolas nosso país?

Logo no início do ano também percebemos que as turmas são cada vez maiores, existindo um elevado número de alunos, aumentando a heterogeneidade da turma. Com esta situação e as características da escola surgiram diversas questões: Não será mais fácil para um professor transmitir os conteúdos a turmas mais pequenas? Não será mais proveitoso para os alunos estarem inseridas em turmas mais pequenas? Não será mais proveitoso para todos os intervenientes a elaboração de turmas mais pequenas? Nesta escola é de facto difícil lecionar aulas de Educação Física a turmas com quase 30 alunos e com condições muito reduzidas.

Por fim, uma vez que os cursos profissionais já têm um número estipulado de horas por módulo, questionámos: como podemos dar mais tempo de aprendizagem aos alunos em determinada matéria, caso necessitem? De facto, esta situação limita muito o reajustar do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que já existe um limite estipulado, sem fazerem distinção às características locais de cada escola.

## **CAPÍTULO V – APROFUNDAMENTO DO TEMA – PROBLEMA**

### **5.1. Enquadramento teórico**

#### **5.1.1. A avaliação em Educação Física**

Segundo Carvalho (1994) a avaliação é situada nas aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica em Educação Física, essencialmente na perspetiva da Avaliação Formativa, enquanto processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Qualquer que seja o objetivo da avaliação e as decisões daí recorrentes o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor (pedagógico) e a objetividade possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas.

No início do ano letivo somos confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino aprendizagem, de escolher e de definir os objetivos que vamos perseguir e de saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos. Assim, na avaliação diagnóstica, torna-se necessário escolher “objetivos ambiciosos mas possíveis”, que, respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades. Se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas potencialidades! O processo de avaliação inicial tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento e perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física (Carvalho,1994).

Segundo Carvalho (1994) não se trata, portanto, de proceder ao diagnóstico do nível inicial dos alunos em determinada matéria para, no final de um período de trabalho, confrontar esses dados com os resultados alcançados e avaliar a sua progressão.

Também já não tem sentido quando já foram decididas as matérias a lecionar, a sua ordem, os objetivos a alcançar, o número de aulas para cada matéria e as respetivas progressões pedagógicas. Ao planear, estamos a “antecipar” e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram objetivos adequados ao seu desenvolvimento. Na opinião da autora, o plano anual da turma só deve ser esboçado após o período de avaliação inicial e, a especificação de cada uma das suas etapas só deve ocorrer após a avaliação da etapa de ensino-aprendizagem anterior.

Assim, com base na avaliação diagnóstica é fundamental:

- Definir os objetivos com base nos conhecimentos relativamente aos alunos e com base no Programa Nacional de Educação Física;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as duas possibilidades de desenvolvimento;
- Identificar alunos “críticos” e as matérias prioritárias;
- Recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento;
- Recolher dados para orientar a formação de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique;
- Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria (organização, segurança, formação de grupos, etc).

A interpretação das informações recolhidas permite ao professor tomar as decisões pedagógicas que julgar mais adequadas, entre as quais a definição do nível do programa que integra o conjunto de objetivos a concretizar pelos alunos.

A avaliação formativa, segundo uma tradição francófona, é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos, dos alunos, como é o caso do autocontrolo, da autoavaliação ou da autorregulação. Na tradição anglo-saxónica o conceito chave é o *feedback* que surge associado às múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2008).

Na perspetiva francófona, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular automaticamente a aprendizagem. Nesta perspetiva, os professores promovem uma regulação interativa, transferindo para o aluno a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através

do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir (Fernandes, 2008).

Segundo os investigadores anglo-saxónicos, referem as questões da avaliação formativa com base no apoio que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e nas aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação formativa alternativa refere-se a um tipo de avaliação que valoriza especialmente os processos e os contextos de ensino e aprendizagem em que o seu propósito é melhorar o ensino e as aprendizagens.

Ao procurar agregar uma diversidade de designações a *avaliação formativa alternativa* (AFA) procura também, inevitavelmente, integrar perspetivas e contributos de diferentes tradições teóricas, nomeadamente as francófonas e as anglo-saxónicas. A AFA deve permitir que, num dado momento, se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que lhes deve proporcionar indicações claras acerca do que é necessário fazer para progredir. Um processo importante é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual *distância* entre aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas. De facto, tal como refere Biggs (1998), citado por Fernandes (2008), só podemos dizer que a avaliação é formativa se, através dela, os alunos se consciencializem das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar e do que é necessário fazer para as reduzir ou mesmo eliminar. Perrenoud (1998a, 1998b), citado por Fernandes (2008), enquadra-se nesta perspetiva ao afirmar que toda a avaliação que contribui para a regulação das aprendizagens é formativa.

Assim segundo Domingos Fernandes (2008), e de forma sucinta, as características mais relevantes da AFA são:

1. Estreita relação com o *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem;

2. O *feedback* é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como melhorar a sua motivação e autoestima;
3. A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que sabem, como pensam, como aprendem, etc);
4. Os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o *quê* e *como* compreenderam;
5. As tarefas propostas aos alunos (de ensino, avaliação e aprendizagem) são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento;
6. As tarefas refletem uma estreita relação entre a didática específica das disciplinas e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;

Alguns autores têm-se debruçado sobre a avaliação formativa e procuraram introduzir uma nova expressão à avaliação formativa com a finalidade de diferenciar a avaliação formativa de um tipo de avaliação que assenta a sua estratégia numa aposta prioritária no desenvolvimento de competências no âmbito de autoavaliação, não deixando, contudo, de se situar numa perspetiva da avaliação formativa. Assim, surge a ideia de uma avaliação formadora, que, segundo Nunziati (1990, citado por Dias & Rosado, 2003) apresenta as seguintes características:

- “A necessidade de transformar os cursos habituais em sequências de aprendizagem que garantam aos alunos o domínio dos conteúdos e o domínio dos objetivos das tarefas e dos critérios de avaliação;
- A realização de planos de remedeio progressivo do erro nos quais o aluno desempenharia o papel principal;
- Fazer do erro um indicador de como se deve processar a aprendizagem, em vez de visto pelo avaliador como algo negativo e que o professor deve contabilizar;
- Recorrer de forma sistemática à autoavaliação;

- O trabalho de equipa à base de opções pedagógicas que, para além das diferenças disciplinares, facilitam o domínio das operações de análise, de síntese e de avaliação. Isto implicaria uma fidelidade muito rigorosa aos programas e às especialidades de cada matéria porque, se as operações de análise, de síntese e de avaliação são as mesmas, quaisquer que sejam as disciplinas, elas fazem-se com conhecimentos próprios de cada matéria; elas assentam em conteúdos específicos se são submetidas a lógicas disciplinares que não deveriam ser confundidas”.

Portanto, os objetivos principais da avaliação formadora apresentam-se resumidamente em dois: a apropriação, por parte do aluno, dos utensílios da avaliação utilizados pelos docentes e o outro prende-se com o domínio das operações de antecipação e de planificação por parte dos jovens.

A avaliação sumativa, segundo Ribeiro (1999) “pretende ajuizar o processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicações que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”.

Este tipo de avaliação só tem sentido quando toda a extensão de caminho percorrido já é grande e existe material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo. Assim, e por este motivo, trata-se de um balanço final que se torna pertinente no final de qualquer segmento, já longo, de aprendizagem.

Na maioria das vezes, este tipo de avaliação é entendido como já não servir para nada uma vez que “já nada remedeia” por ter lugar no final de um processo de ensino-aprendizagem. O certo é que tal não acontece, este tipo de avaliação deve ser vista como um complemento das restantes. Apesar de desempenhar uma função distinta dos outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino, ainda que perante uma dimensão diferente e serve finalidades não acessíveis através da avaliação diagnóstica e formativa. Assim, segundo Ribeiro (1999), existem diversas vantagens que este tipo de avaliação oferece ao processo de ensino aprendizagem, nomeadamente:

- a) *Permite aferir resultados de aprendizagem*, ou seja, ajustar resultados recolhidos através da avaliação formativa. Tais resultados indicam ao professor que determinados objetivos foram atingidos.
- b) *Permite introduzir correções no processo de ensino*. Ainda que o professor não volte a abordar as matérias testadas, nesse mesmo ano escolar, fica alertado

para aspetos que falharam no trajeto percorrido, porque a coincidência dos resultados de grande número de alunos proporciona evidência suficiente a esse respeito, feedback que se reflete no ensino dessas matérias nos anos seguintes. Nada impede que relativamente aos objetivos cruciais e face aos resultados do teste sumativo, que o professor decida voltar à matéria correspondente.

- c) *O teste sumativo presta-se à classificação.* Tratando-se, agora, de uma avaliação de produtos finais, resultados do trabalho desenvolvido ao longo de um processo que a avaliação formativa enriqueceu, é possível e pertinente classificar os resultados (verificar se os objetivos foram alcançados).

Uma classificação, em qualquer que seja o momento, deve refletir uma apreciação global do trabalho do aluno.

Segundo Fernandes (2008), os objetivos da avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, a avaliação sumativa, ou a avaliação das aprendizagens, ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. Por outro lado, a avaliação sumativa faz um resumo do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento.

Relativamente à avaliação sumativa, diz-se que é *criteria*, quando as aprendizagens dos alunos se analisam em termos de critérios mais ou menos, mas também é *normativa*, porque compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com aprendizagens de um dado grupo.

Chegando, por fim, ao último tipo de avaliação a ser abordado, a autoavaliação, é vista como uma das bases da avaliação formativa e, segundo Cardoso (1994, citado por Dias & Rosado, 2003), “a autoavaliação consistirá, então, na regulação do processo de ensino aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem: antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso cometidos e procura de soluções alternativas”.

