

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Luís Ferreira Alves

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS
DUARTE**

- TURMA DO 9º D NO ANO LETIVO DE 2019/2020 -

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A INFLUÊNCIA DE AUTOAVALIAÇÃO NA
SUA APRENDIZAGEM: DIFERENÇAS ENTRE SEXO FEMININO E MASCULINO

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato
Bernardes Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de Coimbra**

Coimbra, julho de 2020

Luís Ferreira Alves

2018252113



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA ENGENHEIRO ACÁCIO CALAZANS
DUARTE
- TURMA DO 9º D NO ANO LETIVO DE 2019/2020 -**

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A INFLUÊNCIA DE AUTOAVALIAÇÃO NA
SUA APRENDIZAGEM: DIFERENÇAS ENTRE SEXO FEMININO E
MASCULINO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra

Orientador: Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre

Coimbra, julho de 2020

Alves, L. F. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte - turma do 9º D no ano letivo de 2019/2020*. (Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra).

Luís Ferreira Alves, aluno n.º 2018252113 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto n.º 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra – Regulamento n.º 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo regulamento n.º 400/2019, 6 de maio.



Coimbra, 1 de julho de 2020

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.

Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

- *Martin Luther King*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem o constante apoio e colaboração de diversas pessoas às quais gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, deixo um agradecimento especial ao meu orientador da faculdade, Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre, pela sua orientação, disponibilidade, dedicação e sentido crítico em todos os aspetos da prossecução deste trabalho.

Ao meu orientador da escola, Professor Cláudio Alexandre Santos de Sousa, agradeço por me ter acolhido e integrado da melhor forma no contexto escolar. Com toda a certeza, os conselhos, conhecimentos e ensinamentos contribuíram de forma positiva e enriquecedora para o meu percurso profissional.

Aos meus colegas estagiários, Ana, Cristiano e Mauro, pelas inúmeras tarefas realizadas em conjunto. Certamente, todas as impressões trocadas influenciaram o meu crescimento enquanto profissional e pessoa.

Aos meus pais, reconheço o incansável esforço, palavras de incentivo e confiança depositada ao longo de todo o meu percurso académico. Sem vocês não teria conseguido alcançar esta árdua meta.

À Catarina, pela constante ajuda e prontidão prestada, eterno carinho, paciência e permanente presença na minha vida. Serás sempre a base de tudo.

Aos verdadeiros amigos, os quais sempre respeitaram e apoiaram a minha ausência em detrimento do trabalho e rechearam o meu tempo livre.

Por último, aos meus alunos, por serem os primeiros a porem-me à prova. Seguramente não me irei esquecer de nenhum de vocês, que de uma ou de outra maneira me inspiraram a ser melhor pessoa e melhor professor.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio curricular realizado na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre de Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Este relatório é composto por três grandes capítulos. O primeiro capítulo corresponde essencialmente ao enquadramento do meio escolar bem como à contextualização da prática, não esquecendo as expectativas e opções iniciais tomadas. O segundo capítulo apresenta como foco a reflexão crítica sobre o realizado ao longo do ano, nomeadamente, planeamento, intervenção pedagógica e avaliação. O último capítulo refere-se ao aprofundamento do tema-problema.

Sabe-se que, atualmente, o fenómeno da autoavaliação é um processo que está bastante enraizado no sistema educativo. Este é acompanhado de instrumentos que permitem ao professor perceber em que estado se encontram os seus alunos. Adicionalmente, o preenchimento desses instrumentos permite aos alunos o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva que, no futuro, irá ser importante.

Neste sentido, o principal objetivo deste trabalho consiste na análise da influência da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos.

A metodologia de investigação adotada compreende a aplicação de um questionário em dois momentos e um instrumento de avaliação aplicado em três momentos, considerando uma amostra constituída por 27 alunos de uma turma de 9.º ano.

Os resultados evidenciaram que, na generalidade os alunos apresentam melhorias na sua aprendizagem através do uso da autoavaliação, sendo que o sexo feminino compreende melhor essa influência.

Palavras-chave: autoavaliação, aprendizagem, educação física, instrumentos

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the curricular internship held at the Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, with a view to obtaining the degree of Master of Physical Education in Basic and Secondary Education, by the Faculty of Sport Sciences and Physical Education.

This report consists of three major chapters. The first chapter essentially corresponds to the context of the school environment as well as the context of the practice, not forgetting the expectations and initial options taken. The second chapter focuses on critical reflection on everything that has been done throughout the year, namely, planning, pedagogical intervention and evaluation. The last chapter refers to the deepening of the problem theme.

It is known that the phenomenon of self-assessment is a process that is deeply rooted in the education system today. It is accompanied by instruments that allow the teacher to understand how and what are students learning. Additionally, completing these instruments allows students to develop a reflective ability that will help them in the future.

In this sense, the main objective of this work is to analyze student's perception about the influence of self-assessment on students' learning.

The research methodology adopted includes the application of a questionnaire in two different moments and an assessment instrument applied in three moments, considering a sample of 27 students from a 9th grade class,

The results have shown that, in general, students reveal improvements in their learning through the use of self-assessment. Furthermore, the female sex manifests better results in the perception of the influence of self-assessment.

Keywords: self-assessment, learning, physical education, instruments

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	3
1.1. Expetativas iniciais.....	3
1.1.1. Dimensão Profissional e Ética.....	3
1.1.2. Participação na Escola.....	3
1.1.3. Desenvolvimento e Formação Profissional	4
1.1.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.....	4
1.2. Caracterização do contexto	4
1.2.1. A escola	4
1.2.2. O núcleo de estágio	5
1.2.3. O Grupo disciplinar	5
1.2.4. A turma.....	6
II. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	9
2.1. Planeamento	9
2.1.1. Plano anual	10
2.1.2. Unidades didáticas.....	12
2.1.3. Planos de aula.....	15
2.2. Realização	18
2.2.1. Intervenção pedagógica	19
2.2.1.1. Instrução.....	19
2.2.1.2. Gestão	22
2.2.1.3. Clima e disciplina	24
2.2.2. Reajustamentos, estratégias e opções	25
2.3. Avaliação.....	27
2.3.1. Avaliação formativa inicial (AFI)	28

2.3.2. Avaliação formativa processual (AFP).....	29
2.3.3. Avaliação sumativa (AS).....	30
2.3.4. Autoavaliação	31
2.4. Questões dilemáticas.....	32
2.5. Atividades de organização e gestão escolar	34
2.6. Projetos e parcerias educativas.....	35
2.7. Atitude ético-profissional.....	37
2.8. Ensino à distância.....	39
III. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	42
3.1. Apresentação do Tema-Problema	42
3.2. Pertinência do estudo	42
3.3. Revisão bibliográfica	43
3.3.1. Autoavaliação	43
3.3.2. Autoavaliação em Educação Física	44
3.3.2.1. Planeamento.....	44
3.3.2.2. Instrução.....	45
3.3.2.3. Feedback	45
3.3.3. Dificuldades inerentes a todos os Professores.....	46
3.3.4. Avaliação centrada no aluno	46
3.4. Objetivos	48
3.4.1. Antes COVID-19.....	48
3.4.2. Pós COVID-19	49
3.5. Metodologia de investigação.....	50
3.5.1. Justificação da opção metodológica	50
3.5.2. Participantes	50
3.5.3. Variáveis em estudo	52

3.5.4. Instrumentos e recolha de dados.....	54
3.5.4.1. Antes COVID-19	54
3.5.4.2. Pós COVID-19.....	56
3.5.5. Procedimentos	56
3.5.5.1. Antes COVID-19	56
3.5.5.2. Pós COVID-19.....	58
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
4.1. Análise da autoavaliação.....	60
4.2. Análise da perceção dos alunos em relação à autoavaliação	63
4.2.1. Diferenças entre o sexo feminino e masculino de acordo com a perceção em relação à autoavaliação.....	65
4.3. Função que os alunos atribuem à autoavaliação	69
5. Indicadores para Ação Futura	74
6. Conclusão.....	75
CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	82
ANEXO 1. <i>ROULEMENT</i>	83
ANEXO 2. AUTOAVALIAÇÃO INTERCALAR E SEMESTRAL.....	84
ANEXO 3. AÇÃO DE FORMAÇÃO – PLANO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	86
ANEXO 4. AÇÃO DE FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA	87
ANEXO 5. WEBINAR SOBRE A UTILIZAÇÃO DO TEAMS.....	88
APÊNDICES	89
APÊNDICE 1. FICHA BIOGRÁFICA INDIVIDUAL.....	90
APÊNDICE 2. PLANO DE AULA	92
APÊNDICE 3. REGISTO DE PRESENÇAS.....	94

APÊNDICE 4. RELATÓRIO DE AULA.....	95
APÊNDICE 5. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL	96
APÊNDICE 6. AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA.....	98
APÊNDICE 7. REGISTO COMPORTAMENTAL.....	99
APÊNDICE 8. AUTOAVALIAÇÃO UD VOLEIBOL	100
APÊNDICE 9. CARTAZ TORNEIO <i>FAIR PLAY</i>	101
APÊNDICE 10. DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPOS <i>BASKET 3X3</i>	102
APÊNDICE 11. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO INICIAL (QMI) ANTES COVID-19.....	103
APÊNDICE 12. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO FINAL (QMF) ANTES COVID-19.....	104
APÊNDICE 13. MATRIS DOS QUESTIONÁRIOS DE META-AVALIAÇÃO...	105
APÊNDICE 14. INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO	107
APÊNDICE 15. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO INICIAL (QMI) DEPOIS COVID-19.....	109
APÊNDICE 16. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO FINAL (QMF) DEPOIS COVID-19.....	110
APÊNDICE 17. INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE FORÇA MUSCULAR	111
APÊNDICE 18. INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DA CAPACIDADE CARDIOVASCULAR	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo experimental e Grupo de controlo	58
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 - Níveis de proficiência da turma D do 9º ano de escolaridade.....	8
Quadro 2 - Distribuição das modalidades didáticas	11
Quadro 3 - Participantes no estudo.....	51
Quadro 4 - Questões utilizadas para entender a percepção dos alunos acerca da autoavaliação	52
Quadro 5 - Questões utilizadas para analisar a opinião dos alunos acerca da autoavaliação	52
Quadro 6 - Questões utilizadas para a autoavaliação na unidade didática de aptidão física.....	53
Quadro 7 - Questão utilizada para apurar a dificuldade em realizar a autoavaliação ...	53
Quadro 8 - Calendarização da aplicação dos questionários e instrumentos antes COVID-19	57
Quadro 9 - Calendarização da aplicação dos questionários e instrumentos pós COVID-19	59
Quadro 10 - Total das autoavaliações do treino cardiovascular e de força muscular ...	61
Quadro 11 - Autoavaliações do treino cardiovascular	62
Quadro 12 - Autoavaliações do treino de força muscular	62
Quadro 13 - Questionário de meta-avaliação inicial (QMI) – Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”	63
Quadro 14 - Questionário de meta-avaliação inicial (QMI) – Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”	64
Quadro 15 - Questionário de meta-avaliação final (QMF) - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”	64
Quadro 16 - Questionário de meta-avaliação final (QMF) – Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”	64
Quadro 17 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”	65

Quadro 18 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”	66
Quadro 19 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”	66
Quadro 20 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”	66
Quadro 21 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”	67
Quadro 22 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”	67
Quadro 23 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”	68
Quadro 24 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”	68
Quadro 25 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) total - Variáveis referentes à categoria “autoavaliação do(a) aluno(a) na UD”	69
Quadro 26 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) total - Variáveis referentes à categoria “dificuldades na autoavaliação”	69
Quadro 27 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “autoavaliação do(a) aluno(a) na UD”	72
Quadro 28 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “dificuldades na autoavaliação”	72
Quadro 29 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “autoavaliação do(a) aluno(a) na UD”	73
Tabela 30 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “dificuldades na autoavaliação”	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA1	Autoavaliação n.º 1
AA2	Autoavaliação n.º 2
AAF	Autoavaliação final
AAI	Autoavaliação inicial
AFI	Avaliação formativa inicial
COVID-19	Coronavírus
E@D	Ensino à distância
EF	Educação Física
EP	Estágio pedagógico
ESEACD	Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
FCDEF-UC de Coimbra	Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
MEEFEBS Secundário	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
NE	Núcleo de estágio pedagógico
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
QMI	Questionário de meta-avaliação inicial
QMF	Questionário de meta-avaliação final
RE	Relatório de estágio
UD	Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico (EP), inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), referente ao ano letivo de 2019/2020.

O EP desenvolveu-se na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD), através do acompanhamento da turma D do 9.º ano de escolaridade, sob a orientação e supervisão do Professor cooperante Cláudio Sousa e do Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre, como orientador da faculdade. Com o estágio, anuncia-se o encerramento de um ciclo de formação pedagógica na área da Educação Física (EF).

Como descrevem Molinari e Scalabrin (2013), o estágio proporciona ao aluno “o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções”. Através da aplicação deste exercício, procura-se “promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores.”

De acordo com Tardif (2002, citado por Molinari & Scalabrin, 2013), “o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida académica dos alunos”.

O EP é essencial no desenvolvimento de um futuro professor, pois a partir desta prática desenvolvem-se hábitos, habilidades e atitudes relacionados com o exercício da docência que, são aplicados com maior segurança e visão crítica, devido ao acompanhamento que o professor estagiário possui.

Este documento visa caracterizar todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano, bem como refletir acerca das inúmeras práticas e estratégias adotadas, salientando os aspetos positivos e negativos que marcaram o percurso anual, acreditando que todas as decisões tomadas ao longo estágio manifestavam preocupação em adaptar e zelar por um processo de ensino-aprendizagem dinâmico. A realidade da turma do 9.º D influenciou em grande parte todas essas decisões, contribuindo assim para um enriquecimento das competências enquanto futuros docentes na área da EF.

O relatório de estágio integrará três capítulos. O primeiro pauta-se pela contextualização da prática desenvolvida, o segundo será dedicado a uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o terceiro e último capítulo será destinado ao aprofundamento do tema/problema que se desenvolveu ao longo do ano letivo com o seguinte tema *“Perceção dos alunos sobre a influência de autoavaliação na sua aprendizagem: Diferenças entre sexo feminino e masculino”*.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Este capítulo compreende dois subtópicos: as expectativas iniciais e a caracterização do contexto. Por sua vez, as expectativas iniciais compõem-se por quatro partes, referindo a dimensão profissional e ética, a participação na escola, o desenvolvimento e formação profissional e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. No que diz respeito à caracterização do contexto, este integra conteúdos referentes à escola, ao núcleo de estágio, ao grupo disciplinar e à turma.

1.1. Expetativas iniciais

O presente ponto do RE apresenta como objetivo o desenvolvimento das capacidades e competências na trilogia de domínios do saber, saber fazer e saber ser, conceber uma aprendizagem holística e avultar uma capacidade de adaptação às diferentes situações e exigências da profissão, ambicionando, a todo o instante, a excelência profissional.

1.1.1. Dimensão Profissional e Ética

No âmbito profissional, tenciona-se aplicar todos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos até ao momento através da formação académica, desenvolver saberes, métodos e práticas que auxiliem a intervenção e incrementem o currículo, de modo a contribuir para uma preparação da vida profissional futura. Este é sem dúvida um processo contínuo que se enceta na primeira aula e nunca se finda. Como profissional, deve-se estimular a autonomia dos alunos para uma integração plena na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares, respeitando igualmente as especificidades de cada um, utilizando sempre que possíveis perspetivas de inovação no trabalho. Complementarmente, deve-se demonstrar em todos os momentos da atividade profissional equilíbrio emocional, com capacidade relacional e de comunicação.

1.1.2. Participação na Escola

No que diz respeito ao grupo de educação física e restante comunidade escolar, esperava-se uma receção de forma aberta e equitativa, ouvindo e conversando sobre as ideias/opiniões e encarando as inseguranças e dúvidas como decurso normal da inexperiência de professor estagiário.

Neste sentido, é fulcral encontrar o equilíbrio e absorver todo o conhecimento e experiência que os mais experientes têm para transmitir, porque dessa partilha ambas as partes irão lucrar certamente.

1.1.3. Desenvolvimento e Formação Profissional

No decorrer do estágio será fundamental realizar reflexões diárias sobre as práticas no processo ensino-aprendizagem. Identificar claramente os pontos de menor consistência nas intervenções e nas estratégias adotadas e criar assim alternativas com vista à sua superação, recorrendo para isso à experiência acumulada de anos transatos, à investigação ou à partilha de saberes e experiências com os colegas estagiários e com o professor orientador, enriquecendo deste modo a formação e a atividade profissional, desenvolvendo-se simultaneamente competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

1.1.4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Na relação com os alunos pretende-se desenvolver um trabalho cooperativo com busca à obtenção de um objetivo comum – aprender – porque na prática, não passamos “de pessoas, umas mais novas e outras mais velhas, que partilham as suas vidas.” (Machado, 2011). No entanto, esta cooperação deve ser pautada pelo respeito, justiça e equidade, através de uma gestão eficaz do dualismo distância/aproximação.

1.2. Caracterização do contexto

Ao longo deste tópico irá ser apresentado o contexto do estágio desenvolvido, caracterizando o meio e a escola em concreto, o Núcleo de Estágio Pedagógico (NE), o grupo disciplinar, o Professor Cooperante e ainda a turma pelo qual se exerceu funções, pois todos estes intervenientes desempenharam um papel fundamental ao longo do EP.

1.2.1. A escola

O estágio curricular do MEEFEBS realizou-se na ESEACD, na cidade da Marinha Grande, situada na zona do Pinhal Litoral, no centro do distrito de Leiria, a cerca de 12 quilómetros a oeste da capital do distrito. Confronta a norte com a freguesia de Vieira de Leiria, a sul com a freguesia da Moita e a poente com a praia de S. Pedro de Moel, a uns escassos nove quilómetros.

Em 1990, a Escola escolheu para seu patrono o Eng.º Acácio Calazans Duarte, homem determinante na história desta escola e desta cidade.

A ESEACD é constituída por uma área desportiva que engloba o pavilhão coberto (basquetebol e voleibol), campo relvado sintético (futsal, andebol e basquetebol), ginásio (ginástica, escalada, ténis de mesa e badminton), Estádio Municipal da Marinha Grande (atletismo e futebol), campos de ténis e parque dos mártires (orientação).

Atualmente, a ESEACD abrange parte do ensino básico e todo o ensino secundário, acolhendo turmas de 9.º ano provenientes da Escola Básica Guilherme Stephens, com o intuito de as preparar para a realidade do ensino secundário. É constituída por mais de 1300 alunos, 160 professores, incluindo técnicos especializados, 70 funcionários, entre assistentes técnicos operacionais e técnicos superiores.

1.2.2. O núcleo de estágio

O NE enquadra 4 professores estagiários: 1 do género feminino e 3 do género masculino. Os futuros professores apenas se conheceram no 1.º ano do MEEFEBS e têm idades compreendidas entre os 24 e 40.

Desde o início do ano até ao momento, a relação entre todos os elementos do NE caracterizou-se por ser adequada, tendo em conta o contexto profissional e pessoal. Quando se tratavam de assuntos profissionais como, criação de documentos, reflexões, entre outros, os professores sempre se ajudaram mutuamente trocando ideias entre si e sugestões de forma a que pudessem evoluir de forma progressiva. Do mesmo modo, a relação pessoal destaca-se pelo ambiente saudável e animado que sempre firmou, acrescentando-se a amizade que cresceu dentro do NE.

As relações interpessoais criadas foram certamente reforçadas pelas abordagens do professor cooperante, que sempre referiu a importância do trabalho colaborativo para que se conseguisse atingir determinados patamares.

1.2.3. O Grupo disciplinar

A ESEACD compreende no seu grupo disciplinar de EF, 11 professores, 2 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 38 e 65 anos.

Os professores integrantes no grupo disciplinar de EF demonstraram ao longo do ano letivo uma atitude bastante simpática, construtiva e acolhedora, primando por uma postura de amizade e companheirismo ao mesmo tempo que dispunham do seu tempo para ajudar.

A disponibilidade apresentada ao longo do ano proporcionou que os tempos entre aulas dessem lugar a reflexões informais, reflexões essas que permitiram aos professores estagiários evoluir com a voz da experiência. Destaca-se, entre outras, a ação de formação de dança que a Professora Rita Rodrigues concedeu ao NE.

Ainda que todo este apoio tenha sido fundamental na aprendizagem, pretende-se destacar a importância que o professor Cláudio Sousa revelou no processo de formação dos professores estagiários. Apresentando sempre uma atitude rigorosa e firme, mas acima de tudo muito motivante, conseguiu criar desde o início do EP uma relação de proximidade com o seu NE, relação essa onde sempre pautou o respeito mútuo. As inúmeras conversas informais, bem como as reuniões semanais, onde se discutia e refletia sobre a intervenção pedagógica tocando nos pontos fracos, pontos fortes, sugestões de melhorias na implementação de estratégias e metodologias, seguramente, pertencem a uma fatia importante das aprendizagens ao longo deste ano que permitiram uma clara evolução.

1.2.4. A turma

Durante a primeira reunião informal com o professor cooperante e restante NE ficaram-se a conhecer as turmas disponíveis para lecionar ao longo do ano letivo, existindo 3 turmas de 9.º ano e 1 turma de 12.º ano, sendo a turma de 12.º pertencente ao curso científico-humanístico. As turmas do 9.º inseriram-se no conjunto de turmas que transitaram da Escola Básica Guilherme Stephens, com vista à integração no ambiente secundário. A turma atribuída foi o 9.º D.

De forma a elaborar a caracterização da turma, foi entregue aos alunos a “Ficha Biográfica Individual” (apêndice 1) na primeira aula do ano letivo 2019/2020, tendo como objetivo recolher informações fundamentais para realizar um planeamento adaptado à realidade da turma e ainda orientar um ponto de partida para o início da intervenção pedagógica.

Foram solicitadas informações como nome, idade, localidade, contacto telefónico, histórico desportivo, informações acerca da saúde, hábitos pessoais e por fim preferências sobre a disciplina de EF.

Obtiveram-se 26 respostas, das quais 13 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos de idade, apresentando uma média de idade de 14,85.

A grande maioria dos alunos reside no concelho da Marinha Grande, contando-se apenas 1 aluno que afirma demorar entre 20 e 30 minutos no habitual percurso entre a casa e a escola. Existem alguns alunos provenientes de contextos sociais pouco favoráveis, o que obriga a cuidados redobrados.

Na generalidade, os alunos possuem gosto pela prática desportiva. Relativamente às modalidades que teriam preferência em praticar, os alunos colocaram o futebol em primeiro lugar com 12 votos e ténis de mesa e orientação com 1 e 2 votos, respetivamente, destacaram-se pela negativa.

Posteriormente à entrega da ficha biográfica individual aos alunos na primeira aula, procedeu-se ao registo dos níveis de proficiência dos alunos nas aulas seguintes. Consoante os níveis de proficiência em que os alunos se encontravam no início do ano e de acordo com os registos efetuados pelo professor estagiário, elaborou-se o quadro 1, dividido em nível de proficiência baixo, médio e alto.

Quadro 1 - Níveis de proficiência da turma D do 9º ano de escolaridade

Aluno	Nível de proficiência		
	Baixo	Médio	Alto
1	X		
2		X	
3	X		
4		X	
5			X
6	X		
7			X
8	X		
9		X	
10	X		
11		X	
12		X	
13		X	
14		X	
15			X
16		X	
17			X
18		X	
19		X	
20			X
21	X		
22		X	
23	X		
24		X	
25		X	
26	X		

Observando sucintamente os dados obtidos, a turma é composta por 8 alunos de nível de proficiência baixo, 13 de nível médio e apenas 5 de nível alto.

Por fim, quando questionados acerca das expectativas para as aulas de EF, os alunos foram unânimes referindo estar à espera de aulas “divertidas” e “dinâmicas” ao longo do ano letivo.

II. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo as normas orientadoras do EP, a operacionalização do ensino pressupõe a construção de uma estratégia de intervenção, balizada por objetivos, que englobe todos os conhecimentos de ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica ao processo de educação e formação do aluno. Para isso, o mesmo deve contemplar quatro dimensões: o planeamento, a realização, a avaliação do ensino e as atitudes ético-profissionais. Ao longo do capítulo 2 apresentar-se-á uma análise reflexiva baseada em dados científicos, focando a intervenção pedagógica apresentada ao longo do ano letivo.

O processo reflexivo apresenta-se como um instrumento fundamental à edificação do nosso conhecimento e da nossa aprendizagem, através de uma articulação teórico-prática entre aquilo que são os nossos saberes teóricos e a sua aplicabilidade contextual, onde o questionamento e a capacidade crítica assumem uma função mediadora desta interação. Segundo Rodrigues (2009, citado por Coelho, 2013), “se virmos a reflexão como um modelo de ensino, uma reflexão metódica, sistemática e continuada, pode ser vista como uma ferramenta de trabalho, visando o desenvolvimento das capacidades do professor, contribuindo assim para uma melhoria dos seus conhecimentos profissionais”.

2.1. Planeamento

O planeamento é a primeira tarefa presente no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor inicia a tomada de decisão que irá influenciar a qualidade de todo o processo, a longo, médio e curto prazo. É um processo contínuo e extenso, sendo uma tarefa utilizada diariamente ao longo do ano letivo. Acredita-se que o planeamento a longo prazo serve apenas de ponto de partida de forma a que o processo de ensino-aprendizagem apresente um rumo a atingir, admitindo que este planeamento é suscetível de ser alterado a qualquer altura, face à evolução apresentada pelos alunos ao longo das aulas.

2.1.1. Plano anual

O plano anual caracteriza-se por ser um planeamento para todo o ano letivo, sendo deste modo um planeamento a longo prazo. Neste documento elabora-se uma sequência lógica e organizada dos conteúdos indicados no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), com o objetivo de transmiti-los através de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, tendo em conta os recursos espaciais à disposição. O professor tem assim em sua posse um documento que lhe serve de guia orientador, procurando facilitar a sua atividade, uma vez que apresenta uma estrutura que integra todos os aspetos fundamentais para o efeito. Naturalmente, cada aluno tem níveis de empenhamento motor e cognição diferentes, portanto o processo de aprendizagem é condicionado o que se irá traduzir em aprendizagens diferentes.

Com o intuito de criar um plano anual lógico e adaptado à realidade da turma, teve-se em consideração aspetos fundamentais imprescindíveis na produção de um planeamento de qualidade.

Inicialmente fez-se a análise do PNEF e das competências essenciais do Perfil do aluno, com o propósito de conhecer os seus objetivos gerais e específicos para preparar os alunos para que futuramente consigam desenvolver atividade física de uma forma autónoma, bem como fomentar o gosto dos alunos pela atividade física e ainda desenvolver as suas capacidades motoras. Procedeu-se também à análise do Regulamento Interno da Escola, do Projeto Educativo Escolar e mais especificamente do Regulamento Interno do Grupo de EF.

Posteriormente procedeu-se à caracterização do meio e da escola, que após contacto com os serviços académicos da ESEACD se conseguiu obter informações relativamente à quantidade de docentes, não docentes e ainda alunos inscritos e realizou-se o levantamento de informações acerca do inventário do material desportivo, de forma a perceber a quantidade e qualidade do material disponível para utilização. Seguiu-se a caracterização da turma, procurando evidenciar as carências dos alunos de forma a adaptar o processo de ensino-aprendizagem. Pretendeu-se também conhecer alguns aspetos como as suas rotinas diárias, interesse pela disciplina, a experiência e o treino que têm fora da escola e ainda as modalidades que lhes oferecem maior nível de interesse.

