



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Isabel de Jesus dos Santos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA ENGENHEIRO
ACÁCIO CALAZANS DUARTE JUNTO DA
TURMA DO 9ºH NO ANO LETIVO DE
2019/2020**

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A INFLUÊNCIA DE
AUTOAVALIAÇÃO NA SUA APRENDIZAGEM

**Relatório de Estágio Pedagógico 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.**

outubro de 2020

Ana Isabel de Jesus dos Santos
2004016082



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA ENGENHEIRO
ACÁCIO CALAZANS DUARTE JUNTO DA
TURMA DO 9ºH NO ANO LETIVO DE
2019/2020**

PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A INFLUÊNCIA DE
AUTOAVALIAÇÃO NA SUA APRENDIZAGEM

Relatório de Estágio Pedagógico 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
2020

Santos, A. (2019). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Engenheiro Acácio Calazans Duarte junto da Turma 9º H no ano letivo 2019/2020. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

TEOR DO COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Ana Isabel de Jesus dos Santos, aluna n° 2004016082 do MEEFEBS da FCDEFUC, 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°27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra – Regulamento n° 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo regulamento n° 400/2019, 6 de maio.

Coimbra, 29 de outubro de 2020

Ana Isabel de Jesus dos Santos

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é o reconhecimento de estar grata por algo. Foram tantas as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, que o agradecimento assume uma dimensão libertadora.

Quero agradecer ao Professor Paulo Nobre pelos conhecimentos transmitidos, pela capacidade de nos fazer refletir sobre a intervenção prática, pelo guia na construção do ser e agir do professor.

Agradecer igualmente ao Professor Cláudio Sousa pela partilha de experiências vivenciadas em contexto pedagógico, pela transmissão de conhecimento e pelo suporte e orientação nas atividades educativas desenvolvidas ao longo do ano.

Uma palavra de agradecimento também aos colegas de estágio Cristiano Pinheiro, Luís Alves e Mauro Lopes, pelo apoio, cooperação e amizade, que tornaram esta aventura de aprendizagem mais suave.

Quero agradecer ao Grupo de Educação Física, pela disponibilidade demonstrada e pela receção calorosa e partilha de experiências.

Quero agradecer ainda à Professora Teresa Letra por fazer parte do projeto de assessoria ao cargo de Diretora de Turma e pela disponibilidade demonstrada ao longo do meu acompanhamento.

Agradecer aos meus amigos pelo apoio nas horas difíceis, pela compreensão e empatia demonstradas.

Uma palavra de carinho ao Filipe pela minha ausência ao longo deste processo.

Agradecer ainda aos meus pais pelo apoio e afeto, pelo seu exemplo de coragem e perseverança.

RESUMO

O presente documento refere-se ao Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, na Marinha Grande, junto da turma H do 9º ano, no ano letivo 2019/2020. Teve como objetivo a transposição de conhecimentos teóricos através de uma prática docente em contexto real, permitindo desenvolver adequadamente competências pessoais e profissionais.

O Relatório de Estágio Pedagógico tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas, realizando uma reflexão crítica fundamentada sobre a prática desenvolvida. Desta forma este documento é resultado de uma análise sobre as dificuldades sentidas, as estratégias adotadas e as aprendizagens realizadas. O documento encontra-se dividido em três capítulos: contextualização da prática desenvolvida, análise reflexiva sobre a prática desenvolvida e aprofundamento de tema/problema.

O tema/problema tem como objetivo principal analisar a influência percebida da autoavaliação na aprendizagem dos alunos. Os resultados revelaram que os alunos reconhecem a importância da autoavaliação na melhoria da aprendizagem realizada.

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

ABSTRACT

This document refers to the Pedagogical Internship carried out under the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. The Pedagogical Internship was held at the Middle School Engenheiro Acácio Calazans Duarte, in Marinha Grande, together with the 9th grade H class, in the academic year 2019/2020. Objective of this period was to foster theoretical knowledge transposition into teaching practice in a real context, allowing to properly develop personal and professional skills.

The Internship Report aims to reflect on the experiences lived, conducting a critical reflection based on the developed practice. In this way, this document is the result of an analysis of the difficulties experienced, the strategies adopted and the lessons learned. The document is divided into three chapters: contextualization of the developed practice, reflective analysis of the developed practice and further discussion of the theme that we have studied.

The main objective of the research is to analyze the perceived influence of self-assessment on student learning. The results revealed that students recognize the importance of self-assessment in improving learning.

Keywords: Pedagogical Intership. Physical Education. Self-Assessment. Teaching-Learning

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA | 2 |
| 1 - Expetativas iniciais | 2 |
| 2 - Projeto formativo | 3 |
| 3 - Caracterização das condições de realização | 5 |
| 3.1 - Caracterização da Escola..... | 5 |
| 3.2 - Instalações Desportivas..... | 5 |
| 3.3 - Rotação das Instalações Desportivas..... | 6 |
| 3.4 - Alunos da Escola..... | 7 |
| 3.5 - Caracterização do grupo de Educação Física..... | 7 |
| 3.6 - Caracterização da Turma..... | 7 |
| CAPÍTULO II –ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA | 10 |
| 1 - Atividades de ensino-aprendizagem | 10 |
| 1.1 - Planeamento..... | 10 |
| 1.1.1 - Plano Anual..... | 11 |
| 1.1.2 - Unidades Didáticas..... | 13 |
| 1.1.3. - Plano de Aula..... | 15 |
| 1.2 - Realização..... | 18 |
| 1.2.1 - Instrução..... | 18 |
| 1.2.2 - Gestão..... | 21 |
| 1.2.3 - Clima e Disciplina..... | 22 |
| 1.2.4 - Decisões de ajustamento..... | 24 |
| 1.3 - Avaliação..... | 25 |
| 1.3.1 - Avaliação diagnóstica..... | 26 |
| 1.3.2 - Avaliação formativa..... | 27 |
| 1.3.3 - Autoavaliação..... | 28 |
| 1.3.4 - Avaliação sumativa..... | 30 |
| 2 - Atividades de organização e gestão escolar | 31 |
| 3 - Projeto e parcerias educativas | 33 |
| 4 - Atitude ético-profissional | 35 |
| 5 - Ensino à distância | 36 |
| 5.1 - Pandemia COVID-19..... | 36 |
| 5.2 - Medidas, estratégias e opções..... | 37 |
| 5.3 - Desafios e dificuldades..... | 39 |
| 6 - Aprendizagens desenvolvidas | 40 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA | 42 |
| 1 - Introdução | 42 |
| 2 - Enquadramento teórico | 43 |
| 2.1 - Avaliação | 43 |
| 2.2 - Aprendizagem | 44 |
| 2.3 - Autoavaliação | 45 |
| 2.4 - A especificidade da Educação Física | 47 |
| 2.6 - O papel do professor | 48 |
| 3 - Objetivos | 49 |
| 4 - Metodologia | 49 |
| 4.1 - Participantes | 50 |
| 4.2 - Instrumentos | 50 |
| 4.3 - Procedimentos de recolha de dados | 51 |
| 4.4 - Procedimentos de análise de dados | 52 |
| 4.4.1 - Análise estatística | 54 |
| 5 - Apresentação, análise e discussão de resultados | 54 |
| 5.1 - Autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho nas tarefas de aptidão física | 54 |
| 5.3 - Diferenças sobre o conceito de autoavaliação nos momentos de autoavaliação inicial e final | 59 |
| 5.4 - Diferenças percecionadas da influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem pelos alunos nos momentos de autoavaliação inicial e final | 60 |
| 5.5 – Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação | 62 |
| 5.6 - Grau de dificuldade dos alunos na realização da autoavaliação | 69 |
| 6 – Perspetiva da autoavaliação segundo os alunos | 73 |
| 7 – Limitações do estudo e indicadores de ação futura | 74 |
| 8 - Considerações finais | 75 |
| CONCLUSÃO | 77 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 78 |
| ANEXOS | 83 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Espaços disponíveis para as aulas de Educação Física e respetiva distribuição de modalidades. | 6 |
| Quadro 2. Avaliação diagnóstica inicial nas Unidade Didáticas. | 9 |
| Quadro 3. Teorias da aprendizagem (com base em Nobre, 2015). | 45 |
| Quadro 4. Planificação de recolha de dados na Unidade Didática de Aptidão Física. | 51 |
| Quadro 5. Categorias definidas na análise dos Questionários de Meta-avaliação. | 52 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Caracterização dos participantes: distribuição por sexo, médias e desvios-padrão da idade (em anos). | 50 |
| Tabela 2. Autoavaliações dos alunos no Treino Cardiovascular referente ao gráfico de medição. | 55 |
| Tabela 3. Autoavaliações dos alunos no Treino de Força Muscular referente ao gráfico de medição. | 56 |
| Tabela 4. Diferenças no conceito de autoavaliação inicial e final: médias, desvios-padrões, modas e teste de Wilcoxon. | 59 |
| Tabela 5. Diferenças da perceção da influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem: médias, desvios-padrões, modas e testes de Wilcoxon. | 60 |
| Tabela 6. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria momento da autoavaliação. | 63 |
| Tabela 7. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria referencial. | 64 |
| Tabela 8. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria influência na aprendizagem. | 65 |
| Tabela 9. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria influência da autoavaliação. | 66 |
| Tabela 10. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria influência na motivação. | 68 |
| Tabela 11. Grau de dificuldade na realização da autoavaliação numa escala de concordância. | 69 |
| Tabela 12. Grau de dificuldade na realização da autoavaliação, numa escala de facilidade. | 70 |
| Tabela 13. Formas de autoavaliação realizadas na vida escolar dos alunos. | 73 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Autoavaliações dos alunos no Treino Cardiovascular relativo ao gráfico de medição. | 57 |
| Gráfico 2. Autoavaliações dos alunos no Treino de Força Muscular relativo ao gráfico de medição. | 58 |
| Gráfico 3. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: momento da autoavaliação. | 63 |
| Gráfico 4. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à autoavaliação: referencial. | 64 |
| Gráfico 5. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: influência na aprendizagem. | 65 |
| Gráfico 6. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: influência da autoavaliação. | 67 |
| Gráfico 7. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: influência na motivação. | 69 |
| Gráfico 8. Distribuição do grau de dificuldade na realização da autoavaliação na escala de concordância. | 70 |
| Gráfico 9. Distribuição do grau de dificuldade na realização da autoavaliação na escala de facilidade. | 71 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AEMGP – Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESEACD – Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte

FCDEFUC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

PFI – Plano de Formação Inicial

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento denominado de Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Pedagógico (EP) inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEFUC). Este relatório refere-se ao Estágio Pedagógico com início em setembro de 2019 e término a junho de 2020, sendo realizado junto da turma do 9º H no ano letivo de 2019/2020 na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte (ESEACD) pertencente ao Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente.

O estágio foi orientado pelo Professor Doutor Paulo Nobre, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, e pelo professor Cláudio de Sousa, da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte. Como colegas pertencentes ao Núcleo de Estágio de Educação Física da Calazans Duarte, estiveram presentes três colegas – Cristiano Pinheiro, Luís Alves e Mauro Lopes.

Relativamente à organização do documento, este divide-se em grandes três capítulos. O primeiro capítulo referente à contextualização da prática desenvolvida, inclui as expectativas iniciais, o percurso formativo e a caracterização das condições de realização que servirão de suporte à reflexão sobre a prática pedagógica.

O segundo capítulo engloba uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, onde serão expostas as quatro áreas de intervenção com base no trabalho desenvolvido durante o ano letivo enquanto professora estagiária.

O último capítulo apresentamos o Tema-Problema, a “Perceção dos alunos sobre a influência de autoavaliação na sua aprendizagem”, onde aprofundaremos este tema através de um enquadramento teórico, a metodologia utilizada e as considerações finais.

CAPITULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Neste capítulo abordamos a contextualização em que o estágio pedagógico foi desenvolvido, começando pelas expectativas iniciais que estavam presentes e terminando na caracterização das condições de realização, facilitando a compreensão do contexto vivenciado ao longo da experiência de iniciação à prática profissional.

1 - Expetativas iniciais

Como podemos tornar professores? Para Pacheco (1999, p.45) “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.”.

Quando iniciámos o estágio pedagógico, muitas foram as expectativas que estavam presentes, prevendo uma experiência muito enriquecedora com partilha de conhecimento, momentos de grande aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise crítica para uma prática pedagógica orientada de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A grande expectativa resultaria na conclusão com sucesso do processo de formação ao longo destes dois anos, por forma a termos a habilitação profissional necessária para os grupos de recrutamentos específicos de Educação Física (EF) que conferem qualificação profissional para o grupo de docência, com a realização deste estágio pedagógico.

Apesar de já termos alguma experiência em anos anteriores quando lecionámos a Atividade Física e Desportiva inserida nas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico, no estágio pedagógico seria uma realidade completamente diferente à qual estávamos familiarizados, pois tratavam-se de ensinos básico (com ciclos diferentes) e secundário, com escalões etários e programas curriculares distintos.

Considerando o estágio pedagógico uma fase de extrema importância no processo de formação inicial e tendo consciência das exigências inerentes a este, encarámo-lo com responsabilidade, dedicação, humildade e resiliência, pois só assim faria sentido ingressar nesta etapa de grande aprendizagem para qualquer professor estagiário. Portanto,

pretendíamos adotar uma atitude dinâmica, enfrentando os desafios, tomando decisões e mantendo uma boa organização.

Outra das nossas expectativas iniciais foi para o grupo de Educação Física da ESEACD pois sabíamos que o conhecimento profissional dos professores é contínuo e forma-se, não só, mas também, pela experiência curricular em contexto real. Daí termos oportunidade de discutir coletivamente as suas práticas vivenciadas.

Por fim, mas não menos relevante, tínhamos a expectativa que o estágio iria propiciar-nos um conhecimento sólido a partir de uma aproximação à realidade onde os professores atuam, possibilitando uma aprendizagem significativa.

2 - Projeto formativo

A elaboração de um Plano de Formação Individual (PFI) no início do EP veio revelar-se útil no decorrer da unidade curricular, sendo um guia orientador de consulta rápida. Através deste documento pretendeu-se expressar as necessidades gerais de formação: para além das nossas expectativas ao nível de aprendizagem, enumerar as tarefas que pretendíamos desempenhar, detetar as fragilidades de desempenho, definir objetivos de aperfeiçoamento, estratégias de supervisão/formação e formas de avaliar a progressão.

O PFI foi um dos primeiros documentos reflexivos que criámos, onde foi possível perceber claramente que ser professor era de uma exigência tal, que não bastava apenas o domínio dos conteúdos a lecionar e a metodologia a aplicar em função do contexto real. Através da análise do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, da seleção e organização de tarefas nas três áreas distintas do EP – área de ensino-aprendizagem, área de organização e gestão escolar e área de projeto e parcerias educativas – deparámo-nos com a complexidade do desempenho profissional do professor.

No PFI definimos também um ponto de partida, no qual fomos chamados a refletir sobre as fragilidades de desempenho sentidas nas atividades de planeamento, realização e avaliação. O facto de realizarmos uma reflexão sobre os três domínios profissionais da prática docente, tornou-se uma mais valia na perceção da nossa competência, facilitador na definição de objetivos de aperfeiçoamento e posteriormente nas estratégias de supervisão e avaliação da progressão.

Para Sá-Chaves (2002) a prática reflexiva produz respostas ajustadas à complexidade e incerteza das situações, e, em consonância, Rodrigues (2009) defende

que a reflexão é importante para uma decisão adequada por forma a resolver um problema. (Sá-Chaves, 2002; Rodrigues, 2009 citados por Azevedo et al, 2014). Portanto, consideramos fulcral uma análise e reflexão sobre a prática com o intuito de a reformular pela identificação dos aspetos positivos/negativos e proposta de estratégias com vista à melhoria contínua.

Esta análise reflexiva, maioritariamente sobre a prática, foi realizada em conjunto com os vários intervenientes do EP, tais como os professores orientadores (de escola e universitário) e o núcleo de estágio, que assumiram um papel preponderante na construção do conhecimento de cada um dos professores estagiários.

De todas as fragilidades de desempenho, realçamos algumas que aos nossos olhos se apresentaram predominantes. No planeamento, especificamente no planeamento da aula, a dificuldade em selecionar, organizar e distribuir as situações de aprendizagem, tendo em conta os diversos fatores a considerar, tais como o tempo potencial de aprendizagem, as rápidas transições e a motivação dos alunos para a prática, foram umas das maiores fragilidades sentidas.

Na realização a dimensão disciplina teve um grande impacto pois a turma assumiu um comportamento heterogéneo, havendo uma complexidade do problema indisciplina, que encarámos conscientemente sabendo que os fatores são múltiplos – sociais, culturais e familiares – inerentes também à história de vida e personalidade de cada aluno. Podemos ler do PFI “a interação pedagógica que tenho mantido não é a de autoritarismo, mas sim de imposição de regras fundamentais e firmeza no cumprimento destas.”.

Relativamente à dimensão avaliação, estiveram presentes algumas dificuldades na definição de um referencial de avaliação claro e objetivo, na construção de instrumentos de avaliação simplificados e de fácil preenchimento, que permitissem um reajustamento do processo ensino-aprendizagem, bem como na observação direta e análise do desempenho motor dos alunos.

Por fim, queremos realçar que o facto de sermos trabalhador-estudante implicou uma gestão cuidadosa do tempo e uma boa articulação entre ambos os contextos de forma a dar respostas a todas as tarefas inerentes ao estágio pedagógico.

3 - Caracterização das condições de realização

O Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente (AEMGP) foi constituído a 1 de abril de 2013 e nasceu da agregação do Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens com a Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte. Este integra dez estabelecimentos de educação e ensino: Jardim de Infância da Amieirinha, Escola Básica da Amieirinha, Escola Básica de Casal de Malta, Escola Básica da Fonte Santa, Escola Básica da Moita, Jardim de Infância da Ordem, Escola Básica Professor Francisco Veríssimo, Escola Básica da Várzea, Escola Básica Guilherme Stephens e ESEACD.

O AEMGP está localizado na cidade da Marinha Grande, situado na zona do Pinhal Litoral, a aproximadamente 12 quilómetros a oeste da capital do distrito, Leiria. O concelho da Marinha Grande possui mais de 35000 habitantes, dos quais 81% reside na freguesia da Marinha Grande, 15% na freguesia de Leiria e 4% na freguesia da Moita.

De acordo com o Projeto Educativo 2019-2022 (Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, 2019), no que respeita à comunidade escolar do agrupamento, caracteriza-se pela multiculturalidade, havendo um número crescente e significativo de alunos, cerca de 150, originários de vinte e seis países. Esta característica advém da atividade económica existente, tradicionalmente ligada à indústria vidreira mas, que tem vindo a assumir os setores dos moldes e dos plásticos com pequenas e médias empresas nacionais e internacionais.

3.1 - Caracterização da Escola

A Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte remonta ao século XVIII e nasceu conjuntamente com a instalação da Fábrica de Vidro na cidade da Marinha Grande. É constituída por um único edifício com uma tipologia arquitetónica centrada num pátio, sendo que ao seu redor situam-se núcleos com espaços de ensinos específicos, integrando áreas, tais como: ciências e tecnologia, artes, oficinas, cozinha pedagógica, salas de aula, desporto, social e restauração, biblioteca/mediateca e sala polivalente, docentes e administrativa e o centro para a educação de adultos.

3.2 - Instalações Desportivas

As instalações desportivas disponíveis para a lecionação da disciplina de Educação Física (Anexo 1): um pavilhão polivalente - que apesar de ser coberto, fica exposto do lado norte à chuva -, um campo com relvado sintético e um ginásio. Existem

ainda outros espaços, que apesar de não pertencerem à escola, podem ser utilizados, são eles o Estádio Municipal da Marinha Grande, os Campos de Ténis e o Parque dos Mártires do Colonialismo.

Em cada um dos espaços já identificados, existem um conjunto de modalidades que foram estabelecidas pelo Departamento de Educação Física, possíveis de se lecionar. No quadro seguinte podemos observar essa distribuição:

Quadro 1. Espaços disponíveis para as aulas de Educação Física e respetiva distribuição de modalidades.

| Espaços | Modalidades | Recursos Materiais |
|---|---|---|
| Pavilhão Polivalente | Andebol Basquetebol Badminton Voleibol Futsal | Marcações de campos de diferentes modalidades (aprendizagem e oficiais), 4 tabelas de basquetebol, 2 postes de badminton e 1 fita elástica, 4 postes e 2 redes de voleibol (fixos, sem possibilidade de retirar), 1 escadote para árbitro e 2 balizas. |
| Campo Relvado | Andebol Basquetebol Futsal/Futebol Rugby | 4 tabelas fixas de basquetebol, 1 campo de futebol/andebol, 2 balizas. |
| Ginásio | Atletismo (salto em altura) Badminton Dança Escalada Ginástica Ténis de Mesa | 3 postes e rede de badminton, 1 coluna de som, 1 parede de escalada, espaldares, 1 trave olímpica, 2 bock, 2 minitrampolins, 3 trampolins reuther, 2 plintos, 2 colchões de queda, colchões, bancos suecos, 2 postes, 1 fita elástica e 2 mesas de ténis de mesa. |
| Exterior (Estádio Municipal da Marinha Grande, Campo de Ténis e Parque dos Mártires do Colonialismo) | Atletismo Futsal Orientação Ténis | Todo o material necessário para a prática de atletismo, 2 campos de futsal, balizas com alicate e 4 campos de ténis. |

3.3 - Rotação das Instalações Desportivas

O sistema de rotação das instalações (*roulement*) foi estabelecido pelo grupo de Educação Física atendendo os objetivos dos programas para cada ano de escolaridade, às características das diferentes etapas ao longo do ano letivo e à caracterização das possibilidades de cada espaço. Assim, definiu-se uma rotação de quatro em quatro semanas (Anexo 2), possibilitando o funcionamento de uma turma em exclusivo nesse espaço.

3.4 - Alunos da Escola

Durante o ano letivo 2019/2020 a ASEACD funcionou com 9 turmas de 3º ciclo do ensino básico com 228 alunos e 40 turmas de ensino secundário com 942 alunos, distribuídos pelos cursos científico-humanísticos e pelos cursos profissionais.

Ao longo dos três últimos anos letivos o número de alunos tem vindo a apresentar um ligeiro acréscimo, resultante da elevada procura que se tem verificado por parte de famílias que pertencem a outras áreas de influência geográfica.

3.5 - Caracterização do grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física está inserido no Departamento de Expressões da Escola e é constituído por onze professores com grupo de recrutamento 620 e quatro professores estagiários. No presente ano letivo o professor Cláudio Sousa exerceu funções de coordenador do grupo, onde foi possível sentir um bom ambiente de trabalho dentro do mesmo.

Nas reuniões de grupo tentou-se desenvolver o trabalho colaborativo articulado e pensado em conjunto, com o objetivo de alcançar melhores resultados com base no enriquecimento trazido pela interação dos professores. Apesar disto, nestes momentos nem sempre foi possível verificar um verdadeiro espírito coletivo, notando-se que há ainda professores que preferem desenvolver o trabalho de forma individual, que está ainda enraizado na cultura profissional e organizacional da comunidade escolar.