De acordo com as palavras de Cardinet (1988, citado por Dias & Rosado, 2003), é possível perceber a importância da autoavaliação. Deste modo, segundo o autor, “a progressão automática no sentido de autoavaliação confunde-se, efetivamente, com a progressão no sentido da mestria, porque o aluno pode alcançar os resultados desejados se for capaz de analisar, ele próprio, as possíveis críticas do seu trabalho inicial, e se encontrar meio de corrigir os pontos fracos. Em vez de interiorizar, mais ou menos inconscientemente, a apreciação global que o professor faz das suas

capacidades, o aluno torna-se capaz de um juízo crítico e diversificado de si mesmo e, por repercussão, também do professor. A aprendizagem da autoavaliação é mais do que uma técnica secundária de avaliação. É o meio essencial de transformar o conhecimento do aluno em algo mais do que uma simples competência sobre a qual não se refletiu, levando a uma intervenção consciente relativamente a essa mesma competência”.

Assim, através destas palavras de Cardinet, podemos verificar que, caso o aluno consiga refletir sobre as suas aprendizagens, dificuldades, evolução, torna-se mais “fácil” ensinar, ou seja, existe uma maior participação e auxílio do aluno no processo ensino aprendizagem. A capacidade do aluno perceber as indicações do professor possibilita uma melhor aprendizagem. Assim podemos verificar o mesmo através de Perrenoud (1998a) citado por Fernandes (2008) que refere que os alunos, utilizando adequadamente a autoavaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual e esporádico. Abrecht (1994, citado por Dias & Rosado, 2003) profere ainda que a autoavaliação “permite operacionalizar a implicação do aluno no processo da sua aprendizagem, levá-lo ao domínio criativo do seu próprio caminhar e, também, a fazer o ponto da situação dos saberes, mais alargado”.

Para Mavromara (1993, citado por Pereira, 1997) “só se aprende aquilo que se aprende por si mesmo. Ao fazer a sua autoavaliação, o aluno pode ter conhecimento do que adquiriu e do que não adquiriu e as razões desse estado de coisas, condição da sua aprendizagem. Não podemos falar da avaliação formativa sem autoavaliação. O “aprendente” que pode gerir a sua aprendizagem será frequentemente aquele que fará mais facilmente progressos”.

Em jeitos de conclusão, Cardoso (1994), citado por citado por Dias & Rosado (2003), entende que a autoavaliação, no seu sentido mais puro, implica que:

- “Os alunos tenham consciência de quais os critérios utilizados pelos professores na apreciação dos seus trabalhos e na avaliação das suas aprendizagens, o que só é possível pela realização de exercícios, supondo a utilização desses critérios, nos quais as aprendizagens tenham uma participação ativa;
- Os alunos consigam identificar e perceber os sucessos conseguidos e os erros cometidos (em que consistem, porque acontecem, qual a sua lógica, como podem ser ultrapassados (...)) e, em consequência, possam produzir e aplicar os primeiros e corrigir progressivamente os segundos;

- Os alunos sejam capazes de antecipar quais os procedimentos, instrumentais ou cognitivos, a desempenhar para que determinada aprendizagem se realize e possam traduzir esta previsão num plano de ação”.

## **5.2. Metodologia**

### **5.2.1. Questões de Pesquisa**

#### Questão de Pesquisa 1:

- Qual a utilidade que os professores de Educação Física atribuem aos resultados das suas avaliações?

#### Questão de Pesquisa 2:

- Haverá diferenças na utilidade da avaliação entre o ensino profissional e o ensino do regime regular?

### **5.2.2. Objetivos de estudo**

No que diz respeito aos objetivos de estudo, procuramos perceber de entre várias funções que cada tipo de avaliação pode assumir, qual a utilidade que cada professor dá aos diversos tipos avaliação. Uma vez que nos encontramos a lecionar ao ensino profissional e visto tratar-se de uma realidade diferente, procuramos ainda perceber se a utilidade que os professores são aos resultados das suas avaliações difere consoante o tipo de ensino que lecionam. Por fim, de entre a utilidade que os diversos tipos de avaliação podem assumir, pretendemos identificar quais as funções mais valorizadas pelos professores.

### **5.2.3. Definição e caracterização da população/amostra**

Relativamente à população, é constituída pelos Professores de Educação Física da Escola Secundária Homem Cristo do Agrupamento de Escolas de Aveiro.

A amostra, por sua vez, é constituída por 2 (40%) indivíduos do género masculino e 3 (60%) do género feminino, perfazendo o total de N=5.

No que diz respeito aos anos que lecionam, apenas um inquirido leciona apenas a um ano de escolaridade (12<sup>o</sup>). Os restantes lecionam a mais do que um ano, sendo que dois inquiridos lecionam ao 10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> anos.

Três dos inquiridos lecionam à mais de 21 anos (60%), enquanto os outros dois lecionam no espaço compreendido entre os 16 e 20 anos de serviço (40%).

A maioria dos inquiridos possui como grau académico a licenciatura (n=4; 80%) e, apenas um possui o grau de mestrado (20%).

#### **5.2.4. Instrumentos**

Na elaboração deste estudo de carácter exploratório usámos uma metodologia mista embora de maior pendor qualitativo. Recorremos a procedimentos quantitativos de tratamento dos dados apenas como ponto de partida da nossa análise qualitativa. Para a recolha dos dados, foi utilizado num questionário desenvolvido por nós, no qual procurámos retirar o máximo de ilações relativas ao tema a que nos propomos estudar com o objetivo de recolher as respostas necessárias ao nosso estudo.

Este questionário tem respostas de produção fechada, através de uma escala de concordância pessoal por parte dos inquiridos em relação à utilidade dos diversos tipos de avaliação (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente).

Realizámos ainda um pré-teste para garantir a validade do instrumento, solicitando a dois indivíduos, não pertencentes a amostra mas de características semelhantes, para que respondessem anotando tudo o que considerassem relevante para uma melhor compreensão das questões e uma maior eficácia no seu preenchimento.

Após passar os questionários aos inquiridos, ou seja, após a recolha da informação, será realizado o tratamento de dados através do programa de análise estatística SPSS na sua versão número 20, de modo a recolher dados quantitativos (média e moda) para, posteriormente, realizar uma análise qualitativa dos dados.

### 5.3. Apresentação e discussão dos resultados

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA				
	Média		Moda	
	ER	EP	ER	EP
1.Orientar o processo de ensino-aprendizagem	3,80	3,80	4	4
2.Escolher e definir os objetivos a alcançar	3,80	3,80	4	4
3.Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos	3,40	3,40	3	3
4.Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos	3,60	3,60	4	4
5.“Situar” os alunos em relação aos objetivos do PNEF	3,00	3,00	3	3
6.Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho	2,60	2,60	3	3
7.Planificar todo o ensino	3,40	3,00	4	2 <sup>a</sup>
8.“Antecipar” e prever como vamos utilizar os meios disponíveis	3,40	3,40	3	3
9.Desenvolver a planificação anual	3,40	3,20	3	3
10.Conhecer os alunos	3,00	3,00	3	3
11.Identificar os alunos “críticos” e as matérias prioritárias	3,40	3,00	3	3
12.Recolher dados para a formação de grupos por níveis	3,20	3,20	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>

**Tabela1.** Resultados da avaliação diagnóstica

Relativamente à avaliação diagnóstica, a maioria dos inquiridos revela uma concordância total relativamente à sua função de orientar o processo de ensino-aprendizagem; escolher e definir os objetivos a alcançar e de identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos (Mo=4). Nestes parâmetros não existem diferenças entre o ensino normal e o profissional. Deste modo, os inquiridos vão ao encontro da definição de Carvalho (1994), no qual refere que o processo de avaliação inicial tem, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento e perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar.

Na opinião da autora, com base na avaliação diagnóstica é fundamental:

- Definir os objetivos com base nos conhecimentos relativamente aos alunos e com base no Programa Nacional de Educação Física;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as duas possibilidades de desenvolvimento;
- Identificar alunos “críticos” e as matérias prioritárias;
- Recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento;

- Recolher dados para orientar a formação de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique.

No que diz respeito a este último ponto, parece haver uma divisão de opinião entre a concordância e a concordância total por parte dos inquiridos. Deste modo, a formação de grupos por níveis não é visto como uma das principais utilidades da avaliação diagnóstica por todos os professores.

Neste tipo de avaliação, não existem discordâncias por parte dos inquiridos, concordando com todas as utilidades da avaliação. Apenas três tópicos descritos no início (ponto 1, ponto 2 e ponto 4) apresentam uma concordância total, o que revela que os professores ficam mais “presos” à utilidade da avaliação diagnóstica para a definição dos objetivos e a orientação do ensino mediante as dificuldades e potencialidades dos alunos.

Na avaliação diagnóstica, onde se pode verificar diferenças entre o ensino regular e profissional é na questão da planificação do ensino. No ensino regular, três dos inquiridos concordam totalmente que a avaliação diagnóstica permite planificar o ensino. No ensino profissional, existe uma dispersão da discordância à concordância total. Talvez esta razão seja pelo facto do ensino profissional se tratar de um currículo mais fechado, não podendo planificar todo o ensino como talvez desejariam.