Seguidamente, apurou-se os recursos espaciais existentes na escola, de modo a conhecer os espaços de aulas disponíveis para a sua realização. Após isto, foi disponibilizado o mapa de rotação de espaços denominado por *roulement* (anexo 1). O mapa de rotações divide o ano letivo em 8 partes, onde todas as turmas passam por cada um dos espaços existentes, aspeto esse que automaticamente orienta a distribuição das unidades didáticas ao longo do ano, pois o planeamento anual deve ser feito com base nas modalidades que podem ser abordadas em cada espaço desportivo.

Após a identificação dos aspetos em cima referidos, tendo ainda em conta, a tradição e cultura desportiva da zona onde se leciona e as estipulações do departamento de EF, definiu-se as matérias a abordar durante o ano letivo, assim como a inclusão do FITescola.

Quadro 2 - Distribuição das modalidades didáticas

Nº de Aulas	1º Período	Categoria	Espaço	Nº de Aulas	2º Período	Categoria	Espaço
3	FITescola	Aptidão Física	Ginásio	13	Ginástica Acrobática	B	Ginásio
10	Ginástica de Aparelhos e Solo	B	Ginásio	9	Ténis	F	Exterior
13	Atletismo	C	Exterior	13	Basquetebol	A	Polivalente
12	Voleibol	A	Polivalente	9	Futsal	A	Relvado
11	Andebol	A	Relvado	3	FITescola	Aptidão Física	Ginásio
Nº total de aulas do 1º semestre				Nº total de aulas do 2º semestre			
51				47			
Número total de aulas do ano letivo							
98							

Respeitando as particularidades que cada modalidade impõe a nível físico, realizou-se uma pesquisa sobre as fases sensíveis das capacidades motoras tendo em conta a turma atual. Segundo Barreiros (2016), o desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo evolutivo em que podem ser identificadas fases de comportamento estável ou, pelo menos, relativamente consistentes. Posto isto, concluiu-se que para esta faixa etária o desenvolvimento da resistência, a otimização da força e o desenvolvimento da flexibilidade são os aspetos de maior relevo ao longo do ano.

Sendo esta uma periodização por blocos, é importante referir algumas vantagens nomeadamente: organização do planeamento bem como da intervenção do professor; previsão antecipada dos recursos e materiais, bem como domínio antecipado de matérias com mais dificuldades. Do ponto de vista do aluno, nota-se que apenas quatro semanas de aulas por modalidade não chega para consolidarem conhecimentos básicos e melhorarem as suas capacidades motoras, pois o período de maior evolução coincide com o término da unidade didática (UD).

Por último, estabeleceu-se os diferentes momentos de avaliação (formativa inicial, formativa e sumativa).

Além do planeamento apresentado, ocorreu ainda o Corta Mato Escola e Distrital, o *Basket* 3x3 e os Megs (salto, lançamento, sprint e km). Estavam ainda planeados mais dois eventos: 26.º edição do Torneio *Fair-Play* e o Dia Mundial da Criança, eventos esses que foram cancelados devido ao percalço imposto pelo vírus COVID-19.

A elaboração do plano anual revelou ser um documento extenso e completo pelo que, apresentou algumas dificuldades. De forma a contornar a sua dificuldade de execução, optou-se por realizar o documento por etapas e em contacto com os restantes professores estagiários dividindo tarefas.

2.1.2. Unidades didáticas

Segundo Bento, (2003):

“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.” (p. 75)

De acordo com Pais (2013), uma UD pode ser definida como um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos.

As UD são consideradas partes integrantes do planeamento, pois procuram simplificar a prática pedagógica do docente, através da organização do ensino e da aprendizagem construindo uma estrutura facilitadora da ação educativa.

Caracteriza-se por ser um documento flexível, visto que, está sujeito a alterações proporcionadas por inúmeros fatores.

De maneira a criar o melhor modelo de UD possível, à semelhança do que se fez no plano anual, o grupo de professores estagiários trabalhou e refletiu em conjunto. Considerou-se ser imprescindível abordar aspetos como: história da modalidade; caracterização da modalidade (regras); recursos materiais, espaciais e humanos; componentes técnicas e táticas a abordar, bem como as componentes críticas específicas após uma análise do PNEF e aprendizagens essenciais; componentes físicas, destacando as capacidades motoras presentes nas fases sensíveis da generalidade da turma; progressões pedagógicas, de modo a facilitar o processo de desenvolvimento das aptidões dos alunos; estratégias de ensino a utilizar; extensão e sequência de conteúdos; avaliações realizadas nos diferentes momentos e por fim uma análise reflexiva.

Criou-se uma estratégia onde se definiu que nas aulas de 45 minutos privilegiar-se-ia a exercitação, deixando a introdução de novos conteúdos para as aulas de 90 minutos, pois considera-se que nas aulas de introdução, o tempo de instrução deve ser estendido de maneira a tornar claro o objetivo que se pretende trabalhar. Devido ao tempo dedicado para a instrução, questionamento e reflexão dos novos conteúdos, torna-se impossível introduzir nas aulas de 45 minutos. Ainda assim, surgiram dificuldades na apreensão de novas habilidades. Na maior parte das modalidades, os alunos não tinham exercitado de forma consistente o conteúdo anterior, quando era introduzido um novo conteúdo. Consequentemente, sentiu-se a necessidade de alterar objetivos e conteúdos em algumas modalidades, como o caso do voleibol, para não prejudicar o processo de aprendizagem.

Este tipo de problemas são normais, provando que independentemente de os documentos estarem bem construídos e na ótica do professor estarem ajustados às características da turma, encontram-se sempre alterações que devem ser feitas tendo em conta as circunstâncias do presente.

A seleção de objetivos para cada UD é importantíssima para que os alunos consigam evoluir. Deve-se ter em conta as necessidades específicas de cada aluno, que são reunidas através da avaliação formativa inicial (AFI), aferindo o nível de desempenho (introdutório, elementar e avançado) de cada aluno.

A diferenciação pedagógica é um procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, atingir por vias diferentes objetivos comuns (Gomes, 2001).

A distinção e seleção dos conteúdos foi possível graças à implementação de diferentes grupos de nível, que eram definidos no término das aulas dedicadas à AFI.

Neste aspeto, sentiram-se dificuldades em adaptar e planear para os diferentes níveis de proficiência. Para tal, realizou-se análises aos objetivos inicialmente definidos e elaboraram-se grelhas para cada nível contemplando progressões, respeitando a progressividade de conteúdos, começando sempre do mais simples para o mais complexo.

Ao longo das construções das UD, verificou-se que a maioria dos objetivos propostos pelo PNEF eram demasiado ambiciosos tendo em conta a realidade da turma D do 9.º ano. Por consequência adotou-se este tipo de programas como um guia e não como um conjunto de objetivos restritos.

Relativamente às UD de ginástica de solo e aparelhos, constatou-se que a grande maioria dos alunos revelou dificuldades em termos motivacionais e características morfológicas. Em relação às questões motivacionais, pensa-se que este aspeto tenha origem na falta de confiança e à vontade quando se trata de interações mais próximas. No que toca às características morfológicas, notou-se durante a aplicação dos testes do FITescola dificuldades dependentes da força superior, que é bastante solicitada para a realização dos elementos gímnicos, como por exemplo o apoio facial invertido. Quanto à UD de ginástica acrobática, assinalam-se diferenças nas abordagens dos alunos. Visto que esta UD se lecionou no início do 2.º semestre, a confiança dos alunos, a familiaridade entre os colegas que ascendia aos 6 meses, facilitaram as suas predisposições mostrando-se mais empenhados e concentrados. Nesta UD é possível selecionar os elementos que necessitam de aplicar mais força durante os elementos gímnicos, portanto dissipou-se a ideia de que fisicamente e principalmente ao nível do tronco superior os alunos mostravam dificuldades.

No que diz respeito às UD de Voleibol e Andebol, estas foram as que criaram mais dificuldades não só em termos de elaboração como em termos de organização.

Por serem modalidade coletivas, exibindo conteúdos quer a nível técnico que a nível tático, os alunos demonstraram poucos conhecimentos sobre modalidades invasivas.

Sentiram-se dificuldades por parte dos alunos nas duas vertentes do jogo. Em relação à parte técnica, quanto mais complexo era o gesto menos sucesso apresentavam. Quando havia necessidade de elaborar pares para determinada tarefa, poucos grupos cumpriam os objetivos, não estando minimamente preparados para jogos reduzidos ou formais. No voleibol, sentiu-se necessidade de propor aos alunos exercitar certas ações técnicas contra a parede, sozinhos, para que o número de repetições por espaço de tempo aumentasse, aumentando assim a probabilidade de evolução. São decisões de ajustamento como esta que facilitaram o processo de aprendizagem dos alunos. Em relação à componente tática, quase a totalidade da turma revelou não ter capacidade de utilizar os meios disponíveis para atingir os objetivos pretendidos. A falta de concentração e disponibilidade para a aula esteve na origem dos problemas.

Por último, nas UD de atletismo e ténis, que são modalidades individuais, foram utilizados exercícios mais analíticos, onde o aluno se concentra no seu desempenho técnico e na qualidade de execução. Neste panorama centrado na qualidade individual de cada um, os alunos cumpriram na generalidade, sendo que na UD de ténis não se introduziu nada para além dos conteúdos da AFI, pois aquando do início da segunda semana de aulas, estas foram suspensas devido ao COVID-19.

A composição das UD revelaram ser documentos guia bastante importantes para orientar os conteúdos a lecionar. O planeamento antecipado do processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua análise não só a nível coletivo, mas individual, traz efetivamente vantagens para o professor.

2.1.3. Planos de aula

A última fase do planeamento representa a criação dos planos de aula, atividade auxiliar na realização das aulas que é realizada com maior frequência ao longo do ano letivo. Para Bento (2003), o plano de aula representa a “unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino”, constituindo na translação do pensamento do professor para a ação. É um documento no qual o professor dispõe as tarefas a serem realizadas ao longo da aula, respeitando uma sequência lógica de exercícios que guiam os alunos até aos objetivos pretendidos.

Também para este aspeto o NE, conversou e refletiu em conjunto. No entanto, cada professor acabou por optar por construir o seu plano de aula, valorizando pontos diferentes de uns para os outros, tendo como base o modelo de aula do 1.º ano do MEEFEBS, pois considera-se ser um documento completo tendo um espaço dedicado para a fundamentação/justificação das opções tomadas.

No plano de aula encontramos pontos como: tarefas a realizar; organização e descrição das tarefas, objetivos específicos, componentes críticas, critérios de êxito e palavras-chave correspondentes às tarefas planeadas. Procurou-se reproduzir as indicações de Quina (2009) na utilização de uma estrutura de aula tripartida, composta pela parte inicial, fundamental e final (apêndice 2).

No cabeçalho do plano de aula colocou-se informações gerais como professor, data, hora da aula, a turma, local onde decorre a aula, o número da aula e da aula dentro da UD, número de alunos previstos em atividade e número de alunos dispensados e também a UD em questão. Por último, o plano de aula continha um espaço dedicado à função didática onde se informava que momentos a aula iria conter distinguindo entre introdução, exercitação, consolidação ou avaliação; um espaço para os recursos materiais de forma a poder antecipar o que se necessitava para as aulas; um espaço para colocar os objetivos a atingir na aula e por fim um espaço para colocar o sumário posteriormente inserido na plataforma “GIAE”.

Conjuntamente na parte inicial, fundamental e final da aula, definia-se sempre o tempo total e parcial para cada tarefa, para que fosse possível o professor perceber mais rápido em que parte da sua aula estaria.

No que toca à parte inicial, tentava-se criar um clima pedagógico favorável à prática e à preparação funcional do organismo, dividindo esta etapa numa fase verbal e numa fase não-verbal, acreditando que o facto de se preparar os alunos psicologicamente para o início da uma aula de EF possui uma importância extrema que deve ser sempre tida em conta, pois grande parte dos alunos inicia as aulas de uma forma muito agitada alterada pelo intervalo, cabendo ao professor a função de explicar aos alunos que o intervalo acabou. Ainda em relação à fase verbal, o professor apresenta os objetivos da aula, realiza o registo de presenças. De realçar que apesar de se ter tido este tipo de preocupação na fase inicial, este ano letivo não tinha quaisquer intervalos antes das aulas

de EF. Por sua vez, na aula de segunda-feira, às 08h 30, os alunos vinham de casa e, portanto, mais moles e menos predispostos. Na aula de quinta-feira, vinham a seguir a uma aula de matemática, mas sem intervalo e diretamente para os balneários. No que toca à fase não-verbal, esta é destinada ao aquecimento. Segundo Weineck (2003) entende-se por aquecimento todas as medidas que servem como preparação para a atividade, seja para o treino ou para competição, cuja intenção é a obtenção do estado ideal físico e psíquico bem como a preparação cinética e coordenativa na prevenção de lesões. Percebe-se assim que o aquecimento é uma tarefa indispensável, onde se deve optar por exercícios dinâmicos sempre em conformidade e com objetivos específicos para cada modalidade de forma a enquadrar a fase fundamental, mobilizando os grupos musculares que irão ser mais solicitados.

Seguidamente a parte fundamental é naturalmente aquela que ocupa maior tempo da aula tanto de empenhamento motor como de intensidade, servindo para trabalhar conforme a função didática definida. O nível de complexidade dos exercícios crescia ao longo do tempo e os conteúdos e objetivos traçados para a aula eram atingidos nesta fase.

Por fim, a parte final da aula caracterizava-se pelo retorno do organismo às condições iniciais, composta por exercícios de baixa intensidade e alongamentos dinâmicos ou estáticos dependendo do trabalho realizado, e por uma preleção final que continha a reflexão geral acerca dos objetivos atingidos tentando-se perceber junto dos alunos se adquiriram os conhecimentos propostos. No final de tudo, procedia-se à arrumação do material, realizada pelos alunos que eventualmente não faziam aula ou por alguns voluntários.

De referir que as elaborações dos planos de aula apesar de serem as mais recorrentes durante o ano letivo, significam também algumas adversidades. A gestão do tempo de aula, os exercícios propostos bem como as progressões pedagógicas por vezes não corria como planeado. Destaca-se a importância de o professor criar e ajustar tarefas no momento, garantindo assim um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

Devido à heterogeneidade da turma, urge a necessidade de modificar exercícios consoante os níveis apresentados pelos alunos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem apropriado. Surge assim uma nova dificuldade que se prende com a

preocupação de criar exercícios que não prejudiquem os mais habilidosos e não embarquem os menos capazes.

Com o acumular da experiência, estes aspetos tornaram-se cada vez menos um problema, pois reforçaram a capacidade do professor em se adaptar aos desafios que surgiam. Através da instrução, organização e transmissão de feedback a obtenção dos objetivos propostos ficaram mais acessíveis.

Depois de executado cada plano de aula, realizava-se sempre uma fundamentação e justificação das opções tomadas, possibilitando ao professor estagiário refletir sobre as opções tomadas desenvolvendo o espírito crítico que é tão importante.

Após cada aula, o plano de aula fica completo quando se elabora a análise crítica e reflexiva da intervenção pedagógica. Neste ponto, pretende-se evidenciar os pontos positivos e negativos, as dificuldades sentidas e aspetos de melhoria para as próximas aulas. Depois das reuniões de cerca de 15 minutos com o professor cooperante em que se falava sobre estes aspetos, surgia sempre indicações do mesmo para novas condicionantes que poderiam ser implementadas futuramente.

Em suma, o plano de aula é visto como um instrumento de trabalho fundamental na evolução enquanto docente. No entanto, a capacidade de ajustamento que surge após alguns imprevistos é essencial para o bom funcionamento da aula. A capacidade de ajustamento só é bem sucedida se houver um bom conhecimento da modalidade em questão, algo que tem a ver com o ponto anterior – Unidades Didáticas.

2.2. Realização

Posteriormente ao planeamento, surge a fase de realização que se pauta pela aplicação da prática do planeamento e dos conhecimentos obtidos ao longo do percurso escolar numa fase de interação entre o professor e o aluno, apresentando eficiência pedagógica nas diversas dimensões.

Neste sentido, apresenta-se as inúmeras estratégias, decisões e ações tomadas, assim como as constantes reflexões resultantes da experiência obtida através dos momentos de prática real.

2.2.1. Intervenção pedagógica

Segundo Siedentop (1983), a ação pedagógica do professor, na perspetiva da realização encontra-se repartida em quatro dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina, sendo estas conhecidas como dimensões de intervenção pedagógica, das quais o seu domínio é crucial para o processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1.1. Instrução

Segundo Siedentop (1998), a dimensão instrução abrange todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir a informação substantiva.

A dimensão instrução assume um papel fundamental na condução das aulas e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, dado que engloba os comportamentos da intervenção pedagógica. A presente dimensão é utilizada frequentemente no decorrer da aula dado que está diretamente relacionado com os objetivos de aprendizagem, nomeadamente, nas preleções iniciais onde são apresentados os conteúdos e objetivos da aulas, nas demonstrações para prescrever determinado exercícios, nos questionamentos, nos feedbacks e na conclusão da aula onde se realiza uma breve palestra em jeito de balanço final.

Durante o ano letivo, esta área tornou-se alvo de muitos debates de opinião e ainda argumentações com base em revisões de bibliografia entre o NE e o professor cooperante. Estas trocas de ideias serviram essencialmente para criar e aplicar estratégias que permitiam aperfeiçoar a instrução nos diferentes momentos da aula.

Como um dos primeiros aspetos debatidos nessas reuniões, surge a preleção inicial. Provavelmente este terá sido um dos primeiros aspetos a ser analisado, devido ao facto de manifestar dificuldades comuns a todos os professores estagiários, talvez por ser o momento onde a atenção dos alunos se direcionava apenas para o professor, o que causava conseqüentemente algum desconforto natural devido à pouca experiência em liderar com grandes grupos de alunos com idade compreendidas entre os 14 e 16 anos. Uma preleção quer-se breve e concisa de modo a não afetar o ritmo e intensidade da aula. Posto isto, inicialmente existia um exagero no discurso, onde a matéria era debitada extensamente com terminologia por vezes desnecessária para o momento, o que resultava numa perda de atenção por parte dos alunos.

Neste sentido, as reuniões entre o NE e o professor cooperante revelaram-se fundamentais. Tentou-se estabelecer diferentes estratégias para melhorar este momento de instrução. Destaca-se como uma das mais importantes a introdução do questionamento, permitindo aos alunos estarem concentrados neste momento específico da aula, pois a qualquer momento poderiam ser interpelados. Acredita-se que através da implementação desta estratégia, o processo de ensino-aprendizagem melhorou bastante, pois interagindo diretamente com os alunos criou-se atenção e foco para responder ao que era solicitado, ao mesmo tempo que criou memórias e gerou novo conhecimento. Na fase final do EP, a instrução que revelava fragilidades no início, era realizada através de uma estrutura lógica e fundamentada, onde se realizava uma recapitulação da aula anterior através do questionamento e se projetava os conteúdos da presente aula, enquadrando-os no contexto da modalidade, objetivos de aula, atividades de aprendizagem e os respetivos critérios de êxito. Com o passar do tempo, a instrução passou a ser mais audível, através de um discurso claro e objetivo, recorrendo à terminologia específica necessária da modalidade.

No que se refere aos feedbacks, Schmidt (1993) afirma que o feedback é constituído por um conjunto de informação resultante do desempenho do aluno, e pode ser atribuído por algum meio artificial, seja verbal, visual ou sonoro. Neste momento da intervenção pedagógica evidenciam-se duas dificuldades que foram ultrapassadas mais uma vez devido às reuniões entre o NE e o professor cooperante que desenvolveram estratégias para tal. Uma das grandes dificuldades teve a ver com o facto de, no início da atividade letiva, o professor estagiário confundia os nomes dos alunos ou simplesmente ainda não os sabia. Partindo do pressuposto que quando o aluno é interpelado pelo professor através do seu nome, este toma imediata atenção e postura adequada facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, numa fase inicial que englobou cerca de 2 semanas, o professor cooperante propôs que quando se estivesse a marcar as presenças fosse impressa a folha da turma para que o professor repetisse o nome dos alunos olhando para a sua fotografia. Desta maneira, facilitou-se o conhecimento total da turma mais rápido, tendo facilitado a emissão clara e objetiva de feedbacks, pois muitas vezes o feedback que tinha de ser emitido no momento não era, devido ao receio de chamar o aluno errado.

A segunda dificuldade associada à emissão de feedbacks, era o facto de em algumas UD do ano letivo, nomeadamente ginástica acrobática, aparelhos e solo, serem alvo de falta de experiência e conhecimento por parte do professor estagiário. Focando Bento (1999), os professores que apresentam um conhecimento da matéria mais profundo e organizado tendem a fornecer uma instrução de maior qualidade, caracterizada pela criação de ligações entre os conceitos, pela utilização de formas variadas e apropriadas de representação dos conteúdos e pela participação ativa e significativa dos alunos. Sabendo que o conhecimento integral de todas as modalidades abordadas é fundamental para a boa emissão de feedbacks, definiu-se novas estratégias para ultrapassar esta dificuldade. O professor cooperante dispensou no início das UD cartazes e alguns artigos referentes às modalidades em questão. Desta forma, o conhecimento sobre a UD aumentou significativamente, permitindo assim adotar uma postura mais confiante e mais interventiva, garantindo um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à demonstração e segundo Tonello (1998), o principal motivo da sua utilização é a transmissão de informações acerca da meta a ser atingida na ação. Na fase inicial do EP, este também foi um dos aspetos onde se deu bastante importância. Relembrando uma das aulas em que o Professor Orientador Paulo Nobre assistiu, esse terá sido um dos aspetos focados, criticando a escolha feita pelo professor estagiário de um aluno pouco capaz ou a forma menos cuidada como o professor estagiário demonstrou. Assume-se que todas as pessoas são diferentes e aprendem de forma diferentes, ou seja, uns pode ser através do feedback, outros através da visualização de um modelo ou através do toque, corrigindo os aspetos mal feitos em cada movimento. Tendo em conta que no início do EP se atribuía pouca importância à demonstração, a partir deste momento esse momento ganhou bastante relevo. Portanto, de forma a garantir uma imagem visual ao alcance de todos os alunos da turma, a escolha do modelo para demonstrar era feita com muito cuidado, sendo em último caso utilizado o recurso à visualização de vídeos e imagens, como por exemplos nas modalidades de ginástica de solo e acrobática. As demonstrações passaram a ser mais lentas ou em alguns casos apenas de forma parcial focando as componentes críticas mais importantes, terminando sempre com uma demonstração completa e à velocidade natural.

Em suma, o conjunto de estratégias enunciadas em cima permitiu uma evolução significativa nesta dimensão de intervenção pedagógica, atribuindo um grande peso às inúmeras reflexões realizadas semanalmente.

2.2.1.2. Gestão

Segundo Onofre (1995) a dimensão gestão/organização é composta por um conjunto de decisões tomadas que promovem a melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e ainda dos alunos. Assim, pensa-se que o domínio desta área da intervenção pedagógica aumenta exponencialmente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através da gestão eficiente da aula, interligada ao correto planeamento, em que o professor assegura um alto nível de empenhamento motor, diminuindo o tempo de transição entre tarefas e reduzindo o número de comportamentos inadequados.

No início do EP, uma das grandes dificuldades associadas a esta dimensão era o cumprimento integral das tarefas definidas para cada aula, ou seja, havia a necessidade de reduzir os tempos das tarefas ou mesmo retirar um dos exercícios. Uma das razões para que não se conseguisse executar o plano na sua totalidade, tinha a ver com a falta de pontualidade da turma, retirando tempo útil de aula e de empenhamento motor. Posto isto, adicionou-se no *excel* do registo de presenças, critérios para assinalar os atrasos (apêndice 3), tendo-se mantido até ao final do ano. Considerava-se atraso quando o mesmo excedia os 5 minutos, ou seja, coincidia com o segundo toque. Esta estratégia “obrigou” os alunos a adotarem uma postura diferente. No entanto, com o decorrer das aulas e consequentemente com o ganho de experiência, passou-se a dar mais importância à produtividade da tarefa do que ao tempo de realização. Isto quer dizer que, em exercícios da parte fundamental que fossem essenciais para a aprendizagem do aluno, utilizava-se mais tempo do que o previsto.

A definição de rotinas ao longo do EP caracterizou-se por ser uma estratégia crucial na potencialização desta dimensão. A distribuição e posicionamento do material a usar nos cinco minutos que antecedem a aula, a gestão do tempo de introdução, a definição de grupos para as tarefas, o recurso a sinalética, a colocação do professor assegurando que todos os alunos estavam no seu campo visual, foram algumas das estratégias que permitiram essa potencialização. Evidencia-se também a forma como os

planos de aula estavam construídos de forma a conseguir gerir da melhor forma os tempos de instrução, transição e execução das tarefas. Desde logo a planificação antecipada conduz a um bom funcionamento da aula.

Quanto às modalidades que se inserem nos jogos desportivos coletivos, uma das estratégias que permitiu um bom andamento da aula, foi o facto de que os grupos mais pequenos criados para tarefas menos complexas (por exemplo grupos de 2) transitavam para as tarefas seguintes. Seguidamente, quando as tarefas aumentavam de complexidade os grupos aumentavam igualmente. Portanto, bastava juntar 2 grupos de 2 e formava-se um grupo de quatro. Esta estratégia permitia ganhar tempo de aula, pois não se perdia muito tempo com a formação de grupos, podendo variar a complexidade das tarefas sem que o empenhamento motor fosse prejudicado.

De forma a introduzir o mais rápido possível a especificidade da UD em atividade, a preocupação do aquecimento ser alusivo à modalidade influenciou o planeamento. Esta estratégia revelou-se fundamental, pois para além de eliminar os aquecimentos tradicionais que muitas vezes desmotivam os alunos, permitiu rentabilizar ao máximo o tempo disponível para a aula.

Os alunos que não realizavam as aulas práticas por algum motivo, incluíram-se nas estratégias utilizadas para uma boa gestão da aula, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Portanto e, tendo sempre em vista a obtenção de conhecimento, solicitava-se a estes alunos que adotassem posições de árbitros, treinadores ou até mesmo professores auxiliares, coadjuvando o professor em tarefas de aula. Os alunos não só cooperavam para um bom funcionamento da aula, como aproveitavam para testar os seus conhecimentos ao nível das regras por exemplo.

Resumidamente, através da preocupação em gerir as situações de aprendizagem, o comportamento dos alunos e o clima emocional, conclui-se que a dimensão gestão é um ponto fulcral que influencia bastante o processo de ensino-aprendizagem.

2.2.1.3. Clima e disciplina

Apesar da dimensão clima e disciplina estar separada da dimensão gestão, crê-se que estas duas áreas de intervenção pedagógica estão fortemente ligadas. Através da correta e cuidada gestão das atividades, procura-se elevar os índices de envolvimento por parte dos alunos, obtendo assim um clima favorável que garante as condições ideais de aprendizagem.