Destacamos ainda, a enorme disponibilidade que todos os professores demonstraram para auxiliar os estagiários na superação dos obstáculos, partilhando experiências, sugestões, estratégias e/ou metodologias adotadas que tiveram um impacto positivo na planificação, realização e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem.

3.6 - Caracterização da Turma

Klafki (1995, citado por Graça, 2015) refere que o processo ensino-aprendizagem deve ser compreendido como processos de interação, onde as relações professor-aluno e alunos entre si, desempenham um papel central. Partindo do pressuposto que as interações são facilitadas quanto melhor se conhece o outro, será imprescindível conhecer as características dos alunos - as suas necessidades, interesses e capacidades. Esta análise permitir-nos-á criar oportunidades de aprendizagem em função das necessidades individuais dos alunos.

A turma é constituída por 25 alunos, doze raparigas e treze rapazes, pertencentes à turma H do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Destes alunos treze frequentam o Orfeão de Leiria, dos quais doze inscritos no Curso Básico de Música e um no Curso Básico de Dança, pelo que estão abrangidos pelo regime de ensino articulado.

O regime articulado obrigada à integração dos alunos numa turma especialmente dedicada ao ensino especializado numa escola de ensino artístico e as restantes componentes noutra escola do ensino regular. Relativamente à disciplina de Educação Física, a turma é composta por 24 alunos, sendo que a aluna que frequenta o Curso Básico de Dança não está inscrita de acordo com a Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, que procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, há quatro alunos que apresentaram retenções no seu percurso escolar, sendo que no presente ano letivo, oito alunos beneficiam de medidas universais e um aluno com medidas seletivas.

Quanto ao comportamento global da turma, as conversas paralelas no decorrer das aulas foram constantes, a falta de concentração, pouca participação ativa e empenho nas tarefas solicitadas, atitudes pouco favoráveis ao ensino-aprendizagem e desrespeito pelas regras básicas de aula, foram aspetos relatadas na primeira reunião de Conselho de Turma que se vieram a confirmar presencialmente nas aulas.

Para a recolha de mais dados optou-se por, na primeira aula, solicitar aos alunos o preenchimento de um questionário desenvolvido pelo núcleo de estágio e pelo professor orientador de escola. Através deste questionário foram retiradas algumas conclusões que consideramos importantes para a disciplina.

Os resultados revelaram que a maioria dos alunos (88%) gosta da disciplina de Educação Física, sendo as modalidades coletivas as suas preferidas, tais como, basquetebol, voleibol, futebol e andebol. Uma parte dos alunos refere que os jogos em equipa e a manutenção da forma física são aspetos positivos da disciplina, sendo a competitividade e alguns atritos decorrentes dos jogos relatados como aspetos negativos.

Cerca de 60% dos alunos referiram que praticam atividade física e/ou desportiva fora do contexto escolar, sendo o voleibol a natação e o judo as modalidades com mais

praticantes. Apesar disto, relataram também que a principal atividade de tempos livres está inserida na categoria de videojogos, permanecendo, portanto, bastante tempo em posição sentada.

Maior parte dos alunos não referiu qualquer condicionante de saúde para as aulas de Educação Física, no entanto alguns assinalaram limitações e problemas, tais como um aluno com encurtamento dos tendões de Aquiles, um outro aluno com fratura de três vértebras e cinco alunos com asma e/ou bronquite.

Na avaliação diagnóstica (Anexo 3), a turma situou-se no nível introdutório nas UD de Voleibol, Futsal e Ténis e no nível elementar nas UD de Atletismo, Ginástica de Solo e Aparelhos e Badminton, como se pode ver de seguida no Quadro 2. Os níveis não correspondem exatamente ao que consta no PNEF, pois adaptámos às situações concretas da turma.

Quadro 2. Avaliação diagnóstica inicial nas Unidade Didáticas.

| | Atletismo | Voleibol | Futsal | Ginástica de Solo e Aparelhos | Ténis | Badminton |
|------------------|------------------|-----------------|---------------|--------------------------------------|--------------|------------------|
| C - Introdutório | 5 | 13 | 10 | 7 | 15 | 1 |
| B - Elementar | 13 | 4 | 9 | 16 | 5 | 17 |
| A -Avançado | 6 | 7 | 5 | 0 | 3 | 5 |
| <i>n</i> (total) | 24 | 24 | 24 | 23 | 23 | 23 |

CAPÍTULO II –ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA

Neste capítulo faremos uma análise sobre a prática desenvolvida com uma reflexão sustentada sobre aspectos críticos da nossa intervenção no estágio pedagógico, orientada para o desenvolvimento profissional. Faremos também referência às dificuldades sentidas e estratégias de superação, procurando dar exemplos concretos de situações vivenciadas durante esta experiência, valorizando-a como fonte de aprendizagem em diversos âmbitos (científico, pedagógico, didático, pessoal, ético profissional e reflexivo).

Como forma de organização do capítulo, apresentamos uma análise reflexiva sobre a prática nas quatro áreas de intervenção do EP – atividades de ensino-aprendizagem; atividades de organização e gestão escolar; projeto e parcerias educativas e atitude ético-profissional. No seguimento, elencamos também uma análise do ensino à distância, em resposta à situação provocada pela pandemia da doença COVID-19.

1 - Atividades de ensino-aprendizagem

Nas atividades de ensino-aprendizagem, serão considerados três grandes domínios profissionais da prática docente: o planeamento do ensino, a realização (condução da aprendizagem dos alunos) e a avaliação. De seguida passamos a descrever cada um desses domínios.

1.1 - Planeamento

Considerámos o planeamento um dos principais alvos de preocupação, pois sabíamos que possibilitaria a organização do processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho preparatório, sentimos bastantes dificuldades em planear para um contexto no qual não estávamos familiarizados e também no qual tínhamos pouca experiência. Foi, portanto, complexo atender a todas as variáveis consideradas imprescindíveis, articulando-as entre si.

Para Januário (1996), o planeamento é considerado como um processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, sendo da sua responsabilidade o desenvolvimento e a sua adaptação às condições reais de ensino. Sendo a escola atual considerada um espaço multicultural, exige uma adaptação do currículo de forma a poder

colmatar as necessidades de cada aluno. Aqui, os professores deverão ser os principais promotores dessa diferenciação curricular (Roldão, 2003).

No decorrer do estágio, foi-nos solicitada a elaboração de documentos orientadores da ação docente, divididos em três níveis de planeamento: o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula.

1.1.1 - Plano Anual

De acordo com Bento (2003, p. 13) “(...) o plano apresenta os objetivos e as vias de realização, comporta decisões e determina meios e operações metodológicas.”

Para a elaboração do Plano Anual foi necessário consultar um conjunto de documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais para o 3º ciclo do Ensino Básico (Área da Aptidão Física, Área das Atividades Físicas e Área dos Conhecimentos), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Projeto Educativo do Agrupamento (incluindo o Calendário Escolar do Ano Letivo 2019/2020) (Anexo 4), o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Regulamento Interno, o Mapa de Rotação de Espaços e a Ata de Reunião do 1º Conselho de Turma.

Após a análise de todos estes documentos norteadores, a participação nas reuniões iniciais com o grupo de EF e com o professor orientador de escola, bem como o preenchimento do questionário por parte dos alunos e posterior análise de dados, foi-nos possível elaborar um plano com o objetivo de orientar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano. O documento, para além da caracterização do contexto escolar, do agrupamento, da população escolar e da escola – nomeadamente os espaços destinados à prática da EF –, assentou na definição das finalidades, objetivos e competências de acordo com o currículo vigente, na identificação e caracterização da turma, na seleção e sequenciação lógica dos conteúdos a lecionar durante o ano letivo, bem como na caracterização do processo de avaliação.

Importa referir que, a rotação das instalações caracterizou-se como um elemento que influenciou a seleção e distribuição dos conteúdos curriculares no Plano Anual, uma vez que havia um sistema definido com os espaços para a realização das aulas de EF. Este modo de funcionamento tem desvantagens pois a “periodização da actividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (...) mas sim, dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas

instalações.” (Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico - 3º Ciclo, 2001, p. 22).

Relativamente à distribuição das matérias para a turma do 9º ano de escolaridade (Anexo 5), após a aplicação do FITescola nas duas primeiras semanas, optámos por iniciar pelo Atletismo considerando as duas atividades incluídas no Plano Anual de Atividades, o Corta Mato Escolar e os Megas – Fase Escola. Seguiu-se o ensino do Voleibol, Jogo Desportivo Coletivo (JDC) elencado como um dos preferidos dos alunos, posteriormente o Futsal sendo o primeiro JDC de Invasão a ser lecionado e por fim a Ginástica de Solo e Aparelhos prevista na rotação para o ginásio.

Para o 2º semestre, a planificação estava prevista iniciar com o Ténis, passando pelo Andebol, Basquetebol e pela Ginástica Acrobática. No entanto, houve necessidade de se alterar o Andebol para o Badminton, face às necessidades requeridas do estudo de investigação decorrente do Tema-Problema.

As dificuldades sentidas na construção deste documento surgiram principalmente pelo desconhecimento das dificuldades reais dos alunos nas diferentes matérias, pois não foi realizada uma avaliação inicial por forma a situar os alunos no programa, compreendendo as suas aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento. Assim, tentámos perceber com a turma, através do questionário aplicado e de conversas informais, as matérias que a turma ainda não tinha tido contacto e quais as suas maiores dificuldades, por forma a adequar o plano o mais possível às suas necessidades.

Relativamente ao processo de avaliação, foi prevista para todas as matérias, uma avaliação inicial, que serviu para organizar as aprendizagens de acordo com os níveis dos alunos, visando a construção de grupos homogéneos ou heterogéneos, respeitando o princípio da diferenciação pedagógica. Ao longo do processo ensino-aprendizagem, a avaliação formativa foi utilizada como recurso para a melhoria das aprendizagens, permitindo pequenos ajustamentos e no final a avaliação sumativa sendo um balanço final.

Julgamos que, apesar de trabalhosa, a elaboração do Plano Anual constituiu um documento útil quer numa fase inicial quer ao longo do ano letivo. Por um lado, a sua elaboração exigiu uma pesquisa inicial detalhada sobre o contexto em que estávamos inseridos, compreendendo melhor a realidade social e escolar o que se traduziu na tomada de

decisões mais conscientes no processo ensino-aprendizagem, por outro lado, constituiu um “fio condutor” a longo prazo, passível de ser reestruturado sempre que necessário.

1.1.2 - Unidades Didáticas

De acordo com Bento (2003, p.75) as unidades didáticas 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.”.

Para a elaboração das UD definimos uma estrutura comum a todas as matérias lecionadas: uma contextualização histórica; a caracterização da modalidade com conteúdos técnicos e táticos; os recursos humanos, temporais, espaciais e materiais existentes; a definição da avaliação inicial com os procedimentos e instrumentos; uma extensão e sequenciação de conteúdos com os objetivos (atividades físicas, aptidão física, atitudes e conceitos, conhecimentos); a definição das áreas das competências essenciais do perfil dos alunos; as estratégias de ensino (intervenções pedagógicas e progressões pedagógicas); o processo de avaliação, bem como os critérios de avaliação; e, por fim, uma reflexão final.

Na sua elaboração procurámos definir objetivos claros e planificar uma sequência lógica e metodológica dos conteúdos a lecionar. Para que esta planificação fosse adequada às competências dos alunos, realizámos uma avaliação diagnóstica onde foi possível verificar o seu nível de desempenho, permitindo definir um ponto de partida, que serviu de referência para a definição dos objetivos e de extensão de conteúdos, articulados a cada uma das funções didáticas.

Ao longo das UD tivemos a preocupação constante de definir o sistema de avaliação, utilizando a avaliação diagnóstica, como foi referido anteriormente, a avaliação formativa numa perspetiva reguladora do processo ensino-aprendizagem e a avaliação sumativa, apresentando um balanço final.

O processo de construção da primeira UD e a sua colocação em prática revelou-se muito complexo, estando nós numa fase inicial de formação, por sentirmos muitas dúvidas e incertezas nas decisões tomadas que iriam traduzir-se em ações práticas em contexto de aula. Podemos mencionar que foi trabalhoso desenvolver o currículo de modo contextualizado, uma vez que a nossa capacidade de o olhar e transpô-lo para a prática, fazendo uma tradução curricular, era algo que não estávamos habituados. Aqui

constatamos a nossa inexperiência, sendo o professor orientador de escola um elo importante para colmatar essas fragilidades que se tornaram em ensinamentos para a elaboração das restantes UD.

Na reflexão da nossa primeira unidade curricular (UD) registámos que:

“A primeira dificuldade encontrada relacionou-se com a quantidade de conteúdos estabelecidos no PNEF relativos à modalidade (de Atletismo) e o número total de sessões previstas para a lecionação da mesma. Quanto a isto, será importante definir-se o que realmente os alunos necessitam de desenvolver e estabelecer-se os objetivos adequados à turma de acordo com o espaço temporal.”.

Achamos, pois, fundamental numa fase inicial da formação o acompanhamento mais próximo do professor orientador de escola por forma a auxiliar a interpretação das orientações do programa nacional e posteriormente a sua adequação ao contexto real de turma.

Em grande parte das UD fomos obrigados a fazer pequenos ajustes na extensão e sequência dos conteúdos devido ao desenrolar do próprio processo ensino-aprendizagem, aos recursos e/ou às condições climatéricas. Fomos percebendo que estas pequenas modificações são passíveis de acontecer pela diversidade de fatores inerentes ao ensino e sobretudo pela fase na qual nos encontrávamos, de formação inicial.

Sentimos que as UD assumiram uma grande importância na orientação do processo ensino-aprendizagem, permitindo um suporte na elaboração dos planos de aula e na nossa própria ação. Através deste planeamento, organizámos situações de aprendizagem de forma lógica, do mais simples para o complexo, facilitando as aprendizagens dos alunos.

Nas várias UD abordadas recorreremos à utilização de alguns estilos de ensino de Mosston (1981) que foram considerados como uma ferramenta útil do processo ensino-aprendizagem. Os mais utilizados foram aqueles em que a decisão é tomada pelo professor(a) e os alunos são reprodutores do conhecimento, tais como, o ensino por comando, o ensino por tarefa, o ensino recíproco e o ensino inclusivo:

“Utilizei os alunos como agente de ensino, promovendo a aprendizagem a pares - ensino recíproco - reforçando que cada uma seria responsável como dizer ao

seu colega o que ele está a fazer bem, o que está a fazer mal e o que terá que fazer para melhorar, de acordo com a sua observação e o apoio da informação em meios gráficos em suporte de papel (permitindo uma compreensão mais perfeita da informação quanto aos aspetos mais relevantes).” (Excerto retirado no Relatório de Aula N.º 11 e 12 de Atletismo).

Esta seleção de estilos de ensino prendeu-se com a estratégia delineada em cada UD, no sentido dado por Nobre (2017) ao referir que “os objetivos de educação física se concretizam através do uso dos vários estilos de ensino e não de um ou outro em particular, não existindo estilos melhores que outros.”

No entanto, houve um esforço para se introduzir um estilo de ensino onde os alunos descobrissem e produzissem o conhecimento, tomando a suas próprias decisões, como por exemplo, na descoberta guiada.

No final de cada UD foi realizada uma reflexão global, fazendo uma análise os objetivos alcançados, das estratégias utilizadas e as metodologias aplicadas, nomeando as principais dificuldades encontradas e respetivas propostas de aperfeiçoamento. Com este balanço final foi possível identificar os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na próxima UD, com o objetivo de termos cada vez mais competências profissionais.

1.1.3. - Plano de Aula

Após a planificação das UD e a conseqüente extensão de conteúdos, os planos de aula surgem no seu seguimento. Para Bento (2003, p. 101) “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.”. Assim os planos de aula tiveram como objetivo auxiliar-nos na prática pedagógica, pondo em prática os objetivos estabelecidos previamente.

Os nossos planos de aula foram construídos em conjunto com o NEEF e com o professor orientador universitário. Partimos de um modelo definido nas unidades curriculares de Didática da Educação Física, do primeiro ano do MEEFEBS, e procedemos a pequenos ajustes na sua estrutura e organização (Anexo 6).

Convictos que o Plano de Aula devia ter uma estrutura simples e ser de rápida leitura, optámos por estruturá-lo da seguinte forma: uma área onde figurou a justificação das opções tomadas, fazendo uma breve explicação do encadeamento e escolha das tarefas atendendo aos objetivos estabelecidos; uma área de identificação do professor(a),

da turma e da aula, os recursos temporais e espaciais, bem como a sua função didática, os objetivos selecionados e o sumário; e por fim, uma área subdividida em três partes – parte inicial, parte fundamental e parte final.

Esta última área era descrita o tempo (total e parcial) da tarefa, as competências essenciais, a sua descrição e organização, os objetivos específicos, as componentes críticas e os critérios de êxito bem como o feedback previsto. Para nós, a novidade assentou em selecionar as áreas de competências essenciais, que são centrais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado no Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho). Para isso, tivemos que pesquisar e analisar os descritores operativos de cada área de competência deste documento, para selecionar quais as competências que eram mobilizadas maioritariamente na tarefa selecionada.

Relativamente às três partes do Plano de Aula, na parte inicial era destinada a uma pequena comunicação com os alunos, indicando os objetivos, algumas noções básicas da modalidade ou consolidar conteúdos anteriores, as regras da aula e logo de seguida, o tempo era dedicado à ativação funcional do organismo interrelacionada com os conteúdos a lecionar. Procurámos tarefas lúdicas de aquecimento para motivar os alunos, mas nem sempre foram possíveis realizar devido ao comportamento inapropriado de alguns alunos que acabavam por se revelar desconcentrados no contexto de aula.

Na parte fundamental, foram desenvolvidas tarefas de acordo com os objetivos estipulados e a função didática correspondente, com ordem crescente de intensidade e complexidade. Aqui, as tarefas foram diversas de acordo com as modalidades. Nas modalidades individuais trabalhámos muitas vezes com estações por forma a apresentar progressões pedagógicas adequadas com o objetivo de criar sucesso nas aprendizagens dos alunos. Nas modalidades coletivas utilizámos tarefas analíticas, mas sobretudo situações de jogo reduzido, jogo condicionado e/ou jogo formal pois não queríamos que os alunos realizassem o movimento desligado do contexto e sem uma leitura espacial e temporal. Pretendíamos que os alunos aprendessem as habilidades na presença de colegas e adversários para compreender a razão da prática dos seus movimentos, acrescentando uma característica muito importante dos jogos desportivos coletivos que é a complexidade das decisões (Casanova & Tavares, 2017).

Por último, na parte final, foram sugeridas tarefas de retorno à calma e uma breve reflexão sobre as aprendizagens concretizadas e as dificuldades observadas. Esteve também contemplado no plano, o tempo dedicado à higienização pessoal dos alunos.

Todas as tarefas que apresentámos tiveram em conta a especificidade dos alunos, mas por vezes traziam-nos incertezas quanto à sua implementação e aos efeitos pretendidos. É certo que nem sempre as tarefas solicitadas se revelaram as melhores, havendo uma necessidade em reajustar o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a construção dos Planos de Aula sentimos que o tempo despendido foi grande, devido à dificuldade em selecionar as tarefas atendendo aos objetivos traçados, à função didática prevista, às dificuldades dos alunos, à própria organização e gestão de aula que pretendíamos ser fluida e sem grandes paragens. Esta dificuldade foi atenuando-se com o tempo, quer pelo conhecimento das características dos alunos quer pela experiência em contexto prático de aula.

Sentimos que o nosso “calcanhar de Aquiles” foi muitas vezes foi o tempo de explicação e demonstração das tarefas, que se tornava muito descritivo e longo. Apesar de planearmos mentalmente a explicação das tarefas, tentando reduzir o tempo de instrução, optámos por recorrer à utilização de recursos gráficos que facilitassem a compreensão rápida da tarefa e auxiliassem os alunos em caso de dúvida. Esta decisão é fundamentada por Rosado & Mesquita (2009, citados por Mesquita, 2009) referindo-se ao “uso associado a diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz.”

Outro aspeto que consideramos positivo na construção dos Planos de Aula foi a organização prévia de grupos. A turma manifestava uma grande dificuldade em organizar-se, o que originou a elaboração de um recurso gráfico colocado de forma visível no espaço de aula, indicando os grupos de trabalho (homogéneos os heterogéneos). Notámos que este aspeto teve impacto positivo tanto no cumprimento do horário de início de aula, como na motivação acrescida nas tarefas propostas. Especificando, no caso do Voleibol, grande parte dos alunos começaram a criar rotinas, chegado antecipadamente ao espaço de aula, dirigindo-se primeiramente à folha afixada com a formação de grupos e posteriormente à zona de encontro para o início de aula.

Associada ainda ao Plano de Aula, as reflexões críticas realizadas após a aula pretenderam analisar, identificar os erros e propor estratégias para melhorar a prática. Estas reflexões (verdadeira resolução de problemas em grupo) permitiram uma evolução gradual do processo ensino-aprendizagem, uma vez que detetávamos o erro e propúnhamos uma alteração de práticas. Compreendemos que este momento foi bastante enriquecedor para o nosso desenvolvimento profissional pois foi realizado em conjunto com o professor orientador de escola/professor orientador universitário e, por vezes, com alguns elementos do NEEF. Assim, esta discussão em grupo sobre a ação realizada, deunos pontos de vista diferentes, possibilitando a reformulação da prática. Corroborando com estas ideias, Alarcão e Tavares (2003, p.35), referem que um processo formativo “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão.”

1.2 - Realização

Após o trabalho prévio ao nível da planificação, surge a etapa de realização do processo de ensino-aprendizagem, que é o maior (e melhor) desafio de qualquer professor(a). Pretende-se que cada professor(a) proceda à aplicação prática de todos os processos planeados, atendendo às várias dimensões de intervenção pedagógica. Assim, consideramos que o(a) professor(a) deverá procurar as melhores estratégias de intervenção pedagógica no sentido de aumentar a qualidade da prática de ensino e consequentemente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Siedentop (1998) a intervenção pedagógica traduz-se em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina.

1.2.1 - Instrução

A dimensão instrução assume-se como essencial no processo ensino-aprendizagem, sendo um recurso que o professor utiliza para conseguir chegar aos alunos. Constitui uma ferramenta de transmissão de informação e orientação necessárias às necessidades dos alunos, com vista à melhoria das suas aprendizagens. Da instrução fazem parte as preleções, as demonstrações, o *feedback* e o questionamento (Siedentop, 1998).

Ao longo do EP as preleções iniciais foram claras e concisas, informando os alunos do objetivo específico da aula, as regras de funcionamento, as tarefas a realizar e sempre que se justificou, realizámos uma breve recapitulação dos conteúdos trabalhados na aula anterior. Relativamente às preleções finais tiveram como objetivo principal realizar uma reflexão conjunta com os alunos acerca do objetivo da aula e utilizar o questionamento como método de ensino e verificação dos conteúdos transmitidos. Observámos inicialmente que a turma não tinha como prática agrupar-se no momento final de aula com este propósito, mostrando desconhecimento desta rotina. Ainda sobre o questionamento, nem sempre foi corretamente utilizado pois direcionávamo-lo antecipadamente a um aluno, o que acabava por originar algum ruído da parte dos colegas. Assim, foi-nos sugerido colocar a questão coletivamente, permitir um período de reflexão dos alunos e só depois individualizá-la.