Frequência de respostas na Avaliação Diagnóstica			
7. Planificar todo o ensino			
	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
ER	1	1	3
EP	2	1	2

**Tabela2.** Tabela de frequência da avaliação diagnóstica

AVALIAÇÃO FORMATIVA				
	Média		Moda	
	ER	EP	ER	EP
1. São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos	3,00	3,00	3	3
2. Possibilidade de corrigir erros	3,40	3,40	3	3
3. Possibilidade de evitar que os erros surjam	3,20	3,20	3	3
4. Perceber onde existem mais dificuldades	3,40	3,20	3	3
5. Regular o ensino	2,80	3,00	3	3
6. Melhorar o ensino e as aprendizagens	3,20	3,25	3 <sup>a</sup>	4

7.Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir	3,40	3,40	3	3
8.Regular o trabalho que está a ser desenvolvido	3,40	3,40	4	4
9.Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar	3,40	3,40	3	3
10.Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem	3,00	3,20	3	3 <sup>a</sup>
11.Permite selecionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo	3,00	3,00	3	3
12.Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa	2,80	2,80	4	4

**Tabela3.** Resultados da avaliação formativa

No que diz respeito à avaliação formativa, através da moda podemos perceber que, a maioria dos inquiridos, concorda com todas as utilidades atribuídas no questionário para este tipo de avaliação. Onde existe maior concordância é no ponto 8, ou seja, a avaliação formativa permite regular o trabalho que está a ser desenvolvido ( $Mo=4$ ). Assim, é possível perceber que vão ao encontro do que refere Fernandes (2008), uma vez que um dos processos importantes da avaliação formativa alternativa é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual *distância* entre aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas. O mesmo autor refere ainda que a AFA se trata de uma avaliação *para* as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o *feedback* e a regulação das aprendizagens. Apesar de não ser uma concordância total, os inquiridos referem que a avaliação formativa também são os *feedback's* que o professor dá as produções dos alunos.

A avaliação sumativa, segundo Ribeiro (1999) “pretende ajuizar o processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicações que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. Neste sentido, a outra questão em que os inquiridos apresentam maior concordância é no facto da avaliação formativa permitir recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa. Apesar da moda da amostra recair sobre a opção “concordo totalmente” ( $Mo=4$ ), a média encontra-se com um valor de 2,80. Ao verificar a tabela de frequência, podemos perceber que, dois dos inquiridos discordam desta utilidade da avaliação, ou seja, com base no quadro 4, podemos verificar que dão valor à importância da avaliação

formativa, contudo, os resultados que daí surgem, não entram na sua classificação da avaliação sumativa.

As únicas diferenças relevantes neste tipo de avaliação entre o ER e o EP foram no ponto 6 (Melhorar o ensino e as aprendizagens) e no ponto 10 (Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem). Relativamente ao ponto 6, esta diferença pode dever-se ao fato de existir um *missing value* num questionário relativamente ao EP. No que diz respeito ao ponto 10, existe uma pequena diferença na concordância, assim, no ER, três dos inquiridos apresentam um grau de concordância enquanto que 1 apresenta uma concordância total. No EP, dois inquiridos apresentam uma concordância total enquanto outros dois apenas concordam. Deste modo estes resultados não são passíveis de realçar uma diferença entre ambos os tipos de ensino.

Frequência de respostas na Avaliação Formativa				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
<b>6. Melhorar o ensino e as aprendizagens</b>				
ER	0	1	2	2
EP	0	1	1	2
<b>8. Regular o trabalho que está a ser desenvolvido</b>				
ER	0	1	1	3
EP	0	1	1	3
<b>10. Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem</b>				
ER	0	1	3	1
EP	0	1	2	2
<b>12. Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa</b>				
ER	1	1	1	2
EP	1	1	1	2

**Tabela4.** Tabela de frequência da avaliação formativa

AVALIAÇÃO SUMATIVA				
	Média		Moda	
	ER	EP	ER	EP
1. Avaliação de aprendizagens após uma Unidade Didática/Módulo	4,00	3,80	4	4
2. Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento	3,20	3,20	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
3. Atribuição de uma classificação	3,60	3,80	4	4
4. Contribui para regular as aprendizagens e o ensino	3,00	3,00	3	3

5.Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos	3,00	3,00	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>
6.Avaliar segundo um conjunto de critérios	3,40	3,40	3	3
7.Comparar as aprendizagens dos alunos	2,20	2,20	2	2
8.Perceber se o aluno ficou a saber	3,00	3,00	3	3
9.Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades	2,40	2,40	2	2
10.Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota	3,20	3,20	3	3
11.Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades	2,40	2,40	3	3
12.Permite introduzir correções no processo de ensino	2,80	2,80	3	3

**Tabela5.** Resultados da avaliação sumativa

No caso da avaliação sumativa, os inquiridos veem-na fundamentalmente como uma possibilidade de atribuir uma classificação (Mo4 – concordo totalmente), que reflete a avaliação das aprendizagens dos alunos após uma UD ou um módulo (no caso dos cursos profissionais). Deste modo, vão ao encontro do que refere Ribeiro (1999) e Fernandes (2008), no qual o primeiro autor refere *que o teste sumativo se presta à classificação*. Tratando-se, agora, de uma avaliação de produtos finais, resultados do trabalho desenvolvido ao longo de um processo que a avaliação formativa enriqueceu, é possível e pertinente classificar os resultados (verificar se os objetivos foram alcançados). O segundo autor, os objetivos da avaliação sumativa são resultado da aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, a avaliação sumativa, ou a avaliação das aprendizagens, ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares.

No que diz respeito ao ponto 2 (Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento), a divisão dos inquiridos está dividida entre a concordância e a concordância total. Apesar de não ser uma concordância clara entre todos os professores, vão ao encontro de Fernandes (2008), o qual expõe que a avaliação sumativa faz um resumo do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento.

Apesar dos professores acharem que a avaliação sumativa se prende à atribuição de uma classificação, parece que a opinião de tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (ponto 5) não é coesa entre todos (Mo=1<sup>a</sup>). Ao analisar as tabelas de frequência, é possível verificar que a opinião diverge muito entre o discordo totalmente e o concordo totalmente, não podendo aferir um conclusão clara deste ponto em relação aos professores desta escola.

Segundo Fernandes (2008), relativamente à avaliação sumativa, diz-se que é  *criterial*, como a avaliação formativa, mas também é  *normativa*, porque compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com aprendizagens de um dado grupo. Deste modo, é possível perceber que os professores discordam com a avaliação sumativa normativa, ou seja, a que compara as aprendizagens dos alunos (ponto 7), concordando mais com a avaliação  *criterial*, onde são definidos um conjunto de critérios para avaliar todos os alunos de igual forma (ponto 6).

Este tipo de avaliação, na maioria das vezes, é entendido como já não servir para nada uma vez que “já nada remedeia” por ter lugar no final de um processo de ensino-aprendizagem. O certo é que este tipo de avaliação deve ser vista como um complemento das restantes. Apesar de desempenhar uma função distinta dos outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino, ainda que perante uma dimensão diferente. Apesar disto, os inquiridos discordam com esta situação, uma vez que, que eles, a avaliação sumativa não serve para perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades (ponto 9, Mo=2) para futuramente corrigir o que não teve sucesso no processo de ensino-aprendizagem ou vice-versa.

Segundo Ribeiro (1999), existem diversas vantagens que este tipo de avaliação oferece ao processo de ensino aprendizagem. Deste modo, o autor refere que a avaliação sumativa  *permite aferir resultados de aprendizagem*, ou seja, ajustar resultados recolhidos através da avaliação formativa. Tais resultados indicam ao professor que determinados objetivos foram atingidos e permite ainda  *introduzir correções no processo de ensino*. Ainda que o professor não volte a abordar as matérias testadas, nesse mesmo ano escolar, fica alertado para aspetos que falharam no trajeto percorrido, porque a coincidência dos resultados de grande número de alunos proporciona evidência suficiente a esse respeito, feedback que se reflete no ensino dessas matérias nos anos seguintes. Nada impede que relativamente aos objetivos cruciais e face aos resultados do teste sumativo, que o professor decida voltar à matéria correspondente.

Frequência de respostas na Avaliação Sumativa				
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica

1.Avaliação de aprendizagens após uma Unidade Didática/Módulo					
ER	0	0	1	3	1
EP	0	0	1	4	0
2.Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento					
ER	0	1	2	2	0
EP	0	1	2	2	0
3.Atribuição de uma classificação					
ER	0	0	2	3	
EP	0	0	1	4	
5.Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos					
ER	1	1	1	1	1
EP	1	1	1	1	1
7.Comparar as aprendizagens dos alunos					
ER	0	4	1	0	0
EP	0	4	1	0	0
9.Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades					
ER	0	3	2	0	0
EP	0	3	2	0	0

**Tabela6.** Tabela de frequência da avaliação sumativa

AUTOAVALIAÇÃO				
	Média		Moda	
	ER	EP	ER	EP
1. Permite regular o processo de ensino-aprendizagem	1,80	1,80	2	2
2. Auxilia na avaliação formativa	2,20	2,20	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>
3. Auxilia na avaliação sumativa	2,20	2,20	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>
4. Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções	3,00	3,00	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>
5. Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho	3,60	3,40	4	3
6. Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos	3,00	3,00	3	3
7. Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão	3,00	3,00	3	3
8. Implica o aluno na sua própria avaliação	2,60	2,60	3	3
9. Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho	3,20	3,20	3	3
10. Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens	2,60	2,60	3	3
11. Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor	1,80	1,80	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>
12. Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados	3,20	3,20	3	3

**Quadro7.** Resultados da autoavaliação

Na avaliação formativa é onde podemos verificar mais discordâncias por parte dos inquiridos relativamente à sua utilidade.

Para os professores desta escola, a autoavaliação não permite regular o processo de ensino-aprendizagem, contrariando a perspectiva francófona, em que refere que a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos, dos alunos, como é o caso do autocontrolo, da autoavaliação ou da autorregulação. Portanto, nesta perspectiva, a autoavaliação tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Assim, os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo pois, em última análise, a avaliação formativa funciona como um processo de autoavaliação em que a interferência do professor é reduzida ao mínimo. Ou seja, nesta perspectiva, os professores promovem uma regulação interativa, transferindo para o aluno a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir (Fernandes, 2008).