Segundo Quina (2009), o clima da relação entre os agentes de ensino, quando se revela afetivo, estimulante e positivo, promove a evolução dos alunos, auxiliando as aprendizagens dos mesmos. Após algumas reuniões entre o NE e o professor cooperante, identificou-se que a postura ao longo das aulas não era a mais correta, adotando-se uma postura demasiado séria e um pouco apática, transmitindo aos alunos uma sensação de insegurança. Uma das estratégias delineadas para ultrapassar esta adversidade, contemplava uma mudança de atitude com o objetivo de criar laços de amizade com os alunos. Apresentou-se como uma solução para o referido problema, já que na fase final do EP as interações pessoais eram mais abertas. O tempo, o conhecimento da turma, o aumento da quantidade e qualidade dos feedbacks, dando maior ênfase aos feedbacks positivos, contribuíram certamente para dissipar esta dificuldade.

Tal como nos refere Siedentop (1998), a disciplina é fundamental devido ao facto de os alunos conseguirem aprender mais e melhor estando inseridos numa turma disciplinada. No entanto, durante este processo é natural que hajam algumas situações de comportamentos de desvio, visto ser uma idade que se encontra numa fase de desenvolvimento complexa. Aliado a isso a turma em geral apresentava índices de interesse pela disciplina relativamente baixos. Os casos de indisciplina que se repetiam com mais frequência eram os momentos de conversas paralelas em momentos de preleção ou em momentos de prática. A utilização do silêncio por parte do professor quando a turma se encontrava irrequieta revelou-se uma estratégia eficaz, evitando as típicas repreensões com um aumento do tom de voz.

O facto de mantermos o silêncio, captava rapidamente a atenção da maior parte dos alunos, sendo esta parte dos alunos, aquela que tinha a preocupação de colocar em silêncio os restantes alunos. Piéron (1996), revela que se deve ignorar sempre que possível os comportamentos fora da tarefa, desde que estes não ultrapassem os limites admissíveis.

No entanto, devem sempre ser algo de uma intervenção ligeira e dissuasora, consecutiva de uma medida corretiva.

Ao longo do ano, alguns comportamentos levaram à dispensa de um ou outros alunos durante um certo período. Desde o início, tentou-se criar uma atmosfera positiva e saudável em que se cultivava uma ligação de respeito mútuo. Todos os alunos sabiam que apenas recebiam aquilo que mereciam. Sempre que necessário eram lembradas as regras de comportamento e conduta.

De forma a captar a atenção dos alunos, estimulando-os para a prática, adotou-se uma estratégia que se mostrou ser proveitosa. A inclusão de exercícios com componentes lúdicas e competitivas, favoreceu o aumento dos níveis de empenho e interesse. Segundo Quina (2009), hoje em dia, os exercícios mais privilegiados e que oferecem mais satisfação e aprendizagem aos jovens são aqueles que apresentam uma estrutura e uma carga afetiva igual às da competição formal.

Com o intuito de melhorar o clima de aula, entendeu-se ser vantajoso premiar as equipas vencedoras e punir as derrotadas. Esta estratégia funcionou na perfeição, promovendo o espírito competitivo e o espírito de grupo e entreajuda caso se tratasse de tarefas em grupos. De realçar também que, quando o professor participava ativamente nas aulas, os alunos elevavam os seus níveis de empenho e motivação.

Conclui-se que esta dimensão apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A efetivação desta dimensão só é possível através do entusiasmo e dinamismo do professor, utilizando estratégias adequadas que provoquem um ambiente conveniente.

2.2.2. Reajustamentos, estratégias e opções

Ao longo do EP, com a ocorrência de imprevistos surge a necessidade de realizar ajustamentos durante a prática pedagógica, que se caracterizam por ser momentâneos, pois não faziam parte do planeamento. Estas decisões mostraram ser adequadas e eficazes caso o professor revelasse um domínio dos conteúdos lecionados.

Segundo Bento (2003) o ensino é criado em duas circunstâncias diferentes, primeiro na conceção e de seguida na realidade. Facilmente consegue-se constatar que apesar do planeamento antecipado que tenta precaver todas as ocorrências, quando se

passa a conceção para a realidade, estas podem divergir bastante uma da outra. É durante essa transição que se encontram os reajustamentos, estratégias e opções.

Na maioria das UD, com maior foco sobre as primeiras, a extensão de conteúdos foi reformulada considerando o nível de proficiência dos alunos, tendo alterado os objetivos menos ambiciosos e mais realistas, atribuindo mais tempo de exercitação em conteúdos mais básicos e retirando por exemplo aspetos mais táticos. Naturalmente o professor estagiário não consegue ter uma perceção sobre o nível da turma em determinada modalidade, portanto faz uma suposição do nível da turma, que poderá não coincidir com a realidade. Poderá ocorrer também que, os alunos não estão a corresponder à evolução traçada ao longo da UD, portanto deve-se atrasar o processo de ensino-aprendizagem.

As decisões de ajustamento incidiram especialmente sobre a forma como as condições climatéricas condicionavam as aulas quando estas decorriam no espaço exterior (Estádio Municipal da Marinha Grande, Campos de Ténis e Parque dos Mártires) ou no relvado. Nestas situações, o professor estagiário tinha consigo um plano de aula “b” que contemplava estas situações. O número de alunos disponíveis para a prática motora também obrigava o professor à reformulação dos grupos antecipadamente definidos ou em último caso à redefinição do exercício.

Outro aspeto que se teve em conta, teve a ver com os alunos que não realizavam as aulas práticas. Para estes alunos estaria sempre disponível um relatório que permitia descrever quais as tarefas/exercícios que decorriam durante a aula (apêndice 4). Não obstante, durante a aula os alunos auxiliavam o professor em tarefas de montar/desmontar exercícios ou de arbitragem.

No que se refere aos estilos de ensino utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem, priorizou-se a aplicação do ensino por tarefa. A razão que justifica esta opção tem a ver com a formação de grupos heterogéneos e homogéneos, permitindo um maior controlo por parte do professor. Favoreceu-se desta forma o desempenho dos alunos nas tarefas.

No caso das UD de carácter individual (4 em 8), em simultâneo com o ensino por tarefa, juntou-se o ensino por comando, permitindo que realizassem os exercícios com uma intensidade e duração definidas.

Este tipo de ensino permite ao professor observar com mais frequência os alunos de uma forma controlada e dirigir-lhes feedback. Em relação às UD de carácter coletivo (4 em 8), criou-se espaço para que o ensino através da descoberta guiada ganhasse preponderância. A criação de exercícios que provocassem determinados comportamentos nos alunos que os obrigavam a errar, fazia com que estes percebessem qual a melhor forma para solucionar os problemas.

Este tipo de ensino gerou uma interação e cooperação que outros estilos não dão.

Ao longo do ano letivo, foram várias as decisões tomadas, sendo que numa fase inicial a capacidade de uma resposta rápida, eficaz e coerente era posta em causa. Através da experiência que se ia ganhando com o decorrer das aulas e com o apoio do NE e do professor cooperante, as decisões tomadas foram-se ajustando às adversidades que apareciam no dia-a-dia. Este tipo de improvisações e adaptações de última hora, permitem acumular experiência que certamente irão aumentar os níveis de competência.

2.3. Avaliação

Segundo Davis e Esposito (2007), a avaliação para além de ser um julgamento do aproveitamento escolar dos alunos apresenta um papel muito mais amplo, pois cabe-lhe analisar o aproveitamento escolar em função de modelos e estratégias de ensino, procurando resolver as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos, para além de proporcionar ainda uma visão abrangente da realidade escolar, desvendando as divergências entre os objetivos propostos e os resultados alcançados.

Posto isto, destaca-se o papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem como imprescindível, recusando a ideia tradicional de que esta só serve para classificar os alunos.

Ao longo deste ponto e segundo Bloom (1983), destacam-se três tipos de avaliação diferentes: avaliação diagnóstica (Avaliação Formativa Inicial); avaliação formativa (Avaliação Formativa Processual) e ainda a avaliação sumativa.

2.3.1. Avaliação formativa inicial (AFI)

Segundo Zabala (1998) a primeira fase do processo de avaliação denomina-se por avaliação formativa inicial, onde o conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como faz, é o ponto de partida que deve permitir estabelecer os objetivos e os conteúdos previstos, estabelecendo ainda as tarefas que cada aluno deve enfrentar de forma a que cada processo de ensino-aprendizagem seja o mais adaptado possível.

No decorrer do EP, realizou-se inúmeras AFI, em que normalmente a primeira semana de cada UD era destinada a esta avaliação. A única UD que ocupou duas semanas referentes à AFI foi a de ginástica de solo e aparelhos, visto ter sido uma UD combinada.

Em todos os momentos de AFI de cada modalidade, foram utilizados documentos adaptados das grelhas de AFI presentes no *dossier* digital de EF (apêndice 5), que se consideram ser de preenchimento fácil e rápido, de modo a facilitar o processo avaliativo. A constituição dos conteúdos presentes nos documentos adaptados e grelhas de AFI continham componentes técnicas e táticas bem como algumas componentes críticas (no caso dos documentos adaptados). Para isso, a consulta e análise do PNEF, revelou-se essencial na seleção dos conteúdos a avaliar.

As grelhas em formato *excel* que se utilizaram, apresentavam parâmetros e indicadores bastante objetivos, que permitiam posicionar os alunos de acordo com o seu nível de proficiência. Assim, selecionaram-se três níveis de empenho distintos: 1 e 2 – Não executa ou executa com bastantes dificuldades; 3 – Executa cumprindo alguns critérios de êxito; 4 e 5 Executa com elevado nível de proficiência.

No que diz respeito às tarefas utilizadas durante a AFI, estas eram normalmente exercícios simples, semelhantes às formas finais da modalidade, onde nas várias vertentes da ginástica se escolheram determinadas figuras para serem executadas, no atletismo, pelo menos duas tentativas completas nas várias vertentes avaliadas (salto em comprimento, lançamento do peso e corrida de velocidade), no voleibol, jogo semelhante ao formal de 6x6 mas com menos intervenientes, no andebol, jogo condicionado de ataque contra defesa em 4x4 e por fim no ténis, que por ser uma modalidade nova para quase toda a turma optou-se por selecionar os gestos técnicos mais básicos como os batimentos de esquerda e direita e o serviço.

Durante este período não existia diferenciação pedagógica, o que permitia perceber facilmente os diferentes níveis de proficiência na turma.

Quando se terminava as aulas reservadas para a AFI, passava-se a informação recolhida para as grelhas em formato *excel*, de forma a obter uma visão geral do nível da turma, contabilizando os totais referentes a cada nível.

Em relação às dificuldades sentidas durante este processo, destacam-se duas situações distintas que ao longo do tempo foram causando algum desconforto, mas que com a experiência ganha à medida das várias modalidades se foram desvanecendo. O domínio dos conteúdos numa fase inicial das UD, especificamente em relação as várias vertentes das ginásticas, foram um grande entrave visto que o professor estagiário não dominava totalmente a matéria. Assim, a correta seleção dos conteúdos era posta em causa.

Associadas à dificuldade em cima referida, surgem a pouca capacidade de distribuir feedback objetivo e a pouca capacidade de observação e consequente anotação. Como o domínio dos conteúdos não era adequado, o processo de diagnóstico da capacidade dos alunos ficava naturalmente comprometido.

A AFI é claramente a base para que o processo de ensino-aprendizagem seja coerente e adequado à realidade da turma. Nunca se deve cair no erro de entrar em pressupostos gerais. Com esta avaliação, tentava-se diagnosticar o nível dos alunos da turma de forma a permitir uma adequação da extensão de conteúdos com o intuito de a adaptar à realidade da turma, especificamente para os diferentes grupos de nível.

2.3.2. Avaliação formativa processual (AFP)

A AFP caracterizou-se por ser o segundo momento de avaliação utilizado, desempenhando um papel extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006) na avaliação formativa contínua adquirem uma extrema importância as interações existentes entre o aluno com o professor, com os restantes alunos e ainda com o material pedagógico, constituindo dessa forma inúmeras ocasiões de avaliação que irão permitir fazer reformulações e aperfeiçoamentos no processo de ensino e aprendizagem.

De forma a corroborar este pensamento, o Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 24 assume um “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.”

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971), a AFP tem a função de determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e evidenciar a parte da tarefa não adquirida, não tendo como objetivo atribuir uma nota ao aluno, mas sim ajudar o mesmo a adquirir as aprendizagens específicas necessários para se alcançar o domínio da matéria.

Sendo a AFP um processo contínuo, realizou-se durante todas as aulas posteriores à AFI. Tinha como grande objetivo, verificar as aprendizagens ao longo da UD de forma a oferecer o melhor resultado possível aos educandos, através de planificações mais ajustadas. Esta avaliação ocorreu de duas maneiras, ou seja, através de observação direta em que não eram tiradas quaisquer anotações e assim ficava na memória do professor, ou através de momentos em que o professor retirava apontamentos sobre evidências relativas ao desempenho dos alunos.

A maior dificuldade sentida prende-se com o facto de o professor conseguir observar e recolher informações de todos os alunos na totalidade dos conteúdos previamente programados. Novamente as reuniões entre o NE e o professor cooperante foram fundamentais para ultrapassar esta dificuldade. Deste modo, para colmatar esta fragilidade, o professor cooperante sugeriu que fossem apenas retiradas informações de 4 ou 5 alunos por aula.

Em jeito de síntese, a AFP contribui seguramente para melhorar e aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos. A AFP teve um peso alargado na avaliação final dos alunos. Os momentos que integram este tipo de avaliação, são os períodos em que o aluno está mais recetivo à aprendizagem e à evolução.

2.3.3. Avaliação sumativa (AS)

Segundo Haydt (2002) a AS é um conjunto de todas as avaliações efetuadas no fim de cada UD, tendo como objetivo criar um quadro geral da evolução do aluno, permitindo atribuir uma classificação de acordo com os seus níveis de aproveitamento.

É uma avaliação realizada no final de cada UD, guiando-se pelos critérios de avaliação previamente negociados ou impostos.

Sendo este o terceiro e último momento de avaliação executado pelo professor, as aulas atribuídas à AS (última semana da UD) tinham a mesma estrutura de qualquer outra aula elaborada ao longo da UD. Havia a preocupação de transmitir aos alunos uma sensação de normalidade, para não comprometer a sua *performance*. Neste momento de avaliação não eram introduzidos novos conteúdos ou tarefas de forma a não comprometer o processo de avaliação, devido à pouca familiaridade com as mesmas. Assim, não havia variação das tarefas, quantidade e tipo de feedback e organização das aulas para as restantes aulas.

Posto isto, a AS era vista como uma continuação da AFP, sendo que a classificação final dos alunos englobava os dois momentos. A grelha de anotação continha o nível “-“ que equivalia à cotação final de 1 ou 2, o nível 0 que equivalia à cotação 3 e o nível “+” que dizia respeito à nota 4 ou 5 (apêndice 6).

O maior foco desta avaliação incidia sobre o domínio psicomotor. O domínio sócio-afetivo apesar de se encaixar também neste momento, foi avaliado de uma forma contínua, através de registo diários (apêndice 7).

À semelhança das dificuldades sentidas na AFI, em que havia a dificuldade de observar e recolher informações acerca de todos os alunos, neste momento de avaliação essa dificuldade persistiu. Uma das estratégias adotadas para contornar esta fragilidade ultrapassou-se através da consulta da AF, em que o professor analisava e percebia onde cada aluno ainda podia melhorar, levando um registo para as aulas de AS.

Em jeito de conclusão, é importante referir que o processo de ensino-aprendizagem assumiu sempre um papel principal em detrimento de uma cotação final.

2.3.4. Autoavaliação

De acordo com Régnir (2002) a autoavaliação é um processo onde os alunos se avaliam a si mesmos, sobre uma conduta onde eles são os principais autores, abordando as suas capacidades, performances e competências.

O processo de autoavaliação ocorreu de duas formas diferentes, sendo que, se realizou a maior parte das vezes com uma configuração informal, no entanto em todas as modalidades houve momento para a autoavaliação de forma formal. Os momentos informais caracterizavam-se por ser realizados em grupo no final de cada aula ou entre tarefas. Tentava-se criar um diálogo entre professor e alunos com o intuito de refletir sobre determinado exercício, focando os pontos positivos e os aspetos de melhoria. No que toca à autoavaliação formal, esta realizava-se nas pausas intercalares de cada semestre e no final de cada semestre (anexo 2), onde os alunos atribuíam uma classificação a si mesmos. Adicionalmente, na UD de voleibol, os alunos foram abordados para preencherem fichas de autoavaliação (apêndice 8) no âmbito da aplicação do projeto de investigação ação. As fichas de autoavaliação foram preenchidas em todas as aulas de 90 minutos referentes à modalidade em que foi estabelecido um período de tempo de exercitação de 20 minutos para que consigam preencher corretamente a ficha. Por último, durante a UD de ténis e posteriormente na UD de aptidão física (remodelação dos procedimentos devido ao COVID-19), aplicou-se fichas de autoavaliação referentes à aplicação dos procedimentos do tema-problema, que estará descrito no capítulo III.

Acredita-se que a capacidade de autoavaliação dos alunos se reflete no desenvolvimento da sua autonomia e na sua capacidade de reflexão crítica, contribuindo para a perceção das suas atitudes e ações realizadas ao longo da UD. Com o exercício da autoavaliação sempre presente ao longo do ano, descobriu-se ser um processo muito importante que apenas oferece consequências positivas. A capacidade do aluno para reconhecer as suas capacidades e as suas fraquezas, gerando decisões que procurem melhorá-las, bem como o desenvolvimento de uma inteligência emocional e intrapessoal, são aspetos que farão toda a diferença em todos os setores da vida.

2.4. Questões dilemáticas

Este tópico destina-se a uma reflexão global da intervenção pedagógica ao longo do EP, onde se expõe alguns obstáculos que surgiram, que apenas foram ultrapassados através das reuniões semanais entre o NE e o professor cooperante.

O primeiro dilema relaciona-se com a diferenciação pedagógica. Desde o início desta questão que o professor estagiário se questionou sobre se influenciaria de forma positiva ou negativa o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A aplicação de estratégias que promovam a diferenciação pedagógica influenciavam sempre o planeamento do professor, sendo obrigatório criar tarefas e objetivos diferentes para os grupos de nível, tarefa essa que necessitava de mais tempo para execução. O facto de se aplicar a diferenciação pedagógica, poderá criar em alguns alunos um sentimento de inferioridade, principalmente quando estes se encontram no grupo de nível introdutório. Neste sentido, o professor deve clarificar os objetivos e finalidades desta opção para a turma toda. Como pontos positivos, destaca-se a criação de melhores oportunidades de aprendizagem e ainda a possibilidade de adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. Torna-se claro que a aplicação desta estratégia pedagógica tem vantagens que se sobrepõem às desvantagens, sendo que a diferenciação pedagógica é uma prioridade.

A segunda dúvida presente no pensamento do professor estagiário prendeu-se com o facto de não saber qual o tipo de liderança que deveria utilizar. Por um lado, um estilo mais autoritário poderia desfavorecer a relação pessoal com os alunos diminuindo a sua motivação e desacreditar o professor aos olhos de alguns alunos mais inquietos e, por outro lado, um estilo de liderança mais ténue poderia fazer com que a turma se excedesse nos comportamentos. Inicialmente, adotou-se um estilo de liderança semelhante ao estilo por comando estimulado também pela UD em questão – ginástica de solo e aparelhos. Privilegiou-se um controlo mais rigoroso dos alunos, produzindo situações onde os alunos apenas respondiam aos estímulos do professor. Ao longo do tempo, as relações criadas com os alunos foram-se cimentando e passou-se a utilizar um estilo mais “liberal” – o estilo de tarefa.

Neste momento, o aluno beneficia de mais autonomia durante a tarefa acabando por treinar a sua tomada de decisão.

Através da adoção deste estilo de liderança, notou-se melhorias no processo de ensino-aprendizagem. A melhoria constante dos relacionamentos interpessoais motivou esta decisão contribuindo para a crescente motivação dos alunos para a prática.

O terceiro e último obstáculo teve a ver com os tipos de feedbacks que deveriam ser mais utilizados ao longo das aulas, tendo sempre em vista os diferentes grupos de nível que foram constantemente criados. Desde cedo a preocupação de ajustar o feedback especificamente para um aluno ou grupos de alunos foi uma questão importante para os professores estagiários. Portanto, após algumas conversas informais entre os professores estagiários, concluiu-se que quando existiriam grupos de nível introdutórios, o feedback deveria ser de natureza prescritiva, determinando as ações e estratégias que os alunos deveriam adotar e de caráter descritivo, recordando constantemente as componentes críticas para a obtenção de sucesso nas tarefas. Nos grupos elementares, os dois tipos de feedback referidos anteriormente devem continuar presentes, acrescentando o feedback de questionamento, apelando à capacidade de raciocínio dos alunos guiando-os à descoberta do sucesso. Em relação ao grupo de nível avançado, prevalecia a utilização do feedback de questionamento, pois este grupo era composto por alunos mais dotados.

Este tipo de reflexões revelam-se fundamentais no sentido de dar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem com mais qualidade, com melhores decisões e com melhores estratégias através de um planeamento cuidado. A necessidade de refletir sobre as dificuldades sentidas tornam possível que haja evolução no sentido de ser um professor mais capaz e competente.

2.5. Atividades de organização e gestão escolar

A fim de compreender melhor as funções e tarefas aliadas ao cargo de diretor de turma, fez-se durante o ano letivo o acompanhamento ao professor da disciplina de História Joel Louro. O objetivo deste acompanhamento proporciona ao professor estagiário um aumento das suas competências, visto que esta matéria não fez parte da sua formação inicial. Na prática, o reconhecer das várias tarefas associadas ao cargo revelam-se fundamentais no crescimento e no futuro dos professores.

Ao longo do cargo de assessoria ao diretor de turma do 9.º D, realizaram-se inúmeras tarefas exclusivamente dedicadas ao cargo: (1) Consultar e atualizar semanalmente o *dossier* da turma; (2) registo, notificação e quando viável justificação de faltas; (3) participação na construção do Projeto Curricular de Turma; (4) elaborar um documento relativo à caracterização da turma juntamente com o diretor de turma; (5)

acompanhar as reuniões individuais com os encarregados de educação; (6) auxiliar nas tarefas necessárias à preparação e execução das reuniões de conselho de turma.

Segundo Marques (2002), o diretor de turma enquanto figura de gestão intermédia da escola é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, manutenção, orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais, constituindo-se como um eixo em torno do qual giram as relações educativas, através de um contributo importante para o estabelecimento da ligação entre os diversos intervenientes: alunos, professores, pais, órgãos de gestão da escola e a comunidade envolvente. A capacidade de liderança, sensibilidade para a deteção e resolução de problemas e a organização são três características que se pensam ser fundamentais para o desempenho desta função.

Em suma, o cargo de assessoria ao diretor de turma revelou ser uma parte importante no crescimento dos futuros professores. O trabalho realizado ao longo do ano, interagindo com os mais variados órgãos escolares, permitiu conhecer este cargo na sua totalidade, terminando com o sentimento de objetivo cumprido.

2.6. Projetos e parcerias educativas

No que à área de projetos e parcerias educativas, esta tem como objetivo possibilitar o conhecimento e compreensão dos diferentes modos de atuação e conteúdos de intervenção dos professores na vida escolar. Este tópico para além de possuir um caráter reflexivo acerca dos eventos desenvolvidos, permite aos professores compreender as diferentes realidades das escolas.

Ao longo do EP estavam previstas a realização e organização de duas atividades: Torneio “Fair-Play” e o Dia Mundial da Criança. Devido à pandemia COVID-19, estas duas atividades foram canceladas quando dia 16 de março as aulas foram suspensas e nunca mais retomadas presencialmente. Realça-se que a atividade do Torneio “Fair-play” estava pronta para ser executada.

O torneio que ia para a sua 26ª edição, por razões óbvias foi cancelado e a sua realização estava prevista para dia 25, 26 e 27 de março. A conceção do torneio foi levada a cabo pelo NE, que apresentou desde o início uma atitude exemplar. A competência e dedicação constantes, o espírito de trabalho e de entreajuda revelou ser essencial no desenvolvimento deste evento.

Desde dezembro que o NE se preocupou em conseguir patrocínios para ajudar a elevar o nome e qualidade do torneio, apresentando uma ficha com os vários contactos feitos. Num dos dias do torneio, normalmente o segundo dia, uma parte do dia seria dedicado a conferências em que existiriam convidados chamados para falarem sobre temas debatidos com o grupo de EF. Através de conhecimentos do professor estagiário Luís Alves, conseguiu-se acordar com os atletas internacionais de futebol praia Jordan (atualmente melhor jogador de futebol praia do mundo e jogador do SC Braga) e o André Lourenço (internacional A pela seleção nacional e jogador do SC Braga) a sua vinda à ESEACD para transmitirem as suas experiências enquanto jovens e agora atletas profissionais. O cartaz referente ao torneio já tinha sido divulgado nos vários espaços escolares com o intuito de recolher as inscrições das equipas interessadas (apêndice 9). Depois das inscrições procedeu-se à construção dos boletins de jogo para monitorizar todos os resultados de todas as modalidades.

Em relação ao Dia Mundial da Criança, ainda não tinha sido produzido nada até ao momento. Para substituir este evento, aproveitou-se a participação de todos os professores estagiários no Torneio de *Basket 3x3* que se realizou no dia 28 de fevereiro tendo início às 9 horas da manhã e seu término às 17h30, que em colaboração com Professor Ernesto, desenvolveu toda a documentação necessária. Este evento necessitou de um planeamento exaustivo, onde foram criadas e posteriormente definidas inúmeras tarefas que permitiram um bom desenrolar do evento. Portanto, durante uma tarde em que o NE e o professor Ernesto se reuniram, produziu-se a planta referente aos campos (apêndice 10) e a divisão dos mesmos, sendo esta uma tarefa específica do professor estagiário Luís Alves. Produziram-se outros documentos em conjunto como, certificados de participação, boletins de jogo, divisão das tarefas pelos vários professores, fichas de inscrição e as regras. O torneio contou com um total de 198 alunos, desde o 5.º ano até ao 12.º ano, em que todos os alunos tiveram direito a medalhas de participação.

Ainda que o evento tenha decorrido com alguns imprevistos, causados pela falta de comunicação entre o grupo de EF, considera-se que o evento correu bastante bem, onde se conseguiu promover a participação em atividades desportivas e em simultâneo se conseguiu captar a atenção dos alunos que não estavam a participar em observar e apoiar as equipas das suas turmas, originando um ambiente competitivo, saudável e divertido.

Acrescenta-se ainda a participação em outros 3 eventos escolares: corta-mato fase escolar; corta-mato fase distrital e apuramento para os megas (sprint, km, lançamento e salto). Em todos os eventos os professores estagiários participaram. Em relação às tarefas desenvolvidas pelo professor estagiário, destacam-se: montagem do circuito referente ao corta-mato escolar no Parque da Cerca; acompanhamento dos alunos no percurso da escola até ao parque com a distribuição dos dorsais; fecho e abertura da 3ª agulha durante o percurso do corta-mato; análise e organização dos resultados relativos aos megas.

Após o término deste ponto, a organização de duas atividades e a participação em mais três eventos, revelaram-se fundamentais para aumentar a experiência enquanto docentes.