Aliadas às nossas transmissões de informação aos alunos, sempre que achámos pertinente, utilizámos a demonstração acreditando que uma imagem vale por mil palavras. A demonstração “pode ser definida como uma imagem que o aprendiz observa da execução completa ou parcial de alguém e que pode ser apresentada ao vivo, foto ou desenho. Além de ilustrar a meta da ação, essa informação informa sobre o meio para alcançá-la, ou seja, favorece a compreensão do que e do como fazer.” (Tani, Júnior & Cattuzzo, 2010). Na demonstração tivemos sempre cuidado em selecionar o local e a disposição dos alunos face ao demonstrador, para que todos o conseguissem ver claramente e do mesmo ângulo. O modelo selecionado foi também alvo de atenção, preferencialmente utilizámos os alunos com melhores execuções técnicas, pelas características similares aos observadores e permitir uma perceção da realidade do gesto de acordo com a técnica correta. Mencionamos ainda que, nos gestos técnicos mais complexos, auxiliámo-nos também de vídeos ou de meios gráficos como forma de completar a exposição feita e como sustento para a prática da tarefa:

“No caso do salto em comprimento, o modelo apresentado incluiu a visualização de um vídeo de uma prova oficial de uma atleta portuguesa a realizar o salto pretendido e ao mesmo tempo que se fazia um complemento verbal das determinantes técnicas.” (Excerto retirado do Relatório de Aula N.º 8 e 9 no Atletismo).

“Em cada estação houve um suporte gráfico do respetivo elemento, com uma imagem e as suas principais componentes críticas com o objetivo de uma melhor

compreensão por parte dos alunos e promovendo o ensino recíproco por grupo.”
(Excerto retirado do Relatório de Aula N.º 43 e 44 de Ginástica de Solo e Aparelhos).

O *feedback* surge na observação direta dos alunos nas tarefas propostas, de modo a que estes apreendam as informações prescritas nos momentos de instrução. Para Piéron (1999), o *feedback* é um dos pontos de união no processo ensino-aprendizagem, onde professor fornece informação ao aluno de forma a ajudá-lo a reestruturar a habilidade a desenvolver, permitindo a eliminação de erros. Aqui confirmámos que não possuíamos os requisitos necessários para uma intervenção eficaz nesta dimensão, pois inicialmente quando observávamos as prestações dos alunos, tínhamos dificuldade da emissão de um *feedback* pedagógico de qualidade que favorecesse a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A nossa intervenção era caracterizada por uma quantidade de informação excessiva, derivada da necessidade de nos fazermos entender, que, porém, não contribuía para a compreensão dos alunos.

Como forma de superar esta dificuldade, para além de preparar o que iríamos dizer aos alunos na fase na planificação, começámos por aprender a observar a habilidade (tratar os dados recolhidos através da observação) e emitir apenas uma quantidade pequena de informação, focando-nos em um ponto-chave. Assim, os alunos conseguiam processar a informação, concentrando-se naquilo que teriam de fazer.

Em todas as aulas, procurámos manter uma visão global dos alunos sob forma de ter uma supervisão ativa e distribuir equitativamente o *feedback* pelos alunos, embora os que apresentavam mais dificuldades fossem alvo de maior preocupação no acompanhamento das tarefas. Houve também um acompanhamento na prática subsequente ao *feedback* como forma verificar o efeito pretendido e em caso contrário, voltámos a emitir nova informação clara e significativa, procurando influenciar a qualidade do empenhamento motor/cognitivo.

Através das reflexões realizadas no final de cada aula conseguimos melhorar a nossa intervenção, tornando-nos mais eficazes nesta dimensão. Esta evolução foi conseguida devido à crítica construtiva dos professores orientadores, de escola e universitário, que nos alertavam para os erros cometidos e remetiam-nos para as possibilidades de resolução desses problemas. Outro aspeto que consideramos importante foi a observação de aulas, quer dos professores estagiários (dentro e fora no núcleo de

estágio) quer de professores da escola, permitindo conhecer diversas estratégias em contexto prático relacionadas com a dimensão instrução.

A instrução é sem dúvida um fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois através dela, o professor comunica a matéria de ensino e a forma de realizar uma tarefa (Piéron, 1999) e através do *feedback* ajuda o aluno a repetir o comportamento motor adequado e a eliminar aquele que está incorreto (*idem*). Julgamos que esta dimensão poderá ser desenvolvida e aperfeiçoada com a prática profissional.

1.2.2 - Gestão

Para Siedentop (1998), uma gestão eficaz de aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula.

Nesta dimensão, a nossa aposta passou por uma boa preparação da aula, organizando cuidadosamente as tarefas propostas, proporcionando um grande tempo de empenhamento motor (tempo efetivo de prática) aos alunos e uma consequente facilitação das aprendizagens.

A chegada atempada antes do início da aula foi uma preocupação constante, na medida que possibilitava a preparação, organização e distribuição de forma acessível do material previsto na aula, bem como a fixação da constituição dos grupos de trabalho com a informação da cor do seu colete. Este adiantamento em relação à aula, possibilitou também a identificação de alunos com materiais inconvenientes à prática, tais como, relógio, fio, pulseira ou brincos e a chamada de atenção para alunos com cabelo comprido, que deveria estar atado.

Ao iniciar a aula, o registo de presenças foi efetuado o mais rápido possível, se bem que numa fase inicial sentimos necessidade de chamar os alunos individualmente, como estratégia de reconhece-los pelo seu nome. As aulas tiveram início à hora prevista e no seu decorrer procurámos reduzir o tempo de instrução e transição entre tarefas, que numa fase inicial revelou-se complicado, sobretudo pela duração das instruções e a organização dos alunos das tarefas.

Pelas informações que recebemos da professora Diretora de Turma, nos dois anos letivos anteriores, os alunos tiveram trocas constantes de professor de Educação Física o

que levou possivelmente à inexistência de rotinas organizativas por parte dos alunos. Sabendo deste facto, a nossa preocupação inicial foi a manutenção de uma estrutura de aula e a definição sinais de atenção, reunião e transição sonoros e não sonoros, como forma de reduzir o tempo na gestão dos alunos.

Com o intuito de envolver os alunos nas tarefas, procurámos emitir feedback sistemático das suas prestações e ter intervenções positivas, no sentido de motivar os alunos para a prática. Envolvemo-los igualmente na arrumação do material, especialmente nas modalidades que requereram um grande número de recursos materiais.

Procurámos também outras estratégias por forma a rentabilizar o tempo de prática dos alunos, adotando estratégias na planificação, tais como: seleção das tarefas com uma sequência lógica e fluída e de acordo com o espaço disponível e o número de alunos, por forma a diminuir os tempos de espera, a formação de grupos heterogéneos ou homogéneos de acordo com o objetivo específico da aula.

Apesar de serem adotadas estratégias de planificação e realização com o objetivo de reduzir os tempos utilizados na organização e transição de tarefas, nem sempre se conseguiu uma gestão eficaz de aula. Apesar disto, consideramos que desenvolvemos competências que nos auxiliarão na prática pedagógica futura.

1.2.3 - Clima e Disciplina

Segundo Siedentop (1998) “... a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender.”.

O clima e a disciplina surgem normalmente associados em contexto de aula. O clima engloba aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente e a disciplina está intimamente ligada ao clima, sendo afetada pela gestão e qualidade da instrução.

No início do ano, a Diretora de Turma fez uma pequena descrição da turma, caracterizando os alunos de forma global e individual. A turma apresentava uma grande diversidade no comportamento e atitudes adotados perante a escola. Esta apresentação foi importante para antecipar alguns comportamentos e implementar regras de funcionamento das aulas. Estas dimensões foram alvo de preocupação ao longo do ano

letivo, quer na preparação de aula quer na prática pedagógica. A turma lecionada era desconcentrada e barulhenta, revelando comportamentos inapropriados em contexto de aula.

Os alunos da turma revelaram comportamentos dispares. Se por um lado, havia alunos participativos e motivados para a prática de atividade física, com comportamento excecional, por outro lado, um grupo de alunos mostrava-se indiferente ao processo ensino-aprendizagem, que era transversal nas diferentes áreas escolares. Estes comportamentos diminuíam de frequência de acordo com o gosto específico dos alunos da UD lecionada.

Devido ao comportamento da turma, no 1º semestre houve reuniões com os professores, encarregados de educação, alunos e diretor de escola no sentido de se solucionar este problema. As medidas tomadas tiveram efeito durante um período de tempo, mas, esporadicamente, o comportamento de alguns alunos continuava a revelar-se inapropriado.

A nossa postura enquanto professores foi a de imposição de regras simples, claras e positivas, tentando persuadir os alunos da sua importância na organização de tarefas, bem como a exigência do cumprimento de regras, havendo sempre disponibilidade de diálogo para com a turma. Ou seja, para modelar os comportamentos tentámos que os alunos interiorizassem e cumprissem as regras que são em tudo semelhantes às da sociedade, como referem Dionísio & Onofre (2008).

Para que o clima de aula fosse propício à aprendizagem, começámos por respeitar e compreender cada um dos alunos, manifestar expectativas positivas acerca da turma, ter disponibilidade para os alunos após a aula, reforçar positivamente os comportamentos adequados (Amado, 2001), transmitir entusiasmo e motivação no processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, recorrer ao humor e ao lúdico em situações específicas. Na disciplina, para além do que já foi descrito, recorreremos também a sinais não-verbais, tais como, gestos, contacto visual, e proximidade física, com o objetivo de regular possíveis problemas de comportamento nas aulas.

Ao longo do ano letivo, houve melhorias da dimensão disciplina, notando-se alguma interiorização de regras por parte da turma. Para que isto acontecesse foi necessário um trabalho árduo, desafiante e, por vezes, extenuante. Não foi fácil gerir estas duas dimensões, pois somos seres humanos com sentimentos e emoções, que poderão ter

repercussão na prática docente. Dizer que foi fundamental desenvolver a capacidade empática pelo outro, no sentido de termos uma abordagem mais adequada às situações, partindo do princípio que a escola é acolhedora e integradora.

1.2.4 - Decisões de ajustamento

Apesar do planeamento cuidadoso que realizámos, houve situações que nos obrigaram a proceder a alterações de acordo com o contexto real. Esta capacidade de adaptação deverá estar sempre presente no quotidiano de um professor, preparando-se para o inesperado ou antecipando a resposta a qualquer condicionante. Muitas vezes ouvimos os nossos orientadores sobre a importância de termos um “plano B”, equacionando possíveis cenários e descobrir formas de resolver problemas. Estes conselhos foram sempre seguidos, devido à nossa inexperiência enquanto professores estagiários, antecipando-nos às decisões imprevistas.

No Plano Anual houve necessidade de substituir uma UD em prol do estudo de investigação do Tema-Problema, substituindo o Andebol pelo Badminton, devido à necessidade de lecionar uma modalidade de natureza individual. Assim, determinou-se que, atendendo ao espaço disponível, esta seria a opção mais viável.

Também nas UD foram feitos pequenos ajustes de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos. Estas alterações foram visíveis no quadro de extensão e sequência de conteúdos, em que alguns conteúdos não foram abordados pela elevada complexidade ou pelas condições climatéricas adversas que impossibilitaram a execução/consolidação de alguns conteúdos.

Relativamente aos Planos de Aula, no Atletismo ajustámos a planificação em virtude das condições climatéricas, preparando antecipadamente, para além do previsto, uma aula teórica em sala de aula com sobre conteúdos que relacionam a aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, conhecimentos previstos nas aprendizagens essenciais relativas ao 9º ano de escolaridade.

No Futsal houve também alteração de espaço devido ao estado impróprio do campo relvado pelas condições climatéricas sentidas, o que originou pequenos ajustes nas tarefas previstas, como o reajustamento do número de jogadores nos jogos propostos pela menor dimensão que o espaço apresentava comparativamente ao planeado.

Também no Voleibol sentimos necessidade de alterar algumas tarefas proporcionando aos alunos, com mais dificuldades, o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas basilares que lhes permitissem sustentar a bola por cima da rede. No futsal as decisões de ajustamento prenderam-se com a quantidade reduzida de alunos disponíveis, em algumas aulas, o que levou a uma modificação das tarefas estruturadas no plano de aula e dos grupos de trabalho previstos para a mesma.

Em síntese, as situações de decisão de ajustamento em tempo real foram variadas, especificamente na realização do Plano de Aula. Concordamos com Bento (2003) quando menciona que “O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção, depois na realidade.”. É através da prática letiva que aprendemos a criar estratégias que permitem ajustamento rápidos e corretos e neste caso em particular, foi também através dos momentos de reflexão com o orientador de escola e colegas do núcleo de estágio.

1.3 - Avaliação

De acordo com Fernandes (2011), avaliar é um processo pedagógico relativo à aprendizagem e ao ensino, capaz de ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor. Este autor refere que a avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento.

Com a nova matriz curricular suportada pela autonomia e flexibilidade e orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, torna-se necessário a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos e didáticos a utilizar na prática letiva. Com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, e Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, que materializa a execução dos princípios consagrados no decreto-lei, as escolas foram desafiadas a reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens, dando ênfase ao seu carácter formativo.

No que diz respeito à avaliação em EF, sabemos que esta detém algumas características específicas em relação às outras disciplinas curriculares, nomeadamente à forma como os alunos demonstram, em grande parte, o saber, que é através de ações motoras que são observadas diretamente pelo professor. Posto isto, considerámos

importante aprofundar o nosso conhecimento em torno dos conceitos e práticas avaliativas em EF.

Para Nobre (2006), a avaliação: é um processo sistemático que envolve uma recolha de informação; responde a determinadas exigências (rigorosa, útil, fiável e válida); envolve a formulação de um juízo de valor; apoia-se num determinado referencial; facilita a tomada de decisões; e promove a melhoria do objeto avaliado.

Sendo a avaliação considerada um processo de regulação do ensino e da aprendizagem, através dela poderemos verificar as aprendizagens obtidas pelos alunos, podendo reajustar o processo de ensino com a finalidade de potenciar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação das aprendizagens ao longo do ano letivo, englobou as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa, de avaliação sumativa e de autoavaliação.

1.3.1 - Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica teve uma elevada importância no início de cada UD, pois permitiu verificar se os alunos possuíam as aprendizagens anteriores necessárias para adquirirem novas aprendizagens e se os alunos já possuíam as aprendizagens previstas para o seu ano de ensino, posicionando-os. Esta ideia é partilhada por Ribeiro (1999) quando refere que a avaliação diagnóstica pretende “averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”. A avaliação diagnóstica permite, portanto, recuperar as aprendizagens dos conteúdos que não foram consolidados e formar grupos de nível dentro da turma adaptando os conteúdos às necessidades dos alunos.

A avaliação diagnóstica decorreu na primeira aula de cada UD e por vezes foi prolongada para a segunda aula, de acordo com os tempos letivos de cada aula. Para isso foi elaborada uma grelha de registo (Anexo 7) simplificado com uma escala de três níveis (A- Executa com elevado nível de proficiência; B- Executa cumprindo alguns critérios e C- Executa com bastantes dificuldades ou não executa), onde posteriormente analisámos os dados e definimos o nível dos alunos de cada modalidade, ficando com os resultados da avaliação diagnóstica. Esta grelha tornou-se útil porque nos permitiu identificar em

que nível os alunos se encontravam e quais as suas dificuldades, adequando o processo ensino-aprendizagem ao contexto real.

Não podíamos deixar de referir a dificuldade sentida numa fase inicial na observação e registo da avaliação, fruto da nossa inexperiência. Para nós foi difícil gerir este processo, querendo sempre ser justos e rigorosos, indo ao encontro das verdadeiras dificuldades dos alunos com vista à sua superação. Deixar de lado a folha e a caneta, limitando-nos à observação, não foi tarefa fácil, mas a necessidade que de emitir *feedback* aos alunos prevaleceu, uma vez que essa era uma das nossas funções ao serviço da aprendizagem dos alunos.

1.3.2 - Avaliação formativa

A avaliação formativa é centrada na regulação do processo de ensino-aprendizagem, pois deteta as dificuldades e a evolução dos alunos, servindo deste modo para adaptar a ação pedagógica. Desta linha de pensamento, Bloom (1971, citado por Nobre, 2015) associa a avaliação formativa aos “processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos”.

Um dos estigmas que tentámos abandonar a partir do momento que iniciámos o estágio pedagógico foi considerar o processo de avaliação centrado na classificação. Ao longo do nosso percurso académico, a avaliação sempre foi conectada uma carga emocional pesada e definitiva. Percebemos que este é o resultado de uma herança recebida pela nossa história de vida e pela prática avaliativa assente em modelos tradicionais, experienciada em contexto escolar. Para López-Pastor (2009) a avaliação formativa é “todo o processo de procura, valorização e tomada de decisões cuja finalidade é otimizar o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspetiva humanizadora e não com o mero fim classificativo”. Indo ao encontro desta definição, tentámos utilizar a avaliação formativa centrada na melhoria das aprendizagens, considerando-a parte do processo ensino-aprendizagem.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de processos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” e

“a informação recolhida com finalidade formativa, fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica”.

A avaliação formativa foi realizada ao longo de todas as aulas, não como um processo formal, mas sim sob forma de registo do desempenho dos alunos. Foram construídas grelhas de registo de observação (Anexo 8) onde no final das aulas eram colocados os desempenhos relativos aos conteúdos abordados. Esta estratégia permitiu acompanhar de forma próxima e contínua o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, identificando os conteúdos onde os alunos manifestavam mais dificuldade, mas não permitia identificar exatamente o que estava incorreto.

Ao refletirmos sobre a forma de como atuámos, chegamos à conclusão que, se o estágio se iniciasse hoje, organizaríamos o processo de avaliação formativa de forma diferente. Optaríamos por uma escala qualitativa, que nos permitisse identificar conjuntamente o conteúdo e a componente crítica em que os alunos apresentavam mais dificuldade, facilitando também a emissão de *feedback*. Esta será uma oportunidade de melhoria num futuro, esperamos, próximo para desenvolvermos a nossa competência no processo de avaliação.

Ainda sobre a avaliação formativa, foram também utilizados outros instrumentos de recolha de informação contemplando a assiduidade, empenho/participação, faltas de material, pontualidade, questionamento oral, relatórios de aula e autoavaliação, que nos referimos adiante.

Em suma, a avaliação formativa possibilitou melhorias no processo de aprendizagem dos alunos, reorientou o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvemos nas aulas e, no final, desenvolvemos a nossa competência enquanto professores.

1.3.3 - Autoavaliação

A avaliação formativa vista de uma perspetiva construtivista da aprendizagem, leva-nos a um conceito de autoavaliação que consideramos marcante, pelo seu contributo no processo de aprendizagem pelo aluno.

Nobre (2015) refere que autoavaliação é uma avaliação dos próprios alunos ao seu desempenho, está relacionada com a função formativa e, mais especificamente, com a função formadora. O autor, defende que é necessário fornecer informação detalhada aos

alunos no início da aprendizagem, para que estes consigam avaliar o seu desempenho de forma constante e orientada.

Na UD de Futsal os alunos foram chamados a realizar a sua autoavaliação em quatro momentos distintos do processo ensino-aprendizagem. A construção das fichas de autoavaliação foi feita em conjunto com o colegas de núcleo de estágio e o professor orientador universitário. Esta pesquisa surgiu no âmbito da unidade curricular Investigação-Ação e pretendeu investigar quais os instrumentos que facilitavam uma melhor autoavaliação na perceção dos alunos.

Ao analisarmos o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, não verificámos nenhuma referência direta à autoavaliação, mas encontrámos referências indiretas que nos remeteram para a importância deste conceito. Excertos da Secção III sobre a avaliação das aprendizagens, como “o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens” e “o envolvimento e responsabilização dos vários intervenientes” levaram-nos a acreditar de que seria importante a compreensão da autoavaliação, numa perspectiva de melhoria das aprendizagens.

De acordo com Leirhaug & Annerstedt (2016, citados por Batista, Moura & Graça, 2019), há quatro princípios chave, quando se aplica práticas de avaliação promotoras da aprendizagem: partilhar as intenções de aprendizagem com os alunos; partilhar os critérios de sucesso; envolver os estudantes na avaliação da sua aprendizagem e dos outros e fornecer feedback que permita aos alunos progredirem.

A partir destes pressupostos, o NEEF elaborou com conjunto de pequenas fichas de avaliação (Anexo 9), onde posteriormente cada professor estagiário adaptou os conteúdos selecionados de acordo com a sua turma. Esta experiência foi bastante enriquecedora na nossa formação inicial, permitindo desenvolver competências relacionadas com a construção de instrumentos de avaliação.

Quanto aos alunos, puderam regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com as componentes críticas definidas, as imagens selecionadas, o gráfico apresentado ou os aspetos de melhoria. A turma de uma forma geral mostrou-se surpreendida com a realização de autoavaliação nos vários momentos, estando os alunos habituados a fazê-lo apenas no final de cada UD. Notámos que estes ainda não estão familiarizados com o envolvimento no seu próprio processo de aprendizagem, mostrando dificuldades em estabelecer uma análise crítica, avaliando-se, por norma, acima do seu

desempenho. Os alunos terão que ser ajudados a aprender, a refletir sobre o seu trabalho e a avaliar...e os professores terão que ensinar a desenvolver essas competências!

1.3.4 - Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é entendida como um balanço final após uma unidade de ensino (Nobre, 2015), que neste caso foram as UD. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a “avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”. A avaliação sumativa foi o momento mais formal de avaliação, realizada no final de cada UD e no final de cada semestre.

Para a recolha de dados de desempenho dos alunos no final de cada UD, foram desenvolvidos instrumentos, as grelhas de registo de avaliação sumativa (Anexo 10), onde constavam os conteúdos alvo de avaliação. Em cada conteúdo foi atribuído uma ponderação proporcional à sua importância na modalidade e à sua extensão no segmento de aprendizagem, atribuindo uma percentagem de 0-100%, de acordo com o desempenho dos alunos observado e o referencial de avaliação.

Na avaliação sumativa no final de cada UD, os alunos foram avaliados em situações semelhantes às desenvolvidas aos longo das aulas práticas, garantindo alguma fiabilidade/confiança nos resultados observados e aferir a sua progressão na aprendizagem. Aquando da avaliação, sentimos alguma dificuldade na observação e no registo dos dados pois perdíamos algum tempo a intercetar linhas e colunas por forma a encontrar o local indicado para a anotação. Para atenuar esta dificuldade ajustámos o instrumento de avaliação ao plano de aula, ordenando os alunos de acordo com os grupos de trabalho definidos e os conteúdos numa sequência temporal. Isto facilitou-nos bastante o registo da avaliação, consumindo menos tempo para o efeito, dando-nos oportunidade para emitir *feedback*. Outra estratégia utilizada após a terceira UD lecionada, foi a de preencher previamente as grelhas dos conteúdos, visto que já possuíamos os registos de avaliação formativa dos alunos. Esta decisão permitiu-nos estar mais disponíveis para a correção de erros, fazer pequenos ajustes nas classificações caso a observação do desempenho fosse diferente da classificação registada.

Quanto à avaliação dos conhecimentos, no 1º semestre foi aplicado uma ficha de avaliação no final do mesmo, englobando as modalidades abordadas anteriormente. Esta estratégia foi alterada no 2º semestre, optando por realizar a avaliação dos conhecimentos

no final de cada UD quer por fichas de avaliação ou construção de *flyers* com as principais regras e ações técnico-táticas da UD.