Com base no que foi referido acima, parece haver alguma divisão por parte dos inquiridos relativamente à utilidade da autoavaliação na avaliação formativa e também sumativa (Mo=2ª). Segundo Cardoso (1994, citado por Dias & Rosado, 2003), a autoavaliação, é vista como uma das bases da avaliação formativa, assim, “a autoavaliação consistirá, então, na regulação do processo de ensino aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem: antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso cometidos e procura de soluções alternativas”. A capacidade do aluno perceber as indicações do professor possibilita uma melhor aprendizagem. Assim podemos verificar o mesmo através de Perrenoud (1998a) citado por Fernandes (2008) que refere que os alunos, utilizando adequadamente a autoavaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual e esporádico. Abrecht (1994, citado por Dias & Rosado, 2003) profere ainda que a autoavaliação “permite operacionalizar a implicação do aluno no processo da sua aprendizagem, levá-lo ao domínio criativo do seu próprio caminhar e, também, a fazer o ponto da situação dos saberes, mais alargado”.

Relativamente ao ponto 4 (Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções, Mo=1ª), podemos perceber através da tabela de frequência que

existe uma grande divergência nas respostas dos inquiridos, estando assinaladas neste opção todas as possibilidades de resposta, ou seja, desde o discordo totalmente ao concordo totalmente. Assim, não existe uma resposta coesa em relação ao que refere Cardoso (1994), por citado por Dias & Rosado (2003), que entende que a autoavaliação, no seu sentido mais puro, implica que os alunos consigam identificar e perceber os sucessos conseguidos e os erros cometidos (em que consistem, porque acontecem, qual a sua lógica, como podem ser ultrapassados (...)) e, em consequência, possam produzir e aplicar os primeiros e corrigir progressivamente os segundos. Ainda dentro desta ordem de ideias, através destas palavras de Cardinet, podemos verificar que, caso o aluno consiga refletir sobre as suas aprendizagens, dificuldades, evolução, torna-se mais “fácil” ensinar, ou seja, existe uma maior participação e auxílio do aluno no processo ensino aprendizagem.

É no ponto 5 (permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho) que parece haver uma maior concordância por parte dos inquiridos (ER – Mo=4; EP – Mo=3). Neste caso parece-me que, efetivamente concordam que a autoavaliação permite que o aluno reflita sobre o seu trabalho e crie um juízo de valor, contudo, este juízo de valor não serve para integrar o processo de ensino aprendizagem, e utilizá-lo enquanto avaliação formativa de modo a que os alunos tenham mais sucesso nas suas aprendizagens. Neste ponto foi onde se verificou a única diferença entre o ER e o EP, contudo, a diferença reflete-se na diferença de uma resposta entre a opção “concordo” e “concordo totalmente”, não evidenciando uma diferença estatisticamente significativa de análise.

Por fim, os inquiridos também discordam que a autoavaliação confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor (ponto 11, Mo=1<sup>a</sup>). Deste modo, contrariam a afirmação de Pacheco (1994), citado por Rosado & Dias (2003), “a integração da autoavaliação no processo de avaliação escolar confere ao aluno um estatuto diferente, pois dá-lhe uma certa autonomia de aprendizagem e responsabiliza-o pela condução do seu percurso, com a ajuda do professor”.

Frequência de respostas na Autoavaliação				
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica

1. Permite regular o processo de ensino-aprendizagem					
ER	1	4	0	0	0
EP	1	4	0	0	0
2. Auxilia na avaliação formativa					
ER	1	2	2	0	0
EP	1	2	2	0	0
3. Auxilia na avaliação sumativa					
ER	1	2	2	0	0
EP	1	2	2	0	0
4. Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções					
ER	1	1	1	1	1
EP	1	1	1	1	1
5. Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho					
ER	0	0	2	3	0
EP	0	0	3	2	0
11. Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor					
ER	2	2	1	0	0
EP	2	2	1	0	0

**Tabela8.** Tabela de frequência da autoavaliação

#### 5.4. Conclusões

Com base nos resultados obtidos e começando com a avaliação diagnóstica, podemos verificar que a maioria dos professores “concorda” ou “concorda totalmente” com a utilidade desta avaliação. Deste modo, é possível perceber que este grupo dá o merecido valor à sua importância, uma vez que é a partir daqui que se “traça” todo o caminho a ser desenvolvido, com base nas características específicas de cada aluno. Apenas na avaliação diagnóstica se verificaram divergências entre o ER e o EP. Desta forma, a sua utilidade relativamente à planificação do ensino varia mediante o tipo de ensino a que se leciona. Parece-nos que este facto se deve às diferenças da estrutura curricular de ambos.

Na avaliação formativa, também é possível perceber que os professores lhe dão uma boa utilidade, estabelecendo o grau de concordância e de concordância total para os diversos itens da avaliação formativa apresentadas. Relativamente à possibilidade da avaliação formativa permitir recolher informação válida e fiável para a avaliação sumativa parece haver uma opinião divergente por parte dos inquiridos.

Isto demonstrava que, alguns dos inquiridos discordam desta utilidade da avaliação formativa.

Na avaliação sumativa já foi possível verificar algumas discordâncias relativamente à utilidade da mesma. Deste modo, a os professores parecem discordar da avaliação sumativa como forma de comparação de aprendizagens (avaliação normativa), assim, neste tipo de avaliação, os professores parecem avaliar de acordo com um conjunto de critérios, uma avaliação criterial ( $M_o=4$ ). Os inquiridos também discordaram da utilidade da avaliação sumativa para perceber como o aluno ultrapassou as suas dificuldades, assim, os professores não veem a avaliação sumativa como possibilidade de melhorar as aprendizagens dos anos seguinte. É importante lembrar que, ainda que o professor não volte a abordar as matérias, no presente ano letivo, fica alertado para os aspetos que falharam ao longo do percurso de modo a introduzir correções no processo de ensino do ano seguinte. Com base na análise podemos então perceber que a principal utilidade que os inquiridos dão aos resultados da avaliação sumativa se prende com a atribuição de uma classificação, que resulta da avaliação das aprendizagens após uma UD ou módulo. Por fim, em relação à autoavaliação, parece-me que os professores a utilizam apenas no final do processo de ensino-aprendizagem e não ao longo do decorrer do mesmo. Através da análise dos resultados, foi possível perceber que os professores não utilizam a autoavaliação como um processo integrante da avaliação formativa. Para finalizar, a única diferença mais significativa encontrada na análise dos resultados entre o ER e o EP foi na avaliação diagnóstica, mais concretamente na utilização da mesma para planificar todo o ensino.

### **5.5. Sugestões de melhoria**

Ao realizar este estudo-caso na escola onde me encontro a estagiar, deparámo-nos com algumas situações que poderão ser melhoradas para estudos futuros. Assim, relativamente à avaliação formativa, poderá inserir-se um item que procure perceber se os professores utilizam uma avaliação formativa de modo formal ou informal.

No que diz respeito à procura de diferenças entre o ER e o EP, futuramente poderão inserir no questionário itens relacionados com esta problemática a fim de obter resultados mais específicos, principalmente no que toca à divisão das matérias ao longo do ano tendo em conta as necessidades específicas dos alunos. Como o currículo do EP é mais fechado por já estabelecer o tempo a lecionar em cada módulo, a avaliação formativa apenas ocorre ao longo desse número de aulas, não podendo dar mais ou menos tempo, caso fosse necessário. O mesmo se passa logo no início do ano com a avaliação diagnóstica. Esta apenas serve para determinar as matérias e objetivos de cada módulo, não podendo apresentar uma planificação com mais aulas para um módulo caso os alunos revelem mais dificuldades.

## CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A realização deste estágio pedagógico foi sem dúvida uma das maiores experiências que tivemos na vida, tornando-se muito rica para o continuar da nossa vida profissional neste âmbito. Esta foi a possibilidade de colocarmos tudo em prática, percebendo como funciona toda a realidade escolar, mas, acima de tudo, pudemos ser ao longo de um ano o que mais gostávamos de ser na vida, professoras de Educação Física.

Procurámos dar o máximo de nós, nomeadamente nas atividades do processo de ensino-aprendizagem, através de uma intervenção pedagógica ponderada, refletida e com uma grande atitude ético profissional.

Um professor acarreta um leque variado de competências a cumprir. Com a diversidade de alunos que hoje a escola possui, por vezes não é uma tarefa fácil. Deste modo, a análise inicial das condições da escola e do meio e, acima de tudo dos alunos, tornam-se aspetos fulcrais, talvez dos mais importantes, de modo a possibilitar uma intervenção pedagógica o mais adequada possível, indo ao encontro das necessidades específicas dos alunos.

O tema de aprofundamento também foi fundamental para a nossa evolução enquanto docentes. Já tínhamos diversos conhecimentos sobre a avaliação, contudo, este estudo, possibilitou um aprofundamento ainda maior neste âmbito. A avaliação apresenta, sem qualquer dúvida, uma dimensão gigantesca no processo de ensino aprendizagem. É ela que nos possibilita orientar o caminho a seguir, em função dos objetivos traçados e ajustados aos alunos. Ela permite reajustar, reorganizar, fazer progredir os alunos, ajudá-los a entender as suas potencialidades e limitação. Para quem pensa que a avaliação sumativa apenas serve para quantificar o trabalho de um aluno no final de uma UD ou módulo, engana-se, ela é mais do que isso, ela deve servir, mais do que tudo, para perceber como foi desenvolvido todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando os pontos fracos de modo a serem corrigidos nos anos seguintes.

Assim, a elaboração deste relatório possibilitou a reflexão de todas as ações desenvolvidas ao longo desta experiência. Foi sem dúvida um ano de muito trabalho e dedicação que se refletiu na nossa evolução enquanto profissional.

Em suma, foi com certeza, um ano que nos deixou de coração cheio, tornando-se numa experiência magnífica, repleta de aprendizagens e conquistas.

## BIBLIOGRAFIA

Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, Ph. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.