O bom espírito de entreajuda e coesão entre o NE e o grupo de EF permitiu a distribuição de tarefas de forma equilibrada e justa, terminando com a concretização das mesmas com a certeza da obtenção dos objetivos definidos para cada uma das atividades.

2.7. Atitude ético-profissional

A atitude ético-profissional constitui-se como um conjunto de valores, normas e condutas que conduzem e conscientizam as atitudes e comportamentos no ambiente de trabalho e no desempenho da sua atividade dentro das organizações. Só através da aplicação de uma boa conduta ética durante todo o exercício escolar, o professor merece respeito, credibilidade, confiança e reconhecimento por parte de todos os elementos integrantes da escola.

No início do EP, assumiu-se um compromisso de responsabilidade ética, solidariedade, altruísmo e consciência com todos os intervenientes. Ao longo do ano, existiu sempre o cuidado de tratar todos os elementos docentes e não docentes da ESEACD com todo o respeito.

Destaca-se o companheirismo e amizade criada com o grupo de EF, onde através do respeito mútuo e profissionalismo se conseguiu conquistar a confiança e respeito para a criação de um ambiente de trabalho positivo e eficaz, não existindo qualquer tipo de atrito entre os professores, sendo que cada um tinha a sua importância dentro do processo.

Na qualidade de futuro profissional de EF, deve-se assumir um compromisso com a profissão, onde o conhecimento geral e específico deve ser constantemente atualizado, de maneira a enaltecer a profissão, mas principalmente com o propósito de oferecer um processo de ensino-aprendizagem mais completo. Assim, ao longo do ano assistiu-se a quatro ações de formação: ação de formação do Plano Curricular da disciplina de Educação Física: as Aprendizagens essenciais (anexo 3); ação de formação de Educação Olímpica (anexo 4); ação de formação interna de Dança; e um *Webinar* sobre a utilização do *Teams* (anexo 5).

No que respeita ao contacto com os alunos, ou seja, à intervenção pedagógica, tentou-se desde o início criar um ambiente positivo com todos os alunos, considerando cada um como um ser diferente, satisfazendo as suas necessidades. Tentou-se implementar em cada um deles um conjunto de valores de acordo com os padrões internacionais dos direitos humanos.

Além disto, o sentimento de pertença na comunidade onde estão inseridos, criando laços de envolvimento com todos, fez sem dúvida a diferença.

Desde o primeiro momento assumiu-se também um compromisso com o professor cooperante. O respeito mútuo, a honestidade, a frontalidade, a humildade foram atitudes sempre presentes ao longo da relação que tinham como objetivo melhorar o desempenho ao longo do EP.

O cumprimento de todas as decisões superiores, e dos prazos assumidos para a execução de tarefas foram alcançados, tanto nos trabalhos escritos como na intervenção pedagógica, demonstrando obediência pela voz da experiência que tanta vez adotou um papel de conselheiro e ajudou através de uma análise crítica construtiva e devidamente fundamentada.

Resumindo, o EP garantiu a vivência de experiências que permitirão aos professores estagiários estarem mais preparados e habilitados para encarar o ofício da docência.

Através de uma conduta ético-profissional adequada, gera-se um clima de trabalho positivo e índices de produtividade elevados com todos os intervenientes no processo quer sejam funcionários, professores, alunos ou encarregados de educação.

2.8. Ensino à distância

Considerando o cenário excepcional que se abateu sobre todas as escolas devido à pandemia do COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde, declarou-se a suspensão de todas as atividades letivas presenciais, seguindo-se orientações do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº14-G/2020) que dizem respeito às aulas em regime de Ensino à Distância (E@D).

Após as férias das Páscoa e depois de inúmeras reuniões realizadas com os vários departamentos, decidiu-se que a plataforma *Microsoft Teams* iria ser o programa utilizado por todos os agentes de ensino para carregamento de documentos, não só para alunos, mas também para professores, com o objetivo de uniformizar as práticas de E@D. Para as aulas síncronas, optou-se pela utilização da plataforma *Zoom*, visto que a plataforma *Microsoft Teams* tinha limite de acesso às reuniões.

Após algumas reuniões com o grupo disciplinar de EF, definiram-se algumas opções e estratégias pedagógicas na implementação do E@D, destacando as seguintes: (1) diminuição da carga horária, optando por realizar apenas uma aula síncrona de 30 minutos na quinta-feira. A aula de segunda-feira optou-se por ser assíncrona; (2) compatibilizar os conteúdos, privilegiando a componente da aptidão física; (3) continuação da valorização da diferenciação pedagógica, tentando sempre ajustar as propostas de trabalho às dificuldades de cada aluno; (4) valorização da avaliação formativa até ao momento; (5) criação de critérios de avaliação do desempenho qualitativos e quantitativos, dando ênfase aos critérios qualitativos; (6) promover o contacto entre os alunos e os professores, criando momentos informais e formais de transmissão de feedback. Sempre que houvesse necessidade de reunir com algum aluno fora da hora da aula por qualquer motivo, marcava-se uma reunião individual; (7) reuniões semanais entre o grupo de trabalho de EF, de forma a serem debatidas e desenvolvidas propostas de tarefas de E@D.

Relativamente à turma do 9.º D, o processo de E@D iniciou-se com uma proposta de trabalho escrito, onde o objetivo passava por interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o

urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. Além da proposta escrita recomendou-se algum trabalho prático que consistiu em realizarem exercícios de força muscular e aptidão cardiovascular, com o intuito de manterem e melhorarem a sua forma física.

Após as férias da Páscoa, todas as semanas passavam a ser compostas por uma aula síncrona e assíncrona. O horário escolar manteve-se, sendo que a aula síncrona passou a ser de 30 minutos em vez de 45 minutos. As tarefas propostas ao longo das semanas apresentavam sempre uma componente teórica e prática, sendo que a vertente prática ocupava a maioria do tempo. Para as aulas assíncronas durante as primeiras 4 semanas após as férias, disponibilizou-se 2 planos de treino com aquecimento, fase fundamental e alongamentos, visando a aptidão cardiovascular e a força muscular. Após a execução dos planos de treino pedia-se aos alunos para preencherem uma ficha de autoavaliação que continha o registo das frequências cardíacas para controlo e monitorização de quem faz as aulas. Para as aulas síncronas durante as 4 semanas após as férias, estas eram essencialmente para perceber as dificuldades dos alunos durante a realização dos planos de treino, ouvindo os aspetos de melhoria que propunham e eventualmente para exercitar. Numa das aulas optou-se por realizar um questionário interativo na plataforma *Kahoot* sobre o tema da aptidão física.

Após as 4 semanas a seguir às férias e até ao final do ano letivo, no início de cada semana eram disponibilizados alguns vídeos aos alunos para exercitarem na aula assíncrona, com a obrigação de gravarem um pequeno vídeo sobre eles próprios a treinarem. Nas aulas síncronas, optou-se por realizar um treino conjunto entre professor e alunos.

Em relação ao processo avaliativo, acredita-se que uma avaliação competente durante o tempo do E@D tem de promover a autoavaliação e a reflexão sobre a aprendizagem efetuado pelo estudante, privilegiando o desenvolvimento de conteúdos acessível a todos. A criação de indicadores de qualidade e quantidade revelaram ser um método eficaz de monitorização das aprendizagens, complementada com um feedback constante acerca das inúmeras tarefas fornecidas. Os indicadores de qualidade caracterizavam-se pela presença assídua nas aulas síncronas e a execução das tarefas pedidas durante a mesma.

Os indicadores de quantidade diziam respeito às taxas de concretização das tarefas propostas durante as aulas assíncronas, onde se premiava os alunos que iam fazendo as tarefas propostas.

Ainda que a avaliação sumativa tivesse tido um peso menos significativo neste formato de ensino, tentou-se premiar os alunos mais participativos com um ligeiro aumento da classificação final, recompensando os alunos que mantiveram uma postura interventiva e interessada.

Neste momento novo e desafiante, onde os alunos apresentaram altos índices de *stress*, proporcionados pela conjuntura atual, decidiu-se adotar uma postura preocupada com o bem-estar dos alunos, decidindo solicitar apenas tarefas que envolvessem uma pesquisa rápida e que não ocupassem os alunos durante muito tempo, tentando estabelecer dessa forma um ambiente de tranquilidade, segurança e ainda de confiança.

III. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

3.1. Apresentação do Tema-Problema

No âmbito do plano de estudos do segundo ano do MEEFEBS surge como requisito obrigatório uma proposta inserida nos planos de trabalhos do Guia de Estágio, com o intuito de investigar de forma mais aprofundada o projeto do tema-problema, que haveria sido desenvolvido no decorrer do 1.º semestre. Portanto, através dos desenvolvimentos já alcançados, chegou-se a um novo tema: Auto-percepção da influência da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos.

3.2. Pertinência do estudo

Conforme o tema definido, acredita-se que o crescimento de todos os indivíduos pode ser positivamente influenciado, através de uma introspeção a fim de identificar os seus pontos fortes e fracos e delinear um plano de ação com o intuito de obter uma mudança.

De acordo com Broadfoot (2000, citado por Bourke, 2016), “a inteligência reflexiva é resumida como autoavaliação porque engloba a capacidade de se envolver na monitorização da metacognição do aluno que provavelmente é a característica central para um indivíduo bem-sucedido no futuro”.

Posto isto, este tema é de extrema importância visto que, se pretende saber até que ponto a autoavaliação influencia, não só as aprendizagens imediatas dos alunos, bem como o sentido crítico e reflexivo que lhes permitirá na vida futura um maior sucesso.

3.3. Revisão bibliográfica

“A basic definition of educational measurement is that it involves four activities: designing opportunities to gather evidence, collecting evidence, interpreting it, and acting on interpretations.”

- Randy Elliot Bennet

3.3.1. Autoavaliação

A autoavaliação é considerada uma ferramenta essencial na aprendizagem dos alunos uma vez que permite a reflexão sobre as tarefas que desempenharam, conduzindo posteriormente a um aumento do nível do seu conhecimento.

Após a observação e análise dos documentos relacionados com o perfil do aluno e com as aprendizagens essenciais, constata-se que o fenómeno da autoavaliação deve envolver os alunos na sua aprendizagem.

Através de uma intervenção pedagógica orientada, tendo como foco o crescimento do aluno como um cidadão exemplar, a autoavaliação desempenha um papel relevante na autorreflexão do seu rendimento, descobrindo estratégias para o melhorar.

De acordo com Vieira (2013), a interação crítica provocada pela autoavaliação permite ao aluno alcançar o sucesso, o que no ponto de vista de Perrenoud (1999, citado por Vieira, 2013), “designa como um conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o meio modificando os seus processos de aprendizagem.”

A autoavaliação destaca-se por uma característica única, a qual assenta na capacidade motivadora, papel que desperta nos alunos um sentido reflexivo que lhes permitirá orientar autonomamente as suas aprendizagens, formulando uma apreciação e juízo de valor sobre o seu desempenho.

Corroborando a ideia anterior, a autoavaliação é “uma apreciação, uma reflexão crítica sobre o valor de certas ideias, trabalhos, situações, ações, percursos educativos, em termos qualitativos a partir de critérios determinados pelo próprio aluno” segundo Scallon (2004, citado por Marques, 2015) e melhora o foco dos alunos na aprendizagem (Torrance, 2007, citado por Bourke, 2016).

No decorrer da aplicação de procedimentos de autoavaliação, surge entre o docente e o discente um novo elo de ligação. Esta relação permite ao aluno melhorar com os seus erros e ao professor aperfeiçoar os seus métodos avaliativos.

Acrescenta-se ainda que quando a autoavaliação é realizada demonstra uma responsabilidade inteligente por parte do professor, testando a aprendizagem dos alunos (Onora O'Neill, 2002, citado por Bourke, 2016).

Em harmonia com Bennet (2011), compartilhar expectativas, questionamentos, feedback, autoavaliação e avaliação por pares destina-se, entre outras coisas, a ajudar os alunos a desenvolver padrões internos, refletindo sobre a sua aprendizagem.

3.3.2. Autoavaliação em Educação Física

Atendendo à informação acima supracitada, é necessário que os professores evoluam no sentido de melhorar os instrumentos de avaliação que têm ao seu dispor, com o intuito de extrair informações pertinentes, e posteriormente orientar o aluno no seu processo de aprendizagem. Para se conseguir aplicar uma autoavaliação adequada, são necessários determinados cuidados, nomeadamente na sua planificação, instrução e feedback.

3.3.2.1. Planeamento

Para se autoavaliarem os conteúdos, estes têm de fazer sentido e devem ser ajustados à realidade do aluno, sendo que o aluno deve dominar o seu movimento, tal como a modalidade sobre a qual está a incidir os seus esforços.

Nesta perspetiva, a intervenção do professor sobre o processo de autoavaliação dos alunos é determinante, no sentido de perceber quais as dificuldades que possuem de modo a conseguir ajustar o referencial a essas mesmas dificuldades. Nobre (2019) afirma que “a intervenção do professor é determinante, no sentido de proporcionar ao aluno, ou construir com ele, a informação adequada a ser mobilizada (um referencial) como quadro de leitura do seu próprio desempenho e para regulação da sua ação subsequente.”

A partir do momento em que o professor não entende as necessidades dos alunos, bem como o seu nível de desempenho, torna-se mais difícil ir ao encontro das respetivas dificuldades, correndo o risco de influenciar negativamente a sua motivação.

Conforme Nunziatti (1990, citada por Nobre, 2019), o planeamento deve envolver os alunos, de forma a se conseguir antecipar e dirigir o processo de aprendizagem. Nobre (2019) acrescenta ainda que, este planeamento deve ser compatível com o objeto de avaliação sobre o qual se pretende obter informação.

3.3.2.2. Instrução

Do mesmo modo que o planeamento, a instrução deve ser cuidada e planeada de forma a exigir determinados resultados por parte dos alunos. Deve conter indicações sobre como proceder ao preenchimento da autoavaliação com base em quê e para quê, tal como afirma Nobre (2019). O autor reforça ainda que a avaliação deve estar relacionada com os objetivos de aprendizagem de modo a obter uma melhor efetividade na instrução.

3.3.2.3. Feedback

Por outro lado, o feedback que está diretamente relacionado com a dimensão instrução apresenta um valor bastante significativo nas aprendizagens que os alunos obtêm através da autoavaliação.

O acompanhamento pela voz da experiência, ou seja, pelo professor, ao longo do processo de ensino-aprendizagem é considerado por Brookhart (2018, citado por Nobre, 2019) importante para que os alunos compreendam claramente o que é esperado deles.

Adicionalmente, em função da autoavaliação se tornar efetiva, os alunos devem conhecer o padrão ideal de desempenho, identificar o seu nível e caracterizá-lo de acordo com a realidade, de modo a beneficiar a sua aprendizagem.

Sabe-se que os alunos gostam de receber orientações sobre o que se espera deles, como também conselhos relativos à sua performance. Cabrera & Mayordomo (2016, citado por Fuentes, Angulo, Pastor & Thuillier, 2020), reforçam que:

Los estudiantes valoran que se les proporcionen directrices de lo que se espera de ellos; que se les asesore sobre cómo podrían afrontar tareas; y, en definitiva, que se les provea de consejos preventivos basados en el conocimiento que tiene el profesor de los problemas más comunes que se les plantea a los estudiantes, a partir de su experiencia previa con tareas similares. (pp. 170-171)

3.3.3. Dificuldades inerentes a todos os Professores

A partir do anteriormente descrito, percebe-se que o fenómeno da autoavaliação engloba um conjunto de características muito específicas. Em conformidade com Nobre (2019), a intervenção direta de um professor de EF enfrenta alguns obstáculos:

- Limitações provenientes da dificuldade de expressão acerca do movimento dos alunos numa aula que se considera dinâmica (eixo cognitivo);
- Dificuldade em selecionar e recolher informações de carácter relevante que sustente e clarifique a ação dos alunos (eixo pedagógico-didático), ou seja, está associada à fraca compreensão que o professor possa ter, sendo menos provável saber o que procurar no desempenho do aluno para que este ajuste e corrija a ação.

Acrescenta-se aos últimos dois obstáculos referidos, a capacidade de os professores reajustarem as ferramentas e instrumentos que têm ao seu dispor de modalidade para modalidade, por exemplo no caso de ser uma modalidade coletiva ou individual.

Sob outra perspetiva, Nobre (2019) revela preocupação pelo facto de alguns professores considerarem que o uso de vários instrumentos e metodologias são suficientemente satisfatórios no emprego de uma correta abordagem avaliativa (p. 119).

Os princípios para uma avaliação eficaz são interdependentes:

(i) a avaliação deve centrar-se no aluno; (ii) deve alinhar-se com claros objetivos de aprendizagem; (iii) baseia-se em métodos de recolha múltiplos; (iv) permite a avaliação de vários tipos de aprendizagens; (v) procura a redução de viés; (vi) é fiável e válida; (vi) é útil. Procuramos mobilizá-los aqui tendo por base em enfoque na avaliação ao serviço da aprendizagem, o contexto de uma avaliação coparticipada. (Volante, 2006, citado por Nobre, 2019, p. 119)

3.3.4. Avaliação centrada no aluno

Espera-se que à saída da escolaridade obrigatória, os alunos coabitem em sociedade como cidadãos responsáveis, autónomos, com capacidade de pensamento crítico e criativo. Esse perfil, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, irá depender de vários fatores que irão influenciar a maneira como se comporta. Acredita-se que esse perfil não é aleatório e que é moldado através da educação recebida.

Portanto, o foco deve ser sempre o aluno como ser humano, tentando prepará-lo da melhor maneira possível.

Tan (2007, citado por Bourke, 2016), considera que os alunos que se autoavaliam, conseguem desenvolver uma capacidade de autocontrolo maior.

A partir de uma avaliação focada nos alunos e tendo em conta as suas aprendizagens, é necessário conhecer as suas capacidades ajustando o processo de avaliação de acordo com os objetivos traçados no programa de conhecimentos.

No momento em que a autoavaliação é incorporada no processo de ensino-aprendizagem e o aluno identifica relevância, fica capaz de discutir o potencial de aprendizagem de que está a ser alvo. Até aqui, o aluno estava delimitado a responder a estímulos que não exercia opinião. Assim, o aluno assume responsabilidades que antes não detinha.

Acresce dizer que a autoavaliação surge na literatura relacionada com a autonomia dos alunos, como refere Blázquez (2017, citado por Nobre, 2019).

Em concordância com Santos (2002, citado por Vieira, 2013), através de um processo de meta-análise, o aluno compreende os vários momentos e aspetos da sua atividade cognitiva e exerce um autocontrolo consciente, refletido e crítico sobre as suas ações.

Vieira (2013) acrescenta que quando o aluno se analisa internamente, recolhendo referências através da autoavaliação, é possível uma melhor aprendizagem futura.

Gendre (2008, citado por Marques, 2015), complementa a informação antecedente mencionando que para o aluno conseguir identificar os seus pontos fortes, pontos fracos e aspetos de melhoria, deve integrar um processo de ensino-aprendizagem baseado na reflexão crítica e análise consciente sobre a sua performance.

Com a identificação da importância de um bom planeamento, instrução e feedback adequado, o aluno está mais próximo do êxito.

3.4. Objetivos

A presente investigação desenvolveu-se em duas fases distintas em virtude da situação vivida em consequência da pandemia COVID-19. A primeira fase desenvolveu-se dentro das instalações escolares nas primeiras duas semanas de março, enquanto que a segunda fase de acordo com as medidas decretadas pelo Governo informando que as atividades letivas presenciais estariam suspensas a partir do dia 16 de março e posteriormente canceladas a partir do dia 9 de abril, se desenvolveu assumindo o ensino à distância. Assim, os objetivos do estudo sofreram alterações, sendo abordada a situação “antes COVID-19” e “pós COVID-19”.

3.4.1. Antes COVID-19

Objetivo geral

Nos dias de hoje, o processo de autoavaliação não parece ser usado com a frequência e importância que deveria ter. A falta de interesse dos alunos, entre outras coisas pode dar a entender que existe pouca capacidade dos mesmos em realizarem a autoavaliação, ou pode também dar a entender que os professores não estão a aplicar o processo de autoavaliação de forma adequada. Será que os alunos sabem qual é a função da autoavaliação? Será que os alunos que realizam a autoavaliação ao longo da UD apresentam uma aprendizagem diferente dos outros?

Posto isto, surgiu o objetivo geral deste estudo que assenta na compreensão da perceção da influência da autoavaliação na aprendizagem dos alunos de uma turma de 9.º ano de escolaridade, nas aulas de Educação Física, no decurso das Unidades Didáticas de Ténis e de Basquetebol.

Objetivos específicos

Para o estudo do problema definimos o seguinte conjunto de objetivos:

- i. Conhecer a autoavaliação que os alunos fazem do seu desempenho nas Unidades Didáticas de Ténis e de Basquetebol;
- ii. Determinar se existem diferenças entre o sexo masculino e feminino, em relação à sua autoavaliação;
- iii. Comparar a autoavaliação dos alunos do grupo experimental com a avaliação formativa do professor;
- iv. Verificar se os alunos do grupo experimental apresentaram melhores resultados na sua aprendizagem comparativamente aos do grupo de controlo;
- v. Identificar a existência de evolução na autoavaliação dos alunos, em cada unidade didática;
- vi. Compreender o grau de dificuldade/facilidade do aluno na realização da autoavaliação.

3.4.2. Pós COVID-19

O objetivo geral do estudo manteve-se. No entanto, os objetivos específicos sofreram variações, nomeadamente:

- i. Conhecer a autoavaliação que os alunos fazem do seu desempenho nas tarefas de Aptidão Física;
- ii. Determinar se existem diferenças entre o sexo masculino e feminino, em relação à sua autoavaliação;
- iii. Identificar a existência de evolução na autoavaliação dos alunos nas tarefas de Aptidão Física;
- iv. Conhecer a autoavaliação que os alunos atribuem à autoavaliação;
- v. Compreender o grau de dificuldade/facilidade do aluno na realização da autoavaliação.

3.5. Metodologia de investigação

Relativamente à metodologia, encontra-se dividida em 5 partes. Primeiramente, procede-se à justificação das opções metodológicas. De seguida, caracteriza-se os participantes com recurso a uma tabela que mostra os dados obtidos. Na terceira parte apresenta-se as variáveis do estudo. A quarta parte diz respeito aos instrumentos e à forma como os dados foram recolhidos. Por último, a quinta parte corresponde aos procedimentos.

De referir que nos pontos em que se justifique, irá ser apresentado uma parte antes COVID-19 e outra pós COVID-19.

3.5.1. Justificação da opção metodológica

A metodologia adotada no presente trabalho assenta numa abordagem mista, compreendendo componentes qualitativas como quantitativas com recurso a um grupo de controlo e um grupo experimental.

Na fase antes COVID-19, a constituição dos grupos determinou-se através de critérios de heterogeneidade de níveis de desempenho e a distribuição equitativa do género entre os grupos.

Na fase pós COVID-19, optou-se por anular a divisão da turma em grupos e desenvolver tarefas de aptidão física englobando duas capacidades condicionais: a força muscular e a capacidade cardiovascular.

3.5.2. Participantes

Os participantes deste estudo compreendem os alunos da turma D do 9.º ano de escolaridade do presente ano letivo 2019/2020, pertencente à Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, inserida no Agrupamento de Escolas Poente da Marinha Grande, manifestando uma média de idades igual a 14,55 anos.

Participaram 27 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, distribuindo-se da seguinte forma: 15 alunos (55,55%) apresentam 14 anos, 9 alunos (33,33%) possuem 15 anos e apenas 3 (11,11%) têm 16 anos.

Quadro 3 - Participantes no estudo

Item	N	%
Género		
Masculino	13	51,85
Feminino	14	48,15
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>100,00</i>
Idade		
14	15	55,55
15	9	33,33
16	3	11,11
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>100,00</i>
Atividade Física não letiva		
Sim	16	59,25
Não	11	40,74
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>100,00</i>
Atividade Física federada		
Sim	11	40,74
Não	16	59,25
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>100,00</i>
Grau de motivação para praticar desporto		
Motivado	15	55,56
Pouco motivado	9	33,33
Nada motivado	3	11,11
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>100,00</i>
Grau de motivação para praticar EF		
Motivado	14	51,86
Pouco motivado	7	25,92
Nada motivado	6	22,22
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>100,00</i>

No que diz respeito à prática de atividade física não letiva, surge um bom indicador da disponibilidade motora da turma. 59,25% da turma (16 alunos) praticam atividade física fora da escola e apenas 40,74% (11 alunos) não praticam qualquer tipo de atividade física. Diversos estudos referem que a prática da atividade física extracurricular e/ou não letiva se revela como um ótimo promotor do rendimento, aproveitamento e sucesso escolar global.

Relativamente ao grau de motivação para praticar desporto e ao grau de motivação para praticar EF, percebe-se facilmente que a maioria dos alunos estão motivados tanto para praticar desporto (15 respostas, 55,56%) como para fazer as aulas de EF (14 respostas, 51,86%).

3.5.3. Variáveis em estudo

Para cada pergunta dos questionários iniciais e finais definiu-se uma variável, no sentido de ser mais fácil a análise dos dados. Os quadros 3 e 4 dizem respeito ao grupo 3 e 4 do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) (apêndice 11) e ao grupo 2 e 3 do questionário de meta-avaliação final (QMF) (apêndice 12). Estes questionários servem para aferir a perceção e a opinião dos alunos em relação à autoavaliação.

Quadro 4 - Questões utilizadas para entender a perceção dos alunos acerca da autoavaliação

Categoria	Indicador	Variável	Questão
Conceito de Autoavaliação	Aprendizagem	Apr - i	A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre.
	Avaliação	Av - i	A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final.
	Desempenho	Des - i	A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho.
	Reflexão	Refl - i	A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar.

Quadro 5 - Questões utilizadas para analisar a opinião dos alunos acerca da autoavaliação

Categoria	Indicador	Variável	Questão
Opinião sobre a Autoavaliação	Autonomia	Aut - i	A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo.
	Conhecimento	Co - i	Sei como fazer a minha autoavaliação.
	Duração	Dur - i	A autoavaliação implica muito tempo de aula.
	Ensino	En - i	A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor.
	Evolução	Evo - i	A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem.
	Motivação	Mot - i	A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender.
	Performance	Per - i	A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho.
	Relevância	Rel - i	A autoavaliação deve contar para a minha nota.

O quadro 5 refere-se ao grupo 4 do QMF, que corresponde à autoavaliação na unidade didática de aptidão física.

Quadro 6 - Questões utilizadas para a autoavaliação na unidade didática de aptidão física

Categoria	Indicador	Variável	Questão
Autoavaliação do(a) aluno(a) na UD	Referencial	Ref – i	Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil.
		Ref – ii	Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação.
	Dificuldade	Dif – i	A autoavaliação foi difícil de realizar para mim.
		Dif – ii	A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava descrito na ficha.
	Influência na aprendizagem	IA – i	Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa.
		IA – ii	A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender.
		IA – iii	A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho.
		IA – iv	A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz.
		IA – v	A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens.
		IA – vi	A autoavaliação que realizei ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho.
		IA – vii	A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem.
	Influência na autoavaliação	IAA – i	O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber em que nível estou.
		IAA – ii	Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação.
		IAA – iii	Por vezes autoavalei-me melhor do que aquilo que realmente faço.
	Influência na motivação	IM – i	A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado nas aulas.
		IM – ii	A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio.
		IM – iii	A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer autoavaliação noutras aulas.
		IM – iv	A autoavaliação motivou-me para aprender mais.
	Momento	Mo – i	A autoavaliação deveria ser realizada em todas as aulas.
		Mo – ii	A autoavaliação deve ser realizada só no final de cada Unidade Didática.