No final de cada semestre, foram criadas grelhas de registo de avaliação sumativa (Anexo 11), na qual se classificaram os alunos de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF (Anexos 12 e 13) e aprovados em Conselho Pedagógico. As dificuldades vivenciadas no contexto de avaliação recaíram também sobre a possibilidade de atribuir uma classificação injusta aos alunos, fruto de uma interpretação menos precisa sobre o seu desempenho.

Avaliar foi um desafio permanente para nós, porque serve para regular, selecionar, motivar, aprender e certificar. Levamos alguma bagagem relacionada com o processo de avaliação que nos será útil para o futuro, mas temos perceção que podemos melhorar a sua qualidade e por sua vez, melhorar a aprendizagem dos alunos.

2 - Atividades de organização e gestão escolar

De acordo com o documento interno Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III 2019/2020, esta área “procura favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos professores na gestão da escola (de topo e/ou intermédia)”. O nosso desempenho baseou-se no acompanhamento direto a um cargo de gestão intermédia, nomeadamente ao cargo de Diretor de Turma, da turma onde lecionámos. A escolha deste cargo deveu-se por um lado, à possibilidade de compreender a complexidade da escola, das situações educativas e a amplitude atual do trabalho dos professores, e por outro lado, conhecer as características e dinâmicas da turma com a qual desenvolvemos as atividades de ensino-aprendizagem. Ao acompanhar a turma num contexto diferente à aula de EF, permitiu-nos conhecer melhor os alunos e a sua realidade pessoal, familiar e escolar. Esta situação revelou-se benéfica no processo ensino-aprendizagem uma vez que tínhamos um conhecimento mais alargado dos alunos, podendo utilizar estratégias a favor das aprendizagens dos alunos.

Através da pesquisa do perfil funcional do diretor de turma, percebemos que este não se limita à transmissão de informações e gestão de faltas, mas também a uma atuação de forma a promover o conhecimento e aceitação de normas, valores e atitudes. Assume ainda funções de coordenação de uma equipa de trabalho porque contribui para a identificação de situações problemáticas da turma e na resolução dos problemas detetados, atendendo ao contexto sociofamiliar dos alunos.

No acompanhamento do cargo foram várias as intervenções que tivemos, junto dos alunos, professores, encarregados de educação e nas tarefas administrativas: acompanhar semanalmente as sessões de Assembleia de Turma, onde foi dada prioridade ao desenvolvimento do Projeto de Orientação Vocacional em colaboração com o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação); participar nas reuniões do Conselho de Turma; manter conversas informais com os professores da turma relacionadas com as capacidades e dificuldades dos alunos; compreender a dinâmica e os métodos de organização das reuniões com os encarregados de educação, comparecendo sempre que possível; e reunir com a diretora de turma no sentido de compreender o desenvolvimento das suas funções, auxiliando-a nas tarefas, tais como, marcação e justificação de faltas, organização do dossier de turma, organização das reuniões para o Conselho de Turma e elaboração de atas.

De todas as intervenções acima referidas, destacamos o quão importante foi a atuação da professora diretora de turma na gestão e mediação de conflitos dos alunos nas situações de indisciplina. Devido ao comportamento da turma reportado por vários professores, a diretora de turma agiu no sentido de envolver os encarregados de educação como forma de responsabilizar os seus educandos para uma mudança de atitude. Esta situação careceu também de uma reunião com todos os encarregados de educação e respetivos educandos com o diretor do agrupamento, na qual a professora diretora de turma esteve presente, por forma a resolver o comportamento perturbador da turma, definindo-se alguns procedimentos a adotar. Foi de facto enriquecedor acompanhar a professora diretora de turma ao longo deste processo, que se apresentou sempre como uma peça fundamental na resolução de problemas, que interliga alunos, professores e encarregados de educação.

Ao longo deste tempo, em que acompanhámos a diretora de turma no cumprimento das suas funções, fomos tendo informalmente bastantes conversas, nas quais, a professora partilhou a sua experiência acumulada ao longo dos anos no desempenho do cargo. Nesta partilha de experiências, assumiu que há cada vez mais responsabilidades, porém, com bastante falta de tempo para cumprir os prazos estipulados pela legislação. A diretora de turma relata que hoje privilegia-se a unidade administrativa, havendo um excesso de burocracia bastante exigente. Este facto é suportado por Favinha (2010, p. 181), quando refere que o diretor de turma desempenha múltiplas tarefas de

natureza burocrática e administrativa ou de natureza “mediacional” com vários intervenientes, em detrimento do seu verdadeiro papel de gestão curricular.

O acompanhamento ao cargo de diretor de turma permitiu-nos ver de perto a atuação desta figura de gestão intermédia da escola com responsabilidades particulares no que respeita à coordenação dos professores da turma, à promoção de desenvolvimento social e pessoal dos alunos e à sua integração no ambiente escolar, bem como ao relacionamento entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar. Não podemos concordar mais com Sá (1997, p. 146) quando conclui que o “diretor de turma desempenha, de facto, um papel muito importante na escola portuguesa, mas não apenas (nem sobretudo) por aquilo que faz, mas sim pelo que representa”.

3 - Projeto e parcerias educativas

De acordo com o documento interno Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III 2019/2020, esta área pretende “desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar”. Neste sentido, o núcleo de estágio decidiu organizar dois eventos desportivos, o Torneio de Basquetebol 3x3 e o Torneio Fair-Play, destinados, respetivamente, aos alunos do 5º ano do ensino básico ao 12º ano do ensino secundário e aos alunos no 9º ano do ensino básico ao 12º ano do ensino secundário.

A primeira atividade, o Torneio de Basquetebol 3x3 realizou-se no dia 28 de fevereiro e serviu para envolver toda a comunidade escolar, incluindo os alunos do 2º e 3º ciclo da Escola Guilherme Stephens. Através da realização deste torneio foram apuradas as equipas vencedoras de cada escalão para a fase distrital do Basket 3x3.

O evento contou com a participação de 204 alunos, sendo sido realizados um total de 100 jogos. Foram utilizadas as áreas desportivas na Escola Calazans Duarte bem como o material desportivo pertencente a esta.

O planeamento, organização e execução deste evento, permitiu obter um amplo conhecimento sobre os fatores a considerar especialmente o envolvimento de toda a comunidade escolar incluindo a colaboração dos restantes professores do grupo de EF, numa atividade como esta.

A segunda atividade, o Torneio Fair-Play é um evento com muitas edições e bastante conhecido na comunidade escolar, que tem como objetivo principal a promoção da prática de atividade física regular e fomentar a ética desportiva, a consciência cívica e a responsabilidade pessoal.

O torneio, previsto para os dias 25, 26 e 27 de março, composto por quatro modalidades desportivas - futsal, voleibol, basquetebol e tração à corda - e ainda uma componente avaliativa da conduta desportiva, não se realizou devido à suspensão de todas as atividades letivas e não letivas presenciais face à pandemia COVID-19.

No entanto, como se tratou de uma atividade prevista nesta área, começamos a planear desde cedo para que nada falhasse. Foi através das reuniões do núcleo de estágio com o professor orientador de escola que começámos por compreender a história do torneio, o impacto que este tem na comunidade escolar, definir estratégias, sequenciar tarefas, os aspetos a considerar na sua organização, bem como a definição de responsabilidades antes, durante e após a realização do evento.

Pensamos que o número de inscrições recebidas até à suspensão das atividades letivas mostra a adesão dos alunos associada à história do torneio. O envolvimento dos alunos para colaborarem nas tarefas de arbitragem ou de membro de mesa foi um dos aspetos que consideramos fulcrais pois promove-se um conhecimento mais aprofundado das regras do jogo. A adesão foi tal, que nos apercebemos que os alunos, muito antes de se afixarem informações sobre o torneio, já estavam a construir as suas equipas.

Ficámos um pouco frustrados pelo torneio não se concretizar, após o tempo dedicado ao seu planeamento e organização e por consideramos que teria sido uma oportunidade para a promoção das modalidades, do espírito desportivo e condutas desportivas de fairplay.

Fazendo um balanço acerca desta área, consideramos que adquirimos várias competências de organização e gestão de eventos desportivos. Estas experiências foram sem dúvida importantes, na medida em que enquanto núcleo tivemos que nos organizar e dividir tarefas entre todos, garantindo que todas elas seriam cumpridas: definir objetivos; construir e/ou melhorar regulamentos, inscrições e boletins de jogo; divulgar as atividades; contactar entidades para parcerias; inserir e organizar os dados das inscrições; e planear todos os pormenores inerentes a cada atividade.

4 - Atitude ético-profissional

A ética profissional docente leva-nos a refletir sobre as razões de ser professor(a). Questionamos os nossos princípios, valores, ideais e condutas que deverão ser incluídos na prática docente. Questionamos a nossa responsabilidade enquanto educadores, o nosso conhecimento e a forma como o transmitimos aos outros. Que professor(a) queremos ser e desenvolver? Sem dúvida que queremos ser professores críticos e reflexivos, assumindo o trabalho do professor como bastante exigente.

Ao longo do EP, desenvolvemos a capacidade para examinar a nossa própria conduta, questionando intenções, rotinas e práticas, contribuindo para o desenvolvimento da ética profissional. Para isso as reflexões coletivas após cada aula prática contribuíram largamente para o desenvolvimento do nosso conhecimento e desempenho profissional, indo ao encontro de Baptista (2019, p. 30), que afirma “mais do que um efeito de mera cosmética ou um complemento de profissionalidade, a ética impõe-se aos professores como uma exigência incontornável de reflexividade e de solidariedade crítica que precede, fundamenta, ilumina e enquadra todas as dimensões do conhecimento profissional.”

Assumimos uma conduta pessoal adequada perante os alunos, professores e funcionários e fomos sempre assíduos e pontuais, promovendo estes valores junto dos alunos. Achamos também que o nosso compromisso com o sucesso educativo de todos os alunos e a forma como nos relacionámos com os colegas de estágio e professores de escola foram reveladores da nossa responsabilidade pela procura incessante de aperfeiçoamento.

Cientes de que o nosso desenvolvimento profissional é contínuo e nos segue o longo da nossa vida, participámos em seis formações, das quais uma de natureza interna: Programa de Educação Olímpica (Anexo 14), Plano Curricular da Disciplina de Educação Física: as Aprendizagens Essenciais (Anexo 15), Danças Tradicionais Portuguesas, Educador Inovador Microsoft Certificado (Anexo 16), Webinar Ensino à Distância (Anexo 17) e Ética no Desporto (Anexo 18). Percebemos de detemos conhecimentos gerais e específicos do âmbito científico da profissão docente e da Educação Física, mas que há, com certeza, áreas em que podemos adquirir um maior domínio visando uma melhoria no ensino.

Relativamente à disponibilidade, fomos recetivos às necessidades dos alunos e escola nas suas várias solicitações, intervindo de forma empenhada e consistente. Participámos e prestámos apoio em projetos nos quais a escola estava envolvida, desde o Corta Mato Escolar aos Megas – Fase Escola.

Em todos os momentos do estágio foi possível observar um ambiente positivo de trabalho entre colegas de núcleo, sem conflitos interpessoais, prevalecendo o respeito mútuo pelas ideias/opiniões e responsabilidade individual e coletiva. Sentimos necessidade de desenvolver um trabalho cooperativo como forma de superar as dificuldades, admitindo que cada um contribuía para a sua resolução.

Quanto ao compromisso com as aprendizagens dos alunos, foi sempre uma preocupação fundamental, onde procurámos desenvolver uma educação inclusiva, promovendo a diferenciação pedagógica na preparação e realização das aulas. Esta tarefa revelou-se complexa devido à diversidade de necessidades dos alunos e à nossa inexperiência enquanto estagiários, no entanto, tentámos adequar os processos de ensino às características individuais de cada aluno, promovendo o seu sucesso.

5 - Ensino à distância

De acordo com a Portaria 359/2019 de 8 de outubro, que procede à regulamentação da modalidade de ensino à distância prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o ensino à distância (E@D) é uma modalidade educativa e formativa, que se constitui como uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente a escola. Esta modalidade de ensino é apoiada pela integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação.

5.1 - Pandemia COVID-19

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, provocada pelo vírus SARS-CoV-2 a 30 de janeiro de 2020, e à classificação pela Organização Mundial de Saúde da doença COVID-19 como pandemia, a 11 de março de 2020, foram adotadas medidas para salvaguardar a manutenção da saúde pública, que na área da educação, passaram pela suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2020), a doença COVID-19 é uma doença infecciosa causada por um vírus recentemente descoberto, que pode causar infecção respiratória grave. Os sintomas mais frequentes são febre, tosse, dificuldade respiratória e cansaço. Nos casos mais graves, pode levar a pneumonia grave com insuficiência respiratória aguda, falência renal e de outros órgãos e, eventual, morte.

A COVID-19 transmite-se pessoa-a-pessoa por contacto próximo com pessoas infetadas (transmissão direta) ou através do contacto com superfícies e objetos contaminados (transmissão indireta). A transmissão direta ocorre principalmente através de gotículas que contêm partículas virais que são libertadas pelo nariz ou boca de pessoas infetadas, quando tosse ou espiram, e que podem atingir diretamente a boca, nariz e olhos de quem estiver próximo. A transmissão indireta ocorre pelo depósito de gotículas nos objetos ou superfícies que rodeiam a pessoa infetada e, desta forma, infetar outras pessoas quando tocam com as mãos nestes objetos ou superfícies, tocando depois nos seus olhos, nariz ou boca.

5.2 - Medidas, estratégias e opções

Devido aos factos acima descritos, o Governo decidiu estabelecer um conjunto de medidas excepcionais e temporárias no âmbito da pandemia da doença COVID-19 (Decreto-Lei n.º 14-G/2020), de modo a assegurar a continuidade do ano letivo 2019/2020, de uma forma justa, equitativa e de mais normalizada possível.

Na preparação do E@D houve reuniões de Conselho de Turma à distância, como forma de definição de estratégias de articulação e operacionalização desta modalidade de ensino: análise do tipo de apoio a prestar aos alunos que não possuíam equipamento e/ou conectividade, definição da plataforma de aprendizagem a utilizar bem como a sua organização e funcionamento, definição da duração dos tempos das síncronas e assíncronas de cada disciplina, preenchimento do modelo de planificação disciplinar/interdisciplinar (Anexo 19), acompanhamento do trabalho dos alunos, comunicação com os encarregados de educação e a forma de avaliação.

O E@D funcionou, maioritariamente, através de plataformas digitais (*Microsoft Teams e Zoom*), constituídas por salas de aula virtuais, organizadas por ano e disciplina, com recurso a formas de trabalho síncronas e assíncronas, onde foram propostas atividades nas áreas da aptidão física e dos conhecimentos.

As tarefas de condição física (Anexo 20) foram apresentadas em forma de desafio, alertando os alunos para a importância da atividade física em situação de isolamento social e denominando um conjunto de procedimentos de segurança a cumprir. Todos os exercícios selecionados foram de simples execução, utilizando o peso corporal ou necessitando apenas de materiais acessíveis a todos os alunos, como colchão/tapete ou pesos/garrafas de água.

Estas tarefas tiveram maior expressão ao longo do semestre devido à especificidade da disciplina e ao facto de consideramos extremamente importante o seu desenvolvimento, especialmente numa altura em que a atividade física dos alunos foi consideravelmente reduzida.

Os objetivos inicialmente estabelecidos prenderam-se com a participação ativa dos alunos em todas as situações - procurando o êxito pessoal -, em dar a conhecer a aplicação dos diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no quotidiano dos alunos. Foram também considerados alguns aspetos metodológicos na organização das tarefas, nomeadamente a apresentação dos aspetos fundamentais da organização do treino (objetivo e execução técnica correta), o ensino da medição de frequência cardíaca, um recurso gráfico com a execução dos exercícios e a sua sequência.

As sessões síncronas foram utilizadas na explicação das tarefas semanais, no esclarecimento de dúvidas, na sensibilização dos alunos para a prática de exercício físico em casa, no desenvolvimento e manutenção da condição física e ainda algumas tarefas formativas no *Google Forms* na área dos conhecimentos. A plataforma privilegiada nestas sessões foi o *Zoom*, devido à possibilidade de visualizar todos os alunos no ecrã, facilitando a comunicação com a turma e a emissão de *feedback*.

Nas sessões assíncronas foi utilizado o *Microsoft Teams* como forma de comunicação com alunos. Esta opção ofereceu muitas funcionalidades como conversas, criação de tarefas, partilha de informação específica e armazenamento de ficheiros. Na criação de tarefas foi possível orientar os alunos e partilhar comentários úteis e *feedback* em tempo real (incluindo classificações).

Tentámos também consolidar os conhecimentos nas Unidades Didáticas onde os alunos revelaram mais dificuldades. Criámos um questionário com recurso ao *Google Forms* sobre o Atletismo onde os alunos tiveram que analisar e interpretar um vídeo de

curta duração de uma atividade desportiva, aplicando os conhecimentos sobre a técnica nas várias disciplinas da modalidade. Para isso, após a visualização do vídeo, os alunos responderam às questões técnicas, assinalando a resposta correta de acordo com o vídeo apresentado. Esta foi uma atividade onde constatámos a participação de grande parte dos alunos.

Relativamente à avaliação no E@D, a ponderação atribuída em relação à classificação final de disciplina, foi de 20%, sendo os alunos avaliados na pertinência das participações, na concretização das tarefas, na aprendizagem e autonomia, no cumprimento dos prazos e na assiduidade. Foi utilizada também a autoavaliação como forma de regulação das aprendizagens dos alunos, promovendo a reflexão do seu desempenho.

5.3 - Desafios e dificuldades

O E@D foi uma modalidade com a qual não tivemos qualquer contacto prévio antes do estágio. Ensinar Educação Física que tem uma forte componente prática, em condições completamente distintas, sem contacto presencial exigiu uma reflexão e pesquisa por forma a compreender as possibilidades do ensino. A partilha de ideias entre colegas de estágio e professores de escola foram importantes no sentido de se definir um objetivo coletivo, que se focou na área da aptidão física.

Utilizámos planos de treino semanais onde foi solicitado aos alunos o cumprimento de indicações e o registo de alguns indicadores. Estes instrumentos de trabalho permitiram uma interação com os alunos sobre o seu desempenho. Aqui deparámo-nos com um baixo conhecimento prévio dos alunos na utilização de sistemas informáticos que foi diminuindo com o tempo.

Talvez pela diminuição de contacto entre professor-aluno, verificámos uma baixa participação dos alunos nas tarefas com sessão assíncrona. Como forma de motivar os alunos para estas atividades físicas, optámos por fazer, em sessão síncrona, uma comunicação resumida dos benefícios da atividade física na saúde e apresentar um jogo formativo no *Google Forms* no sentido de reforçar esta ideia.

Por outro lado, nas sessões síncronas em que foram desenvolvidas capacidades físicas, houve alunos que não mantiveram a sua câmara ligada ao longo da sessão, tornando a emissão de *feedback* impossível. Tentámos sensibilizar aqueles alunos sobre

a importância do vídeo tanto como forma de comprovar a sua participação ativa nas atividades, como na emissão de *feedback* do professor ao aluno com o objetivo de melhorar o seu desempenho. Contudo, esta sensibilização tornou-se muitas vezes ineficaz.

Quando falamos em E@D, outra dificuldade associada foi o acesso à internet que permitisse a transmissão rápida de grandes quantidades de informação com alguma qualidade. Verificámos que as ligações de internet por vezes não eram as mais propícias para as sessões síncronas, havendo saídas repentinas. Apesar disto, estas sessões permitiram um contacto visual em tempo real entre todos os intervenientes, assumindo-se como essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

6 - Aprendizagens desenvolvidas

O objetivo geral do estágio pedagógico foi favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos anos de formação, através de uma prática docente em situação real e orientada. Consideramos que este objetivo foi cumprido, pois esta experiência foi tanto enriquecedora como inesquecível, dando-nos oportunidade de desenvolver uma resposta adequada às exigências do ensino e da aprendizagem da Educação Física.

Para além das aprendizagens referenciadas nas várias áreas do estágio, em especial nas dimensões planeamento, intervenção pedagógica e avaliação, consideramos que vivenciámos situações importantes, direcionadas para uma aprendizagem diversificada.

Este início de desenvolvimento de competências profissionais foi fruto do trabalho pessoal e coletivo ao longo do estágio, através da participação dos vários intervenientes. Esta experiência de ensino acompanhado foi bastante significativa, pois colocámos em prática os conhecimentos em contexto real e posteriormente realizámos uma reflexão crítica em conjunto, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Esta postura reflexiva exigida no estágio, serviu-nos para encarar a crítica com outros olhos, ser capaz de pensar sobre a ação procurando aprender e realizar uma autoavaliação sistemática.

Constituiu também fonte de aprendizagem, a observação de aulas de professores mais experientes e de colegas de estágio. Estas tarefas levaram-nos a refletir sobre as nossas próprias ações, tentando arranjar soluções para as dificuldades sentidas na prática.

Por fim, gostávamos de terminar com a noção de que é importante renovar o ensino da Educação Física, desenvolvendo competências e estratégias diferenciadoras das tradicionais. Identificando-nos com os principais princípios e concepções do Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, Hastie e van der Mars, 2011), fica a curiosidade em aplicá-lo no futuro, sensibilizando os alunos e professores para uma experiência completamente diferente no ensino e na aprendizagem, virados para os valores e princípios do desporto, onde os alunos poderão ser uma parte ativa da sua aprendizagem.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA

“PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A INFLUÊNCIA DE AUTOAVALIAÇÃO NA SUA APRENDIZAGEM”

Neste capítulo apresentamos uma exploração de um tema que surgiu a partir do desenvolvimento da nossa prática, enquadrada no domínio da nossa intervenção na Educação Física, especificamente na área da avaliação. O tema escolhido diz respeito à “Percepção dos Alunos sobre a Influência de Autoavaliação na sua Aprendizagem”.

Este capítulo é constituído por uma introdução, um enquadramento teórico onde serão expostos os principais conceitos inerentes ao estudo, seguindo-se a definição dos objetivos, a metodologia utilizada, a apresentação, análise e discussão dos resultados, os indicadores para ação futura e considerações finais.

1 - Introdução

O presente estudo decorre de um projeto de Investigação-Ação realizado no estágio com os mesmos participantes, que tinha como principal objetivo investigar quais os instrumentos que facilitam uma melhor autoavaliação, na percepção dos alunos. Daqui obtiveram-se um conjunto de resultados que levantaram algumas questões quanto à opção de escolha dos alunos, parecendo-nos que optavam por selecionar o instrumento que mais facilitava a ideia que tinham do seu desempenho.

A partir deste momento, decidimos aprofundar o conhecimento sobre o tema da autoavaliação. Na procura de sustentação teórica para a sua justificação encontramos na legislação atual - nomeadamente no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho e na Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, que estabelecem o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, a operacionalização e avaliação das aprendizagens, atendendo ao Perfil dos Alunos - referências indiretas à autoavaliação na utilização do termo “autorregulação”, evidenciando que é fundamental a sua compreensão.