Almeida, L., Karpicke, J., Sousa, H. (2002). *A avaliação dos alunos*. Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa – o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. ASA Editores II, S.A.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição. Livros Horizonte, Coleção Cultura Física, Lisboa.

Blázquez Sánchez, D. (1996). *Evaluar en educación física (3ªEd.)*. Barcelona: INDE.

Cardinet, J. (1983) *Os instrumentos de avaliação para cada função*, Neuchâtel, Institut Romand pesquisa e documentação educacional.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. Lisboa: Boletim SPEF nº 11.

Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina. (pp. 217-229).

Costa, F., Diniz, J., Quina, J. (1995). *Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico*. Boletim SPEF.

Dias, S. & Santos, L. (2008). *Por que razão é importante identificar e analisar os erros e dificuldades dos alunos? O feedback regulador*. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: problemas e desafios*

(pp.133-143). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), pp.21-50. CIEd – Universidade do Minho.

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. V.19, n. 41.

Ferreira, V. (1994). Contributo para a caracterização e organização das sessões de EF e Desporto. *Ludens*, 14 (4), pp. 11-17.

Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação, 5 (3), 23-48.

Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Edições ASA.

Perrenoud, P. (1990). *Dix nouvelles compétences pour enseigner – invitations au voyage*. Paris: ESF Éditeur, Collections Pédagogies.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH. Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Faculdade da Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola superior de Educação de Setúbal.

Ribeiro da Silva, E. (2012). *Formação Inicial de Professores - Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, J. (1994). Fatores condicionantes e limitativos da organização das sessões de EF e Desporto. *Ludens*, 14 (4), pp. 19-22.

Rosado, A. (1994). *O entusiasmo em Educação Física e Desporto*. *Ludens*, 14 (4), pp. 23-30.

Rosado, A. (s/ data). *A disciplina nas classes de Educação Física*. *Horizonte*. 38.

Sarmiento, P. (s/ data). *A demonstração como processo de auto-observação*.

Sarmiento, P. (Ed.) (2003). *Pedagogia do Desporto*. Estudo 7, pp:73-101. Lisboa: Edições FMH.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Las estrategias generales de enseñanza*. In *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

## ANEXOS

---

## ANEXO A – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL



*A educação para a cidadania e o sucesso escolar e social dos alunos*

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO – 160933**

Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

**2013/2014**

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**  
**Educação Física**

**Ensino Profissional**




QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL  
PORTUGAL 2007-2013



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

### ALUNOS EM REGIME NORMAL

DOMÍNIO	%	PARÂMETROS DOS MÓDULOS 1 a 16	INSTRUMENTOS
ATITUDES E VALORES	15%	▪ Empenho	▪ Grelha de observação/registo
		▪ Sociabilidade	

DOMÍNIO	%	PARÂMETROS DOS MÓDULOS 1 a 4; 6 a 9; 11 a 14	INSTRUMENTOS
COGNITIVO E PSICOMOTOR	85%	▪ Aquisição, compreensão e aplicação de competências técnicas, táticas e regulamentares; participação nas atividades propostas	▪ Grelha de observação/registo ▪ Teste prático

DOMÍNIO	%	PARÂMETROS DOS MÓDULOS 5; 10; 15	INSTRUMENTOS
COGNITIVO	85%	▪ Conhecimentos e conceitos relacionados com atividade física/contextos e saúde	▪ Teste escrito e/ou trabalho de pesquisa

DOMÍNIO	%	PARÂMETRO DO MÓDULO 16	INSTRUMENTOS
COGNITIVO E PSICOMOTOR	85%	▪ Índices de aptidão física	▪ Testes de condição física

## ANEXO B – DESCRITORES DE AVALIAÇÃO NO DOMÍNIO ATITUDES E VALORES

DESCRITORES DE AVALIAÇÃO NO DOMÍNIO ATITUDES E VALORES  
(20% - 2.ºCiclo / 15% - 3.º Ciclo e Ensino Profissional / 5% - Ensino Secundário)

Indicadores		Pontuação	Descritores
Empenho	Ser pontual	2	É sempre pontual (0 ocorrências)
		1,5	Quase sempre pontual (1 a 2 ocorrências)
		1	É frequentemente pontual (3 a 4 ocorrências)
		0,5	Raramente é pontual (5 a 10 ocorrências)
		0	Não é pontual (mais de 10 ocorrências)
	Não faltar injustificadamente	2	Não tem faltas injustificadas (0 ocorrências)
		1,5	Não atinge metade do limite de faltas injustificadas
		1	Atinge metade do limite de faltas injustificadas
		0,5	Atinge mais de metade do limite de faltas injustificadas
		0	Atinge o limite de faltas injustificadas
	Trazer material necessário	2	Traz sempre o material necessário
		1,5	Quase sempre traz o material necessário (1 a 2 faltas de material)
		1	É frequente trazer o material necessário (3 a 4 faltas de material)
		0,5	Raramente traz o material necessário (5 a 10 faltas de material)
		0	Não traz o material necessário (mais de 10 faltas de material)
	Realizar as atividades/trabalhos da aula	2	Realiza sempre as atividades/trabalhos da aula
		1,5	Quase sempre realiza as atividades/trabalhos da aula
		1	É frequente realizar as atividades/trabalhos da aula
		0,5	Raramente realiza as atividades/trabalhos da aula
		0	Não realiza as atividades/trabalhos da aula
Realizar os trabalhos de casa	2	Realiza sempre os trabalhos de casa	
	1,5	Quase sempre realiza os trabalhos de casa	
	1	É frequente realizar os trabalhos de casa	
	0,5	Raramente realiza os trabalhos de casa	
	0	Não realiza os trabalhos de casa	
Sociabilidade	Respeito pelo outro	3	Respeita sempre o outro
		2	Quase sempre respeita o outro
		1,5	É frequente respeitar o outro
		1	Raramente respeita o outro
		0	Não respeita o outro
	Cumprimento das regras de funcionamento da aula	4	Cumpre sempre as regras de funcionamento da aula
		3	Quase sempre cumpre as regras de funcionamento da aula
		2	É frequente cumprir as regras de funcionamento da aula
		1	Raramente cumpre as regras de funcionamento da aula
		0	Não cumpre as regras de funcionamento da aula
	Cooperação com os outros	3	Coopera sempre com os outros
		2	Quase sempre coopera com os outros
		1,5	É frequente cooperar com os outros
		1	Raramente coopera com os outros
		0	Não coopera com os outros
<b>TOTAL</b>		<b>20</b>	

## ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO TEMA DE APROFUNDAMENTO

### Questionário

Qual a utilidade que os professores de Educação Física dão aos resultados das suas avaliações.

*Exmo. (a). Senhor(a) Professor(a), caro(a) colega*

*Sou aluna da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, a frequentar o 2º ano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.*

*O presente questionário encontra-se inserido no Tema - Problema, trabalho a apresentar e a anexar ao relatório final de estágio, sob a orientação da Doutora Elsa Silva. O questionário tem como objetivo de estudo perceber a utilidade que os professores de Educação Física dão aos resultados das suas avaliações.*

*Aproveitando que na escola onde me encontro a estagiar se encontram professores(as) que já lecionaram ao ensino profissional e regular, procuro ainda perceber se a utilidade das suas avaliações variam consoantes o tipo de ensino que lecionam.*

*O questionário inclui cinco partes das quais quatro estão associadas aos diversos tipos de avaliação: Avaliação Diagnóstica; Avaliação Formativa; Avaliação Sumativa e a Autoavaliação.*

*Para o efeito, solicito o seu contributo atribuindo um grau de concordância relativamente a cada tipo de avaliação, tendo por referência as suas práticas e a forma como entende a utilidade da avaliação nas aprendizagens dos alunos no âmbito da Educação Física.*

*A sua participação neste estudo é muito importante, como contributo para a produção de conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens em Educação Física. Os questionários são anónimos e os dados recolhidos confidenciais, servindo apenas para fins de investigação.*

*Lembramos que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante.*

*Obrigado pela sua colaboração!*

### I - Identificação

*Preencha o quadro seguinte com os seus dados pessoais – Assinale com [x] onde se aplique:*

1. Idade: (anos)
2. Género: M  F
3. Anos que leciona: 10º  11º  12º
4. Tempo de serviço:  
Até 5 anos  6 – 10 anos  11 – 15 anos  16 – 20 anos  ≥ 21 anos
5. Curso de formação inicial para a docência:  
\_\_\_\_\_
6. Instituição: \_\_\_\_\_
7. Grau(s) académico(s) que possui:  
Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento
8. Na sua formação inicial frequentou alguma disciplina específica de avaliação pedagógica?  
Sim  Não
9. Durante o exercício profissional frequentou ações de formação contínua no domínio da avaliação pedagógica ou da avaliação de aprendizagens? Sim  Não

**Responda a este inquérito enquanto professor(a) do ensino regular**

**II – Importância atribuída a avaliação diagnóstica**

*Em relação à utilidade da avaliação diagnóstica, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:*

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	Orientar o processo de ensino-aprendizagem					
2	Escolher e definir os objetivos a alcançar					
3	Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos					
4	Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos					
5	“Situar” os alunos em relação aos objetivos do PNEF					
6	Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho					
7	Planificar todo o ensino					
8	“Antecipar” e prever como vamos utilizar os meios disponíveis					
9	Desenvolver a planificação anual					
10	Conhecer os alunos					
11	Identificar os alunos “críticos” e as matérias prioritárias					
12	Recolher dados para a formação de grupos por níveis					

**III – Importância atribuída a avaliação formativa**

*Em relação à utilidade da avaliação formativa, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:*

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos					
2	Possibilidade de corrigir erros					
3	Possibilidade de evitar que os erros surjam					
4	Perceber onde existem mais dificuldades					

5	Regular o ensino					
6	Melhorar o ensino e as aprendizagens					
7	Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir					
8	Regular o trabalho que está a ser desenvolvido					
9	Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar					
10	Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem					
11	Permite seleccionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo					
12	Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa					