O quadro 6 coincide com grupo 5 do QMF, que tem como finalidade apurar a dificuldade que o aluno sentiu ao realizar a autoavaliação.

Quadro 7 - Questão utilizada para apurar a dificuldade em realizar a autoavaliação

Categoria	Indicador	Variável	Questão
Dificuldade na Autoavaliação	Dificuldade	Dif – iii	Agora que terminou as tarefas de aptidão física, a minha autoavaliação foi...

3.5.4. Instrumentos e recolha de dados

Da mesma forma que os objetivos, os instrumentos também sofreram alterações devido à pandemia COVID-19. Por isso, refere-se dois momentos: antes e pós COVID-19.

3.5.4.1. Antes COVID-19

Considerando os objetivos deste trabalho de investigação, entendeu-se que a forma mais adequada para a recolha de dados seria o questionário de meta-avaliação inicial e questionário de meta-avaliação final e o instrumento de autoavaliação. Nesta abordagem quase-experimental recolheu-se as opiniões e perceções dos alunos. Além disso, apesar de existirem dados de natureza quantitativa, alguns dados obtidos através dos instrumentos de autoavaliação possuem uma natureza qualitativa, que se encontram exibidos pelos aspetos de melhoria.

Na ótica de Freixo (2011), “um questionário é constituído por um conjunto de enunciados e questões com o objetivo de avaliar atitudes ou opiniões”. Os questionários utilizados no início da modalidade de ténis e no final das tarefas de aptidão física incluem itens de resposta fechada e apenas uma questão de produção aberta. As questões fechadas são avaliadas numa escala do tipo *Likert* com 7 níveis.

No QMI são utilizadas as escalas entre 1 – nada satisfeito e 7 – muito satisfeito na questão relativa ao gosto pelas aulas de ténis, e entre 1 – discordo totalmente e 7 – concordo totalmente para a perceção sobre o que é a autoavaliação no ponto de vista dos alunos e a sua opinião sobre a autoavaliação.

O QMI é composto por 5 grupos. Os dois primeiros grupos são relativos à identificação do aluno e às práticas de autoavaliação anteriores em EF. O terceiro grupo diz respeito ao gosto pela unidade didática lecionada, o quarto contém perguntas que se associam ao fenómeno da autoavaliação e por último, o quinto grupo apura a opinião dos alunos em relação à autoavaliação.

No QMF são utilizadas as mesmas escalas. No entanto, utiliza-se entre 1 – nada satisfeito e 7 – muito satisfeito nas questões relativas ao desempenho na UD e gosto pela UD, e entre 1 – discordo totalmente e 7 – concordo totalmente para as questões sobre o que é a autoavaliação no ponto de vista dos alunos, a sua opinião sobre a autoavaliação e a sua autoavaliação na UD. Por último na questão relativa à dificuldade em realizar a autoavaliação a escala alterna entre 1 – Muito Difícil e 7 – Muito Fácil.

O QMF é composto por 6 grupos, onde apenas 1 grupo não irá ser avaliado pela escala de *Likert*, visto ser relativo à identificação. Os restantes grupos adotam a escala de *Likert* de 7 níveis. O quinto grupo faz menção à autoavaliação na unidade didática lecionada e o último grupo à dificuldade em realizar a autoavaliação.

Optou-se por usar a escala de *Likert*, pois é a escala mais usada em pesquisas de psicologia social, nomeadamente em estudos de percepções, afirmam Dalmoro & Vieira (2013). Acrescentam ainda que esta escala é a mais recomendada para refletir sentimentos e atitudes, diferenciando-se “por apresentar consistência interna e fiabilidade”, permitindo “uma adequada discriminação da covariância entre variáveis”.

Para a meta-avaliação os questionários foram produzidos a partir de uma matriz (Apêndice 13).

Os instrumentos de autoavaliação são constituídos por 3 colunas, que simbolizam as componentes críticas dos gestos técnicos abordados, o gráfico de medição e os aspetos de melhoria. Na primeira coluna, os alunos consultam por extenso as componentes críticas mais importantes dos gestos técnicos abordados. Na segunda coluna, os alunos observam a imagem pertencente a cada gesto técnico e preenchem um gráfico de medição dividido em 5 níveis (vermelho, laranja, amarelo, verde claro e verde escuro) e, finalmente, na terceira coluna, os alunos indicam 2 aspetos que devem melhorar de acordo com o gesto técnico abordado. O instrumento é auxiliado também por um gráfico de evolução que regista o nível em que cada aluno se situa em relação aos gestos técnicos abordados aula após aula (apêndice 14).

Quanto ao instrumento de autoavaliação, este possibilita o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressa o que o aluno aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa de aprender. Porém, ao elaborar um instrumento de autoavaliação, Vasconcellos (2003) chama a atenção para alguns critérios que o professor necessita de

considerar, ou seja, verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho realizado pelo professor com o aluno.

3.5.4.2. Pós COVID-19

Em comparação com os instrumentos antes COVID-19, é de realçar que nos questionários de meta-avaliação inicial e final foi retirado o grupo referente ao gosto pelas unidades didáticas (apêndices 15 e 16 respetivamente). Quanto aos instrumentos de autoavaliação, informa-se que a unidade didática escolhida foi a aptidão física. Além disso, retiraram-se os gráficos de evolução ao longo das aulas que registavam o nível em que cada aluno considerava estar.

3.5.5. Procedimentos

Da mesma maneira que os objetivos e os instrumentos, os procedimentos também sofreram alterações devido à pandemia COVID-19. Assim, os procedimentos irão ser abordados antes e pós COVID-19.

3.5.5.1. Antes COVID-19

O estudo foi aplicado nas Unidades Didáticas de Ténis e Basquetebol. É de salientar a existência da preocupação da escolha de uma modalidade individual e outra coletiva.

Em relação à modalidade individual, esta desenrola-se durante três semanas no mês de março, integrando 9 tempos letivos, ou seja, 6 aulas sendo que 3 são de 90 minutos e 3 de 45 minutos. Na primeira aula de 90 minutos (aula n.º 1 e 2) o aluno deve preencher o questionário de meta-avaliação inicial, bem como a autoavaliação inicial (AAI) e autoavaliação nº 1 (AA1). A AAI serve para perceber quais as dificuldades que os alunos poderão antecipar antes de passar ao exercício propriamente dito. Na segunda aula de 90 minutos (aula n.º 4 e 5), é implementada a autoavaliação número 2 (AA2) e, por último, na terceira aula de 90 minutos (aula n.º 7 e 8), o aluno deve preencher a autoavaliação final (AAF) e o QMF. A AA1 e AA2 serve para os alunos se autoavaliarem no final de cada aula intermédia, ou seja, depois da AAI e antes da AAF.

No que toca à modalidade coletiva, o basquetebol, decorre também ao longo de 3 semanas durante o mês de abril, integrando 9 tempos letivos que perfaz 3 aulas de 90 minutos e 3 aulas de 45 minutos.

Contudo, apresenta algumas diferenças em relação à modalidade individual, no que toca à aplicação dos questionários e instrumentos devido ao *roulement*. O QMI, a AAI e a AA1 devem ser preenchidas na primeira aula de 90 minutos (aula n.º 2 e 3), a AA2 deve ser preenchida na segunda aula de 90 minutos (aula n.º 5 e 6) e, por último, a AAF e o QMF devem ser preenchidos na última aula de 45 minutos, equivalente à aula número 7. Devido à primeira aula da UD ser de 45 minutos optou-se por se disponibilizar desta forma os instrumentos e questionários aos alunos para não perder tempo de aula.

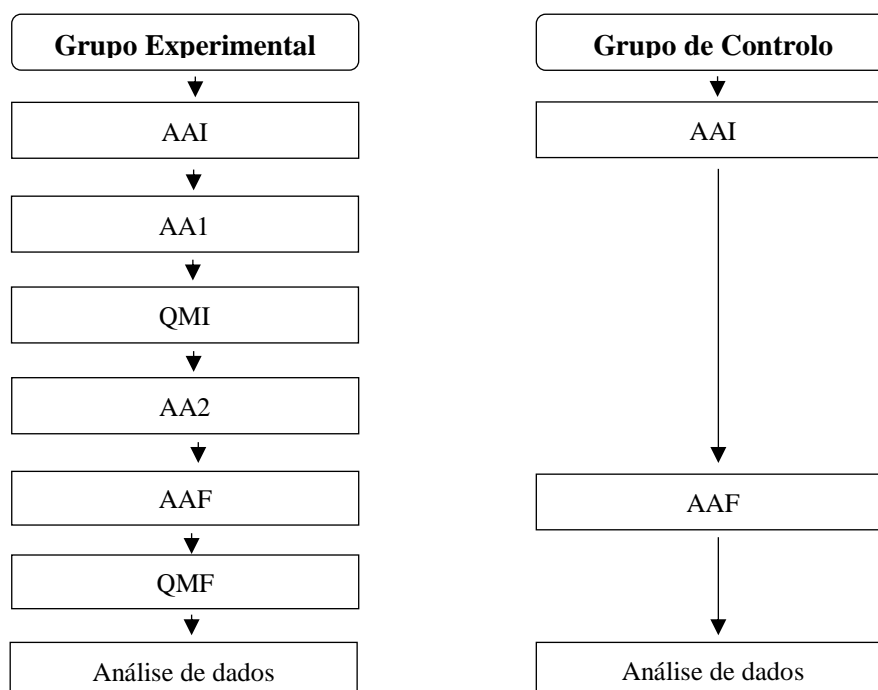
Quadro 8 - Calendarização da aplicação dos questionários e instrumentos antes COVID-19

	UD	Ténis						Basquetebol				
	Mês	março						Abril				
Calendarização	Dia do mês	9	12	16	19	23	26	13	20	23	27	30
	Dia da semana	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	2ª	5ª	5ª	2ª	5ª
	Nº da aula da UD	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	1	2 e 3	4	5 e 6	7
Instrumentos	Autoavaliação	AAI AA1	AA2		AAF			AAI AA1	AA2		AAF	
	Questionário	QMI		QMF			QMI		QMF			
Legenda	AAI – Autoavaliação Inicial AA1 – Autoavaliação n.º 1 AA2 – Autoavaliação n.º 2 AAF – Autoavaliação Final QMI – Questionário de meta-avaliação inicial QMF – Questionário de meta-avaliação final											

Devido à pandemia COVID-19, conseguiu-se apenas recolher dados da primeira semana de investigação. Quer isto dizer que apenas se obteve dados relativos ao QMI, AAI e AA1 do grupo experimental e à AAI do grupo de controlo. Antes do preenchimento dos questionários e instrumentos seria dedicado tempo para a instrução.

Considera-se pertinente sublinhar a necessidade da criação de um grupo de controlo e de um grupo experimental (recolha de dados dupla), destacando que o grupo de controlo apenas precisa de preencher a AAI e AAF. Após a primeira unidade didática, os grupos de controlo e experimental invertem-se. Na primeira recolha de dados, o grupo experimental é composto por 7 rapazes e 7 raparigas e o grupo de controlo por 6 rapazes e 7 raparigas. Aquando da troca de unidade didática invertem-se o número de alunos dos grupos.

Figura 1 - Grupo experimental e Grupo de controlo



Adicionalmente, estabeleceu-se um período de tempo de exercitação de 20 minutos, onde os alunos trabalham um exercício específico que depois lhes vai permitir preencher a ficha com os respetivos instrumentos. Este tempo de exercitação é importante para os alunos se ambientarem e perceberem as suas limitações em relação à ação motora perfeita.

Os conteúdos da modalidade de ténis indagados foram o serviço, batimento de direita e batimento de esquerda, pela ordem descrita. Relativamente aos conteúdos de basquetebol, o drible e progressão, passe picado e passe de peito foram os escolhidos.

3.5.5.2. Pós COVID-19

Devido à reestruturação provocada pelas circunstâncias atuais, de ensino à distância, com recurso a plataformas online desde o dia 15 de abril, os procedimentos, inevitavelmente, sofreram alterações. Optou-se por aplicar tarefas relativas à aptidão física, que englobavam duas capacidades condicionais: a força muscular e a capacidade cardiovascular. Cada uma dessas capacidades integrava 4 tempos letivos, utilizando cerca de 30 minutos cada uma, nas aulas assíncronas (de carácter autónomo), ao longo de 4 semanas.

Os planos de treino eram disponibilizados pela plataforma *Microsoft Teams*. Mobilizou-se a informação que se obteve através questionário de meta-avaliação inicial que tinham sido distribuídos pelo grupo experimental na primeira aula de 90 minutos da modalidade de ténis. No entanto, o grupo “gosto pelas unidades didáticas lecionadas” ficou sem efeito, tal como aconteceu nos questionários de meta-avaliação final. Esta decisão deveu-se ao facto não haver mais aulas presenciais, interrompendo a leção das modalidades. Após a recolha do QMI relativo ao grupo de controlo durante a primeira aula síncrona de aptidão física, aboliu-se a divisão da turma em grupo de controlo e grupo experimental. Na última aula, recolheu-se as respostas dadas no QMF. Os dados relativos ao QMI e QMF foram obtidos através do *google forms*. Importa dizer que foi retirado do QMF os grupos 2 e 3 referentes ao desempenho na UD e ao gosto pela UD. Portanto, o desenho do estudo envolveu todos os alunos da turma num só grupo.

Naturalmente, todos os alunos irão preencher as autoavaliações em cinco momentos (autoavaliação inicial, autoavaliação n.º 1, autoavaliação n.º 2, autoavaliação n.º 3 e autoavaliação final). As autoavaliações foram disponibilizadas via e-mail e no final de cada treino os alunos enviavam as respostas via-e-mail.

Quadro 9 - Calendarização da aplicação dos questionários e instrumentos pós COVID-19

	Tarefas	Aptidão Física (tarefas força muscular e capacidade cardiovascular)			
		Mês	abril		Maio
Calendarização	Semana	13 a 17	20 a 24	27 a 1	4 a 8
	Nº da aula da UD	1, 2 e 3	4, 5 e 6	7, 8 e 9	10, 11 e 12
Instrumentos	Autoavaliação	AAI AA1	AA2	AA3	AAF
	Questionário	QMI		QMF	
Legenda	AAI – Autoavaliação Inicial AA1 – Autoavaliação n.º 1 AA2 – Autoavaliação n.º 2 AA3 – Autoavaliação n.º 3 AAF – Autoavaliação Final QMI – Questionário de meta-avaliação inicial QMF – Questionário de meta-avaliação final				

Os conteúdos foram selecionados a partir do diagnóstico da turma, obtendo-se a força muscular e a capacidade cardiovascular como a substância de avaliação. Posteriormente desenvolveram-se os instrumentos de autoavaliação da força muscular (apêndice 17) e da capacidade cardiovascular (apêndice 18).

Para a análise dos dados, considerou-se o registo da autoavaliação dos alunos, na parcela de medição do desempenho e as respostas aos QMI e QMF. No que diz respeito à análise do item “aspectos de melhoria”, esta não foi possível devido à fraca adesão dos alunos. Através da análise do registo de autoavaliação, comparou-se as respostas entre os momentos de avaliação e entre as capacidades condicionais.

Quanto à perceção dos alunos sobre a autoavaliação, comparou-se a percentagens de resposta nos QMI e QMF. Por último, relativamente à conceção e perceção da autoavaliação, fez-se uma comparação das percentagens de respostas entre alunos do sexo feminino e do sexo masculino.

Os dados recolhidos foram registados e analisados com base na estatística descritiva, no Microsoft Excel™, versão 2005.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não podendo tirar quaisquer resultados dos procedimentos antes COVID-19, contando apenas com o questionário de meta-avaliação inicial preenchido, passa-se diretamente para a análise dos resultados pós COVID-19. Igualmente devido ao COVID-19, que originou uma abordagem inesperada por parte de todas as escolas em relação à forma como serão dadas as aulas, é natural que as tarefas que são pedidas aos alunos não sejam cumpridas na íntegra. Por consequência, os dados obtidos não correspondem à totalidade da turma, no entanto, serão analisados tendo em conta as respostas obtidas.

Posto isto, serão agora apresentados os dados obtidos através da análise descritiva. Iremos proceder à análise de acordo com a ordem estabelecida nos objetivos.

4.1. Análise da autoavaliação

Conforme o primeiro objetivo delineado, que pretende conhecer a autoavaliação que os alunos fazem do seu desempenho nas tarefas de aptidão física, obteve-se o quadro 10, que inclui informação recolhida através das autoavaliações inicial, n.º 1, n.º 2, n.º 3 e final, ao longo de 4 semanas.

As cores que se apresentam nos quadros 9, 10 e 11, dizem respeito às respostas dos alunos no gráfico de medição, conforme explicado no subcapítulo “instrumentos e

recolhas de dados”. Portanto a escala de resposta está dividida em 5 níveis com a seguinte ordem: (nível -) vermelho; laranja; amarelo; verde claro; verde escuro (nível +).

Quadro 10 - Total das autoavaliações do treino cardiovascular e de força muscular

Treinos	Autoavaliações	Respostas (nºtotal/%)	Cor Laranja (nºtotal/%)	Cor Amarelo (nºtotal/%)	Cor Verde Claro (nºtotal/%)	Cor Verde escuro (nºtotal/%)
Cardiovascular	AAI	13 / 48%	1 / 8%	4 / 31%	8 / 62%	-
	AA1	14 / 51%	1 / 7%	3 / 21%	8 / 57%	2 / 14%
	AA2	13 / 48%	1 / 8%	2 / 15%	8 / 62%	2 / 15%
	AA3	11 / 41%	-	1 / 9%	9 / 82%	1 / 9%
	AAF	9 / 33%	-	1 / 11%	3 / 33%	5 / 56%
Força muscular	AAI	12 / 44%	1 / 8%	5 / 42%	6 / 50%	-
	AA1	13 / 48%	1 / 8%	5 / 38%	7 / 54%	-
	AA2	13 / 48%	-	4 / 31%	6 / 46%	3 / 23%
	AA3	10 / 37%	-	2 / 20%	7 / 70%	1 / 10%
	AAF	8 / 30%	-	1 / 13%	5 / 63%	2 / 25%

No que diz respeito à análise do quadro 9, é possível perceber que a maioria das respostas tendo em conta os dois treinos incidiram sobre a cor verde claro (cerca de 67 respostas em 116 totais perfazendo um total de 58%). Assim, poderá entender-se que os treinos adotados durante as semanas foram ajustados ao nível dos alunos, pois a resposta dada com mais frequência foi a cor verde clara, que quer dizer que os alunos não tiveram dificuldade. Sabe-se que, para que os alunos se conseguirem autoavaliar de forma correta e pertinente, os conteúdos devem estar ajustados as suas capacidades, tal como corrobora Nobre (2019).

Consegue-se perceber também que os alunos optaram por não responder cor vermelha e cor laranja nas últimas três semanas em relação ao treino de força muscular e, nas últimas duas em relação ao treino cardiovascular. Possivelmente a justificação para tal facto é que houve evolução por parte dos alunos ao longo das semanas. No entanto, em relação aos rapazes não é conveniente afirmar que evoluíram ao longo das semanas pois a taxa de respostas foi diminuindo.

Continuando com o primeiro objetivo delineado, que pretende conhecer a autoavaliação que os alunos fazem do seu desempenho nas tarefas de aptidão física, obtiveram-se os quadros 11 e 12, que incluem informação recolhida através das autoavaliações inicial, n.º 1, n.º 2, n.º 3 e final, ao longo de 4 semanas.

Estes quadros diferenciam o sexo masculino e sexo feminino, dando resposta em simultâneo ao segundo objetivo - determinar se existem diferenças entre o sexo masculino e feminino, em relação à sua autoavaliação.

Quadro 11 - Autoavaliações do treino cardiovascular

Sexo	Autoavaliações	Respostas (nºtotal/%)	Cor Laranja (nºtotal/%)	Cor Amarelo (nºtotal/%)	Cor Verde Claro (nºtotal/%)	Cor Verde escuro (nºtotal/%)
Feminino	AAI	7 / 50%	-	3 / 42%	4 / 58%	-
	AA1	9 / 64%	-	3 / 33%	5 / 55%	1 / 12%
	AA2	9 / 64%	1 / 12%	2 / 22%	4 / 44 %	2 / 22%
	AA3	8 / 57%	-	1 / 13%	7 / 87%	-
	AAF	8 / 57%	-	1 / 13%	3 / 37%	4 / 50%
Masculino	AAI	6 / 46%	1 / 17%	1 / 17%	4 / 66%	-
	AA1	5 / 38%	1 / 20%	-	3 / 60%	1 / 20%
	AA2	4 / 30%	-	-	4 / 100%	-
	AA3	3 / 23%	-	-	2 / 67%	1 / 33%
	AAF	1 / 7%	-	-	-	1 / 100%

Quadro 12 - Autoavaliações do treino de força muscular

Sexo	Autoavaliações	Respostas (nºtotal/%)	Cor Laranja (nºtotal/%)	Cor Amarelo (nºtotal/%)	Cor Verde Claro (nºtotal/%)	Cor Verde escuro (nºtotal/%)
Feminino	AAI	7 / 50%	-	3 / 42%	4 / 58%	-
	AA1	9 / 64%	1 / 12%	3 / 33%	5 / 55%	-
	AA2	9 / 64%	-	4 / 44%	3 / 33%	2 / 22%
	AA3	7 / 50%	-	2 / 29%	5 / 71%	-
	AAF	7 / 50%	-	1 / 14%	5 / 72%	1 / 14%
Masculino	AAI	5 / 38%	1 / 20%	2 / 40%	2 / 40%	-
	AA1	4 / 30%	-	2 / 50%	2 / 50%	-
	AA2	4 / 30%	-	-	3 / 75%	1 / 25%
	AA3	3 / 23%	-	-	2 / 67%	1 / 33%
	AAF	1 / 7%	-	-	-	1 / 100%

Através da análise dos quadros 10 e 11 interpreta-se que, em relação ao sexo feminino é possível perceber que, tanto nos treinos de força muscular como nos treinos cardiovasculares, a tendência das respostas coincide com a resposta de cor verde claro (cerca de 56%), sendo que se nota mais dificuldades por parte das alunas nos treinos de força muscular, o que poderá querer dizer que o sexo feminino tem mais facilidade em desempenhar tarefas que tenham a ver com o foro de resistência física em vez de força muscular. Mediante análise das autoavaliações, observa-se que 14 respostas (cerca de 35% do total de respostas) foram de cor laranja e cor amarela relativamente ao treino de força muscular, enquanto que em relação ao treino cardiovascular apenas 11 respostas (cerca de 26% do total de respostas).

Respondendo ao 3.º ponto dos objetivos (identificar a existência de evolução na autoavaliação dos alunos nas tarefas de Aptidão Física), constata-se que ao longo das semanas a autoavaliação foi progredindo no sentido positivo.

Poderá querer isto dizer que através da observação das imagens dos exercícios, componentes críticas e preenchimento dos aspetos de melhoria, as alunas vão-se autoavaliando mais positivamente.

Comparando com os registos do professor que iam sendo feitos ao longo das aulas síncronas, pode-se afirmar que realmente houve uma evolução.

Em comparação com o sexo masculino, este apresenta resultados semelhantes, sendo a cor verde claro (o nível que traduz mais facilidade em executar a tarefas propostas) o patamar dominante das suas respostas, bem como a sua evolução positiva ao longo das semanas.

4.2. Análise da perceção dos alunos em relação à autoavaliação

Explorando os dados obtidos através da análise dos QMI e QMF (apenas dos grupos comuns entre os dois questionários, ou seja, o grupo sobre o que é a autoavaliação no ponto de vista dos alunos e a suas opiniões sobre a autoavaliação), obtiveram-se as tabelas 13, 14, 15 e 16.

Quadro 13 - Questionário de meta-avaliação inicial (QMI) – Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Des - i	26 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	5 / 19%	7 / 27%	6 / 23%	2 / 8%	6 / 23%	4
Av - i	26 / 100%	0 / 0%	1 / 4%	6 / 23%	7 / 27%	5 / 19%	5 / 19%	2 / 8%	4
Apr - i	26 / 100%	0 / 0%	1 / 4%	6 / 23%	5 / 19%	6 / 23%	3 / 12%	5 / 19%	3
Refl - i	26 / 100%	1 / 4%	0 / 0%	3 / 12%	5 / 19%	6 / 23%	5 / 19%	6 / 23%	7

Quadro 14 - Questionário de meta-avaliação inicial (QMI) – Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”

(nºtotal/%)									
Variável	Respostas	1	2	3	4	5	6	7	Moda (Mo)
Dur - i	27 / 100%	1 / 4%	2 / 7%	4 / 15%	5 / 19%	1 / 4%	5 / 19%	5 / 19%	4
En - i	27 / 100%	4 / 15%	2 / 7%	5 / 19%	7 / 26%	7 / 26%	1 / 4%	1 / 4%	4
Evo - i	27 / 100%	1 / 4%	6 / 22%	2 / 7%	7 / 26%	4 / 15%	5 / 19%	2 / 7%	4
Mot - i	27 / 100%	1 / 4%	4 / 15%	4 / 15%	5 / 19%	7 / 26%	5 / 19%	1 / 4%	5
Aut - i	27 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	9 / 33%	5 / 19%	5 / 19%	8 / 29%	0 / 0%	3
Rel - i	27 / 100%	1 / 4%	3 / 11%	3 / 11%	5 / 19%	7 / 26%	6 / 22%	2 / 7%	5
Per - i	27 / 100%	0 / 0%	6 / 22%	9 / 33%	4 / 15%	6 / 22%	2 / 7%	0 / 0%	3
Co - i	27 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 11%	5 / 19%	7 / 26%	7 / 26%	5 / 19%	6

Quadro 15 - Questionário de meta-avaliação final (QMF) - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”

(nºtotal/%)									
Variável	Respostas	1	2	3	4	5	6	7	Moda (Mo)
Des - i	21 / 78%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 14%	4 / 19%	5 / 24%	2 / 10%	7 / 33%	7
Av - i	21 / 78%	1 / 5%	0 / 0%	8 / 38%	2 / 10%	7 / 33%	2 / 10%	1 / 5%	3
Apr - i	21 / 78%	0 / 0%	1 / 5%	4 / 19%	4 / 19%	8 / 38%	2 / 10%	2 / 10%	5
Refl - i	21 / 78%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 14%	4 / 19%	5 / 24%	5 / 24%	4 / 19%	5

Quadro 16 - Questionário de meta-avaliação final (QMF) – Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”

(nºtotal/%)									
Variável	Respostas	1	2	3	4	5	6	7	Moda (Mo)
Dur - i	21 / 78%	4 / 19%	8 / 38%	3 / 14%	2 / 10%	2 / 10%	1 / 5%	1 / 5%	2
En - i	21 / 78%	1 / 5%	5 / 24%	6 / 29%	6 / 29%	1 / 5%	2 / 10%	0 / 0%	4
Evo - i	21 / 78%	0 / 0%	2 / 10%	4 / 19%	8 / 38%	3 / 14%	3 / 14%	1 / 5%	4
Mot - i	21 / 78%	1 / 5%	1 / 5%	5 / 24%	8 / 38%	2 / 10%	2 / 10%	2 / 10%	4
Aut - i	21 / 78%	0 / 0%	1 / 5%	3 / 14%	10 / 40%	2 / 10%	3 / 14%	2 / 10%	4
Rel - i	21 / 78%	4 / 19%	1 / 5%	6 / 29%	5 / 24%	2 / 10%	1 / 5%	2 / 10%	3
Per - i	21 / 78%	6 / 29%	4 / 19%	6 / 29%	5 / 24%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	1
Co - i	21 / 78%	5 / 24%	7 / 33%	3 / 14%	3 / 14%	2 / 10%	1 / 5%	0 / 0%	2

Através da análise dos quadros retiram-se dois dados de relevo. Em relação às variáveis Des (desempenho) e Apr (aprendizagem) inseridas na categoria – Conceito de Autoavaliação, os alunos demonstraram opiniões diferentes nos dois momentos.