Face às exigências da escola atual, um dos desafios que os professores de Educação Física enfrentam é a alteração das suas práticas de avaliação, orientando-as, não para uma classificação, mas sim para uma melhoria das aprendizagens dos alunos. Existem evidências internacionais que nos remetem para a avaliação como uma das áreas da intervenção que mais problemas tem levantado à ação dos professores de Educação Física (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013).

Ao longo do estágio pedagógico sentimos necessidade em melhorar as nossas práticas avaliativas, desenvolvendo competências nesta área. Surgiu curiosidade em compreender o processo avaliativo numa perspetiva de envolvimento dos alunos e melhoria das aprendizagens.

Considerando que a autoavaliação do aluno no processo de ensino-aprendizagem permite o controlo da sua própria aprendizagem, podemos afirmar que o aluno tem um papel decisivo na construção da sua aprendizagem. Neste cenário, a autoavaliação torna-se revelante na promoção da aprendizagem pois permite ao aluno encarar a própria prática e, a partir da reflexão das suas dificuldades, tomar uma decisão relativa à autorregulação.

Desta forma, o estudo pretende investigar a influência percebida da autoavaliação na aprendizagem dos alunos, averiguando se, na perceção dos alunos o próprio registo de avaliação tem impacto nas aprendizagens.

2 - Enquadramento teórico

Para compreender os conceitos associados ao tema do estudo, iremos abordar a definição de avaliação e aprendizagem, seguindo-se as características particulares da Educação Física e o papel do professor.

2.1 - Avaliação

É urgente falar de avaliação enquanto conceito e prática nas escolas, face às exigências na formação integral dos jovens. Avaliar significa atribuir valor, fazer um juízo de valor sobre uma situação. O conceito de avaliação tem sofrido alterações ao longo do tempo e neste seguimento apresentamos algumas definições de avaliação de acordo com os seus autores.

“Um processo para determinar em que medida os objetivos educativos foram alcançados” (Tyler, 1949);

Uma “reunião sistemática de evidências e afim de determinar se na realidade se produzem certas mudanças nos alunos e estabelecer o grau de mudança em cada estudante” (Bloom et al, 1975);

“Um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade” (Hadgi, 1994).

“um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízo de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões de melhoria do objeto avaliado” (Nobre, 2006).

Podemos dizer que no contexto escolar, a avaliação é um processo intencional, sistemático e contextualizado de recolha e interpretação de informação por forma a adaptar as atividades de ensino-aprendizagem.

2.2 - Aprendizagem

Para Tavares & Alarcão (1987) aprender significa uma “construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz por uma modificação de comportamento relativamente estável”. Para estes autores, a *construção pessoal* diz respeito ao facto de que para se aprender verdadeiramente terá que haver uma experiência pessoal de procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir. Ao remeterem para um *processo*, pretendem chamar a atenção da necessidade do fator de tempo, que poderá ter maior ou menor duração. Ao afirmarem que é *interior à pessoa*, estabelecem um carácter pessoal da aprendizagem. E por fim, ao referirem uma *modificação de comportamento* estão claramente a afirmar que a aprendizagem pode ser observada pela alteração de manifestações exteriores do sujeito e caso este os realize de forma consistente, podemos garantir a sua *estabilidade*.

De acordo com Nobre (2015), na literatura podem encontrar-se três perspetivas globais sobre a aprendizagem, decorrentes da influência das teorias behaviorista, construtivista e sociocultural. O mesmo autor, apresenta um quadro síntese (Quadro 3) das teorias de aprendizagem, onde caracteriza os processos de aprendizagem, ensino e de avaliação.

Quadro 3. Teorias da aprendizagem (com base em Nobre, 2015).

| | Behaviorista | Construtivista/Cognitivista | Sociocultural |
|----------|--|---|--|
| Aprender | <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a um determinado estímulo externo - O comportamento é aquilo que pode ser objetivamente estudado e modelado através de reforços positivos e negativos | <ul style="list-style-type: none"> - Uma atividade que exige envolvimento ativo do aluno - Construção ativa de significados e de esquemas mentais pelo aluno | <ul style="list-style-type: none"> - Resultado de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio - Envolve pensamento e ação - Atividade social e colaborativa |
| Ensinar | <ul style="list-style-type: none"> - Treinar o aluno para produzir respostas adequadas ao estímulo - O feedback é utilizado para corrigir - Transmitir conhecimento - Criar hábitos a partir da repetição da prática | <ul style="list-style-type: none"> - Uma intervenção num processo de construção contínuo - Facilitar a aprendizagem - Auxiliar os alunos e avaliar os seus esquemas mentais e promover a sua renovação | <ul style="list-style-type: none"> - Orientar para a produção do conhecimento a partir de atividades reais e autênticas - Providenciar apoio à aprendizagem do aluno - Providenciar experiências de aprendizagem com mediação de alguém com mais conhecimento |
| Avaliar | <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na avaliação final, sumativa - Serve para verificar individualmente os comportamentos adquiridos | <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na avaliação formativa e formadora, autorregulada por cada aluno - Orientada para um domínio profundo da aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação holística e autêntica - Centra-se na capacidade do aluno em lidar com situações complexas - Envolve a avaliação da aprendizagem em grupo e individual |

Fazendo um pequena referência ao processo avaliativo, Fernandes (2006) distingue a visão behaviorista de avaliação - considerando-a restrita, pouco interativa, centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos -, da visão alternativa, inspirada nas visões cognitivistas, construtivistas ou socioculturais da aprendizagem – interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de regulação das aprendizagens. É nesta visão alternativa que podemos inscrever as práticas de autoavaliação dos alunos.

2.3 - Autoavaliação

A autoavaliação é designada por Hadji (1997) como “a actividade de autocontrole refletido das acções e comportamentos do sujeito que aprende”. É um processo regulador da aprendizagem que permite ao aluno desenvolver uma análise e interpretação do seu desempenho e situar-se na aprendizagem.

Leite & Fernandes (2002) indicam que o aluno consegue gerir os seus próprios processos cognitivos, responsabilizando-se pelo seu desempenho escolar e confiando nas

suas capacidades. Os mesmos autores, consideram a autoavaliação como um processo de metacognição aplicado à aprendizagem: por um lado, os alunos refletem sobre as suas dificuldades na concretização das tarefas e sobre as estratégias para a sua resolução, por outro, essa reflexão pessoal é dirigida ao planeamento e à organização da sua ação antes e durante a sua execução da tarefa e às alterações inerentes à consecução dos objetivos. O aluno é aqui entendido como o protagonista da aprendizagem, numa visão construtivista.

Para que a autoavaliação seja efetiva, existem um conjunto de princípios a considerar: a compreensão por parte dos alunos dos descritores de desempenho definidos, o saber como avaliar o seu desempenho de acordo com esses descritores, a apreciação realista do seu desempenho e a capacidade de analisar e utilizar essa informação por forma a aperfeiçoar a sua aprendizagem (Harris & Brown, 2018 citados por Nobre, 2019).

Portanto, uma avaliação desta natureza implica um conjunto de práticas que possibilitem ao aluno perceber o que já aprendeu e pode melhorar, avaliar os resultados alcançados, rever o seu desempenho e perceber como pode ultrapassar as suas dificuldades. A autoavaliação não se trata apenas de uma autoavaliação das aprendizagens, mas sobretudo de uma autoavaliação para aprender. Silva (2004) defende que a autoavaliação permite saber os progressos conseguidos, os objetivos a atingir e os esforços a aplicar para aprender.

O exercício da autoavaliação é uma aprendizagem do aluno pois é confrontado com o seu próprio desempenho comparativamente a um ideal. A autoavaliação enquanto reguladora da aprendizagem poderá potenciar uma aprendizagem efetiva, uma vez que os alunos analisam o seu desempenho, refletem sobre as suas habilidades e decidem a forma de atuação na realização das tarefas (Ferreira, 2007), havendo uma interação entre professor e aluno no sentido de encontrar respostas para o problema.

É, pois, imprescindível fornecer informação pormenorizada ao aluno, para que este possa examinar o próprio trabalho de forma contínua e orientada. Esta informação deverá incluir os aspetos em que se devem autoavaliar, os critérios e as indicações sobre o modo como devem realizar o juízo de valor (Nobre, 2015).

A autoavaliação ao longo do processo é uma componente essencial para a promoção de uma avaliação potenciadora da aprendizagem. Os instrumentos passíveis de serem utilizados devem levar o aluno a refletir acerca da sua aprendizagem, registar o que

já aprendeu, as suas dificuldades, o que terá que desenvolver e/ou um conjunto de questões promotoras da reflexão (Batista, Moura & Graça, 2019).

2.4 - A especificidade da Educação Física

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta uma visão de aluno enquanto cidadão jovem, que mobiliza valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

De forma a que os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as competências, atitudes e valores previstos neste Perfil, a qualidade do ensino e da aprendizagem assenta numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação (Artigo 4º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

A área da Educação Física aporta desafios distintos aos das restantes áreas disciplinares, pela componente observacional que lhe é inerente. A avaliação da Educação Física tem sido apontada como um dos elementos pedagógicos que poderá ter impacto no sucesso do ensino e na melhoria da qualidade das aprendizagens (Hay & Penney, 2009). Aqui o professor é determinante pelo seu domínio da matéria, pela capacidade em avaliar rapidamente e consequentemente emitir *feedbacks* (Nobre, 2019).

Na Educação Física a qualidade da aprendizagem feita pelos alunos é resultado de um alinhamento entre o currículo, pedagogia e avaliação, como referem Penney et al (2015 citados por Nobre, 2019). De acordo com os autores, na Educação Física o planeamento, a instrução e o *feedback* são elementos que determinam a qualidade do ensino e da aprendizagem. O planeamento assume-se como imprescindível na qualidade do ensino, pois é onde se define o foco de cada aula, a partir do qual se centra os objetivos, a instrução, as estratégias de ensino, o feedback e a avaliação das aprendizagens. A instrução e o *feedback* são decisivos na aprendizagem do aluno, um pela explicação clara das aprendizagens que leva à orientação e procura de um padrão desejado, o outro, pela informação fornecida que leva à compreensão do que precisa de fazer para melhor e porquê.

Por sua vez, Ferro (2019) refere que as investigações têm vindo a mostrar que a avaliação utilizada com o propósito de melhorar a aprendizagem depende de um conjunto de elementos. O autor menciona que depende, por um lado, do alinhamento instrucional, na relação do currículo, da pedagogia e da avaliação (Cohen, 1987; Penney, Broker, Hay & Gillespie, 2009; O’Sullivan, 2013) e, por outro lado, da qualidade do *feedback*, do envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, do ajuste do ensino em função das evidências da avaliação e do reconhecimento da influência que a avaliação tem na autoestima e na motivação dos alunos (Araújo, 2015; Araújo & Diniz, 2015; Black & William, 2009; Fernandes, 2006, 2009; Hay, 2006; López-Pastor, 2013).

2.6 - O papel do professor

O professor é um “interlocutor qualificado” (Trindade & Cosme, 2010) que deverá planear uma ação para ajudar os alunos a tomar consciência das suas dificuldades, reorganizando o seu trabalho com o objetivo de alcançar as aprendizagens previamente definidas. No entendimento de que o aluno para perceber as suas dificuldades terá que refletir sobre elas, consideramos que qualquer processo avaliativo com o intuito de melhorar as aprendizagens, terá que ter em conta este momento reflexivo.

O professor tem um papel determinante na criação de contextos pedagógicos que favoreçam a autoavaliação. Para Nobre (2019) é necessário desenvolver uma literacia avaliativa pelos professores de Educação Física por forma a envolver os alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Para tal, os professores terão que ter conhecimentos teóricos sobre a potencialidade da avaliação e uma experiência prática de avaliação efetiva. Para o desenvolvimento de uma literacia avaliativa, em torno do valor da avaliação para os alunos, é fundamental trabalhar sobre quatro domínios: compreensão da avaliação, aplicação da avaliação, interpretação da avaliação e envolvimento crítico com a avaliação (Hay & Penney, 2013 citados por Nobre, 2019).

O envolvimento dos alunos nos processos de avaliação acarreta inúmeras vantagens que têm implicação na melhoria da aprendizagem e na aquisição de competências pessoais, académicas e/ou profissionais (Boud & Falchikov, 2017; Falchikov, 2005; López-Pastor, 1999, 2006, 2009, 2017; López-Pastor & Pérez, 2017 citados por López-Pastor, 2019). As principais vantagens relatadas são: melhoria da aprendizagem, da autonomia, da autorregulação e dos processos de aprender a aprender;

desenvolvimento da capacidade crítica, autocrítica e responsabilidade; e melhoria do clima da sala de aula e da resolução de problemas de relacionamento interpessoal.

Consideramos que o professor tem um papel central no desenvolvimento integral dos alunos e que é urgente o desenvolvimento de sistemas de avaliação formativos, participados e autênticos. Cabe ao professor aplicar estes sistemas de avaliação com o objetivo de manter os alunos no caminho da aprendizagem, num acompanhamento contínuo e colaborativo, colocando-os como autores da sua própria aprendizagem.

3 - Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral compreender a influência percebida da autoavaliação na aprendizagem dos alunos numa turma de 9º ano de escolaridade, nas aulas de Educação Física.

Como objetivos específicos definimos:

1. Conhecer a autoavaliação que os alunos fazem do seu desempenho nas tarefas de aptidão física;
2. Identificar a existência de melhoria da classificação atribuída a si próprio na autoavaliação nas tarefas de aptidão física;
3. Identificar se existem diferenças sobre o conceito de autoavaliação nos momentos de autoavaliação inicial e final;
4. Determinar as diferenças percecionadas da influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem pelos alunos nos momentos de autoavaliação inicial e final;
5. Conhecer a posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação;
6. Identificar e compreender o grau de dificuldade dos alunos na realização da autoavaliação.

4 - Metodologia

Neste tópico iremos abordar a metodologia de investigação utilizada apresentando os participantes no estudo, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados e a análise estatística.

Este é um estudo de caso instrumental (Stake, 2006), na medida em que procura estudar a perceção dos alunos sobre a influência da autoavaliação na sua aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa com carácter exploratório, como recurso a metodologias quantitativas e qualitativas.

4.1 - Participantes

Participaram no estudo 22 alunos do 9º H da Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, com idades entre os 14 e os 16 anos, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. A média das idades foi de 14.64 anos ($DP=0.73$). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre alunos do sexo masculino e feminino nas idades médias [$t(20)=1.861$, $p=.078$]. Na tabela seguinte apresentamos uma caracterização sumária dos participantes.

Tabela 1. Caracterização dos participantes: distribuição por sexo, médias e desvios-padrão da idade (em anos).

| Sexo | <i>n</i> | % | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|-----------|----------|-------|--------|--------|-------|---------------|
| Masculino | 11 | 50.0 | 14 | 16 | 14.91 | 0.83 |
| Feminino | 11 | 50.0 | 14 | 15 | 14.36 | 0.50 |
| Total | 22 | 100.0 | 14 | 16 | 14.64 | 0.73 |

4.2 - Instrumentos

Para a realização deste estudo recorreremos a dois tipos de Questionários de Meta-avaliação: Questionário de Meta-avaliação Inicial (QMI) e Questionário de Meta-avaliação Final (QMF), para análise da perceção dos alunos sobre a influência da autoavaliação na sua aprendizagem. Para a realização da autoavaliação pelos alunos, recorreremos a duas Fichas de Autoavaliação: Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional – Cardiovascular e Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional – Força Muscular, compostas cada uma por autoavaliações contínuas, distribuídas ao longo do tempo na Unidade Didática de Aptidão Física.

Os Questionários de Meta-avaliação (Anexos 21 e 22) permitem conhecer os significados atribuídos pelos alunos à prática da autoavaliação. O QMI está organizado em quatro blocos temáticos: identificação dos participantes, práticas de autoavaliação anteriores em educação física, conceitos de autoavaliação e opinião sobre a autoavaliação. Por sua vez, o QMF está organizado em cinco blocos temáticos: identificação dos participantes, conceitos de autoavaliação, opinião sobre a autoavaliação, a autoavaliação na aptidão física e dificuldade na realização da autoavaliação. Em ambos os questionários, a tipologia das questões presentes são maioritariamente escalas de *Likert* de sete pontos.

As Fichas de Autoavaliação das Capacidades Condicionais – Cardiovascular e Força Muscular (Anexos 23 e 24) permitem identificar a autoavaliação dos alunos enquanto componente formadora e estão organizadas em quatro áreas distintas: componentes críticas, gráfico de medição, aspetos de melhoria e frequência cardíaca.

Todos os instrumentos foram construídos em colaboração pelos professores estagiários do núcleo, com supervisão pelo professor orientador universitário, sofrendo pequenas reestruturações. Na sua elaboração, procurámos ser sintéticos, utilizar uma linguagem adequada aos participantes e de fácil compreensão.

A construção das Fichas de Avaliação teve origem nos instrumentos de autoavaliação aplicados do projeto de Investigação-Ação, no entanto a sua qualidade não foi testada previamente com os alunos. Na construção dos Questionários de Meta-avaliação, utilizámos uma matriz (Anexo 25) que se revelou útil na organização e estruturação destes instrumentos.

4.3 - Procedimentos de recolha de dados

O estudo desenvolveu-se na Unidade Didática de Aptidão Física em modalidade de Ensino a Distância (E@D), com sessões síncronas e assíncronas, com duração de 45 e 90 minutos semanais respetivamente. As sessões síncronas decorreram no primeiro tempo letivo das aulas com duração de 90 minutos e as sessões assíncronas nas aulas com um tempo letivo com duração de 45 minutos e no segundo tempo letivo das aulas com duração de 90 minutos.

Quadro 4. Planificação de recolha de dados na Unidade Didática de Aptidão Física.

| Mês | Abril | | | | | Maio | | | |
|--------------------------------|---------|-------|---------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|
| Dia/mês | 16 | 20 | 23 | 27 | 30 | 04 | 07 | 11 | 14 |
| Dia da semana | qui. | seg. | qui. | seg. | qui. | seg. | qui. | seg. | qui. |
| N.º aula/UD | 1/2 | 3 | 4/5 | 6 | 7/8 | 9 | 10/11 | 12 | 13/14 |
| Capacidade | Cardio. | Força | Cardio. | Força | Cardio | Força | Cardio | Força | |
| Autoavaliação | AAI | AAI | AA2 | AA2 | AA3 | AA3 | AAF | AAF | |
| Questionário Meta-avaliação | QMI | | | | | | | QMF | |

Legenda: AAI – Autoavaliação Inicial; AA1 – Autoavaliação 1; AA2 – Autoavaliação 2; AA3 – Autoavaliação 3; AAF – Autoavaliação Final; QMI – Questionário de Meta-avaliação Inicial e QMF – Questionário de Meta-avaliação Final

Efetuiu-se uma recolha de dados dupla, de meta-avaliação e autoavaliação (Quadro 4). A autoavaliação realizou-se em cinco momentos diferentes (AAI, AA1, AA2, AA3 e AAF) por cada capacidade condicional – cardiovascular e força muscular, ao longo da Unidade Didática. Esta recolha ocorreu no final de cada sessão síncrona e/ou assíncrona, sendo a AAI realizada antes da primeira sessão de cada uma das capacidades condicionais. A recolha de meta-avaliação ocorreu no final da primeira sessão da Unidade Didática e na última sessão da mesma, através do *Google Forms*.

Na primeira sessão síncrona foi apresentado o objetivo do estudo, dadas instruções necessárias para a concretização das tarefas e o preenchimento dos instrumentos. Os instrumentos foram disponibilizados via online através do correio eletrónico e da plataforma *Microsoft Teams*. Nas sessões síncronas seguintes foram esclarecidas dúvidas e dado *feedback* sobre a autoavaliação.

4.4 - Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos na aplicação da autoavaliação e dos questionários foram posteriormente analisados através de procedimentos estatísticos, com recurso ao *software IBM SPSS Statistics - versão 26*.

A informação contida nos questionários, foi organizada por categorias de acordo com os objetivos do estudo. No quadro seguinte apresentamos a distribuição das categorias definidas.

Quadro 5. Categorias dos Questionários de Meta-avaliação.

| Objetivos | Categorias | Indicadores |
|---|---------------------------------|--|
| Conceito de autoavaliação | <i>Desempenho</i> | A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho. |
| | <i>Avaliação</i> | A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final. |
| | <i>Aprendizagem</i> | A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre. |
| | <i>Reflexão</i> | A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar. |
| Influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem | <i>Duração</i> | A autoavaliação implica muito tempo de aula. |
| | <i>Ensino</i> | A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor. |
| | <i>Melhoria na aprendizagem</i> | A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem. |
| | <i>Motivação para aprender</i> | A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender. |

| | | |
|---|--|--|
| | <p><i>Responsabilidade e autonomia</i></p> <p><i>Relevância</i></p> <p><i>Melhoria no desempenho</i></p> <p><i>Conhecimento</i></p> | <p>A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo</p> <p>A autoavaliação deve contar para a minha nota.</p> <p>A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho.</p> <p>Não sei como fazer a minha autoavaliação.</p> |
| <p>Posição dos alunos sobre a autoavaliação</p> | <p><i>Momento</i></p> <p><i>Referencial</i></p> <p><i>Influência na aprendizagem</i></p> <p><i>Influência da autoavaliação</i></p> <p><i>Influência na motivação</i></p> | <p>A autoavaliação deveria ser realizada em todas as aulas.</p> <p>A autoavaliação deve ser realizada só no final de cada Unidade Didática.</p> <p>Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil.</p> <p>Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação.</p> <p>A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem.</p> <p>Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa.</p> <p>A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender.</p> <p>A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho.</p> <p>A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz.</p> <p>A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens.</p> <p>A autoavaliação que realizei ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho.</p> <p>Por vezes autoavaleiei-me melhor do que aquilo que realmente faço.</p> <p>Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação.</p> <p>O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber em que nível em que me encontrava.</p> <p>A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio.</p> <p>A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer autoavaliação noutras aulas.</p> <p>A autoavaliação motivou-me para aprender mais.</p> <p>A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado nas aulas.</p> |
| <p>Grau de dificuldade na realização da autoavaliação</p> | <p><i>Dificuldade da autoavaliação</i></p> | <p>A autoavaliação foi difícil de realizar para mim.</p> <p>A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava descrito na ficha.</p> <p>Agora que terminou as tarefas de Aptidão Física, a minha autoavaliação foi...</p> <p>Explica porquê, indicando duas razões que te levaram a assinalar a tua escolha, para conseguirmos melhorar a ficha de autoavaliação.</p> |

4.4.1 - Análise estatística

Na análise descritiva dos dados foram calculadas frequências absolutas (n) e relativas (%) para as variáveis com nível de mensuração nominal, médias (M) e desvios-padrão (DP) para as variáveis intervalares (Reis, 1998). Neste estudo várias variáveis foram operacionalizadas com recurso a escalas de tipo *Likert* de sete pontos (escalas de concordância e de facilidade) que têm um nível de mensuração ordinal. Estas variáveis são frequentemente descritas com médias e desvios-padrão pela interpretabilidade que estas estatísticas permitem, mas em rigor o seu nível de mensuração é ordinal, por este motivo à sua descrição acrescentámos a moda (Mo). Cabe destacar que Bryman e Cramer (1992), sustentam a possibilidade de tratamento de algumas variáveis ordinais, quando estas incluem um número alargado de categorias ordenadas, como variáveis intervalares.