#### IV – Importância atribuída a avaliação sumativa

*Em relação à utilidade da avaliação sumativa, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:*

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	Avaliação de aprendizagens após uma Unidade Didática					
2	Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento					
3	Atribuição de uma classificação					
4	Contribui para regular as aprendizagens e o ensino					
5	Tornar publico o que parece ter sido aprendido pelos alunos					
6	Avaliar segundo um conjunto de critérios					
7	Comparar as aprendizagens dos alunos					
8	Perceber se o aluno ficou a saber					
9	Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades					
10	Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota					
11	Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades					
12	Permite introduzir correções no processo de ensino					

## V – Importância atribuída à autoavaliação

*Em relação à utilidade da autoavaliação, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:*

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	Permite regular o processo de ensino-aprendizagem					
2	Auxilia na avaliação formativa					
3	Auxilia na avaliação sumativa					
4	Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções					
5	Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho					
6	Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos					
7	Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão					
8	Implica o aluno na sua própria avaliação					
9	Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho					
10	Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens					
11	Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor					
12	Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados					

**Responda a este inquérito enquanto professor(a) do ensino profissional**

**II – Importância atribuída a avaliação diagnóstica**

*Em relação à utilidade da avaliação diagnóstica, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:*

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	Orientar o processo de ensino-aprendizagem					
2	Escolher e definir os objetivos a alcançar					
3	Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos					
4	Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos					
5	“Situar” os alunos em relação aos objetivos do PNEF					
6	Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho					
7	Planificar todo o ensino					
8	“Antecipar” e prever como vamos utilizar os meios disponíveis					
9	Desenvolver a planificação anual					
10	Conhecer os alunos					
11	Identificar os alunos “críticos” e as matérias prioritárias					
12	Recolher dados para a formação de grupos por níveis					

**III – Importância atribuída a avaliação formativa**

*Em relação à utilidade da avaliação formativa, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:*

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos					
2	Possibilidade de corrigir erros					
3	Possibilidade de evitar que os erros surjam					
4	Perceber onde existem mais dificuldades					
5	Regular o ensino					

6	Melhorar o ensino e as aprendizagens					
7	Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir					
8	Regular o trabalho que está a ser desenvolvido					
9	Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar					
10	Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem					
11	Permite selecionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo					
12	Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa					

#### IV – Importância atribuída a avaliação sumativa

*Em relação à utilidade da avaliação sumativa, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:*

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	Avaliação de aprendizagens após um módulo					
2	Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento					
3	Atribuição de uma classificação					
4	Contribui para regular as aprendizagens e o ensino					
5	Tornar publico o que parece ter sido aprendido pelos alunos					
6	Avaliar segundo um conjunto de critérios					
7	Comparar as aprendizagens dos alunos					
8	Perceber se o aluno ficou a saber					
9	Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades					
10	Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota					
11	Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades					
12	Permite introduzir correções no processo de ensino					

## V – Importância atribuída à autoavaliação

Em relação à utilidade da autoavaliação, classifique as ações que se seguem de acordo com o grau de concordância que lhes atribui, assinalando a sua opção com um [X]:

		-			+	Não se aplica
		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
1	Permite regular o processo de ensino-aprendizagem					
2	Auxilia na avaliação formativa					
3	Auxilia na avaliação sumativa					
4	Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções					
5	Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho					
6	Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos					
7	Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão					
8	Implica o aluno na sua própria avaliação					
9	Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho					
10	Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens					
11	Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor					
12	Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados					

Obrigado pela colaboração.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO C – ANÁLISE DESCRITIVA DOS QUESTIONÁRIOS EM SPSS 20

### Tabelas de frequência

#### Sexo

##### Statistics

Sexo

N	Valid	5
	Missing	0

##### Sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Masculino	2	40,0	40,0	40,0
Valid Feminino	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

#### Anos que leciona

##### Statistics

Anos a que leciona

N	Valid	5
	Missing	0

##### Anos a que leciona

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 12º	1	20,0	20,0	20,0
Valid 10º e 11º	2	40,0	40,0	60,0
Valid 10º e 12º	1	20,0	20,0	80,0
Valid 11º e 12º	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Tempo de serviço**Statistics**

Tempo de serviço

N	Valid	5
	Missing	0

**Tempo de serviço**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 16-20 anos	2	40,0	40,0	40,0
> 21 anos	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Grau acadêmico que possui**Statistics**

Grau acadêmico que possui

N	Valid	5
	Missing	0

**Grau acadêmico que possui**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Licenciatura	4	80,0	80,0	80,0
Mestrado	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

## ENSINO REGULAR

### Avaliação Diagnóstica

#### Statistics

		ENADQ1 - Orientar o processo de ensino-aprendizagem	ENADQ2 - Escolher e definir os objetivos a alcançar	ENADQ3 - Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos	ENADQ4 - Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos	ENADQ5 - "Situar" os alunos em relação aos objetivos do PNEF	ENADQ6 - Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho
N	Valid	5	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0	0

ENADQ7 - Planificar todo o ensino	ENADQ8 - "Antecipar" e prever como vamos utilizar os meios disponíveis	ENADQ9 - Desenvolver a planificação anual	ENADQ10 - Conhecer os alunos	ENADQ11 - Identificar os alunos "críticos" e as matérias prioritárias	ENADQ12 - Recolher dados para a formação de grupos por níveis
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0

#### ERADQ1 - Orientar o processo de ensino-aprendizagem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Concordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid	Concordo totalmente	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

#### ERADQ2 - Escolher e definir os objetivos a alcançar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Concordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid	Concordo Totalmente	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

#### ERADQ3 - Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid	Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ4 - Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	2	40,0	40,0	40,0
Valid Concordo totalmente	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ5 - "Situar" os alunos em relação aos objetivos do PNEF**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ6 - Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ7 - Planificar todo o ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo totalmente	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ8 - "Antecipar" e prever como vamos utilizar os meios disponíveis**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ9 - Desenvolver a planificação anual**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ10 - Conhecer os alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**ERADQ11 - Identificar os alunos "críticos" e as matérias prioritárias**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERADQ12 - Recolher dados para a formação de grupos por níveis**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Avaliação Formativa**

		Statistics					
		ENAFQ1 - São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos	ENAFQ2 - Possibilidade de corrigir erros	ENAFQ3 - Possibilidade de evitar que os erros surjam	ENAFQ4 - Perceber onde existem mais dificuldades	ENAFQ5 - Regular o ensino	ENAFQ6 - Melhorar o ensino e as aprendizagens
N	Valid	5	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0	0

ENAFQ7 - Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir	ENAFQ8 - Regular o trabalho que está a ser desenvolvido	ENAFQ9 - Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar	ENAFQ10 - Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem	ENAFQ11 - Permite selecionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo	ENAFQ12 - Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa
5 0	5 0	5 0	5 0	5 0	5 0

**ERAFQ1 - São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**ERAFQ2 - Possibilidade de corrigir erros**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ3 - Possibilidade de evitar que os erros surjam**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ4 - Perceber onde existem mais dificuldades**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ5 - Regular o ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ6 - Melhorar o ensino e as aprendizagens**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ7 - Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ8 - Regular o trabalho que está a ser desenvolvido**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo totalmente	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ9 - Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ10 - Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ11 - Permite seleccionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERAFQ12 - Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Concordo	1	20,0	20,0	60,0
Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Avaliação Sumativa****Statistics**

	ENASQ1 - Avaliação de aprendizagens após uma Unidade Didática	ENASQ2 - Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento	ENASQ3 - Atribuição de uma classificação	ENASQ4 - Contribui para regular as aprendizagens e o ensino	ENASQ5 - Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos	ENASQ6 - Avaliar segundo um conjunto de critérios
N	Valid	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0

ENASQ7 - Comparar as aprendizagens dos alunos	ENASQ8 - Perceber se o aluno ficou a saber	ENASQ9 - Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades	ENASQ10 - Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota	ENASQ11 - Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades	ENASQ12 - Permite introduzir correções no processo de ensino
5 0	5 0	5 0	5 0	5 0	5 0

**ERASQ1 - Avaliação de aprendizagens após uma Unidade Didática**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo totalmente	3	60,0	60,0	80,0
Valid Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ2 - Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ3 - Atribuição de uma classificação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	2	40,0	40,0	40,0
Valid Concordo totalmente	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ4 - Contribui para regular as aprendizagens e o ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ5 - Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Concordo	1	20,0	20,0	60,0
Concordo totalmente	1	20,0	20,0	80,0
Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ6 - Avaliar segundo um conjunto de critérios**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ7 - Comparar as aprendizagens dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	4	80,0	80,0	80,0
Concordo	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ8 - Perceber se o aluno ficou a saber**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**ERASQ9 - Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	3	60,0	60,0	60,0
Concordo	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ10 - Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Valid Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ11 - Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERASQ12 - Permite introduzir correções no processo de ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

Autoavaliação**Statistics**

	ENATavQ1 - Permite regular o processo de ensino- aprendizagem	ENATavQ2 - Auxilia na avaliação formativa	ENATavQ3 - Auxilia na avaliação sumativa	ENATavQ4 - Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções	ENATavQ5 - Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho	ENATavQ6 - Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos
N Valid	5	5	5	5	5	5
Missing	0	0	0	0	0	0

ENATavQ7 - Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão	ENATavQ8 - Implica o aluno na sua própria avaliação	ENATavQ9 - Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho	ENATavQ10 - Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens	ENATavQ11 - Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor	ENATavQ12 - Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados
5 0	5 0	5 0	5 0	5 0	5 0