Acerca da primeira variável (Des (desempenho) pertencente à categoria – conceito de autoavaliação), o reconhecimento por parte dos alunos de que a autoavaliação é uma avaliação que fazem sobre o seu desempenho, ganhou relevância no segundo momento da aplicação do questionário, subindo o valor da moda de 4 para 7.

No que concerne à terceira variável, em que a autoavaliação é um balanço que deve ser sempre feito sobre a sua aprendizagem pertencente à categoria – conceito de autoavaliação, os resultados demonstraram que a moda subiu de 3 para 5. Assim, pode-se afirmar que a autoavaliação foi aceite por mais alunos e que deve fazer parte do seu processo de ensino-aprendizagem, como meio condutor para uma evolução.

A ideia inicial dos alunos de que a autoavaliação é um processo demorado que à partida poderá influenciar a sua motivação para praticar atividade física nas aulas de EF, foi transformada, pois em relação à variável duração (Dur – i) no QMI (inserida na categoria – opinião sobre a autoavaliação), a resposta mais utilizada correspondeu ao n.º 4, 6 e 7 (sendo que 1 = discordo totalmente e 7 = concordo totalmente) e no QMF baixou para o n.º 2 com uma percentagem de 38% das respostas.

4.2.1. Diferenças entre o sexo feminino e masculino de acordo com a percepção em relação à autoavaliação

Confrontando as respostas do sexo feminino e masculino, no que toca ao preenchimento do QMI em relação aos grupos 4 e 5, continuando a tentar dar resposta ao segundo objetivo que é determinar se existem diferenças entre o sexo masculino e feminino, em relação à sua autoavaliação, resultaram os quadros 17, 18, 19 e 20.

Quadro 17 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Des - i	14 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 29%	5 / 36%	0 / 0%	0 / 0%	5 / 36%	4
Av - i	14 / 100%	0 / 0%	1 / 7%	6 / 43%	2 / 14%	0 / 0%	5 / 36%	0 / 0%	3
Apr - i	14 / 100%	0 / 0%	1 / 7%	5 / 36%	3 / 21%	0 / 0%	0 / 0%	5 / 36%	3
Refl - i	14 / 100%	1 / 7%	0 / 0%	3 / 21%	4 / 29%	0 / 0%	1 / 7%	5 / 36%	7

Quadro 18 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Dur - i	14 / 100%	4 / 29%	0 / 0%	4 / 29%	2 / 14%	0 / 0%	4 / 29%	0 / 0%	1
En - i	14 / 100%	2 / 14%	0 / 0%	4 / 29%	5 / 36%	2 / 14%	0 / 0%	1 / 7%	4
Evo - i	14 / 100%	0 / 0%	1 / 7%	2 / 14%	3 / 21%	4 / 29%	3 / 21%	1 / 7%	5
Mot - i	14 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 29%	2 / 14%	5 / 36%	2 / 14%	1 / 7%	5
Aut - i	14 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 21%	2 / 14%	2 / 14%	7 / 50%	0 / 0%	5
Rel - i	14 / 100%	0 / 0%	1 / 7%	3 / 21%	2 / 14%	5 / 36%	2 / 14%	1 / 7%	5
Per - i	14 / 100%	0 / 0%	2 / 14%	9 / 64%	1 / 7%	0 / 0%	2 / 14%	0 / 0%	3
Co - i	14 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 21%	1 / 7%	1 / 7%	5 / 36%	4 / 29%	6

Quadro 19 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Des - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 8%	2 / 17%	6 / 50%	2 / 17%	1 / 8%	5
Av - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	5 / 42%	5 / 42%	0 / 0%	2 / 17%	5
Apr - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 8%	2 / 17%	6 / 50%	3 / 25%	0 / 0%	5
Refl - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 8%	6 / 50%	4 / 33%	1 / 8%	5

Quadro 20 - Dados do questionário de meta-avaliação inicial (QMI) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Dur - i	13 / 100%	1 / 8%	2 / 15%	0 / 0%	3 / 23%	1 / 8%	1 / 8%	5 / 38%	7
En - i	13 / 100%	2 / 15%	2 / 15%	1 / 8%	2 / 15%	5 / 38%	1 / 8%	0 / 0%	5
Evo - i	13 / 100%	1 / 8%	5 / 38%	0 / 0%	4 / 31%	0 / 0%	2 / 15%	1 / 8%	2
Mot - i	13 / 100%	1 / 8%	4 / 31%	0 / 0%	3 / 23%	2 / 15%	3 / 23%	0 / 0%	2
Aut - i	13 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	6 / 46%	3 / 23%	3 / 23%	1 / 8%	0 / 0%	3
Rel - i	13 / 100%	1 / 8%	2 / 15%	0 / 0%	3 / 23%	2 / 15%	4 / 31%	1 / 8%	6
Per - i	13 / 100%	0 / 0%	4 / 31%	0 / 0%	3 / 23%	6 / 46%	0 / 0%	0 / 0%	5
Co - i	13 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 31%	6 / 46%	2 / 15%	1 / 8%	5

É possível perceber que, antes de iniciarem o preenchimento das autoavaliações, as alunas tinham a percepção que o fenómeno da autoavaliação se tratava de refletir sobre o seu desempenho (Des - i)(Mo - 7), com uma percentagem de 36%, enquanto que os rapazes optaram por escolher com mais frequência a resposta n.º 5 com 50% (Mo – 5).

A justificação para este resultado, poderá ser explicada pelo facto de que nesta idade o sexo feminino demonstra mais maturidade e compreensão.

A informação acima é corroborada através da variável evolução (Evo – i), inserida na categoria – opinião sobre a autoavaliação, com a maioria das respostas do sexo feminino a incidir sobre a opção n.º 5 com 29% (*Mo* - 5) enquanto que os alunos responderam com mais regularidade sobre a opção n.º 2 com 38% (*Mo* - 2).

De forma a conseguir apurar a evolução nas respostas dos alunos em relação aos grupos comuns no QMI e QMF, respondendo ao objetivo n.º iii, obtiveram-se os quadros 21, 22, 23 e 24.

Quadro 21 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”

(nºtotal/%)									
Variável	Respostas	1	2	3	4	5	6	7	Moda (<i>Mo</i>)
Des - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 25%	2 / 17%	2 / 17%	2 / 17%	3 / 25%	7
Av - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 33%	2 / 17%	4 / 33%	1 / 8%	1 / 8%	3
Apr - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 33%	2 / 17%	3 / 25%	1 / 8%	2 / 17%	3
Refl - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 25%	3 / 25%	2 / 17%	1 / 8%	3 / 25%	7

Quadro 22 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”

(nºtotal/%)									
Variável	Respostas	1	2	3	4	5	6	7	Moda (<i>Mo</i>)
Dur - i	12 / 100%	1 / 8%	6 / 50%	3 / 25%	1 / 8%	1 / 8%	0 / 0%	0 / 0%	2
En - i	12 / 100%	0 / 0%	4 / 33%	4 / 33%	3 / 25%	0 / 0%	1 / 8%	0 / 0%	2
Evo - i	12 / 100%	0 / 0%	2 / 17%	3 / 25%	2 / 17%	1 / 8%	3 / 25%	1 / 8%	3
Mot - i	12 / 100%	0 / 0%	1 / 8%	2 / 17%	4 / 33%	1 / 8%	2 / 17%	2 / 17%	4
Aut - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	2 / 17%	4 / 33%	2 / 17%	2 / 17%	2 / 17%	4
Rel - i	12 / 100%	1 / 8%	1 / 8%	4 / 33%	2 / 17%	1 / 8%	1 / 8%	2 / 17%	3
Per - i	12 / 100%	5 / 42%	3 / 25%	2 / 17%	2 / 17%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	1
Co - i	12 / 100%	4 / 33%	6 / 50%	1 / 8%	1 / 8%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	2

No que se refere à opinião dos alunos sobre a autoavaliação - Performance (Per – i), mencionando apenas o sexo feminino, é notório que discordam totalmente quando questionadas se a autoavaliação não as ajuda a melhorar o seu desempenho. Com uma percentagem de 64% para a opção n.º 3 no QMI (*Mo* - 3), no QMF a maioria das respostas situam-se na opção n.º 1 com 42% (*Mo* - 1), evidencia a importância que o fenómeno da autoavaliação exerce sobre as suas aprendizagens.

Quadro 23 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “conceito de autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Des - i	9 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	2 / 22%	3 / 33%	0 / 0%	4 / 44%	7
Av - i	9 / 100%	1 / 11%	0 / 0%	4 / 44%	0 / 0%	3 / 33%	1 / 11%	0 / 0%	3
Apr - i	9 / 100%	0 / 0%	1 / 11%	0 / 0%	2 / 22%	5 / 56%	1 / 11%	0 / 0%	5
Refl - i	9 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 11%	3 / 33%	4 / 44%	1 / 11%	6

Quadro 24 - Dados questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “opinião dos alunos sobre a autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Dur - i	9 / 100%	3 / 33%	2 / 22%	0 / 0%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	1
En - i	9 / 100%	1 / 11%	1 / 11%	2 / 22%	3 / 33%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	4
Evo - i	9 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 11%	6 / 67%	2 / 22%	0 / 0%	0 / 0%	4
Mot - i	9 / 100%	1 / 11%	0 / 0%	3 / 33%	4 / 44%	1 / 11%	0 / 0%	0 / 0%	4
Aut - i	9 / 100%	0 / 0%	1 / 11%	1 / 11%	6 / 67%	2 / 22%	1 / 11%	0 / 0%	4
Rel - i	9 / 100%	3 / 33%	0 / 0%	2 / 22%	3 / 33%	1 / 11%	0 / 0%	0 / 0%	1
Per - i	9 / 100%	1 / 11%	1 / 11%	4 / 44%	3 / 33%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	3
Co - i	9 / 100%	1 / 11%	1 / 11%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	1 / 11%	0 / 0%	5

No que diz respeito ao sexo masculino, não é possível tirar dados com relevância, devido à fraca participação dos alunos no preenchimento do QMF.

4.3. Função que os alunos atribuem à autoavaliação

Quanto ao restante QMF, que engloba os grupos 5 e 6 (autoavaliação na UD e dificuldade em realizar a autoavaliação), obtiveram-se os quadros 25, 26, 27, 28, 29 e 30 sendo que os quadros 27 e 28 pertencem às respostas obtidas pelo sexo feminino e os quadros 29 e 30 ao sexo masculino.

Quadro 25 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) total - Variáveis referentes à categoria “autoavaliação do(a) aluno(a) na UD”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Dif - i	21 / 100%	8 / 38%	8 / 38%	3 / 14%	1 / 5%	1 / 5%	0 / 0%	0 / 0%	2
Dif - ii	21 / 100%	3 / 14%	1 / 5%	6 / 29%	2 / 10%	2 / 10%	7 / 33%	0 / 0%	6
IA - i	21 / 100%	2 / 10%	1 / 5%	6 / 29%	3 / 14%	2 / 10%	5 / 24%	2 / 10%	3
IA - ii	21 / 100%	2 / 10%	1 / 5%	6 / 29%	2 / 10%	4 / 19%	5 / 24%	1 / 5%	3
IA - iii	21 / 100%	1 / 5%	1 / 5%	3 / 14%	6 / 29%	5 / 24%	3 / 14%	2 / 10%	4
IA - iv	21 / 100%	1 / 5%	1 / 5%	5 / 24%	3 / 14%	6 / 29%	3 / 14%	2 / 10%	5
IA - v	21 / 100%	2 / 10%	2 / 10%	5 / 24%	6 / 29%	4 / 19%	1 / 5%	1 / 5%	4
IA - vi	21 / 100%	1 / 5%	0 / 0%	6 / 29%	0 / 0%	5 / 24%	7 / 33%	2 / 10%	6
IA - vii	21 / 100%	10 / 48%	3 / 14%	5 / 24%	2 / 10%	1 / 5%	0 / 0%	0 / 0%	1
IAA - i	21 / 100%	1 / 5%	1 / 5%	5 / 24%	1 / 5%	5 / 24%	5 / 24%	3 / 14%	3
IAA - ii	21 / 100%	1 / 5%	2 / 10%	5 / 24%	1 / 5%	8 / 38%	3 / 14%	1 / 5%	5
IAA - iii	21 / 100%	6 / 29%	4 / 19%	6 / 29%	2 / 10%	3 / 14%	0 / 0%	0 / 0%	3
IM - i	21 / 100%	2 / 10%	0 / 0%	4 / 19%	6 / 29%	4 / 19%	3 / 14%	2 / 10%	4
IM - ii	21 / 100%	3 / 14%	1 / 5%	4 / 19%	4 / 19%	5 / 24%	1 / 5%	3 / 14%	5
IM - iii	21 / 100%	2 / 10%	2 / 10%	6 / 29%	3 / 14%	4 / 19%	4 / 19%	0 / 0%	3
IM - iv	21 / 100%	2 / 10%	2 / 10%	6 / 29%	2 / 10%	3 / 14%	4 / 19%	2 / 10%	3
Mo - i	21 / 100%	6 / 29%	5 / 24%	3 / 14%	5 / 24%	1 / 5%	1 / 5%	0 / 0%	1
Mo - ii	21 / 100%	1 / 5%	4 / 19%	2 / 10%	0 / 0%	4 / 19%	5 / 24%	5 / 24%	7
Ref - i	21 / 100%	5 / 24%	3 / 14%	3 / 14%	6 / 29%	2 / 10%	1 / 5%	1 / 5%	4
Ref - ii	21 / 100%	5 / 24%	7 / 33%	5 / 24%	2 / 10%	2 / 10%	0 / 0%	0 / 0%	2

Quadro 26 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) total - Variáveis referentes à categoria “dificuldades na autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Dif - iii	21 / 100%	0 / 0%	1 / 5%	4 / 19%	6 / 29%	3 / 14%	6 / 29%	1 / 5%	4

Através da observação do quadro 25, a partir da análise da variável dificuldade (Dif - i e Dif - ii), inseridas na categoria – autoavaliação do aluno na UD, mostra que os alunos foram coerentes ao responderem com mais frequência a opção n.º 1 e n.º 2, sendo que a moda é 2, que a autoavaliação foi difícil de realizar para eles (Dif - i), segundo uma escala de *Likert* em que 1 significa discordo totalmente e que 7 concordo totalmente. No sentido de validar esta ideia, segunda a mesma escala, os alunos responderam com mais frequência a opção n.º 6 (*Mo* – 6), em relação à afirmação da variável Dif - ii “A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava descrito na ficha de autoavaliação”. Assim percebemos que os instrumento de autoavaliação construídos estavam ajustados à capacidade de preenchimento dos alunos.

Embora a maioria dos alunos não tenha preenchido as autoavaliações (1ª semana – 17 alunos em 27 possíveis (62%) / 2ª semana – 13 alunos em 27 possíveis (48%) / 3ª semana – 12 alunos em 27 possíveis (44%) / 4ª semana – 9 alunos em 27 possíveis (33%) perfazendo um total ao longo das semanas de uma aderência a rondar os 47%), aproximadamente 50% dos alunos discordam totalmente da ideia de que a autoavaliação não foi importante para a sua aprendizagem expressa pela variável influência na aprendizagem (IA – vii), que corresponde à categoria autoavaliação do aluno na UD. Com este resultado positivo segundo uma escala de *Likert* em que 1 significa discordo totalmente e que 7 concordo totalmente os alunos revelam que a autoavaliação feita ao longo das semanas foi importante para a sua aprendizagem.

Apesar dos alunos entenderem que a autoavaliação foi importante para a sua aprendizagem, fica a ideia de que através da resposta à variável IA - iii, que pretende saber se a autoavaliação os ajudou a saber onde devem melhorar o seu desempenho, com a maioria das respostas a incidir sobre a opção n.º 4 (29%), e com a moda a ser igual a 4 numa escala de *Likert* em que 1 significa discordo totalmente e que 7 concordo totalmente, que não é claro que a partir da autoavaliação os alunos consigam perceber o que devem melhorar. Este aspeto pode interligar-se com a falta de preenchimento dos “aspetos de melhoria” na ficha de autoavaliação que tinham de preencher após o final das aulas.

A partir da análise da variável momento (Mo - i e Mo - ii), inseridas na categoria – autoavaliação do aluno na UD, percebe-se que a grande maioria da turma não concorda que a autoavaliação seja realizada todas as aulas (Mo - i, maioria das respostas posiciona-se na opção n.º 1 com 29%, *Mo - 1*) e que deve ser realizada só no final da unidade didática (Mo - ii, com 48% das respostas dividindo-se entre a opção n.º 6 e 7, *Mo - 7*).

Este resultado poderá ter influenciado a motivação dos alunos para continuar a fazer a autoavaliação, podendo ser esta a razão que explique que a percentagem de respostas às autoavaliações da primeira semana para a última semana tenha diminuído significativamente, tendo em conta os resultados obtidos através da variável Mo - i.

A maioria das respostas como se percebe através da variável influência na motivação (IM – iii), pertencente à categoria – autoavaliação do aluno na UD, situa-se na opção n.º 3 com 29% das escolhas (*Mo - 3*), exibindo assim um resultado negativo segundo uma escala de *Likert* em que 1 significa discordo totalmente e que 7 concordo totalmente.

Através destes dados, deve-se alertar os professores para a necessidade de perceber quais as necessidades dos seus alunos e ser sensível o suficiente para perceber em que momento os alunos se devem autoavaliar de maneira a sustentar a avaliação formativa do professor sem influenciar a motivação para a prática desportiva.

Consegue-se perceber através da análise da variável referencial (Ref – ii), categoria – autoavaliação do aluno na UD, que os instrumentos de autoavaliação tinham a informação essencial e foram bem construídos com a maioria das respostas a incidir sobre a opção n.º 2 numa escala em que 1 significa discordo totalmente e 7 – concordo totalmente com 33% (*Mo - 2*).

Tal como mencionado na revisão bibliográfica através de Nobre (2019), existe a necessidade de os instrumentos de autoavaliação utilizados serem coerentes e de fácil entendimento, de forma a não beliscar a percepção que os alunos têm sobre si mesmos, bem como a motivação para a prática.

A ideia supracitada é comprovada através da análise da variável dificuldade (Dif – iii), inserida na categoria – dificuldade na autoavaliação, que responde ao último objetivo delineado (compreender o grau de dificuldade/facilidade dos alunos na realização da autoavaliação) e também através da análise das variáveis dificuldade (Dif - i e Dif - ii). Neste ponto, numa escala de Likert em que 1 significa muito difícil e que 7 muito fácil, os alunos responderam à opção n.º 4 e n.º 6 com uma frequência de 6 respostas cada, o que equivale a 12 respostas, perfazendo 68% do total dos alunos que responderam (Mo - 4). Deste modo, a maioria das respostas situa-se mais perto do muito fácil do que do muito difícil, entendendo-se que o instrumento de avaliação estava bem construído.

Quadro 27 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “autoavaliação do(a) aluno(a) na UD”

(nºtotal/%)									
Variável	Respostas	1	2	3	4	5	6	7	Moda (Mo)
Dif - i	12 / 100%	5 / 42%	5 / 42%	2 / 17%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	2
Dif - ii	12 / 100%	1 / 8%	0 / 0%	3 / 25%	1 / 8%	1 / 8%	6 / 50%	0 / 0%	6
IA - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	5 / 42%	1 / 8%	1 / 8%	4 / 33%	1 / 8%	3
IA - ii	12 / 100%	0 / 0%	1 / 8%	4 / 33%	1 / 8%	1 / 8%	4 / 33%	1 / 8%	3
IA - iii	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 8%	4 / 33%	3 / 25%	2 / 17%	2 / 17%	4
IA - iv	12 / 100%	0 / 0%	1 / 8%	2 / 17%	1 / 8%	4 / 33%	2 / 17%	2 / 17%	5
IA - v	12 / 100%	0 / 0%	1 / 8%	3 / 25%	4 / 33%	2 / 17%	1 / 8%	1 / 8%	4
IA - vi	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	2 / 17%	0 / 0%	3 / 25%	6 / 50%	1 / 8%	6
IA - vii	12 / 100%	5 / 42%	2 / 17%	4 / 33%	1 / 8%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	1
IAA - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 25%	1 / 8%	2 / 17%	5 / 42%	1 / 8%	6
IAA - ii	12 / 100%	0 / 0%	1 / 8%	3 / 25%	0 / 0%	6 / 50%	2 / 17%	0 / 0%	5
IAA - iii	12 / 100%	4 / 33%	2 / 17%	5 / 42%	1 / 8%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	3
IM - i	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	2 / 17%	3 / 25%	3 / 25%	3 / 25%	1 / 8%	6
IM - ii	12 / 100%	0 / 0%	1 / 8%	2 / 17%	2 / 17%	4 / 33%	1 / 8%	2 / 17%	5
IM - iii	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 33%	2 / 17%	3 / 25%	3 / 25%	0 / 0%	3
IM - iv	12 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 33%	1 / 8%	2 / 17%	3 / 25%	2 / 17%	3
Mo - i	12 / 100%	1 / 8%	4 / 33%	3 / 25%	2 / 17%	1 / 8%	1 / 8%	0 / 0%	2
Mo - ii	12 / 100%	0 / 0%	3 / 25%	2 / 17%	0 / 0%	1 / 8%	3 / 25%	3 / 25%	7
Ref - i	12 / 100%	2 / 17%	2 / 17%	3 / 25%	3 / 25%	1 / 8%	1 / 8%	0 / 0%	4
Ref - ii	12 / 100%	2 / 17%	5 / 42%	4 / 33%	0 / 0%	1 / 8%	0 / 0%	0 / 0%	2

Quadro 28 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo feminino - Variáveis referentes à categoria “dificuldades na autoavaliação”

(nºtotal/%)									
Variável	Respostas	1	2	3	4	5	6	7	Moda (Mo)
Dif - iii	12 / 100%	0 / 0%	1 / 8%	3 / 25%	2 / 17%	2 / 17%	4 / 33%	0 / 0%	6

Quadro 29 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “autoavaliação do(a) aluno(a) na UD”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Dif - i	9 / 100%	3 / 33%	3 / 33%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	2
Dif - ii	9 / 100%	2 / 22%	1 / 11%	3 / 33%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	3
IA - i	9 / 100%	2 / 22%	1 / 11%	1 / 11%	2 / 22%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	4
IA - ii	9 / 100%	2 / 22%	0 / 0%	2 / 22%	1 / 11%	3 / 33%	3 / 33%	0 / 0%	5
IA - iii	9 / 100%	1 / 11%	1 / 11%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	0 / 0%	5
IA - iv	9 / 100%	1 / 11%	0 / 0%	3 / 33%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	0 / 0%	3
IA - v	9 / 100%	2 / 22%	1 / 11%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	0 / 0%	5
IA - vi	9 / 100%	1 / 11%	0 / 0%	4 / 44%	0 / 0%	2 / 22%	2 / 22%	1 / 11%	3
IA - vii	9 / 100%	5 / 56%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	1
IAA - i	9 / 100%	1 / 11%	1 / 11%	2 / 22%	0 / 0%	3 / 33%	3 / 33%	2 / 22%	5
IAA - ii	9 / 100%	1 / 11%	1 / 11%	2 / 22%	1 / 11%	2 / 22%	2 / 22%	1 / 11%	5
IAA - iii	9 / 100%	2 / 22%	2 / 22%	1 / 11%	1 / 11%	3 / 33%	3 / 33%	0 / 0%	5
IM - i	9 / 100%	2 / 22%	0 / 0%	2 / 22%	3 / 33%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	4
IM - ii	9 / 100%	3 / 33%	0 / 0%	2 / 22%	2 / 22%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	1
IM - iii	9 / 100%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	3
IM - iv	9 / 100%	2 / 22%	2 / 22%	2 / 22%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	3
Mo - i	9 / 100%	5 / 56%	1 / 11%	0 / 0%	3 / 33%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	1
Mo - ii	9 / 100%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	0 / 0%	3 / 33%	3 / 33%	2 / 22%	5
Ref - i	9 / 100%	3 / 33%	1 / 11%	0 / 0%	3 / 33%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	4
Ref - ii	9 / 100%	3 / 33%	2 / 22%	1 / 11%	2 / 22%	1 / 11%	1 / 11%	0 / 0%	1

Tabela 30 - Dados do questionário de meta-avaliação final (QMF) do sexo masculino - Variáveis referentes à categoria “dificuldades na autoavaliação”

Variável	Respostas	(nºtotal/%)							Moda (Mo)
		1	2	3	4	5	6	7	
Dif - iii	9 / 100%	0 / 0%	0 / 0%	1 / 11%	4 / 44%	1 / 11%	1 / 11%	1 / 11%	4

Confrontando os sexos feminino e masculino tiram-se os seguintes dados:

- No que toca à variável diferencial (Dif – ii), inserida na categoria autoavaliação do aluno na UD, os alunos do sexo masculino referem que a autoavaliação não foi fácil através da informação disponibilizada na ficha, com a maioria a optar pela resposta n.º 3 (Mo - 3), enquanto que as alunas optaram pela opção n.º 6 (Mo - 6), segundo uma escala de *Likert* em que 1 significa discordo totalmente e que 7 concordo totalmente;

- Em relação à influência que a autoavaliação apresentou nas suas aprendizagens (IA - iv), inserida na categoria da autoavaliação do aluno na UD, o sexo feminino reconhece que esta foi essencial, com a maioria das respostas a recair sobre a opção n.º 6 (*Mo* - 5), resposta esta que revela-se positiva numa segunda escala de *Likert* em que 1 significa discordo totalmente e que 7 concordo totalmente enquanto que os alunos escolheram na sua maioria a opção n.º 3 (*Mo* - 3);
- A capacidade de motivação dos alunos em realizar autoavaliação para criar desafios consigo próprios, expressa pela variável IM - ii, indica resultados muito diferentes entre o sexo feminino e masculino. O sexo feminino escolheu na sua maioria a opção n.º 5 (33%) com uma moda igual a 5, e o sexo masculino a opção n.º 3 (33%) com a moda a ser igual a 1. Novamente está aqui demonstrado as diferenças entre os dois sexos. O sexo feminino demonstra realmente um interesse superior no fenómeno da autoavaliação;

5. Indicadores para Ação Futura

Após o desenvolvimento da investigação, considera-se importante referir algumas limitações bem como propostas de investigação futura.