O teste *t-student* foi utilizado para testar diferenças entre médias numa variável intervalar (a idade) e foram verificados os pressupostos para a sua utilização, nomeadamente a homocedasticidade através do teste de Levene.

Foram testadas diferenças nas respostas a alguns dos descritores com respostas em escalas de tipo *Likert* dadas pelos mesmos sujeitos em dois momentos diferidos no tempo. Neste caso foram calculados testes de Wilcoxon para amostras emparelhadas (Howell, 2013; Corder & Foreman, 2009). Trata-se de uma alternativa não paramétrica ao teste *t-student* medidas repetidas.

5 - Apresentação, análise e discussão de resultados

De seguida, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos de acordo com os objetivos estipulados.

5.1 - Autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho nas tarefas de aptidão física

Através das Fichas de Autoavaliação da Capacidades Condicionais - Cardiovascular e Força Muscular, pudemos conhecer a autoavaliação que os alunos fizeram do seu desempenho.

Tabela 2. Autoavaliações dos alunos no Treino Cardiovascular referente ao gráfico de medição.

| | AAI | | AA1 | | AA2 | | AA3 | | AAF | |
|---|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| -  | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
|  | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
|  | 3 | 20.0% | 1 | 6.7% | 1 | 6.7% | 0 | 0.0% | 1 | 6.3% |
|  | 9 | 60.0% | 8 | 53.3% | 8 | 53.3% | 5 | 50.0% | 13 | 81.3% |
| +  | 3 | 20.0% | 6 | 40.0% | 6 | 40.0% | 5 | 50.0% | 2 | 12.5% |
| Total | 15 | 100% | 15 | 100% | 15 | 100% | 10 | 100% | 16 | 100% |

Legenda:  nível “vermelho”;  nível “laranja”;  nível “amarelo”;  nível “verde claro”;  nível “verde escuro”

Relativamente à capacidade cardiovascular, como podemos verificar na Tabela 2, os níveis onde os alunos mais registaram a sua autoavaliação encontram-se entre o “amarelo” e o “verde escuro”. Na leitura do gráfico de medição das autoavaliações, constatamos que o nível em que os alunos se mais autoavaliam é o “verde claro”, sendo os valores percentuais: na AAI de 60.0%, na AA1 de 53.3%, na AA2 de 53.3%, na AA3 de 50.0% e na AAF de 81.3%, havendo por isso um incremento.

No nível “amarelo” podemos verificar que as autoavaliações registadas, não apresentaram uma grande expressão em termos percentuais, situando-se entre os 20.0% na AA1 e os 6.3% da AAF.

Se observarmos a mesma tabela no nível “verde escuro”, verificamos que há um incremento ao longo do tempo, da AAI até à AA3, sendo os valores correspondentes a 20.0%, 40.0%, 40.0%, 50.0%, mas na AAF este facto não se verifica, sendo o valor de 12.5%. Este decréscimo pode estar relacionado pela circunstância em decorreu o treino cardiovascular relativo à AAF. Este treino foi realizado em sessão síncrona e envolveu alunos que não tinham participado nas tarefas de aptidão física de uma forma regular, daí haver a possibilidade da autoavaliação estar mais concentrada no nível “verde claro” pela baixa condição física apresentada que poderá ter-se refletido da sua autoavaliação.

Tabela 3. Autoavaliações dos alunos no Treino de Força Muscular referente ao gráfico de medição.

| | AAI | | AA1 | | AA2 | | AA3 | | AAF | |
|---|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| -  | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
|  | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% | 0 | 0.0% |
|  | 3 | 18.8% | 2 | 11.8% | 1 | 8.3% | 0 | 0.0% | 1 | 8.3% |
|  | 10 | 62.5% | 13 | 76.5% | 9 | 75.0% | 8 | 72.7% | 6 | 50.0% |
| +  | 3 | 18.8% | 2 | 11.8% | 2 | 16.7% | 3 | 27.3% | 5 | 41.7% |
| Total | 16 | 100% | 17 | 100% | 12 | 100% | 11 | 100% | 12 | 100% |

Legenda:  nível “vermelho”;  nível “laranja”;  nível “amarelo”;  nível “verde claro”;  nível “verde escuro”

Relativamente à capacidade de força muscular, como podemos verificar na Tabela 3, também os níveis onde os alunos mais registam a sua autoavaliação, situam-se entre o “amarelo” e o “verde escuro”. Na leitura do gráfico de medição das autoavaliações, constamos que o nível em que os alunos se mais autoavaliam é o “verde claro”, sendo os valores percentuais: na AAI de 62.5%, na AA1 de 76.5%, na AA2 de 75.0%, na AA3 de 72,7% e na AAF de 50%.

Ao invés das autoavaliações apresentadas anteriormente, o nível “verde escuro” sofre um crescimento contínuo ao longo do tempo, desde a AAI até à AAF (18.8% na AAI, 11.8% na AA1, 16.7% na AA2, 27,3% na AA3 e 41.7% da AAF). Este incremento, sobretudo da AA3 para a AAF, pode estar relacionado com uma tendência para a sobrevalorização dos alunos e uma perceção incorreta do seu próprio desempenho.

5.2 – Melhoria da classificação atribuída a si próprio na autoavaliação nas tarefas de aptidão física

Para conseguirmos averiguar de uma forma mais clara a existência, ou não, de melhoria da classificação nas autoavaliações, apresentamos dois gráficos.

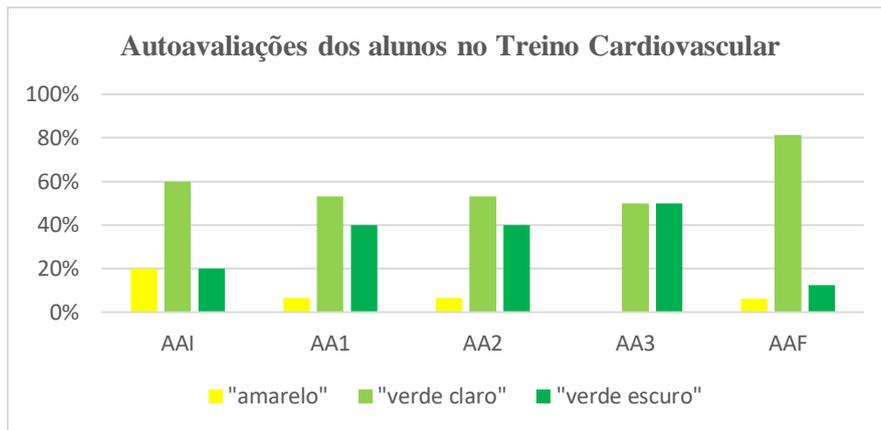


Gráfico 1. Autoavaliações dos alunos no Treino Cardiovascular relativo ao gráfico de medição.

No Gráfico 1 conseguimos observar uma melhoria da classificação na autoavaliação dos alunos no Treino Cardiovascular, desde a AAI até à AA3, através no aumento da barra relativa ao nível “verde escuro” e diminuição das barras correspondentes aos níveis “amarelo” e “verde claro”. Como referimos anteriormente, na AAF esta tendência não é igual pois verificamos um aumento exponencial, aproximadamente aos 80%, no nível “verde claro” e a consequente diminuição do nível “verde escuro”. Este facto poderá ser explicado atendendo às circunstâncias em que o treino referente à AAF foi realizado, em sessão síncrona. Assim, o *feedback* emitido pela professora poderá ter sido uma orientação para os alunos, aproximado a sua autoavaliação ao seu real desempenho.

Ainda assim, se compararmos a AA1 com a AAF, os valores associados ao nível “amarelo” têm menor expressão no final, significando que houve uma quantidade menor de alunos a autoavaliem-se no nível mais baixo. Podemos transpor esta linha de pensamento para o nível “verde claro”, onde observamos um aumento do número de alunos que se autoavaliaram nesta categoria positiva. Apesar das melhorias verificadas na classificação atribuída na autoavaliação da capacidade condicional cardiovascular, de AAI até AA3, não podemos afirmar que houve uma melhoria consistente na atribuição de classificação na autoavaliação no decorrer das tarefas cardiovasculares, pelas razões acima referidas.

Ao analisarmos as alterações que se verificaram nas autoavaliações dos alunos no Treino de Força Muscular, observáveis no Gráfico 2, é no nível “verde escuro” que há maior evolução ao longo do tempo, apesar da AAI ter mais expressão do que a AA1. Este facto pode ser explicado pela possibilidade de alguns alunos terem uma expectativa demasiado alta em relação à sua condição física real.

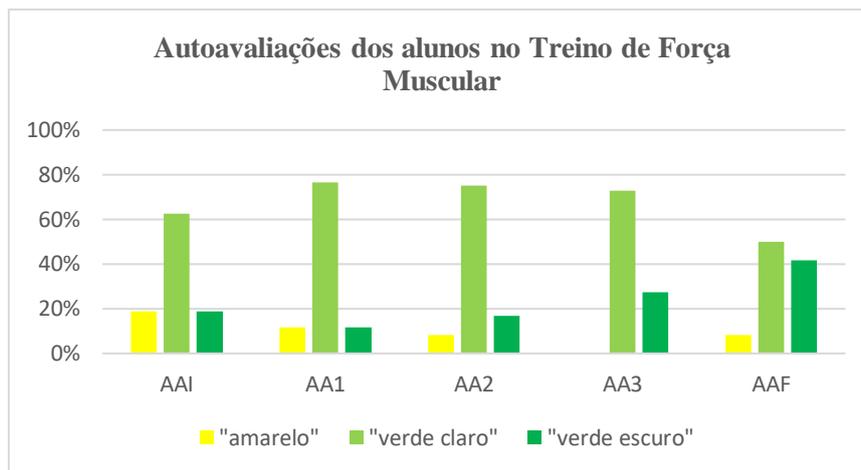


Gráfico 2. Autoavaliações dos alunos no Treino de Força Muscular relativo ao gráfico de medição.

Havendo uma diminuição progressiva, a partir da AA1, do nível “verde claro” e, por sua vez, um aumento progressivo do nível “verde escuro” no decurso do tempo, podemos confirmar que houve melhoria da classificação atribuída a si próprio na autoavaliação nas tarefas de força muscular.

Perante os resultados apresentados, será importante referir que ao longo na Unidade Didática de Aptidão Física foram dadas explicações aos alunos do correto preenchimento das Fichas de Autoavaliação. A questão que suscitou mais dúvidas foi sobre os aspetos de melhoria, onde frequentemente os alunos respondiam não saber o que precisavam de alterar para melhorar o seu desempenho. Como estratégia para superar estas dificuldades, utilizámos: uma instrução focada nas metas de aprendizagem, fazendo referência às componentes críticas dos treinos, que constavam nas fichas de autoavaliação; o *feedback* descritivo nas sessões síncronas por forma a entenderem como fazer melhor; a aprendizagem da reflexão na qualidade do seu trabalho e na melhoria da sua capacidade.

Desta forma, pensamos que fomos ao encontro de uma prática de avaliação de apoio à aprendizagem, onde o professor deve ter presente três questões chave: “Para onde vai o aluno?”, “Onde está agora?” e “Como chegar lá?” (William & Thompson, 2008 citados por Batista, Moura & Graça, 2019).

Apesar das limitações do ensino à distância, especialmente no acompanhamento da prática, julgamos que, através do preenchimento das fichas de autoavaliação, os alunos puderam autorregular o seu processo de aprendizagem, uma vez que analisaram o seu desempenho, avaliaram o seu nível e tentaram refletir sobre as suas dificuldades por forma a melhorar a sua atuação na realização das tarefas, como refere Ferreira (2007).

Este acontecimento poderá ter potenciado uma melhoria da sua aprendizagem e consequentemente uma melhoria na atribuição de classificação na autoavaliação.

5.3 - Diferenças sobre o conceito de autoavaliação nos momentos de autoavaliação inicial e final

O conceito de autoavaliação foi avaliado através de quatro afirmações face às quais os alunos se posicionaram numa escala de concordância de sete pontos (Tabela 4).

Tabela 4. Diferenças no conceito de autoavaliação inicial e final: médias, desvios-padrões, modas e teste de Wilcoxon.

| Categoria | A autoavaliação é: | Inicial | | | Final | | | z | p |
|---------------------|---|---------|------|----|-------|------|----|--------|------|
| | | M | DP | Mo | M | DP | Mo | | |
| <i>Desempenho</i> | ...uma avaliação que faço sobre o meu desempenho. | 6.00 | 1.88 | 7 | 6.14 | 1.13 | 7 | -0.048 | .962 |
| <i>Avaliação</i> | ...dizer qual a nota que mereço no final. | 4.91 | 2.07 | 5 | 4.73 | 1.08 | 4 | -0.527 | .598 |
| <i>Aprendizagem</i> | ...um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre. | 4.68 | 2.42 | 7 | 5.64 | 1.26 | 7 | -1.64 | .100 |
| <i>Reflexão</i> | ...ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar. | 5.00 | 2.39 | 7 | 5.73 | 1.16 | 6 | -1.208 | .227 |

Legenda: Escala de 1 – Discordo totalmente a 7 – Concordo totalmente

Para os alunos desta turma o conceito de autoavaliação tem maior expressão nas categorias de *desempenho* e *reflexão*, isto é, como avaliação do desempenho e como capacidade de reflexão. A autoavaliação é considerada uma avaliação do seu desempenho (QMI: $M=6.00$, $DP=1.88$; QMF: $M=6.14$, $DP=1.13$), que implica ser capaz de refletir sobre o que podem melhorar (QMI: $M=5.00$, $DP=2.39$; QMF: $M=5.73$, $DP=1.16$) e inclui dizer qual a nota que merecem no final (QMI: $M=4.91$, $DP=2.07$; QMF: $M=4.73$, $DP=1.08$). É, por último, um balanço da sua aprendizagem.

Inicialmente a noção de balanço da aprendizagem é a que tem menor expressão e apresenta uma maior dispersão (QMI: $M=4.68$, $DP=2.42$).

No questionário final, verifica-se uma tendência idêntica em relação ao *desempenho* e à *reflexão*. A valorização das várias categorias aumenta, excetuando-se a referência à nota no final (*avaliação*), que tem menor expressão relativamente às outras categorias e em relação ao questionário inicial. Curiosamente, a dispersão no questionário final diminuiu, verificando-se desvios-padrão menores em qualquer das categorias de

análise do conceito. Este aspeto pode estar relacionado com a experiência da autoavaliação e com um aumento da percepção sobre o seu efeito.

Estes resultados evidenciam que os alunos mantiveram a mesma ideia ou perspectiva do conceito de autoavaliação, sem grande alteração do seu entendimento, em ambos os momentos, isto é, não se observou diferenças estatisticamente significativas no conceito dos alunos acerca da autoavaliação entre o momento inicial e final de autoavaliação.

5.4 - Diferenças percebidas da influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem pelos alunos nos momentos de autoavaliação inicial e final

A influência percebida da autoavaliação na melhoria da aprendizagem pelos alunos foi avaliada através de oito afirmações face às quais os alunos se posicionaram numa escala de concordância de sete pontos (Tabela 5).

Tabela 5. Diferenças da percepção da influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem: médias, desvios-padrões, modas e testes de Wilcoxon.

| Categoria | A autoavaliação: | Inicial | | | Final | | | z | p |
|------------------------------|---|-------------|------|----|-------------|------|----|--------|--------|
| | | M | DP | Mo | M | DP | Mo | | |
| Duração | ...implica muito tempo de aula. | 5.14 | 1.93 | 7 | 3.95 | 1.86 | 2 | -2.666 | .008** |
| Ensino | ...precisa de ser ensinada pelo professor(a). | 2.82 | 2.50 | 1 | 2.77 | 1.74 | 2 | -0.058 | .954 |
| Aprendizagem | ...serve para melhorar a minha aprendizagem. | 3.50 | 2.39 | 2 | 4.45 | 1.99 | 3 | -1.707 | .088 |
| Motivação para aprender | ...ajuda-me a motivar para aprender. | 2.68 | 2.44 | 1 | 4.05 | 1.86 | 3 | -2.036 | .042* |
| Responsabilidade e autonomia | ...torna-me mais responsável e autónomo(a). | 3.33 | 2.22 | 2 | 4.73 | 2.00 | 6 | -2.048 | .041* |
| Relevância | ...deve contar para a minha nota. | 3.91 | 2.72 | 1 | 4.68 | 1.96 | 4 | -1.232 | .218 |
| Desempenho | ...não me ajuda a melhorar o desempenho. | 4.09 | 2.52 | 7 | 2.95 | 1.65 | 1 | -2.129 | .033* |
| Conhecimento | Não sei como fazer a minha autoavaliação. | 2.45 | 2.39 | 1 | 2.27 | 2.33 | 1 | -0.595 | .552 |

Legenda: Escala de 1 – Discordo totalmente a 7 – Concordo totalmente

** significativo para $p < .01$; * significativo para $p < .05$.

Para os alunos desta turma a influência da autoavaliação na aprendizagem tem maior expressão nas categorias de *duração, aprendizagem, responsabilidade e autonomia, relevância e desempenho*.

No momento inicial de autoavaliação os alunos consideram que a autoavaliação implica muito tempo de aula ($M=5.14$; $DP=1.93$), que deve contar para a nota ($M=3.91$; $DP=2.72$) e que não os ajuda a melhorar o seu desempenho ($M=4.09$; $DP=2.52$). No momento final de autoavaliação os mesmos alunos consideram que a autoavaliação serve para melhorar a sua aprendizagem ($M=4.45$; $DP=1.99$), torna-os mais responsáveis e autónomos ($M=4.73$; $DP=2.00$) e deve contar para a sua nota ($M=4.68$; $DP=1.96$).

Através da leitura da Tabela 5, verificamos que os alunos alteraram significativamente as suas opiniões acerca da autoavaliação no sentido de diminuir a sua concordância nas afirmações: “a autoavaliação implica muito tempo de aula” ($z=-2.666$, $p=.008$); “a autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho” ($z=-2.129$, $p=.033$). Por outro lado, aumentaram a sua concordância com as afirmações: “a autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender” ($z=-2.036$, $p=.042$); “a autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo(a)” ($z=-2.048$, $p=.041$).

Apesar de alterarem algumas opiniões sobre a influência da autoavaliação na aprendizagem, sobretudo nas categorias de *motivação para aprender, responsabilidade e autonomia, duração e desempenho*, na afirmação “a autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem.”, os alunos centraram a sua resposta média em torno do “não concordo, nem discordo”, no entanto com alguma dispersão de opiniões nos momentos inicial e final (QMI: $M=3.50$, $DP=2.39$; QMF: $M= 4.45$, $DP=1.99$). Este aspeto talvez se deva ao facto de poucos alunos terem participado em todas as autoavaliações propostas, não percebendo, na maioria o potencial da autoavaliação na sua própria aprendizagem.

Parece-nos importante salientar que na categoria *duração*, a alteração acentuada na opinião dos alunos sobre a implicação do tempo na realização da autoavaliação, nos dois momentos (QMI: $M=5.14$; $DP=1.93$; QMF: $M=3.95$; $DP=1.86$). Pelo *feedback* dado por alguns alunos antes do estudo, nomeadamente na realização da autoavaliação no projeto de Investigação-Ação, era de que a autoavaliação era demorada e por vezes interferia na própria dinâmica da aula. Esta opinião alterou-se significativamente, dando-nos a certeza de que este instrumento de autoavaliação é de fácil preenchimento, compreensão e aplicação.

Na categoria *ensino*, achamos curioso o facto de os alunos mostrarem alguma discórdia no momento final ($M=2.77$; $DP=1.74$) com a afirmação que a “autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor(a)”, pois revelaram dificuldades no seu preenchimento especialmente no item que carecia de reflexão sobre as suas dificuldades. Parece-nos que este resultado em específico evidencia alguma incongruência entre a perceção dos alunos e o que se verificou na prática. Por outro lado, parece aproximar-se do que alguns autores referem sobre a necessidade do envolvimento dos professores neste processo, pelo menos inicialmente, por forma a orientar, apoiar e ensinar os alunos a serem avaliadores da sua aprendizagem (Kennedy, Chan & Fok, 2011 citados por Lois & Brown, 2013).

Os alunos mostram-nos através dos resultados que, as categorias com maior concordância relativa à influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem, no momento final, são a *responsabilidade e autonomia* ($M=4.73$; $DP=2.00$) e a *relevância* ($M=4.68$; $DP=1.96$).

Em síntese, as diferenças na perceção dos alunos sobre a influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem nos momentos de autoavaliação inicial e final, são visíveis sobretudo nas categorias de *duração, motivação para aprender, responsabilidade e autonomia*, e por fim, *desempenho*, onde há claramente uma tendência para a sua valorização. Esta constatação vai ao encontro do que López-Pastor (2019) indica sobre as principais vantagens no envolvimento dos alunos no processo de avaliação na melhoria da aprendizagem dos alunos.

5.5 – Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação

A análise da concordância com as afirmações que se referem a posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação é apresentada por categorias, através de uma análise descritiva em tabelas, nomeadamente os valores mínimo e máximo atribuídos, a média e o respetivo desvio-padrão. Por se tratar de uma variável ordinal é também apresentada a moda. As medidas de tendência central permitem perceber a tendência do grupo, porém uma análise mais qualitativa pode ser obtida através da representação gráfica da proporção de respostas em cada opção. As informações apresentadas na tabela e no gráfico complementam-se no sentido de uma melhor compreensão das opiniões dos alunos.

○ **Momento da autoavaliação**

Temos como primeira categoria deste objetivo, o *momento de autoavaliação* e pudemos observar na tabela abaixo os seguintes resultados obtidos:

Tabela 6. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria momento da autoavaliação.

| Momento da autoavaliação | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão | Moda |
|---|--------|--------|-------|---------------|------|
| A autoavaliação deveria ser realizada em todas as aulas. | 1 | 7 | 3.00 | 1.95 | 1 |
| A autoavaliação deve ser realizada só no final da Unidade Didática. | 1 | 7 | 5.00 | 1.85 | 7 |

Legenda: Escala de 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente

Através da observação Tabela 6 verificamos que os alunos preferem realizar a autoavaliação no final da UD ($M=5.00$; $DP=1.85$; $Mo=7$) do que em todas as aulas ($M=3.00$; $DP=1.95$; $Mo=1$).

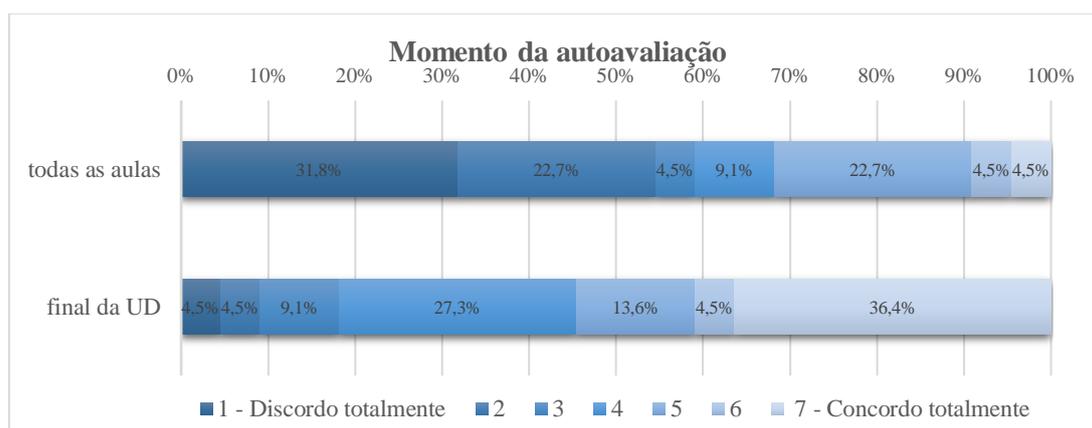


Gráfico 3. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: momento da autoavaliação.