**ERATavQ1 - Permite regular o processo de ensino-aprendizagem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ2 - Auxilia na avaliação formativa**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ3 - Auxilia na avaliação sumativa**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ4 - Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo	1	20,0	20,0	60,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	80,0
Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ5 - Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	2	40,0	40,0	40,0
Valid Concordo totalmente	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ6 - Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ7 - Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**ERATavQ8 - Implica o aluno na sua própria avaliação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	2	40,0	40,0	40,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ9 - Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ10 - Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ11 - Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	40,0	40,0	40,0
Valid Discordo	2	40,0	40,0	80,0
Concordo	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ERATavQ12 - Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**ENSINO PROFISSIONAL**Avaliação Diagnóstica**Statistics**

	EPADQ1 - Orientar o processo de ensino-aprendizagem	EPADQ2 - Escolher e definir os objetivos a alcançar	EPADQ3 - Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos	EPADQ4 - Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos	EPADQ5 - "Situat" os alunos em relação aos objetivos do PNEF	EPADQ6 - Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho
N	5	5	5	5	5	5
Valid	5	5	5	5	5	5
Missing	0	0	0	0	0	0

EPADQ7 - Planificar todo o ensino	EPADQ8 - "Antecipar" e prever como vamos utilizar os meios disponíveis	EPADQ9 - Desenvolver a planificação anual	EPADQ10 - Conhecer os alunos	EPADQ11 - Identificar os alunos "críticos" e as matérias prioritárias	EPADQ12 - Recolher dados para a formação de grupos por níveis
5 0	5 0	5 0	5 0	5 0	5 0

**EPADQ1 - Orientar o processo de ensino-aprendizagem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo totalmente	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ2 - Escolher e definir os objetivos a alcançar**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo Totalmente	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ3 - Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ4 - Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	2	40,0	40,0	40,0
Valid Concordo totalmente	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ5 - "Situar" os alunos em relação aos objetivos do PNEF**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ6 - Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ7 - Planificar todo o ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	2	40,0	40,0	40,0
Valid Concordo	1	20,0	20,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ8 - "Antecipar" e prever como vamos utilizar os meios disponíveis**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ9 - Desenvolver a planificação anual**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ10 - Conhecer os alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**EPADQ11 - Identificar os alunos "críticos" e as matérias prioritárias**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPADQ12 - Recolher dados para a formação de grupos por níveis**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**Avaliação Formativa****Statistics**

		EPAFQ1 - São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos	EPAFQ2 - Possibilidade de corrigir erros	EPAFQ3 - Possibilidade de evitar que os erros surjam	EPAFQ4 - Perceber onde existem mais dificuldades	EPAFQ5 - Regular o ensino	EPAFQ6 - Melhorar o ensino e as aprendizagens
N	Valid	5	5	5	5	5	4
	Missing	0	0	0	0	0	1

EPAFQ7 - Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir	EPAFQ8 - Regular o trabalho que está a ser desenvolvido	EPAFQ9 - Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar	EPAFQ10 - Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem	EPAFQ11 - Permite selecionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo	EPAFQ12 - Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa
5 0	5 0	5 0	5 0	5 0	5 0

**EPAFQ1 - São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**EPAFQ2 - Possibilidade de corrigir erros**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ3 - Possibilidade de evitar que os erros surjam**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ4 - Perceber onde existem mais dificuldades**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ5 - Regular o ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ6 - Melhorar o ensino e as aprendizagens**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	20,0	25,0	25,0
Concordo	1	20,0	25,0	50,0
Concordo totalmente	2	40,0	50,0	100,0
Total	4	80,0	100,0	
Missing				
System	1	20,0		
Total	5	100,0		

**EPAFQ7 - Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ8 - Regular o trabalho que está a ser desenvolvido**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Concordo	1	20,0	20,0	40,0
Concordo totalmente	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ9 - Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ10 - Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ11 - Permite seleccionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPAFQ12 - Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo	1	20,0	20,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

## Avaliação Sumativa

### Statistics

		EPASQ1 - Avaliação de aprendizagens após um módulo	EPASQ2 - Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento	EPASQ3 - Atribuição de uma classificação	EPASQ4 - Contribui para regular as aprendizagens e o ensino	EPASQ5 - Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos	EPASQ6 - Avaliar segundo um conjunto de critérios
N	Valid	5	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0	0

EPASQ7 - Comparar as aprendizagens dos alunos	EPASQ8 - Perceber se o aluno ficou a saber	EPASQ9 - Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades	EPASQ10 - Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota	EPASQ11 - Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades	EPASQ12 - Permite introduzir correções no processo de ensino
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0

### EPASQ1 - Avaliação de aprendizagens após um módulo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo totalmente	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

### EPASQ2 - Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ3 - Atribuição de uma classificação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo totalmente	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ4 - Contribui para regular as aprendizagens e o ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ5 - Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Valid Concordo	1	20,0	20,0	60,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	80,0
Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ6 - Avaliar segundo um conjunto de critérios**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ7 - Comparar as aprendizagens dos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ8 - Perceber se o aluno ficou a saber**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**EPASQ9 - Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	3	60,0	60,0	60,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ10 - Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ11 - Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Concordo	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPASQ12 - Permite introduzir correções no processo de ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

## Autoavaliação

### Statistics

	EPATavQ1 - Permite regular o processo de ensino-aprendizagem	EPATavQ2 - Auxilia na avaliação formativa	EPATavQ3 - Auxilia na avaliação sumativa	EPATavQ4 - Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções	EPATavQ5 - Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho	EPATavQ6 - Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos
N	Valid	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0

EPATavQ7 - Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão	EPATavQ8 - Implica o aluno na sua própria avaliação	EPATavQ9 - Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho	EPATavQ10 - Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens	EPATavQ11 - Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor	EPATavQ12 - Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0

### EPATavQ1 - Permite regular o processo de ensino-aprendizagem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

### EPATavQ2 - Auxilia na avaliação formativa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

### EPATavQ3 - Auxilia na avaliação sumativa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Discordo	2	40,0	40,0	60,0
Valid Concordo	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ4 - Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Discordo	1	20,0	20,0	40,0
Concordo	1	20,0	20,0	60,0
Concordo totalmente	1	20,0	20,0	80,0
Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ5 - Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	3	60,0	60,0	60,0
Concordo totalmente	2	40,0	40,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ6 - Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Concordo	3	60,0	60,0	80,0
Não se aplica	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ7 - Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	5	100,0	100,0	100,0

**EPATavQ8 - Implica o aluno na sua própria avaliação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo	2	40,0	40,0	40,0
Concordo	3	60,0	60,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ9 - Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ10 - Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	1	20,0	20,0	20,0
Valid Concordo	4	80,0	80,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ11 - Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Discordo totalmente	2	40,0	40,0	40,0
Valid Discordo	2	40,0	40,0	80,0
Concordo	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

**EPATavQ12 - Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Concordo	4	80,0	80,0	80,0
Valid Concordo totalmente	1	20,0	20,0	100,0
Total	5	100,0	100,0	

## MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL

### “ MÉDIA, MODA E DESVIO PADÃO”

#### ENSINO NORMAL

#### Avaliação Diagnóstica

		Statistics					
		ENADQ1 - Orientar o processo de ensino- aprendizagem	ENADQ2 - Escolher e definir os objetivos a alcançar	ENADQ3 - Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos	ENADQ4 - Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos	ENADQ5 - "Situar" os alunos em relação aos objetivos do PNEF	ENADQ6 - Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho
N	Valid	5	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0	0
	Mean	3,80	3,80	3,40	3,60	3,00	2,60
	Mode	4	4	3	4	3	3
	Std. Deviation	,447	,447	,548	,548	,707	1,140

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

ENADQ7 - Planificar todo o ensino	ENADQ8 - "Antecipar" e prever como vamos utilizar os meios disponíveis	ENADQ9 - Desenvolver a planificação anual	ENADQ10 - Conhecer os alunos	ENADQ11 - Identificar os alunos "críticos" e as matérias prioritárias	ENADQ12 - Recolher dados para a formação de grupos por níveis
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0
3,40	3,40	3,40	3,00	3,40	3,20
4	3	3	3	3	3 <sup>a</sup>
,894	,548	,548	,000	,548	,837

## Avaliação Formativa

**Statistics**

		ENAFQ1 - São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos	ENAFQ2 - Possibilidade de corrigir erros	ENAFQ3 - Possibilidade de evitar que os erros surjam	ENAFQ4 - Perceber onde existem mais dificuldades	ENAFQ5 - Regular o ensino	ENAFQ6 - Melhorar o ensino e as aprendizagens
N	Valid	5	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,00	3,40	3,20	3,40	2,80	3,20
Mode		3	3	3	3	3	3 <sup>a</sup>
Std. Deviation		,000	,548	,447	,548	,447	,837

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

ENAFQ7 - Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir	ENAFQ8 - Regular o trabalho que está a ser desenvolvido	ENAFQ9 - Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar	ENAFQ10 - Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem	ENAFQ11 - Permite selecionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo	ENAFQ12 - Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0
3,40	3,40	3,40	3,00	3,00	2,80
3	4	3	3	3	4
,548	,894	,548	,707	,707	1,304

## Avaliação Sumativa

**Statistics**

		ENASQ1 - Avaliação de aprendizagens após uma Unidade Didática	ENASQ2 - Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento	ENASQ3 - Atribuição de uma classificação	ENASQ4 - Contribui para regular as aprendizagens e o ensino	ENASQ5 - Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos	ENASQ6 - Avaliar segundo um conjunto de critérios
N	Valid	5	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4,00	3,20	3,60	3,00	3,00	3,40
Mode		4	3 <sup>a</sup>	4	3	1 <sup>a</sup>	3
Std. Deviation		,707	,837	,548	,707	1,581	,548

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

ENASQ7 - Comparar as aprendizagens dos alunos	ENASQ8 - Perceber se o aluno ficou a saber	ENASQ9 - Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades	ENASQ10 - Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota	ENASQ11 - Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades	ENASQ12 - Permite introduzir correções no processo de ensino
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0
2,20	3,00	2,40	3,20	2,40	2,80
2	3	2	3	3	3
,447	,000	,548	1,095	,894	,447