A principal limitação desta investigação está relacionada com o facto de as aulas presenciais terem sido canceladas devido à pandemia COVID-19. Por consequência, adotou-se o ensino à distância que dificultou a observação do desempenho dos alunos.

Complementarmente, a fraca receptividade dos alunos ao preencherem as fichas de autoavaliação e os questionários de meta-avaliação inicial e final, prejudicou a análise dos dados.

Por último, o facto de a maioria dos alunos não preencherem o item dos aspetos de melhoria, impossibilitou a compreensão que os levou a avaliarem-se em determinado nível no gráfico de medição. Devido à falta de preenchimento deste elemento, reconhece-se carência de pensamento crítico dos alunos em relação ao seu desempenho. De forma a contornar esta situação, é fundamental realçar em todas as aulas a importância de refletir acerca das mais variadas coisas e em como essa reflexão irá influenciar o seu futuro.

As presentes limitações conduziram à implementação de sugestões para investigação futura.

Salienta-se a importância de sensibilizar os alunos antes do preenchimento de todas as fichas de autoavaliação para a necessidade de preencherem os aspetos de melhoria. A reflexão crítica permite aos alunos a melhoria da sua *performance* e, por sua vez, autoavaliarem-se de acordo com a realidade.

6. Conclusão

Refletindo sobre a forma como foi guiada a investigação com vista à obtenção das questões de investigação, considera-se que se fez todos os esforços tendo em conta a situação atual, mas que o alcance dos objetivos propostos ficou em risco.

Através da informação recolhida, e tendo em conta a perceção dos alunos, constata-se que a autoavaliação influenciou positivamente a aprendizagem dos alunos, permitindo uma melhoria no seu desempenho. Assim, conseguiu-se responder minimamente ao objetivo n.º iii que pretendia verificar a existência de evolução nas autoavaliações dos alunos. Fica a ideia de que os alunos perceberem a importância de se autoavaliarem.

Independentemente da maioria dos alunos considerarem que foi fácil autoavaliarem-se ao longo das semanas, durante o preenchimento das autoavaliações, os alunos revelaram dificuldades em apontar os aspetos de melhoria ao seu próprio desempenho. Apesar de chegarem ao final da investigação e terem uma opinião diferente sobre a importância da autoavaliação, a sua capacidade de reflexão crítica não melhorou. Cabe ao professor orientar os alunos neste processo, para que no futuro estes jovens alunos revelem capacidade de resolver os problemas diários.

Pode-se concluir que as alunas compreenderam melhor a importância da autoavaliação do que os alunos, reconhecendo que esta exerce uma fatia importante nas suas aprendizagens. Este facto revela que nestas idades, o sexo feminino apresenta mais maturidade e uma visão mais abrangente sobre o tema da autoavaliação.

CONCLUSÃO

Examinando o trajeto efetuado ao longo do EP, acredita-se que existiu um aumento significativo dos conhecimentos adquiridos, bem como da experiência alcançada. Deste modo, a análise e reflexão de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano conduziu à realização deste RE.

O presente ano letivo foi crucial para consolidar as aprendizagens adquiridas no 1.º ano do Mestrado. A experiência ganha através das exigências e dos desafios da lecionação contribuiu para o crescimento enquanto profissional, uma vez que se tentavam solucionar os problemas tomando decisões, decisões essas que nem sempre foram as melhores.

Apesar da dificuldade e trabalho que este ano exigiu, esta experiência fica na memória como uma das mais importantes no percurso escolar. No final do ano, o gosto pelo ensino e pela transmissão de conhecimentos e valores cresceu substancialmente.

A necessidade de apresentar um sentido crítico apurado conduziu à execução de tarefas que, por sua vez, foram cumpridas com sucesso. As reuniões entre o NE e o professor cooperante demonstraram ser de importância imprescindível ao longo do ano, pois permitiram encontrar estratégias e soluções para os problemas, conseguindo assim obter uma melhor intervenção pedagógica.

Destaca-se também o bom ambiente que se viveu ao longo do ano entre os profissionais de EF. O trabalho cooperativo, o espírito de entre ajuda e alegria de se estar onde se quer proporcionou momentos e aprendizagens inesquecíveis.

O medo que se abatia sobre a maioria das pessoas com quem falei ao longo do primeiro ano se esta seria a profissão certa, dissipou-se completamente durante este ano de EP. Mais que nunca, existe a certeza de que estou na profissão certa.

Apesar de ser o fim de uma etapa escolar e provavelmente a última ligação à universidade, é vital continuar a aprender, pesquisar e investigar para nos mantermos sempre atualizados.

Em suma, enche-nos o sentimento de orgulho por ter completado esta etapa da minha vida e me tornar aquilo que me tornei enquanto profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de Pedagogia*.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude - Programa Nacional de Formação de Treinadores.
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. Em P. Broadfoot, & P. Black, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (pp. 5-25). London: Routledge.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo Evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F., Florez, M. C., Patto, M. H., Quintão, L. R., & Vanzolini, M. E. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 97-111. doi:10.1080/0305764X.2015.1015963
- Broadfoot, P. (2000). Assessment and intuition. Em T. Atkinson, & G. Claxton, *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (pp. 199-219). Buckingham: Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2018). Learning is the primary source of coherence in assessment. *Educational Measurement: Issues and Practise*, 37, 35-38.
- Cabrera, N., & Mayordomo, R. (2016).). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, LMI.

- Coelho, J. P. (2013). *Relatório de Estágio Profissional - "Rever o passado, pensar o presente e prever o futuro – Ações, sentimento e atitudes"*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/71461>
- Dalmero, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6, 161-174. Obtido de <https://pt.scribd.com/document/293328454/Dilemas-Na-Construcao-de-Escala-Likert-Dalmero-Vieira-2013>
- Davis, C., & Esposito, Y. L. (2007). O papel e a função do erro na avaliação escolar. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 72.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de Abril. (2020). Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19. *Diário da República n.º 72/2020*.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de Julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas* (3º ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12, 169-186. doi:10.11144/javeriana.m12-25.efef
- Gendre, J. (2008). *La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva*. Programa de Doctorado, Universidad Complutense, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid. Obtido de http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_13Pardo.pdf?documentId=0901e72b80e1916f

- Gomes, M. H. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois Estudos de Caso no 1.º Ciclo*. Manuscrito Universitário não publicado, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Haydt, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Machado, J. (2011). *Pais que Educam, Professores que Amam*. Barcarena: Marcador.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. O. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos*. Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra, Formação de Professores: Ensino de Inglês e Espanhol, Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/29859>
- Nobre, P. (2019). Avaliação Coparticipada em Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física. Em A. Moura, & A. Graça, *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 115-131). Lisboa: Omniserviços.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- O'Neill, O. (2002). *A question of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Em F. Azevedo, *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pierón, A. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

- Quina, J. N. (s.d.). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Régnier, J. C. (2002). A auto-avaliação na prática pedagógica. *Revista diálogo educacional*, 3.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão pedagógica: desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Humanidades, Porto. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/95551>
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Texto elaborado para o DEB, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Educação - Ensino Básico. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/4884>
- Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. (2003). A importância da prática do Estágio Supervisionado nas licenciaturas. *Revistaunar*, 7. Obtido de http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf
- Schmidt, A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education* (2º ed.). Palo Alto, California: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Edcucación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Tan, K. (2007). Conceptions of self assessment: What is needed for long-term learning? Em D. Boud, & N. Falchikov, *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term* (pp. 114-127). London: Routledge.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tonello, M. G., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista*

Paulista de Educação Física, 12. Obtido de
<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139538/134843>

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. Em P. Broadfoot, & P. Black, *Assessment in education: Principles, Policy & Practise* (Vol. 14, pp. 271-294).

Vasconcellos, C. S. (2003). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.

Vieira, I. M. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Educação e Ensino à Distância, Lisboa.

Volante, L. (2006). Principles for Effective Classroom Assessment Brock. *Brock Education*, 15, 134-147.

Weineck, J. (2003). *Treinamento Ideal*. São Paulo: Manole.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

ANEXOS

ANEXO 1. ROULEMENT



2019 / 2020

Distribuição (1) dos Espaços de Aula de Educação Física

	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv	Gin	Exter	Poliv	Relv
08:30	9D	12E	10GJ	11A	12C	10E	2N/P/R	10A	11D	10F	12F	12B	9A	12E	11G	2J/Q	12C	10F	1R/S	12G
	CS	RR	SD	PG	AS	PT	ND	RV	SD	RV	CS	NE	EF	RR	JA	SD	AS	RV	EF	NE
09:15	9D	12E	10GJ	11A	12C	10E	2N/P/R	10A	11D	10F	12F	12B	9D	12E	11G	2J/Q	12C	10F	1R/S	12G
	CS	RR	SD	PG	AS	PT	ND	RV	SD	RV	CS	NE	CS	RR	JA	SD	AS	RV	EF	NE
10:15	11D	3M/O	9E	12A	9G	9F	12H	10B	11C	10H	12H	12D	12I	9H	1L/M	11I	11B	10D	10C	12D
	SD	PG	CS	RR	ND	EF	JA	PT	SD	ND	JA	NE	JA	CS	EF	PG	PG	RV	ND	NE
11:00	11D	3M/O	9E	12A	9G	9F	12H	10B	11C	10H	12H	12D	12I	9H	1L/M	11I	11B	10D	10C	12D
	SD	PG	CS	RR	ND	EF	JA	PT	SD	ND	JA	NE	JA	CS	EF	PG	PG	RV	ND	NE
11:55	10I	9H	3L/N	12G	12A	10D	10C	12B	8H	11E	11H	10A	8H	11F	12F	11A	9B	9F	2L/S	2M/O
	SD	CS	JA	NE	RR	RV	ND	NE	RR	NE	JA	RV	RR	NE	CS	PG	RV	EF	ND	SD
12:40	10I		3L/N	12G	12A	10D	10C	12B	8H	11E	11H	10A	9G	11F	12F	11A		9C	2L/S	2M/O
	SD		JA	NE	RR	RV	ND	NE	RR	NE	JA	RV	ND	NE	CS	PG		EF	ND	SD
13:30																				
14:15																				
15:10	9B	10E	11H	11I	11C	11F	9C	11B					3J/R	10H		10B	9A			
	RV	PT	JA	PG	SD	NE	EF	PG					PG	ND		PT	EF			
15:55	9B	10E	11H	11I	11C	11F	9C	11B					3J/R	10H	9E	10B	9A			
	RV	PT	JA	PG	SD	NE	EF	PG					PG	ND	CS	PT	EF			
16:50			11G			11E	10GJ	3P/Q					10I	1PQ	1N/O					
			JA			NE	SD	PG					SD	RR	EF					
17:35			11G			11E	10GJ	3P/Q					10I	1PQ	1N/O					
			JA			NE	SD	PG					SD	RR	EF					
Professores	RV - Rui Verdingola (EF 1) EF - Ernesto Ferreira (EF 2) AS - António Santos (EF 3) PT - Paulo Tojeira (EF 4) SD - Susana Domingues (EF 5) CS - Cláudio Sousa (EF 6)				NE - Nuno Escudeiro (EF 7) ND - Nuno Duarte (EF 10) PG - Pedro Guerra (EF 12) JA - João Afonso (EF 13) RR - Rita Rodrigues (EF 14)				No 1º Semestre, de 23 de setembro a 18 de outubro											

ANEXO 2. AUTOAVALIAÇÃO INTERCALAR E SEMESTRAL

Nome: _____ nº: _____ Ano/Turma: _____ Prof.: _____

		Intercalar 1º SEM			1º SEMESTRE				Intercalar 2º SEM			2º SEMESTRE				
ATITUDES E VALORES 20 %	Indicadores	Ainda não revela/ demonstra	Revela/ demonstra em algumas situações	Revela/ demonstra	Insuf	Suf	Bom	MB	Ainda não revela/ demonstra	Revela/ demonstra em algumas situações	Revela/ demonstra	Insuf	Suf	Bom	MB	
		Responsabilidade (4%)														
		Empenho /Participação (4%)														
		Organização/Métodos de trabalho (4%)														
		Desenvolvimento pessoal / relacionamento interpessoal (8%)														
		O que posso melhorar?														
		Intercalar 1º SEM			1º SEMESTRE				Intercalar 2º SEM			2º SEMESTRE				
DOMÍNIO DAS CAPACIDADES (ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS E APTIDÃO FÍSICA) 60 %	UNIDADES DIDÁTICAS	Ainda não consigo / não realizo	Consigo / Realizo com dificuldade	Consigo / Realizo	Insuf	Suf	Bom	MB	Ainda não consigo / não realizo	Consigo / Realizo com dificuldade	Consigo / Realizo	Insuf	Suf	Bom	MB	
		Andebol														
		Atletismo														
		Basquetebol														
		Futebol														
		Ginástica de Solo														
		Ginástica de Aparelhos														
		Ginástica Acrobática														
		Voleibol														
		Orientação														
		Luta														
		Badminton														
		Tag Rugby														
		Outras:														
		Aptidão Física (10%)														
	O que posso melhorar?															

*Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte: Turma do 9º D no ano letivo
2019/2020*

	UNIDADES DIDÁTICAS	Intercalar 1º SEM			1º SEMESTRE				Intercalar 2º SEM			2º SEMESTRE			
		Ainda não consigo / não realizei	Consigo / Realizo com dificuldade	Consigo / Realizo	Insuf	Suf	Bom	MB	Ainda não consigo / não realizei	Consigo / Realizo com dificuldade	Consigo / Realizo	Insuf	Suf	Bom	MB
Domínio Conhecimentos 20 %	Andebol														
	Atletismo														
	Basquetebol														
	Futebol														
	Ginástica de Solo														
	Ginástica de Aparelhos														
	Ginástica Acrobática														
	Voleibol														
	Orientação														
	Luta														
	Badminton														
	Tag Rugby														
	Outras:														
	Aptidão Física														
	O que posso melhorar?														
		Intercalar 1º SEM			1º SEMESTRE				Intercalar 2º SEM			2º SEMESTRE			
Atividades Desportivas/Clube do Desporto Escolar em que participei															
		Intercalar 1º SEM (menção – Insuf. a MB)			1º SEMESTRE (nível – 1 a 5)				Intercalar 2º SEM (menção – Insuf. a MB)			2º SEMESTRE (nível – 1 a 5)			
Depois de ter refletido sobre a minha avaliação, considero que me deve ser atribuído a Menção/Nível															
Data / Assinatura do Aluno		_ / _ /2019			_ / _ /2020				_ / _ /2020			_ / _ /2020			

ANEXO 3. AÇÃO DE FORMAÇÃO – PLANO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

 centro de formação
Entidade Formadora Certificada – Registo nº CCPFC/ENT-AE-1272/17

 REPUBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

CERTIFICADO

Certifica-se que **Luís Ferreira Alves** obteve aproveitamento, com a classificação de **8,9** (oito, nove) valores, correspondente à menção de **Muito Bom**, na seguinte ação de formação:

Designação da ação: "**Plano Curricular da disciplina de Educação Física: as Aprendizagens Essenciais**"
Registo de acreditação nº: CCPFC/ACC-103070/19 Modalidade: Curso de Formação
Formador(a): **Paulo Renato de Jesus Pedrosa Tojeira**
Data de início: 10 de setembro de 2019 Data de término: 20 de novembro de 2019
Nº de horas de formação acreditadas: 30 (trinta) Local: Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte

Mais se certifica que:

- a) para os efeitos previstos no nº 1 do artigo 8º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação **releva** para efeitos de progressão em carreira do(s) **Professores dos Grupos 260 e 620**.
- b) para efeitos da aplicação do artigo 9º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (dimensão científica e pedagógica), a presente ação **releva** para a progressão em carreira do(s) **Professores dos Grupos 260 e 620**.

Marinha Grande, 05 de junho de 2020

A Diretora do Centro de Formação de LeiriMar,

(Olga Maria Pedrosa Malhoa)

Cofinanciado por:

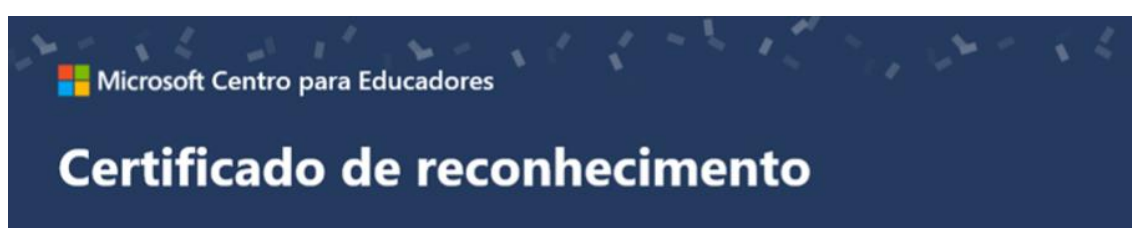
  

Centro de Formação de LeiriMar
| Rua professor Alberto Nery Capucho – apartado 385 -2431-905 Marinha Grande
| tel: 244 575 145 | cfae.leirimar@gmail.com

ANEXO 4. AÇÃO DE FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA



ANEXO 5. WEBINAR SOBRE A UTILIZAÇÃO DO TEAMS



Luis Alves

É o recipiente deste certificado da Microsoft in Education que reconhece a sua participação no:

Educador Inovador Microsoft Certificado programa

✓ Concluído: 02/04/2020



Anthony Salcito
Vice President, Worldwide Education

education.microsoft.com

APÊNDICES

APÊNDICE 1. FICHA BIOGRÁFICA INDIVIDUAL

A.- IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ anos

Nome do Encarregado de Educação: _____

Contato: _____

Profissão do Encarregado de Educação: _____

B.- PRÁTICA DESPORTIVA

1) Atualmente praticas atividade física / desporto? Sim Não

1.1) Federado? Sim Não

1.2) Se não praticas, já praticaste? Sim Não

1.3) Se sim, qual/quais? _____

1.4) Quanto tempo por semana praticas atividade física?

Menos de 3 horas 3 a 4 horas 4 a 5 horas Mais de 5 horas

C.- SAÚDE

2) Tens algum problema de saúde? Sim Não
(por exemplo: asma, alergias, diabetes, doenças pulmonares)

2.1) Se sim, qual/quais? _____

3) Tens dificuldades auditivas, visuais ou motoras? Sim Não

3.1) Se sim, qual/quais? _____

4) Tens algum impedimento para a prática desportiva? Sim Não

4.1) Se sim, qual/quais? _____

D.- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

5) Como te deslocas para a escola? _____

6) Quanto tempo demoras em média a chegar à escola? _____

7) Quantas horas diárias de sono tens? _____

8) Quantas refeições diárias fazes? _____

9) Habitualmente o que tomas ao pequeno almoço? _____

10) O que consideras hábitos sedentários? (Podes assinalar mais que uma opção)

Estar muito tempo sentado Estar muito tempo em frente à TV

Estar muito tempo no computador Andar de bicicleta

Nenhuma das anteriores

11) Diariamente, em média, quanto tempo passas em frente à TV, computador ou consola?



Menos de 1 hora 1 a 2 hora 2 a 3 as Mais de 3 horas

D.- SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA:

12) Que classificação obtiveste no ano anterior? _____

13) Que modalidade mais gostas de abordar (refere 2)? _____

14) O que esperas das aulas e do professor de Educação Física? _____



APÊNDICE 2. PLANO DE AULA

Plano Aula			
Professor: Luís Alves		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Semestre:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	Nº da aula da UD:	UD:	Duração da aula: '
Nº de alunos previstos em atividade:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
Sumário:			

	Tempo		Tarefas / Situações de aprendizagem	Descrição da tarefa / Organização	Competências Essenciais (TOP3)	Objetivos específicos / Componentes Críticas / Critérios de êxito	Indicadores de avaliação (palavras-chave)
	T	P					
Parte Inicial							
Parte Fundamental							
Parte final							

Fundamentação / Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):			
Reflexão Crítica / Relatório de Aula			
Breve Comentário			
Dimensões	Instrução e Feedbacks		
	Gestão	Exercício	
		Tempo	
		Material	
Equipas			
Clima / Disciplina			

Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro

Acácio Calazans Duarte: Turma do 9º D no ano letivo 2019/2020

Objetivos planeados vs Objetivos atingidos	
Aspetos de melhoria	



APÊNDICE 4. RELATÓRIO DE AULA

Relatório de Aula

Nome:	Nº:	Data:
Modalidade Desportiva da aula:	Motivo da não realização da prática? _____	

	Describe os exercícios	Menciona algumas das componentes críticas dos gestos técnicos utilizados	Esquema dos exercícios	Materiais utilizados
Aquecimento				
Exercício 1				
Exercício 2				
Exercício 3				

APÊNDICE 5. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

Planeamento UD Andebol (Avaliação Inicial)				 																																			
Início: 06-01-2020	Fim: 09-01-2020	Número de Aulas: 3	Número de Microciclos: 1																																				
Espaço	Relevado																																						
Periodização	Periodização Simples																																						
Periodos	Avaliação Inicial																																						
Microciclos	1																																						
Datas	6/jan	9/jan																																					
Dias da Semana	Segunda-Feira	Quinta-Feira																																					
Aula nº (total)	41-42	43																																					
Aula nº	1_2	3																																					
Extensão e Sequência de Conteúdos de Andebol 9ºD - Ano Lectivo 2019/2020																																							
				Ana Rodrigues			Ana Carlos			Andreia Gomes			Bárbara Pereira			Diogo Rosete			Francisco Silva			Guilherme Norte			Iara Nicolau			Inês Santos			João Monteiro			Luca Martins					
				1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5			
Andebol	Gestos Técnicos	Passe de ombro				x			x			x							x			x			x											x			
		Passe Picado				x			x			x								x			x			x										x			
		Recepção				x			x			x								x			x			x										x			
		Drible																																					
		Remate em apoio																																					
	Ações Coletivas	Remate em suspensão																																					
Ações Defensivas *					x	x	x				x				x		x				x	x			x										x				
	Construção Ofensiva*				x		x				x				x	x	3				x	x			x									x					
Nível							1	4		3	2		5			2	2	3			5	2	3		2	3		5						5					
FOCO	1_2	Legenda 4-5 - Executa com elevado nível de proeficiência 3 - Executa cumprindo algumas componentes críticas 1-2 - Não executa ou executa com bastantes dificuldades Não foi abordado em avaliação inicial, tendo em conta o registo																																					
	3																																						
Ações Defensivas	O aluno consegue executar deslocamentos laterais de forma a proteger o espaço entre o atacante e a baliza; O aluno consegue transitar defensivamente após perda de bola (engloba mudança de atitude); O aluno comunica oportunamente com os colegas.																																						
Construção Ofensiva	O aluno consegue colocar a bola favoravelmente no colega; O aluno utiliza os gestos técnicos oportunamente; O aluno consegue desmarcar-se de forma a ser uma linha de passe válida; O aluno consegue transitar ofensivamente sendo objetivo tentando sempre fazer ponto.																																						

Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte: Turma do 9º D no ano letivo 2019/2020

Nomes																																																											
Maria Pinto			Maltilde Dias			Matilde Henriques			Miguel Oliveira			Patricia Rosa			Pedro Silva			Renato Marques			Rodrigo Santos			Samarand Uktamov			Sara Coutinho			Soraia Ribeiro			Soraia Miguel			Tiago Costa			Tiago Bento			Tomás Pacifico																	
1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5	1-2	3	4-5																		
		x			x			x						x			x			x						x		x							x		x							x		x							x		x				
	x				x			x						x			x			x						x		x							x		x										x		x										
		x			x			x						x			x			x						x		x							x		x										x		x										
		x			x			x						x			x			x						x		x							x		x										x		x										
	x				x			x						x			x			x						x		x							x		x										x		x										
2	3		2	3		2	3		2	3		2	3		5	3	2	2	3		2	3		4	1		2	3	4	1			2	3	1	4			5	5		5	5		2	3													

APÊNDICE 8. AUTOAVALIAÇÃO UD VOLEIBOL

Nome: _____

Nº: _____

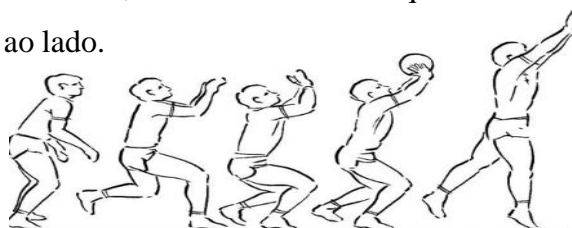
1 - Em seguida, são descritas as componentes críticas do passe no Voleibol. Em relação ao que és capaz de fazer, assinala, com um **X**, à esquerda o que fazes e à direita o nível em que te situas (A, B ou C).

Componentes críticas:

- O passe é feito acima e à frente da cabeça.
- A zona de contacto com a bola são os dedos.
- Membros em extensão.
- Corpo colocado debaixo da bola com os MI ligeiramente fletidos.
- **Mãos** em forma de concha (dedos afastados e polegares orientados para o rosto).

○ Nível A	○ Nível B	○ Nível C
Realizo sempre bem	Realizo com algumas incorreções	Realizo mal

2 - A imagem em baixo mostra como deves fazer o passe no Voleibol. Em relação ao que és capaz de fazer, assinala o nível em que te encontras, nos quatro níveis possíveis nas estrelas ao lado.



- ★★★★★ Muito Bom
- ★★★☆☆ Bom
- ★★☆☆☆ Suficiente
- ★☆☆☆☆ Insuficiente

3 - O gráfico em baixo serve para te avaliares em relação ao teu desempenho no passe no Voleibol. Para avaliar o teu desempenho traça com uma “➡” a partir do ponto preto até à cor que te identifica.



4 – O que posso melhorar? (Indica dois pontos que pretendes melhorar para a próxima aula referente à Unidade Didática de Voleibol.)

1. _____

2. _____

5 – O instrumento de autoavaliação para usares em todas as aulas deve incluir que

1	2	4	5
Descritivo da tarefa	Ilustrativo da tarefa	Gráfico de medição	Aspetos de melhoria

escalas?

Assinala com um X, aquelas que achares mais pertinentes.