No Gráfico 3, confirmamos estes resultados, verificando que mais de metade dos alunos (1=31,8%; 2=22,7% e 3=4,5%; um total de 59,0%) discordam da ideia de ser feita autoavaliação aula-a-aula, mas concordam que seja feita no final da Unidade Didática. Esta posição dos alunos reflete a inexistência de uma prática avaliativa e com isso talvez desconheçam os efeitos positivos que a autoavaliação poderá ter em várias dimensões, como menciona López-Pastor (2019) ou não identifiquem a autoavaliação como uma avaliação potenciadora da aprendizagem (Batista, Moura & Graça, 2019).

○ **Referencial**

Na Tabela 7 constam os dados referentes à posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na segunda categoria: *referencial*.

Tabela 7. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria referencial.

| Referencial | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão | Moda |
|--|--------|--------|-------|---------------|------|
| Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil. | 1 | 6 | 3.36 | 1.65 | 4 |
| Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação. | 1 | 5 | 2.27 | 1.35 | 1 |

Legenda: Escala de 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente

Como podemos observar na tabela, percebemos que os alunos não concordam nem discordam com a ideia de que se escolhessem em que se iriam avaliar seria mais fácil ($M=3.36$; $DP=1.65$; $Mo=4$), mantendo uma posição neutra, e discordam totalmente de necessitar de mais informação para realizar a autoavaliação ($M=2.22$; $DP=1.35$; $Mo=1$).

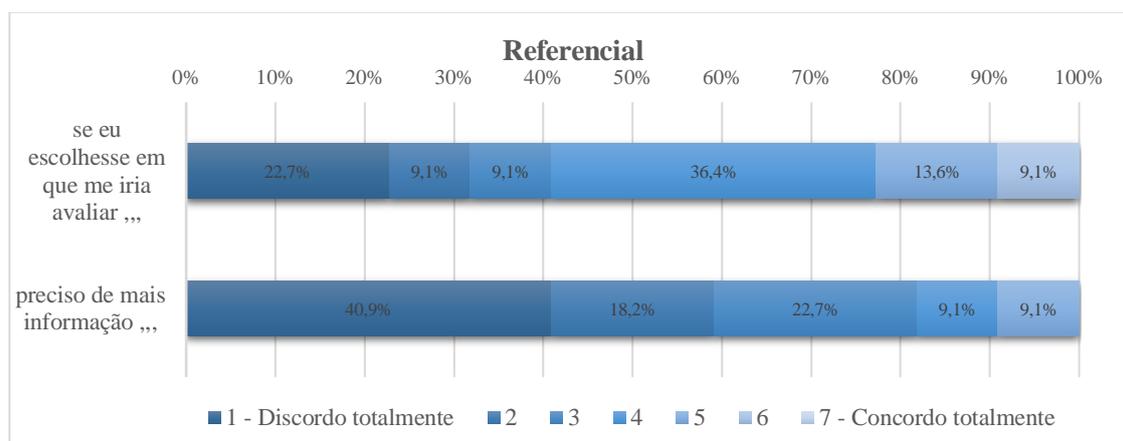


Gráfico 4. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à autoavaliação: referencial.

No Gráfico 4, podemos confirmar que 36.4% dos alunos não concorda nem discorda com o facto de que se escolhesse em que se iria avaliar seria mais fácil e que 81.8% (1=40,9%; 2=18,2% e 3=22,7%) dos alunos discorda da necessidade de mais informação para se autoavaliar. Esta última posição dos alunos, revela possivelmente uma falta de consciência do efeito e utilidade da autoavaliação, que nos remete para a necessidade de explicar aos alunos para que serve a informação fornecida nas fichas de autoavaliação, ensinando-os a aprenderem a melhorar a qualidade do seu trabalho.

○ **Influência na aprendizagem**

Temos como seguinte categoria a *influência na aprendizagem*, observemos com atenção os resultados obtidos na Tabela 8 e no Gráfico 5.

Tabela 8. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria influência na aprendizagem.

| Influência na aprendizagem | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão | Moda |
|---|--------|--------|-------------|---------------|------|
| A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem. | 1 | 5 | 2.68 | 1.36 | 2 |
| Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa. | 1 | 7 | 4.50 | 1.95 | 6 |
| A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender. | 1 | 7 | 4.23 | 1.97 | 5 |
| A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho. | 1 | 7 | 4.73 | 2.05 | 7 |
| A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz. | 1 | 7 | 4.68 | 1.86 | 6 |
| A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens. | 1 | 7 | 4.18 | 1.79 | 5 |
| A autoavaliação ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho. | 1 | 7 | 4.86 | 1.86 | 5 |

Legenda: Escala de 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente

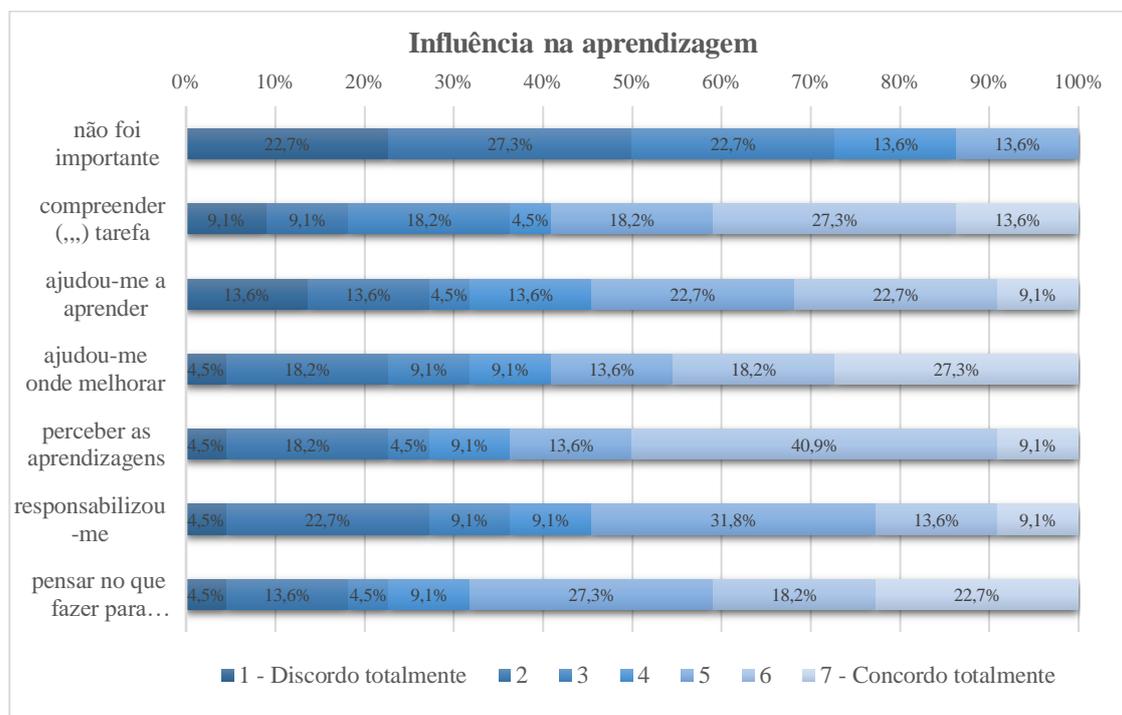


Gráfico 5. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: influência na aprendizagem.

Da análise da Tabela 8 e do Gráfico 5, verificamos que os alunos expressam concordância com as ideias de que a autoavaliação foi fundamental porque os ajudou a saber onde melhorar ($M=4.73$; $DP=2.05$; $Mo=7$), a perceber as aprendizagens que fizeram ($M=4.68$; $DP=1.86$; $Mo=6$) e a serem proactivos na melhoria do respetivo desempenho, ajudando-os a pensar no que fazer para melhorar o seu desempenho ($M=4.86$; $DP=1.86$; $Mo=5$).

Destacamos também a discordância dos alunos sobre o facto de que a autoavaliação não ser importante para a sua aprendizagem ($M=2.68$; $DP=1.36$; $Mo=2$) e concordância sobre ser fundamental a compreensão de como realizar a tarefa para a prática de autoavaliação ($M=4.50$; $DP=1.95$; $Mo=6$).

Estes resultados vêm corroborar a ideia de que o exercício de autoavaliação pode ser encarado como uma aprendizagem que o aluno realiza, implicando o domínio do seu próprio desempenho ou das matérias em aprendizagem (Nobre, 2019).

Parece-nos ser interessante explorar a avaliação para incentivar a aprendizagem, com interação entre professor aluno, permitindo ao aluno envolver-se no processo de aprendizagem, rever as suas ações, corrigindo-as e esclarecer dúvidas.

○ **Influência da autoavaliação**

A categoria seguinte a emergir diz respeito à *influência da autoavaliação*, onde de seguida apresentamos a Tabela 9 com os resultados obtidos.

Tabela 9. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria influência da autoavaliação.

| <i>Influência da autoavaliação</i> | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão | Moda |
|---|--------|--------|-------------|---------------|------|
| Por vezes autoavaliei-me melhor do que aquilo que realmente faço. | 1 | 7 | 2.86 | 1.75 | 2 |
| Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação. | 2 | 7 | 4.64 | 1.84 | 2 |
| O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber em que nível em que me encontrava. | 2 | 7 | 4.95 | 1.73 | 6 |

Legenda: Escala de 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente

Como podemos observar, os alunos tenderam a discordar da ideia de se autoavaliarem de forma mais positiva do que aquilo que realmente mereciam ($M=2.86$;

$DP=1.75$; $Mo=2$), demonstraram concordância com a ideia de que a sua confiança aumentou ao fazerem a autoavaliação ($M=4.64$; $DP=1.84$; $Mo=2$) e sobretudo, reconheceram que o gráfico e as imagens nas fichas de autoavaliação os ajudaram a perceber o nível em que se encontravam ($M=4.95$; $DP=1.75$; $Mo=6$).

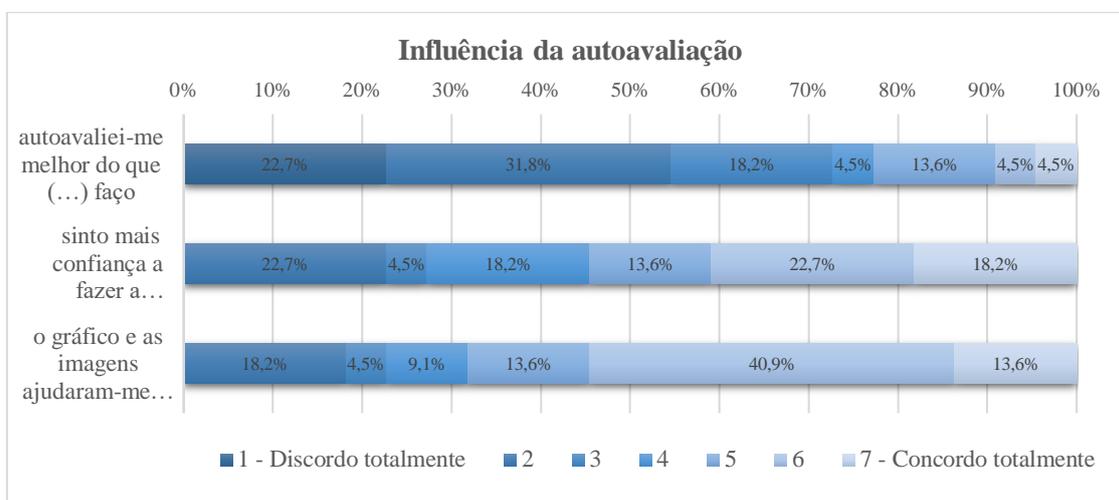


Gráfico 6. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: influência da autoavaliação.

Podemos compreender melhor a distribuição de concordância dos alunos se observarmos o Gráfico 6. Destacamos a distribuição nos níveis de concordância relativos à afirmação “O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber em que nível me encontrava”, de 13,6% para o nível 5, 40,9% para o nível 6 e 13,6% para o nível 7 – concordo totalmente, ou seja, 68,1% dos alunos concordam com a afirmação apresentada. Esta posição dos alunos é interessante, indicando que estes elementos presentes nas fichas de autoavaliação, o gráfico de medição e as imagens, permitiram um posicionamento dos alunos num determinado nível.

Destacamos ainda a distribuição nos níveis de discordância relativos à afirmação “Por vezes autoavaleiei-me melhor do que aquilo que realmente faço”, de 72,7% para os níveis 1, 2 e 3, revelando que esmagadora maioria dos alunos indicam que no exercício de autoavaliação, avaliaram-se de acordo com o seu desempenho. Julgamos que esta posição por parte dos alunos nem sempre foi clara, havendo a possibilidade de se autoavaliarem mais próximo dos padrões de desempenho esperados do que aqueles que corresponderam ao real, como referimos anteriormente aquando da análise da autoavaliação no treino de força muscular.

○ **Influência na motivação**

Por fim, como última categoria, temos a *influência na motivação*, onde de seguida apresentamos a Tabela 10 onde constam os resultados obtidos.

Tabela 10. Posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação na categoria influência na motivação.

| <i>Influência na motivação</i> | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão | Moda |
|--|--------|--------|-------------|---------------|------|
| A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio. | 1 | 7 | 4.14 | 1.91 | 6 |
| A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer a autoavaliação noutras aulas. | 1 | 7 | 3.45 | 2.11 | 1 |
| A autoavaliação motivou-me para aprender mais. | 1 | 7 | 4.23 | 1.97 | 5 |
| A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado(a) nas aulas. | 1 | 7 | 4.45 | 2.04 | 6 |

Legenda: Escala de 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente

Analisando as médias das respostas às afirmações sobre a influência da autoavaliação na motivação, situam-se em torno do ponto intermédio, do “não concordo nem discordo”. Destacamos que para os alunos, a prática de autoavaliação motivou-os para serem mais empenhados nas aulas ($M=4.45$; $DP=2.04$; $Mo=6$), afirmação que regista maior média comparativamente às restantes. Assinalamos também que esta categoria apresenta maiores desvios-padrão, remetendo para uma maior dispersão no posicionamento dos alunos.

Kearney & Perkins (2013) mencionam que quando é criado um ambiente de aprendizagem onde existe partilha e compreensão do processo avaliativo os alunos tornam-se mais motivados no seu processo de aprendizagem.

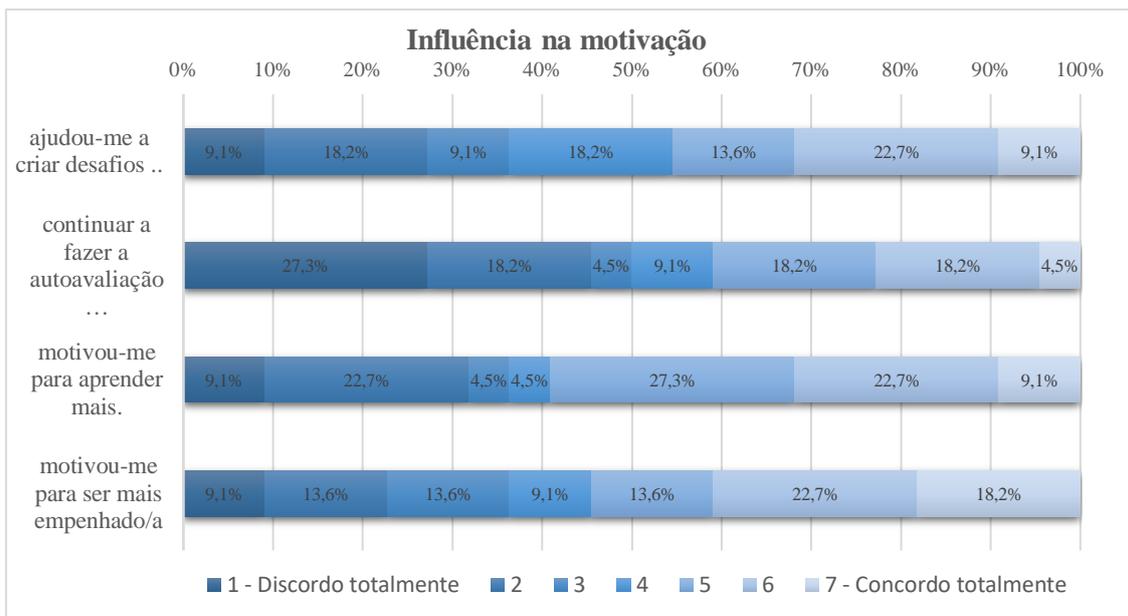


Gráfico 7. Distribuição do grau de concordância da posição dos alunos relativamente à realização da autoavaliação: influência na motivação.

Na análise do Gráfico 8 fica evidente uma grande variabilidade de respostas, relativas à influência da autoavaliação na motivação.

5.6 - Grau de dificuldade dos alunos na realização da autoavaliação

A informação recolhida com vista à identificação do grau de dificuldade dos alunos na realização da autoavaliação pode ser encontrada na tabela seguinte.

Tabela 11. Grau de dificuldade na realização da autoavaliação numa escala de concordância.

| Dificuldade da autoavaliação | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão | Moda |
|---|--------|--------|-------|---------------|------|
| A autoavaliação foi difícil de realizar para mim. | 1 | 6 | 1.77 | 1.34 | 1 |
| A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava escrito na ficha. | 2 | 7 | 5.41 | 1.59 | 7 |

Legenda: Escala de 1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente

Na Tabela 11 pode observar-se que a maioria dos alunos discordou marcadamente com a ideia de a autoavaliação ter sido difícil de realizar – “A autoavaliação foi difícil de realizar para mim.” ($M=1.77$; $DP=1.34$; $Mo=1$) e reconheceram que o que estava escrito na ficha de autoavaliação os ajudou – “A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava escrito da ficha” ($M=5.41$; $DP=1.59$; $Mo=7$).

O Gráfico 8 ilustra de outra forma os dados que obtivemos, evidenciando a rejeição da dificuldade de realizar a autoavaliação.

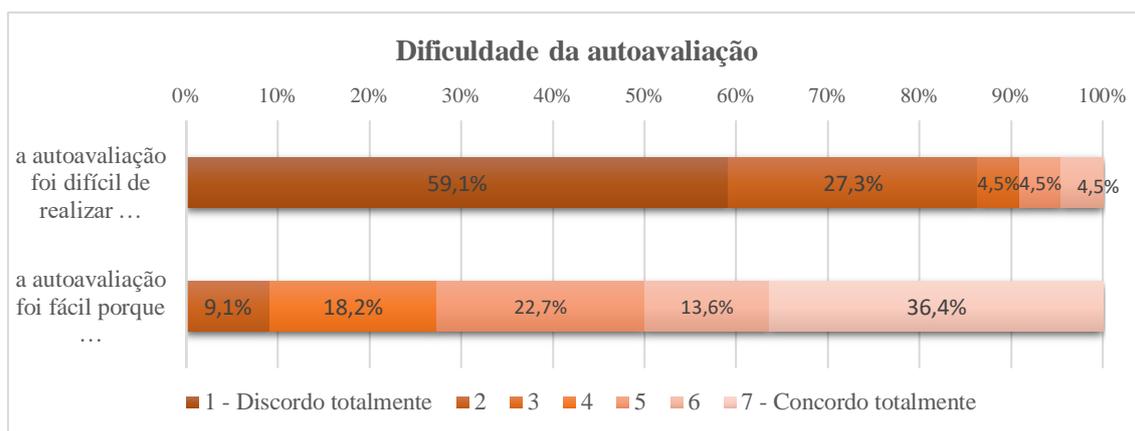


Gráfico 8. Distribuição do grau de dificuldade na realização da autoavaliação na escala de concordância.

Na observação do Gráfico 8, confirmamos a ideia de que a maioria dos alunos discordou com a afirmação “A autoavaliação foi difícil de realizar para mim”, 59,1% discordando totalmente, 27,3% discordando e 4,5% discordante parcialmente. Na afirmação “A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava escrito na ficha” podemos dizer que, no entendimento dos alunos, os itens presentes nas fichas de autoavaliação funcionaram como uma orientação, permitindo-lhes controlar o seu desempenho de acordo com as componentes críticas, situar-se num nível com o gráfico de medição e, com certeza, refletirem nas suas dificuldades por forma a melhorarem as suas aprendizagens. Esta ideia vai ao encontro de que a prática de autoavaliação tem vários propósitos educativos: regula o próprio processo de aprendizagem dos alunos de acordo com os critérios apresentados, fornece um instrumento de regulação da sua subjetividade, e permite avaliar durante o processo de ensino-aprendizagem a partir de parâmetros comuns conhecidos (Nobre, 2015).

Para confirmarmos a resposta a este objetivo, incluímos ainda uma questão final sobre a dificuldade na realização da autoavaliação, numa escala de facilidade. A informação recolhida sobre esta categoria está presente na tabela seguinte.

Tabela 12. Grau de dificuldade na realização da autoavaliação, numa escala de facilidade.

| Dificuldade da autoavaliação | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão | Moda |
|---|--------|--------|-------|---------------|------|
| Agora que terminou as tarefas de Aptidão Física, a minha autoavaliação foi... | 3 | 7 | 5.68 | 1.04 | 6 |

Legenda: Escala de 1 - Muito difícil a 7 – Muito fácil

Conforme demonstra a tabela, os alunos assinalaram, na sua maioria, opções no polo de respostas de facilidade ($M=5.68$; $DP=1.04$; $Mo=6$).

O Gráfico 9 ilustra de outra forma os dados que obtivemos, demonstrando a rejeição da dificuldade de realizar a autoavaliação.

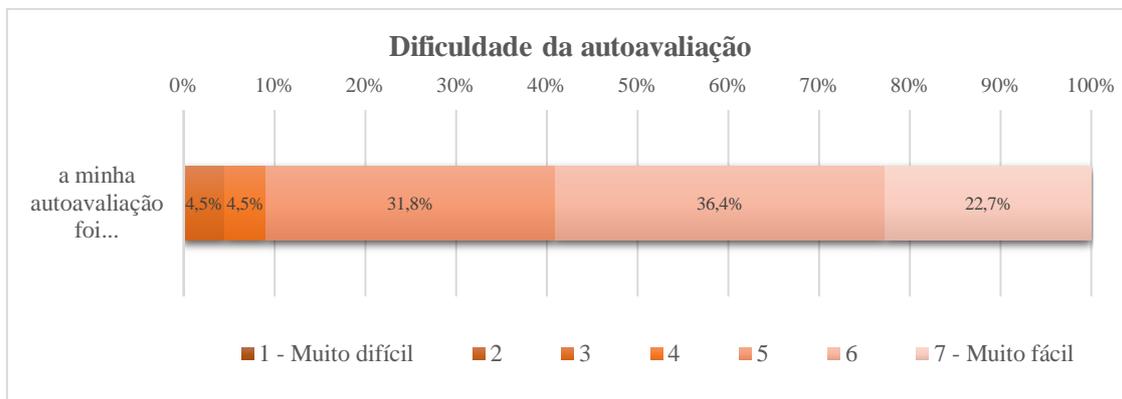


Gráfico 9. Distribuição do grau de dificuldade na realização da autoavaliação na escala de facilidade.