## Autoavaliação

### Statistics

	ENATavQ1 - Permite regular o processo de ensino-aprendizagem	ENATavQ2 - Auxilia na avaliação formativa	ENATavQ3 - Auxilia na avaliação sumativa	ENATavQ4 - Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções	ENATavQ5 - Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho	ENATavQ6 - Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos
N Valid	5	5	5	5	5	5
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	1,80	2,20	2,20	3,00	3,60	3,00
Mode	2	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	4	3
Std. Deviation	,447	,837	,837	1,581	,548	1,414

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

ENATavQ7 - Transforma o conhecimento do aluno numa reflexão	ENATavQ8 - Implica o aluno na sua própria avaliação	ENATavQ9 - Levar o aluno a realizar uma reflexão crítica do seu próprio caminho	ENATavQ10 - Leva o aluno a ter conhecimento das suas aprendizagens	ENATavQ11 - Confere ao aluno um estatuto diferente com a ajuda do professor	ENATavQ12 - Permite que os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação utilizados
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0
3,00	2,60	3,20	2,60	1,80	3,20
3	3	3	3	1 <sup>a</sup>	3
,000	,548	,447	,894	,837	,447

## ENSINO PROFISSIONAL

### Avaliação Diagnóstica

**Statistics**

	EPADQ1 - Orientar o processo de ensino-aprendizagem	EPADQ2 - Escolher e definir os objetivos a alcançar	EPADQ3 - Definir o percurso de desenvolvimento dos alunos	EPADQ4 - Identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos	EPADQ5 - "Situar" os alunos em relação aos objetivos do PNEF	EPADQ6 - Traçar a evolução dos alunos no final de um período de trabalho
N Valid	5	5	5	5	5	5
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	3,80	3,80	3,40	3,60	3,00	2,60
Mode	4	4	3	4	3	3
Std. Deviation	,447	,447	,548	,548	,707	1,140

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

EPADQ7 - Planificar todo o ensino	EPADQ8 - "Antecipar" e prever como vamos utilizar os meios disponíveis	EPADQ9 - Desenvolver a planificação anual	EPADQ10 - Conhecer os alunos	EPADQ11 - Identificar os alunos "críticos" e as matérias prioritárias	EPADQ12 - Recolher dados para a formação de grupos por níveis
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0
3,00	3,40	3,20	3,00	3,00	3,20
2 <sup>a</sup>	3	3	3	3	3 <sup>a</sup>
1,000	,548	,447	,000	,707	,837

### Avaliação Formativa

**Statistics**

	EPAFQ1 - São os Feedback's que o professor dá as produções dos alunos	EPAFQ2 - Possibilidade de corrigir erros	EPAFQ3 - Possibilidade de evitar que os erros surjam	EPAFQ4 - Perceber onde existem mais dificuldades	EPAFQ5 - Regular o ensino	EPAFQ6 - Melhorar o ensino e as aprendizagens
N Valid	5	5	5	5	5	4
Missing	0	0	0	0	0	1
Mean	3,00	3,40	3,20	3,20	3,00	3,25
Mode	3	3	3	3	3	4
Std. Deviation	,000	,548	,447	,447	,707	,957

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

EPAFQ7 - Recolher informação de modo a saber o que é necessário fazer para os alunos poderem progredir	EPAFQ8 - Regular o trabalho que está a ser desenvolvido	EPAFQ9 - Encontrar as diferenças entre o estado presente e o que se pretende alcançar	EPAFQ10 - Os FB permitem regular e controlar os processos de aprendizagem	EPAFQ11 - Permite selecionar as tarefas mais adequadas tendo em conta o nível dos alunos e o currículo	EPAFQ12 - Permite recolher informação válida e fiável para incluir na avaliação sumativa
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0
3,40	3,40	3,40	3,20	3,00	2,80
3	4	3	3 <sup>a</sup>	3	4
,548	,894	,548	,837	,707	1,304

## Avaliação Sumativa

### Statistics

	EPASQ1 - Avaliação de aprendizagens após um módulo	EPASQ2 - Avaliação final do que os alunos sabem ou são capazes de fazer num determinado momento	EPASQ3 - Atribuição de uma classificação	EPASQ4 - Contribui para regular as aprendizagens e o ensino	EPASQ5 - Tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos	EPASQ6 - Avaliar segundo um conjunto de critérios
N Valid	5	5	5	5	5	5
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	3,80	3,20	3,80	3,00	3,00	3,40
Mode	4	3 <sup>a</sup>	4	3	1 <sup>a</sup>	3
Std. Deviation	,447	,837	,447	,707	1,581	,548

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

EPASQ7 - Comparar as aprendizagens dos alunos	EPASQ8 - Perceber se o aluno ficou a saber	EPASQ9 - Perceber como é que o aluno ultrapassou as suas dificuldades	EPASQ10 - Entender quais as razões que levam o aluno a ter determinada nota	EPASQ11 - Perceber o que foi feito para que o aluno ultrapassa-se as suas dificuldades	EPASQ12 - Permite introduzir correções no processo de ensino
5	5	5	5	5	5
0	0	0	0	0	0
2,20	3,00	2,40	3,20	2,40	2,80
2	3	2	3	3	3
,447	,000	,548	1,095	,894	,447

## Autoavaliação

### Statistics

		EPATavQ1 - Permite regular o processo de ensino- aprendizagem	EPATavQ2 - Auxilia na avaliação formativa	EPATavQ3 - Auxilia na avaliação sumativa	EPATavQ4 - Permite que os alunos identifiquem os seus erros e procurem soluções	EPATavQ5 - Permite que o aluno avalie o seu próprio trabalho	EPATavQ6 - Possibilita ao aluno a correção dos seus pontos fracos
N	Valid	5	5	5	5	5	5
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		1,80	2,20	2,20	3,00	3,40	3,00
Mode		2	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	3	3
Std. Deviation		,447	,837	,837	1,581	,548	1,414

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

## ANEXO D – CERTIFICADO E RELATÓRIO OFICINA DE IDEIAS



### Oficina de Ideias

#### *Núcleo de Estágio Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra)*

O projeto “Oficina de Ideias” organizado e orientado pelos professores estagiários da Escola Secundária Avelar Brotero (André Melo, Corey Arthur, Daniel Cardoso e Hugo Mariano) resultou do Estágio Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, enquadrando-se na disciplina Projetos e Parcerias Educativas, como parte integrante do processo de formação do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. A atividade teve lugar no dia 8 de março de 2014 nas instalações desportivas da Escola Secundária Avelar Brotero.

Com este projeto, o grupo organizador tinha como objetivo a apresentação de diversas propostas por parte dos alunos de 1.º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, professores estagiários, bem como respetivos orientadores do

Núcleo de Estágio, de forma a dar a conhecer outros métodos realizados e a partilhar ideias relacionadas com as diversas matérias. Deste modo, cada núcleo de estágio inscrito apresentava uma ideia referente a Unidades Didáticas distintas, incluindo a organização, objetivos e a idade a que se destina. Seguidamente era realizada uma componente prática, no qual os presentes colaboravam, assumindo a posição de alunos/modelos. Foram abordadas diversas matérias, nomeadamente o Andebol, Ginástica Acrobática, Atletismo (corrida de estafetas), Basquetebol *Smashbal* e *Tripela*.

O *Smashbal* e *Tripela* foram modalidades totalmente novas para mim e, deste modo, a atividade proporcionada pelo núcleo permitiu que adquirisse novos conhecimentos e conhecesse novas modalidades. As restantes modalidades, apesar de já serem do meu conhecimento, apresentaram ideias interessantes e possíveis de colocar em prática. Gostei especialmente do jogo do “bingo” na ginástica acrobática, contudo, devido à sua especificidade, devemos ter em atenção a idade a que se destina e realçar as ajudar na atividade. O fato de existir competitividade faz com que os alunos vão realizem as figuras o mais rápido possível sem terem em atenção o monte, desmonte e as ajudas. Assim, no jogo, deve-se arranjar alternativas para combater esta situação. A ligação do *Smashbal* com o voleibol também foi uma ideia interessante, contudo, deve ser realizado em idades mais avançadas e quando os conhecimentos e habilidades já estão todas adquiridas, de modo a não suscitar dúvidas nos alunos. As restantes apresentações também foram interessantes, contudo, não tão novo para mim. Realço a importância no modelo *Teaching Games for Understanding* que deve estar presente em qualquer modalidade uma vez que partilho da opinião que se deve aproximar ao máximo os exercícios à realidade, ou seja, a situação do jogo, de modo a que os conhecimentos possam ser aplicados por parte dos alunos. o que acontece nos exercícios analíticos é a dificuldade de aplicar os gestos técnicos em situação de jogo. No atletismo, o que não gostei foi algumas situações de segurança que não foram tidas em conta na concretização de alguns exercícios. Assim, foi possível adquirir alguns conhecimentos e estratégias passíveis de serem aplicadas nas minhas aulas bem como situações a evitar e a ter em conta.

De uma forma geral, verificou-se uma grande troca entre todos os participantes. Todos se mostraram muito interessados em colaborar, em partilhar ideias e opiniões. Foram apresentadas algumas propostas bastantes interessantes que, quando aplicadas em contexto pertinente, poderão ser motivadoras e causadoras de gosto pela Educação Física por parte dos alunos e prática de atividade desportiva.

Em jeitos de conclusão, trata-se de um tipo de atividade a preservar uma vez que permite a partilha de experiências com mais sucesso que os professores estagiários adquiriram ao longo do seu trabalho, partilhando-os com os restantes colegas, futuros estagiários e até mesmo com professores experientes, pois nunca findamos os nossos saberes e, acredito que apesar de serem eles que nos ensinam, por vezes existem momentos que nós também os podemos ensinar com ideias novas e inovadoras.

Deste modo, trata-se de partilhas importantes uma vez que proporcionam novas soluções para integrar no nosso processo ensino-aprendizagem. Acima de tudo são atividades que nos proporcionam evoluir enquanto profissionais de Educação Física.