APÊNDICE 9. CARTAZ TORNEIO FAIR PLAY



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MARINHA GRANDE
Poente

ESCALA

11
FESTIVIDADES
POR EQUIPA

26º
**TORNEIO
FAIR PLAY**

25 26 27 MAR.
na ESCOLA ENG.º ACÁCIO
CALAZANS DUARTE

BASQUETEBOL VOLEIBOL FUTSAL TRAÇÃO À CORDA

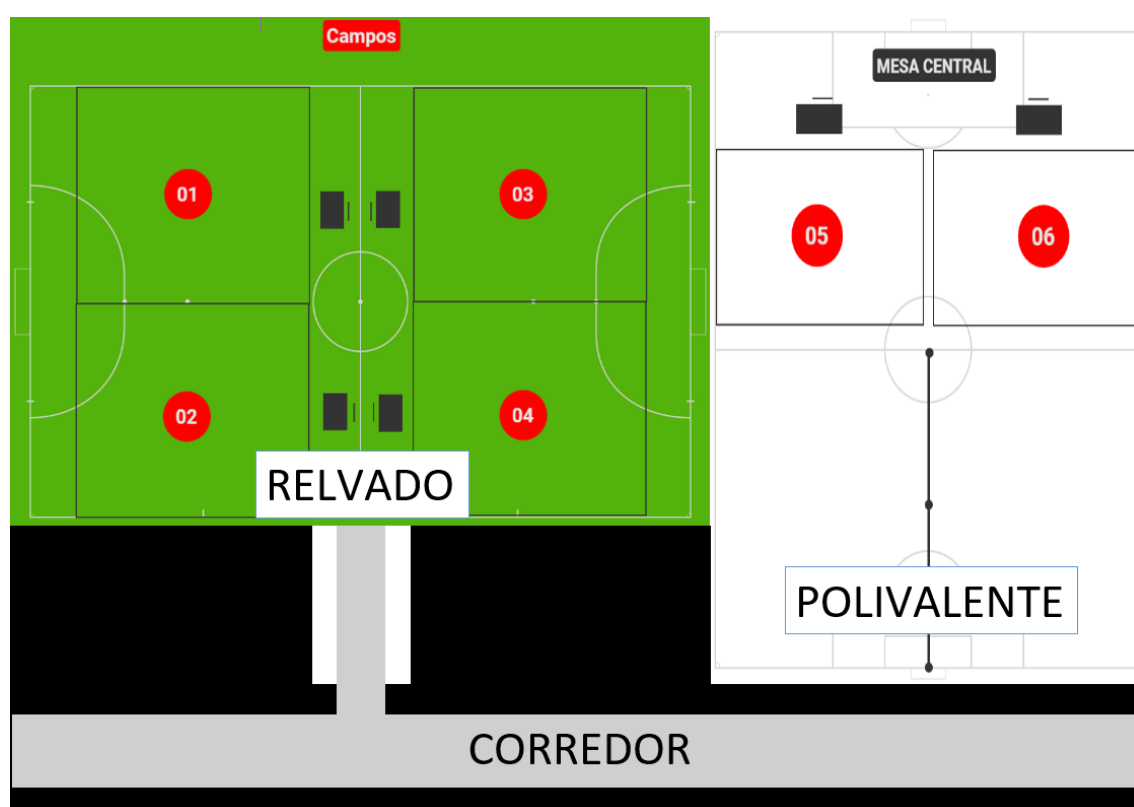
INSCRIÇÕES
até 18 MAR.

PROFESSOR(A) EDUCAÇÃO FÍSICA

EQUIPAS DE 8 A 10 ELEMENTOS + 1 DELEGADO

CONDIÇÕES | não ter mais que 50 faltas injustificadas e 2 ou mais participações disciplinares

APÊNDICE 10. DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPOS BASKET 3X3



APÊNDICE 11. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO INICIAL (QMI) ANTES COVID-19

Compreender a influência da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos

QMI

Neste questionário pretendemos conhecer a tua opinião sobre a autoavaliação que realizaste ao longo desta unidade didática. Para tal, solicito a tua colaboração, respondendo às seguintes questões de forma sincera. Não há respostas erradas. A informação recolhida será utilizada exclusivamente para fins académicos e, eventual, divulgação científica e será tratada de forma confidencial e anónima.

1 - Identificação

- 1.1 - Sexo: Feminino Masculino
- 1.2 - Idade ____
- 1.3 - Ano/Turma ____
- 1.4 - Nº ____

2 – As tuas Práticas de Autoavaliação Anteriores em EF

2.1 - Em anos anteriores os professores pediam para te autoavaliasses nas aulas de Educação Física? (Assinala com X apenas o que era mais frequente)

- Sim, no final de cada Unidade Didática Sim, no final de cada Período/Semestre Não

2.2 - Na tua autoavaliação o professor pedia-te para? (Assinala com X apenas o que era mais frequente)

- Dizer um número numa escala Dizer o que tinha que melhorar a seguir Dizer o que fazia mal

3 – O teu gosto sobre as aulas de Ténis

Indica o teu gosto pelas aulas de Ténis na escala seguinte, em que 1 corresponde a “nada satisfeito” e 7 a “muito satisfeito”.

	1	2	3	4	5	6	7
3.1 – Estou satisfeito com o meu desempenho nesta unidade didática de Ténis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 – O que é a Autoavaliação?

Indica o teu gosto pelas aulas de Ténis na escala seguinte, em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e 7 a “concordo totalmente”.

	1	2	3	4	5	6	7
4.1 – A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 – A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 – A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 – A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 - A tua opinião sobre a Autoavaliação

Indica o teu gosto pelas aulas de Ténis na escala seguinte, em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e 7 a “concordo totalmente”.

	1	2	3	4	5	6	7
5.1 - A autoavaliação implica muito tempo de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2 - A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3 - A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4 - A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5 - A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6 - A autoavaliação deve contar para a minha nota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.7 - A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.8 - Sei como fazer a minha autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE 12. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO FINAL (QMF) ANTES COVID-19

Compreender a influência da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos

QMF

Neste questionário pretendemos conhecer a tua opinião sobre a autoavaliação que realizaste ao longo desta unidade didática. Para tal, solicito a tua colaboração, respondendo às seguintes questões de forma sincera. Não há respostas erradas. A informação recolhida será utilizada exclusivamente para fins académicos e, eventual, divulgação científica e será tratada de forma confidencial e anónima.

1 - Identificação

- 1.1 - Sexo: Feminino Masculino
- 1.2 - Idade ____
- 1.3 - Ano/Turma ____
- 1.4 - Nº ____

2 – O teu gosto sobre as aulas de Ténis

Indica o teu gosto pelas aulas de Ténis na escala seguinte, em que 1 corresponde a “nada satisfeito” e 7 a “muito satisfeito”.

	1	2	3	4	5	6	7
2.1 – Estou satisfeito com o meu desempenho nesta unidade didática de Ténis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 – O que é a autoavaliação?

Diz qual o grau em que concordas com as seguintes afirmações, entre 1 – Discordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5	6	7
3.1 – A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2 – A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3 – A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4 – A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 - A tua opinião sobre a autoavaliação

Diz qual o grau em que concordas com as seguintes afirmações, entre 1 – Discordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5	6	7
4.1 - A autoavaliação implica muito tempo de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 - A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 - A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 - A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 - A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6 - A autoavaliação deve contar para a minha nota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7 - A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.8 - Sei como fazer a minha autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 - A tua autoavaliação na unidade didática de Ténis

Diz qual o grau em que concordas com as seguintes afirmações, entre 1 – Discordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5	6	7
5.1 - A autoavaliação deveria ser realizada em todas as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2 - Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3 - A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4 - Por vezes autoavaleiei-me melhor do que aquilo que realmente faço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5 - A autoavaliação foi difícil de realizar para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6 - A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava escrito na ficha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.7 - A autoavaliação deve ser realizada só no final de cada Unidade Didática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.8 - Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.9 - A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.10 - A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.11 - A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.12 - A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.13 - Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.14 - Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.15 – O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber o nível em que estou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.16. A autoavaliação ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.17 - A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.18 - A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer autoavaliação noutras aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.19 - A autoavaliação motivou-me para aprender mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.20 - A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 - A tua dificuldade em realizar a autoavaliação

Agora, para terminar pedimos-te que nos digas como foi fazer a tua autoavaliação. Indica a tua dificuldade em realizar a autoavaliação a partir da escala de 1 a 7, em que 1 corresponde a “muito difícil” e 7 a “muito fácil”.

	1	2	3	4	5	6	7
6.1 - Agora que terminou a Unidade Didática de Ténis, a minha autoavaliação foi... (assinala com ●)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Muito Difícil						Muito Fácil
6.2 - Explica o porquê da tua escolha que sinalizaste/fizeste em cima, indicando duas razões para percebermos a tua opinião.							

APÊNDICE 13. MATRIS DOS QUESTIONÁRIOS DE META-AVALIAÇÃO

QMI/QMF	BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	QUESTÕES	TIPO DE PERGUNTA
QMI e QMF	1. Identificação	Obter dados identificativos do aluno: idade, sexo, turma, n.º aluno.	1.1 Sexo 1.2 Idade 1.3 Ano/Turma 1.4 N.º	Produção numérica e escolha simples
QMI	2. As tuas práticas de autoavaliação anteriores em Educação Física	Conhecer as formas de autoavaliação realizadas na vida escolar do aluno.	2.1. Em anos anteriores os professores pediam para te autoavaliar nas aulas de Educação Física? 2.2. Na tua autoavaliação o professor pedia-te para ...	Escolha simples
QMF	2. O teu desempenho na unidade didática	Identificar o grau de desempenho do aluno relativamente à unidade didática.	2.1. Estou satisfeito com o meu desempenho na unidade didática.	Escala de <i>Likert</i> (Assinala o grau de satisfação, de 1 a 7, em que 1 – Nada Satisfeito e 7 – Muito satisfeito)
QMI e QMF	3. O teu gosto sobre as aulas na unidade didática	Identificar o grau de satisfação do aluno relativamente à unidade didática.	3.1. Estou satisfeito com as aulas da unidade didática.	Escala de <i>Likert</i> (Assinala o grau de satisfação, de 1 a 7, em que 1 – Nada Satisfeito e 7 – Muito satisfeito)
QMI e QMF	4. O que é a autoavaliação?	Obter representações do conceito de autoavaliação do aluno.	4.1. A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho. 4.2. A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final. 4.3. A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre. 4.4. A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar.	Escala de <i>Likert</i> (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente)
QMI e QMF	5. A tua opinião sobre a autoavaliação?	Obter perceções da utilidade da autoavaliação.	5.1- A autoavaliação implica muito tempo de aula. 5.2 - A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor. 5.3 - A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem. 5.4 - A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender. 5.5 - A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo. 5.6 - A autoavaliação deve contar para a minha nota.	Escala de <i>Likert</i> (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente)

			<p>5.7 - A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho.</p> <p>5.8 - Não sei como fazer a minha autoavaliação.</p>	
QMF	<p>6. A tua autoavaliação na Unidade Didática</p>	<p>Obter perceções da utilidade da autoavaliação aplicada aos alunos ao longo da UD.</p>	<p>6.1 - A autoavaliação deveria ser realizada em todas as aulas.</p> <p>6.2 - Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil.</p> <p>6.3 - A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem.</p> <p>6.4 - Por vezes autoavalei-me melhor do que aquilo que realmente faço</p> <p>6.5 - A autoavaliação foi difícil de realizar para mim.</p> <p>6.6 - A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava escrito na ficha.</p> <p>6.7 - A autoavaliação deve ser realizada só no final de cada Unidade Didática.</p> <p>6.8 - Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa.</p> <p>6.9 - A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender.</p> <p>6.10 - A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho.</p> <p>6.11 - A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz.</p> <p>6.12 - A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens.</p> <p>6.13 - Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação</p> <p>6.14 - Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação.</p> <p>6.15 - O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber em que nível estou.</p> <p>6.16. A autoavaliação ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho.</p> <p>6.17 - A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio.</p> <p>6.18 - A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer autoavaliação noutras aulas.</p> <p>6.19 - A autoavaliação motivou-me para aprender mais.</p> <p>6.20 - A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado nas aulas.</p>	<p>Escala de <i>Likert</i> (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente)</p>
QMF	<p>7. A tua dificuldade (ou facilidade) em fazer a autoavaliação</p>	<p>Compreender o grau de dificuldade/facilidade do aluno na realização da autoavaliação.</p>	<p>7.1. Agora que terminou a Unidade Didática de ..., diz-nos se a tua autoavaliação foi...</p> <p>Muito difícil 1 2 3 4 5 6 7 Muito fácil</p> <p>7.2. Explica porquê e indica duas razões.</p>	<p>Escala de <i>Likert</i> (Assinala o grau de dificuldade, de 1 a 7, em que 1 –Muito difícil e 7 – Muito fácil) e Produção aberta</p>

APÊNDICE 14. INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO

FRENTE

Nome: _____ Nº: _____

	Componentes críticas dos gestos técnicos abordados	Gráfico de Medição- A imagem em baixo mostra como deves realizar a tarefa definida. Assinala o nível em que te encontras com uma seta a partir do ponto preto até uma das 5 cores possíveis nos gráficos abaixo.	Aspetos de Melhoria- Indica 2 aspetos que deves melhorar para a próxima aula, de maneira a que o teu desempenho seja superior.
Autoavaliação 1 <u>Gesto técnico:</u> Serviço Data: ____/____/____	1-Colocas o pé esquerdo de modo que este forme um ângulo de 45° com a linha de fundo; Esticas ambos os M.S., seguras a bola pelas pontas dos dedos (mão esquerda) e seguras (mão direita) a raqueta 2-Lanças a bola com o M.S. esticado, subindo pela frente do corpo (a bola só sai da mão no ponto mais alto); 3-Fazes com que a raqueta descreva um pequeno arco atrás das costas, mantendo o cotovelo elevado; 4-Bates a bola com o braço esticado, em cima e ligeiramente à frente da cabeça, com uma ação forte de flexão do pulso; 5-Por fim, cruzas o M.S. à frente do corpo, terminando do lado esquerdo;		1. _____ 2. _____
Autoavaliação 2 <u>Gesto técnico:</u> Batimento de direita Data: ____/____/____	1-Colocas-te na posição de espera; 2-Rodas o tronco/raqueta, iniciando o movimento por cima; 3- Fazes a preparação circular (a cabeça da raqueta descreve uma circunferência); 4- Bates na bola à frente do joelho esquerdo; 5-Transferes o peso do teu corpo para o pé da frente; 6-Fazes com que a raqueta acompanhe a bola.		1. _____ 2. _____
Autoavaliação Final <u>Gesto técnico:</u> Batimento de esquerda Data: ____/____/____	1-Rodas os ombros/raqueta; 2-Baixas o ombro direito e apontá-lo para a bola; 3-Colocas o punho da raqueta junto ao bolso esquerdo, bem recuada; 4-Fazes o batimento à frente do joelho direito, de baixo para cima e de trás para a frente, com transferência do peso do teu corpo para o pé da frente; 5- Fazes com que a raqueta acompanhe a bola, terminando à frente e em cima, com o M.S. em extensão; 6- Ter o cuidado de, no final do movimento, não estares com o tronco voltado de frente para a rede.		1. _____ 2. _____

Completa os seguintes gráficos de evolução, marcando com um “•” o nível em que te situas, em cada um dos gestos técnicos, na aula que realizaste.

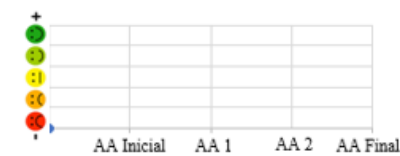
Serviço



Batimento de direita






Batimento de esquerda



VERSO

Nome: _____ Nº: _____ Data: ____/____/____

	Componentes críticas dos gestos técnicos abordados	Gráfico de Medição- A imagem em baixo mostra como deves realizar a tarefa definida. Assinala o nível em que te encontras com uma seta a partir do ponto preto até uma das 5 cores possíveis nos gráficos abaixo.	Aspetos de Melhoria- Indica 2 aspetos que deves melhorar para a próxima aula, de maneira a que o teu desempenho seja superior.
Autoavaliação 1 <u>Gesto técnico:</u> Serviço	1-Colocas o pé esquerdo de modo que este forme um ângulo de 45° com a linha de fundo; Esticas ambos os M.S., seguras a bola pelas pontas dos dedos (mão esquerda) e seguras (mão direita) a raqueta 2-Lanças a bola com o M.S. esticado, subindo pela frente do corpo (a bola só sai da mão no ponto mais alto); 3-Fazes com que a raqueta descreva um pequeno arco atrás das costas, mantendo o cotovelo elevado; 4-Bates a bola com o braço esticado, em cima e ligeiramente à frente da cabeça, com uma ação forte de flexão do pulso; 5- Por fim, cruzas o M.S. à frente do corpo, terminando do lado esquerdo;		1. _____ 2. _____ _____
Autoavaliação 2 <u>Gesto técnico:</u> Batimento de direita	1-Colocas-te na posição de espera; 2- Rodas o tronco/raqueta, iniciando o movimento por cima; 3- Fazes a preparação circular (a cabeça da raqueta descreve uma circunferência); 4- Bates na bola à frente do joelho esquerdo; 5- Transferes o peso do teu corpo para o pé da frente; 6-Fazes com que a raqueta acompanhe a bola.		1. _____ 2. _____ _____
Autoavaliação Final <u>Gesto técnico:</u> Batimento de esquerda	1-Rodas os ombros/raqueta; 2-Baixas o ombro direito e apontá-lo para a bola; 3-Colocas o punho da raqueta junto ao bolso esquerdo, bem recuada; 4-Fazes o batimento à frente do joelho direito, de baixo para cima e de trás para a frente, com transferência do peso do teu corpo para o pé da frente; 5- Fazes com que a raqueta acompanhe a bola, terminando à frente e em cima, com o M.S. em extensão; 6- Ter o cuidado de, no final do movimento, não estares com o tronco voltado de frente para a rede.		1. _____ 2. _____ _____

Legenda:

- Nível 1 – Não realizo
- Nível 2 – Realizo com muitas dificuldades
- Nível 3 – Realizo com dificuldades
- Nível 4 – Realizo bem
- Nível 5 – Realizo muito bem

APÊNDICE 15. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO INICIAL (QMI) DEPOIS COVID-19

Compreender a influência da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos

QMI

Neste questionário pretendemos conhecer a tua opinião sobre a autoavaliação que realizaste ao longo desta unidade didática. Para tal, solicito a tua colaboração, respondendo às seguintes questões de forma sincera. Não há respostas erradas. A informação recolhida será utilizada exclusivamente para fins académicos e, eventual, divulgação científica e será tratada de forma confidencial e anónima.

1 - Identificação

- 1.1 - Sexo: Feminino Masculino
- 1.2 - Idade ____
- 1.3 - Ano/Turma ____
- 1.4 - Nº ____

2 – As tuas Práticas de Autoavaliação Anteriores em EF

2.1 - Em anos anteriores os professores pediam para te autoavaliar nas aulas de Educação Física? (Assinala com X apenas o que era mais frequente)

- Sim, no final de cada Unidade Didática Sim, no final de cada Período/Semestre Não

2.2 - Na tua autoavaliação o professor pedia-te para? (Assinala com X apenas o que era mais frequente)

- Dizer um número numa escala Dizer o que tinha que melhorar a seguir Dizer o que fazia mal

3 – O que é a Autoavaliação?

Indica o teu gosto pelas aulas de Ténis na escala seguinte, em que 1 corresponde a “nada satisfeito” e 7 a “muito satisfeito”.

	1	2	3	4	5	6	7
3.1 – A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2 – A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3 – A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4 – A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 - A tua opinião sobre a Autoavaliação

Indica o teu gosto pelas aulas de Ténis na escala seguinte, em que 1 corresponde a “nada satisfeito” e 7 a “muito satisfeito”.

	1	2	3	4	5	6	7
4.1- A autoavaliação implica muito tempo de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 - A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 - A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 - A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 - A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6 - A autoavaliação deve contar para a minha nota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7 - A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.8 - Sei como fazer a minha autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obrigado pela tua colaboração!

APÊNDICE 16. QUESTIONÁRIO DE META-AVALIAÇÃO FINAL (QMF) DEPOIS COVID-19

A influência da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos do 12º ano: a perceção dos alunos QMF

Neste questionário pretendemos conhecer a tua opinião sobre a autoavaliação que realizaste ao longo desta unidade didática. Para tal, solicito a tua colaboração, respondendo às seguintes questões de forma sincera. Não há respostas erradas. A informação recolhida é utilizada exclusivamente para fins académicos e, eventual, divulgação científica e será tratada de forma confidencial e anónima. Data
25/03/2020

1 - Identificação

- 1.1 - Género: Feminino Masculino
- 1.2 - Idade ____
- 1.3 - Ano/Turma ____
- 1.4 - Nº ____

2 – O que é a autoavaliação?

Diz qual o grau em que concordas com as seguintes afirmações, entre 1 – Discordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5	6	7
2.1 – A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2 – A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 – A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 – A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 - A tua opinião sobre a autoavaliação

Diz qual o grau em que concordas com as seguintes afirmações, entre 1 – Discordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5	6	7
3.1 - A autoavaliação implica muito tempo de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2 - A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3 - A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4 - A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5 - A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6 - A autoavaliação deve contar para a minha nota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.7 - A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.8 - Não sei como fazer a minha autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 - A tua autoavaliação na Aptidão Física

Diz qual o grau em que concordas com as seguintes afirmações, entre 1 – Discordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente.

	1	2	3	4	5	6	7
4.1 - A autoavaliação deveria ser realizada em todas as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 - Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 - A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 - Por vezes autoavaliar-me melhor do que aquilo que realmente faço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 - A autoavaliação foi difícil de realizar para mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6 - A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava escrito na ficha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7 - A autoavaliação deve ser realizada só no final de cada Unidade Didática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.8 - Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.9 - A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.10 - A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.11 - A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.12 - A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.13 - Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.14 - Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.15 - O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber em que nível estou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.16 - A autoavaliação ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.17 - A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.18 - A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer autoavaliação noutras aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.19 - A autoavaliação motivou-me para aprender mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.20 - A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 - A tua dificuldade em realizar a autoavaliação

Agora, para terminar pedimos-te que nos digas como foi fazer a tua autoavaliação.

5.1 - Agora que terminou as tarefas de Aptidão Física, a minha autoavaliação foi...
(assinala com ●)

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito difícil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito fácil

5.2 - Explica porquê, indicando duas razões para percebermos a tua opinião.

1

2

Obrigado pela tua colaboração!

APÊNDICE 17. INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE FORÇA MUSCULAR

FRENTE



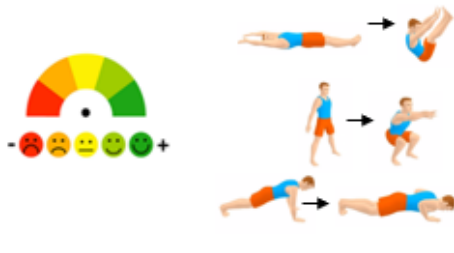
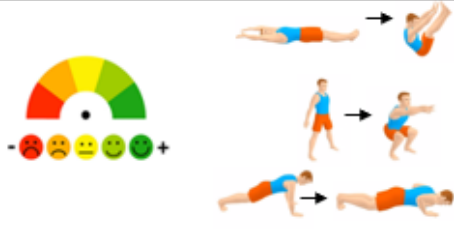
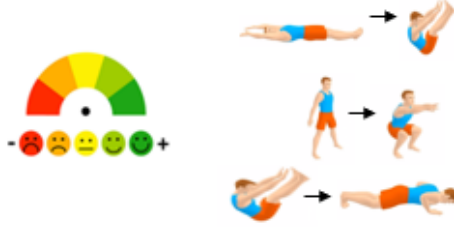
Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Ficha de autoavaliação da capacidade da força muscular (12º Ano)



Nome: _____ Nº: _____

	Componentes críticas dos treinos abordados:	Gráfico de Medição. Assinala com "→" a partir do ponto preto até à cor que te identifica. As imagens em baixo são exemplos de exercícios aplicados no treino.	Aspetos de Melhoria: Indica dois aspetos que precisas alterar/trabalhar para que na próxima sessão melhores o teu desempenho.
<p>Autoavaliação Inicial</p> <p>Exercícios força muscular</p> <p>Data: _/ _/ _</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular; - Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas; - Realizo os exercícios de força superior, abdominal e inferior, não comprometendo a execução técnica; - Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor. 		<p>1-</p> <p>2-</p>
<p>Autoavaliação 1ª Semana</p> <p>Exercícios força muscular</p> <p>Semana: 15 a 18 de abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular; - Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas; - Realizo os exercícios de força superior, abdominal e inferior, não comprometendo a execução técnica; - Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor. 		<p>1-</p> <p>2-</p>
Frequência cardíaca - 1ª semana		FC antes: ____	FC fim aquecimento: ____ FC fim parte fundamental: ____

VERSO

<p>Autoavaliação 2ª semana</p> <p>Exercícios força muscular</p> <p>Semana: 20 a 24 de abril</p>	<p>- Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas;</p> <p>- Realizo os exercícios de força superior, abdominal e inferior, não comprometendo a execução técnica;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.</p>		<p>1-</p> <p>2-</p>
<p>Frequência cardíaca - 2ª semana</p>		<p>FC antes: __ FC fim aquecimento: __ FC fim parte fundamental: __</p>	
<p>Autoavaliação 3ª semana</p> <p>Exercícios força muscular</p> <p>Semana: 27 de abril a 1 de maio</p>	<p>- Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas;</p> <p>- Realizo os exercícios de força superior, abdominal e inferior, não comprometendo a execução técnica;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.</p>		<p>1-</p> <p>2-</p>
<p>Frequência cardíaca - 3ª semana</p>		<p>FC antes: __ FC fim aquecimento: __ FC fim parte fundamental: __</p>	
<p>Autoavaliação Final (4ª semana)</p> <p>Exercícios força muscular</p> <p>Semana: 4 a 8 de maio</p>	<p>- Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas;</p> <p>- Realizo os exercícios de força superior, abdominal e inferior, não comprometendo a execução técnica;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.</p>		<p>1-</p> <p>2-</p>
<p>Frequência cardíaca - 4ª semana</p>		<p>FC antes: __ FC fim aquecimento: __ FC fim parte fundamental: __</p>	

APÊNDICE 18. INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DA CAPACIDADE CARDIOVASCULAR

FRENTE



Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Ficha de autoavaliação da capacidade cardiovascular (12º Ano)



Nome: _____ Nº: _____

	Componentes críticas dos treinos abordados:	Gráfico de Medição. Assinala com "●" a partir do ponto preto até à cor que te identifica. As imagens em baixo são exemplos de exercícios aplicados no treino.	Aspetos de Melhoria: Indica dois aspetos que precisas alterar/trabalhar para que na próxima sessão melhores o teu desempenho.
Autoavaliação Inicial Exercícios cardiovasculares Data: __/__/__	-Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme. - Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga; - Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas; - Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica; - Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.		1- 2-
Autoavaliação 1ª Semana Exercícios cardiovasculares Semana: 15 a 18 de abril	-Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme. - Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga; - Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas; - Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica; - Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.		1- 2-
Freqüência cardíaca - 1ª semana	FC antes: __	FC fim aquecimento: __	FC fim parte fundamental: __

VERSO

Ponte		Calazans Duarte		
<p>Autoavaliação 2ª semana</p> <p>Exercícios cardiovasculares</p> <p>Semana: 20 a 24 de abril</p>	<p>- Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme.</p> <p>- Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas;</p> <p>- Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.</p>		1-	2-
Frequência cardíaca - 2ª semana		FC antes: __	FC fim aquecimento: __	FC fim parte fundamental: __
<p>Autoavaliação 3ª semana</p> <p>Exercícios cardiovasculares</p> <p>Semana: 27 de abril a 1 de maio</p>	<p>- Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme.</p> <p>- Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas;</p> <p>- Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.</p>		1-	2-
Frequência cardíaca - 3ª semana		FC antes: __	FC fim aquecimento: __	FC fim parte fundamental: __
<p>Autoavaliação Final (4ª semana)</p> <p>Exercícios cardiovasculares</p> <p>Semana: 4 a 8 de maio</p>	<p>- Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme.</p> <p>- Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios sem utilizar as alternativas;</p> <p>- Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica;</p> <p>- Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pelo professor.</p>		1-	2-
Frequência cardíaca - 4ª semana		FC antes: __	FC fim aquecimento: __	FC fim parte fundamental: __