Pudemos observar que 59,1% dos alunos concentraram as suas respostas no nível 6 (36,4%) e no nível 7 - Muito fácil (22,7%), evidenciando a sua posição sobre a facilidade na realização da autoavaliação.

Para compreender melhor as razões apresentadas pelos alunos à questão “Explica porquê, indicando duas razões que te levaram a assinalar a tua escolha, para conseguirmos melhorar a ficha de autoavaliação.”, agrupámos as suas respostas em três categorias diferentes: razões positivas, razões negativas, razões descontextualizadas.

Nas razões positivas, os alunos destacam o facto de a ficha de autoavaliação estar organizada e conter informação necessária por forma a compreenderem como deveriam realizar as tarefas de aptidão física. Alguns referem que aprenderam e melhoram as suas dificuldades, outros mencionam que conseguiram olhar para o seu desempenho e perceber o que estavam a realizar bem e mal e como melhorar.

“Foi muito fácil, pois estava bem organizada, continha pouca informação e tinha sempre a explicação do que deveríamos fazer e como deveríamos fazer.”

“A minha ficha de autoavaliação foi 7 ou seja muito fácil, pois é só pensar e ver o que fizemos/fazemos mal e é só referir na ficha para mais tarde o superar.”

“À medida que fui preenchendo a autoavaliação fui aprendendo e melhorando as minhas dificuldades.”

“Porque consegui perceber o que estava a fazer bem e mal e como melhorar.”

Os dados mostram que as razões positivas são predominantes, comparativamente às restantes. Estas razões apresentadas pelos alunos remetem-nos para a ideia de que à

medida que os alunos foram realizando as autoavaliações, foram melhorando a sua capacidade de autorregulação, inicialmente com ajuda da professora e, progressivamente de forma autónoma, isto é, os alunos foram conhecendo cada vez melhor a sua forma de aprender e desta forma regular melhor a sua aprendizagem (Allal, 2001, Doly, 1999, citados por Ferreira, 2009).

Nas razões negativas, os alunos destacam a dificuldade em preencher os aspetos de melhoria na ficha de autoavaliação e referenciam a prática de autoavaliação para um só momento e não ao longo da Unidade Didática.

“Tive dificuldade no final, nos aspetos de melhoria.”

“Acho que só se deve fazer a autoavaliação no final de cada UD e colocar a nota que achamos que deveríamos ter.”

Nas razões descontextualizadas, os alunos apresentam respostas que não estão diretamente ligadas com a pergunta colocada, indiciando que não fizeram uma leitura atenta e correta. As razões apresentadas são dirigidas às suas classificações na autoavaliação sobre o seu desempenho.

“Apesar da dinâmica e técnica dos exercícios não ser de todo complicada, senti alguma dificuldade em manter a intensidade de alguns exercícios ao longo dos treinos, principalmente ao nível respiratório.”

“Acho que mereço a nota que seleccionei.”

“Ganhei resistência com os treinos e aprendi a importância de fazer exercício físico.”

Aproveitando este facto, considerámos pertinente analisar as formas de autoavaliação realizadas na vida escolar dos alunos para compreender que tipo de autoavaliação os alunos estavam familiarizados.

Tabela 13. Formas de autoavaliação realizadas na vida escolar dos alunos.

| Formas de autoavaliação | n | % |
|---|----|------|
| Em anos anteriores os professores de Educação Física pediam para te autoavaliarem nas aulas? | | |
| Sim, no final de cada UD | 3 | 13.6 |
| Sim, no final de cada período/semestre | 19 | 86.4 |
| Não | 0 | 0.0 |
| Na tua autoavaliação o professor pedia-te para: | | |
| Dizer um número numa escala | 17 | 77.3 |
| Dizer o que tinhas que melhorar a seguir | 5 | 22.7 |
| Dizer o que fazias mal | 0 | 0.0 |

Com os dados obtidos na Tabela 13, verificamos que a maioria dos alunos responderam que a autoavaliação era feita no final de cada período/semestre (86.4%) e apenas 13.6% referiram que a autoavaliação era feita no final de cada UD. Estas autoavaliações eram realizadas através de um número numa escala em 77.3% dos casos, e 22.7% diziam o que tinham de melhorar a seguir.

Esta posição dos alunos é uma demonstração de que as práticas avaliativas de muitos professores podem estar longe de ser aquelas que se preconiza e se deseja. Assim, esta poderá ser uma razão explicativa para as respostas descontextualizadas, focando-se numa mera atribuição de classificação.

6 – Perspetiva da autoavaliação segundo os alunos

O nosso estudo mostrou que no exercício de autoavaliação os alunos revelam dificuldade em apontar os aspetos de melhoria ao seu próprio desempenho. Foi verificada uma melhoria da classificação atribuída a si próprio na autoavaliação relativa ao treino de força muscular, sendo que no treino cardiovascular não constatámos o mesmo efeito.

Para os alunos o conceito de autoavaliação manteve-se próximo nos momentos de autoavaliação inicial e final, considerando a autoavaliação uma avaliação do seu desempenho, que implica a reflexão sobre o que podem melhorar, incluindo dizer a nota que merecem, considerando-a, por fim, um balanço da sua aprendizagem.

No que respeita à perceção da influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem nos momentos de autoavaliação inicial e final, os alunos alteraram significativamente as suas opiniões no sentido de diminuir a sua concordância, com o facto de a autoavaliação implicar muito tempo de aula e não ajudar a melhor o seu

desempenho; e por outro lado, aumentaram a sua concordância com a ideia de que a autoavaliação ajuda a motivar para aprender e torna-os mais responsáveis e autónomos.

Para além disso, os alunos reconhecem que a autoavaliação foi importante para a sua aprendizagem, auxiliando a melhorar o seu desempenho, a perceber as suas aprendizagens, a refletirem sobre o que fazer para melhorar o seu desempenho, motivando-os para serem mais empenhados.

Por fim, os alunos indicam que autoavaliação foi fácil de realizar porque podiam guiar-se pelo que estava escrito nas fichas de autoavaliação.

7 – Limitações do estudo e indicadores de ação futura

No decorrer deste estudo deparámo-nos com algumas limitações que não permitiram a realização da investigação como seria de esperar. O principal fator que consideramos limitador do estudo foi o ensino à distância derivado da pandemia COVID-19 que obrigou a uma abordagem distinta daquilo que inicialmente tínhamos delineado. O número reduzido de participantes e o seu baixo comprometimento com as tarefas de aptidão física, talvez associado à distância física, foi outro fator que consideramos limitador.

Além disso, a forma de emissão de *feedback* aos participantes via *online* revelou-se difícil pelas circunstâncias derivadas do ensino à distância.

Consideramos também fator limitativo o procedimento de entrega das fichas de autoavaliação, num formato *word* ou em outro formato que os participantes preferissem. Esta opção possibilitou lacunas no preenchimento das fichas de autoavaliação, havendo muitas respostas incompletas e/ou não preenchidas, que foram comunicadas imediatamente.

Associado ao preenchimento das fichas de autoavaliação, verificámos alguma resistência no preenchimento dos aspetos de melhoria, embora aqueles que mantiveram a sua continuidade na prática de autoavaliação, evoluíram positivamente no preenchimento deste item.

Em investigações futuras será necessário repensar o procedimento de entrega e preenchimento das fichas de autoavaliação, por forma a diminuir as situações indicadas anteriormente. A opção de apresentação no *Google Forms* com resposta obrigatória, como foi o caso nos questionários, será talvez uma possibilidade.

Quanto à qualidade dos instrumentos, julgamos que será importante realizar um pré-teste, por forma a verificar se são de fácil compreensão e preenchimento para os alunos, podendo sofrer posteriormente reestruturações.

Outra indicação que julgamos ser útil reside na explicação do porquê, de como e para quê o preenchimento dos aspetos de melhoria, mencionando as suas vantagens do potencial de melhoria das aprendizagens. É essencial levar os estudantes a refletir na sua aprendizagem e registar o que se aprendeu e o que se pode melhorar para aprender ainda mais.

Aqui, a ação dos professores na escola é fundamental no sentido de trabalharem com os alunos a aprendizagem da própria autoavaliação, atendendo aos efeitos positivos que isso pode ter na aprendizagem dos alunos.

8 - Considerações finais

Chegados ao fim deste estudo, é importante fazer uma breve retrospectiva sobre o que foi exposto ao longo do trabalho. O principal objetivo deste estudo consistiu em analisar a influência percebida da autoavaliação na aprendizagem dos alunos numa turma de 9º ano de escolaridade, nas aulas de Educação Física. Concluimos que:

- Os alunos revelaram dificuldade em apontar os aspetos de melhoria ao seu próprio desempenho na autoavaliação;
- A autoavaliação no treino cardiovascular não sofreu melhoria da classificação atribuída a si próprio, ao contrário da autoavaliação no treino de força muscular em que foi verificada uma evolução favorável;
- Os alunos mantiveram um conceito de autoavaliação próximo, nas quatro categorias definidas, nos momentos de autoavaliação inicial e final;
- Os alunos revelaram diferenças significativas de perceção da influência da autoavaliação na melhoria da aprendizagem nos momentos de autoavaliação inicial e final, nas categorias duração, motivação para aprender, responsabilidade e autonomia e desempenho;
- Os alunos reconhecem que a autoavaliação foi importante para a sua aprendizagem e que indicam que autoavaliação foi fácil de realizar porque podiam guiar-se pelo que estava escrito nas fichas de autoavaliação.

O nosso estudo aproxima-se da literatura existente, mostrando que os alunos reconhecem a influência da autoavaliação na sua própria aprendizagem, percebendo-a como benéfica para o seu desempenho. Acreditamos que houve uma mudança de atitude de alguns alunos perante a autoavaliação, encarando-a com um novo olhar e reconhecendo a sua importância na melhoria da qualidade da aprendizagem. Que esta prática reflexiva e reguladora permaneça sempre na vida escolar dos alunos. Acreditamos também que este é um caminho que tem que ser percorrido por todos os professores, procurando ir ao encontro do aluno, que é o centro da prática pedagógica.

CONCLUSÃO

O término do EP é sentido com grande satisfação e constitui um caminho de conhecimento, de prática e reflexão. A nossa preocupação residiu na natureza do trabalho docente, que é ensinar. Através do ensino tentámos desenvolver as atitudes, os valores, as habilidades e os conhecimentos, numa perspectiva de formação de cidadãos confiantes em si mesmos e socialmente responsáveis (UNESCO, 2015).

Enquanto professores estagiários desenvolvemos um conjunto de capacidades que nos servirão para enfrentar as situações futuras e tomar decisões mais ajustadas. A reflexão, mais uma vez, assume-se fundamental na procura de soluções para os problemas com o objetivo de tomar uma decisão apropriada.

Este ano foi sem dúvida um longa e complexa caminhada na aprendizagem de ser professor, ao lado de todos os intervenientes envolvidos, que de uma maneira ou de outra contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional. Sem dúvida que queremos continuar a crescer enquanto seres humanos e professores!

“Se formos apaixonados pelo que fazemos, o nosso corpo transmite essa paixão. Se estivermos empolgados, o nosso corpo faz transparecer esse entusiasmo. Se estivermos alegres, o nosso corpo irradia felicidade. Se estivermos confiantes, o nosso corpo espelha firmeza. Se conseguirmos expressar, conseguiremos contagiar.” (Guilherme, 2015)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente. (2019). Projeto Educativo 2019-2022. Retirado de <https://age-mgpoente.pt/index.php/documentos/projeto-educativo>

Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente. (2019). Retirado de <https://age-mgpoente.pt/index.php/homepage/historia>

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento a aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Amado, J. (2001). *A indisciplina e a formação do professor competente*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, M., Portela, A., Graça, A. & Ávila-Carvalho, L. (2014). Compreensão da reflexão na Formação de Professores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Ed.), *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação de Prática Profissional* (pp.61-62). Porto: Editora FADEUP.

Baptista, I. (2019). Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente. In N. Fraga (org.), *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Secção de Educação Comparada*, Funchal, Portugal, 29-31 Janeiro 2018. (pp. 24-30). Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.14/29803>

Batista, P., Moura, A. & Graça, A. (2019). *Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física*. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. (pp. 99-114). Lisboa: SPEF (Omniserviços).

Bento, J.O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, B., Engelhart, M., Frust, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1975). *Taxonomia de los Objectivos de la Educacion: La classificacion de las metas educacionales*. Editorial El Ateneo.

Bryman, A; Cramer, D. (1992). *Análise dos dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

Casanova, F.; Tavares F. (2017). *A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos coletivos*. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivo Ensinar a Jogar*. (pp. 55-68). Porto: Editora FADEUP.

- Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Coutinho, M. (1994). *O Papel do Director de Turma na Escola Actual*. Lisboa: Porto Editora, Lda.
- Dionísio & Onofre (2008). Problemas da prática pedagógica em educação física: estudo da relação entre as perceções dos alunos e dos professores. *Boletim SPEF*, n.º 33, pp. 95-108. Retirado de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/234>
- Favinha, M. (2010). Gestão Intermédia nas Escolas Portuguesas – o caso do Director de Turma e a Mediação da Coordenação Curricular no Conselho de Turma. *Ensino em ReVista*. Uberlândia. v. 17, n.º 1, pp. 177-201.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, pp. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/5664>
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C (2009). Analisando práticas de auto-avaliação de alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico Português. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp.3501-3512. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c258.pdf>
- Ferro, N. (2019), *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e desenvolvimento*. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 11- 22). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Ed), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 20). Porto: Editora FADEUP.
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Ed), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 122). Porto: Editora FADEUP.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1997). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Lois, H. R., & Gavin, B. T. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education* 36, 101-111.

- Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*. 15, 389-405. Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.2077&rep=rep1&type=pdf>
- Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology* (8º Ed.). Duxbury: Pacific Grove.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Kearney, S. & Perkins, T. (2013). Improving Engagement: The Use of ‘Authentic Self and Peer Assessment for Learning’ to Enhance the Student Learning Experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (7), 875-891. doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Leite, C., Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Novos contextos, novas práticas. Porto: Edições Asa.
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorent-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*. pp. 16-17. doi: [10.1080/13573322.2012.713860](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860)
- López-Pastor, V.M. (2019). *Avaliação formativa, participada e autêntica em Educação Física*. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 23-39). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Mooston, M. (1981) *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do Projeto Curricular de Escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Avaliação da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In R.A. Martins, G. Dias & P.C. Mendes (Eds.), *Ténis: Estratégia, Perceção e Ação* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7_5
- Nobre, P. (2019). *Avaliação coparticipada em Educação Física*. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 115-131). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Organização Mundial de Saúde. (2020). Portal da World Health Organization. Retirado de <https://www.who.int/>

- Pacheco, J.A.(1999). O Processo Formativo do Professor. In Pacheco, J.A.& Flores, M.A., Formação de Professores e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Piéron, M. (1999). Para uma enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Bascelona: INDE Publicaciones.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem (7ª Ed.). Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, I. (2009). O ensino e o treino da técnica nos jogos desportivos. In A Rosado; I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165-184). Lisboa: Edições FMH.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica, O caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., Hastie, P.A. & van der Mars, H. (2011). Complete Guide to Sport Education. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A.L. Silva, A. M. Duarte; I., Sá, A. M. Simão. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York. Guilford Press.
- Tani, G., Junior, C.M., Cattuzzo, M.T. (2010). Aprendizagem Motora e Educação Física: pesquisa e intervenção. In: J.O. Bento, G. Tani, A. Prista. (org.). Desporto e educação física em português. Porto: Universidade do Porto, p. 26-56.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago. Press.
- Unesco (2015). Diretrizes em Educação Física da qualidade (EFQ) para gestores de políticas. Brasília.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril

Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto

Portaria 359/2019 de 8 de outubro

ANEXOS

Anexo 1 – Instalações Desportivas



Figura 2 - Pavilhão Polivalente



Figura 3 - Ginásio



Figura 4 - Relvado



Figura 5 - Parque Mártires do
Colonialismo



Figura 6 - Campos de Ténis



Figura 7 - Estádio Municipal da Marinha
Grande

Anexo 2 – Rotação das Instalações Desportivas

| | | | | |
|---------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| 1ª Sem. | 1ª rotação | 2ª rotação | 3ª rotação | 4ª rotação |
| | 23 set. a 18 out. | 21 out. a 22 nov. | 25 nov. a 20 dez. | 6 jan. a 29 jan. |
| | Exterior | Polidesportivo | Campo Relvado | Ginásio |
| 2ª Sem. | 5ª rotação | 6ª rotação | 7ª rotação | 8ª rotação |
| | 3 fev. a 6 mar. | 9 mar. a 31 mar. | 14 abr. a 8 mai. | 11 mai. a 4 jun. |
| | Exterior | Polidesportivo | Campo Relvado | Ginásio |

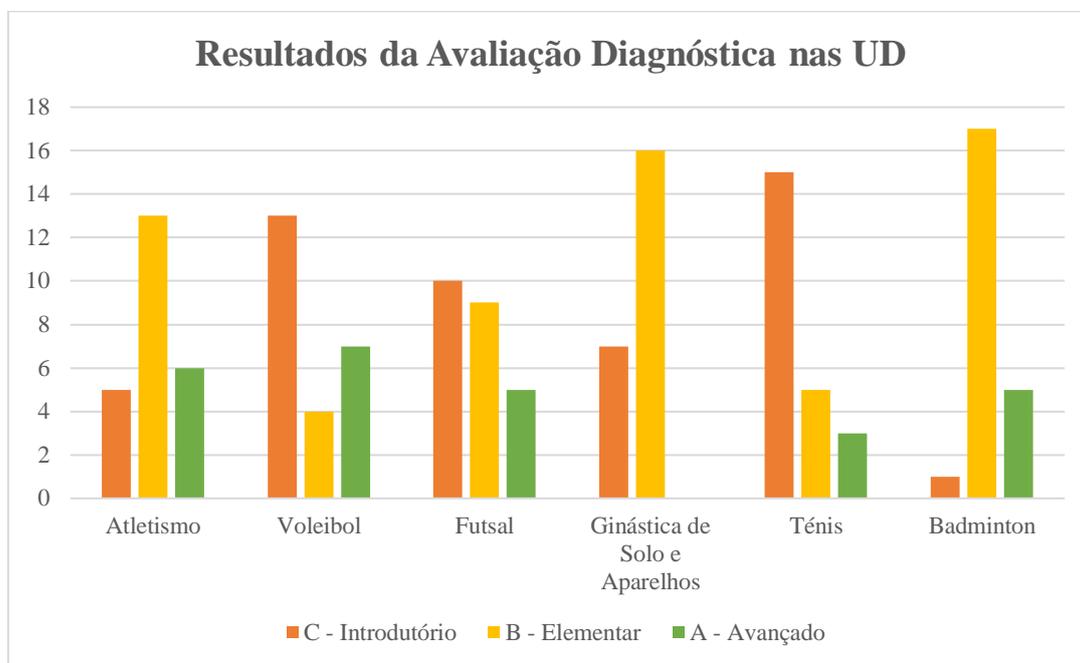


2019 / 2020

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 | 12F | 11G | 2A/Q | 12C | 10F | 1R/S | 12G |
| | CS | RR | RV | 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 | 2A/Q | 12C | 10F | 1R/S | 12G |
| | CS | RR | RV | 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 | SD | 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 | SD | ND | NE |
| 11:55 | 10I | 9H | 3L/N | 12G | 12A | 10D | 10C | 12B | 8H | 11E | 11H | 10A | 8I | 11F | 12F | 11A | 9B | 9F | 2L/S | 2M/O |
| | SD | CS | JA | NE | RR | SD | 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 | SD | 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 | 10GJ | 10B | 9A | | | |
| | RV | PT | JA | PG | SD | NE | EF | PG | | | | | PG | ND | RV | PT | EF | | | |
| 15:55 | 9B | 10E | 11H | 11I | 11C | 11F | 9C | 11B | | | | | 3J/R | 10H | 10GJ | 10B | 9A | | | |
| | RV | PT | JA | PG | SD | NE | EF | PG | | | | | PG | ND | RV | PT | EF | | | |
| 16:50 | | | 11G | | | 11E | | 3P/Q | | | | | 10I | 1P/Q | 1N/O | | | | | |
| | | | JA | | | NE | | PG | | | | | SD | RR | EF | | | | | |
| 17:35 | | | 11G | | | 11E | | 3P/Q | | | | | 10I | 1P/Q | 1N/O | | | | | |
| | | | JA | | | NE | | PG | | | | | SD | RR | EF | | | | | |
| Professores | RV - Rui Verdíngola (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 3 – Gráfico com os resultados da Avaliação Diagnóstica



Anexo 4 - Calendário Escolar do Ano Letivo 2019/2020



CALENDÁRIO ESCOLAR – 2019/2020

(segundo o Despacho n.º despacho n.º 5754-A/2019) Diário da República, 2.ª série – N.º 116 – 18 de junho de 2019)

| Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário | | |
|--|-------------------------------|---|
| Semestres | Início | Fim |
| 1ª | 12 e 13 de setembro de 2019 * | 29 de janeiro de 2020 |
| 2ª | 03 de fevereiro de 2020 | 4 de junho de 2020 — 9.ª, 11.ª e 12.ª anos de escolaridade. 9 de junho de 2020 — 5.ª, 6.ª, 7.ª, 8.ª e 10.ª anos de escolaridade. 19 de junho de 2020 — Educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Cursos Profissionais em conformidade com o cronograma. |

* 12 de setembro para a Educação Pré-Escolar, 1.º, 5.º, 7.º, 9.º, 10.º anos e 1.º ciclo da Escola Guilherme Stephens, 13 de setembro para os restantes anos de escolaridade.

| Avaliações | Datas para a realização das avaliações |
|-------------------------------|--|
| Intercalar 1º semestre | 4, 5 e 6 de novembro |
| Semestral | 30 e 31 de janeiro, 3 e 4 de fevereiro de 2020 |
| Intercalar 2º Semestre Páscoa | 30 e 31 de março de 2020 |
| Final do Ano | a partir de 4 de junho de 2020 |

| Interrupções | Início | Termo |
|----------------|-------------------------|-------------------------|
| Novembro | 04 de novembro de 2019 | 05 de novembro de 2019 |
| Natal | 23 de dezembro de 2019 | 3 de janeiro de 2020 |
| 1º Semestre | 30 de janeiro de 2020 | 31 de janeiro de 2020 |
| Carnaval | 24 de fevereiro de 2020 | 26 de fevereiro de 2020 |
| Páscoa | 1 de abril de 2020 | 13 de abril de 2020 |
| Espiga (Ponte) | 22 de maio de 2020 | 22 de maio de 2020 |

Anexo 6 – Plano de Aula



| Justificação das opções tomadas | | | |
|---------------------------------|-----------|------|------------|
| Professor(a) | Ano/Turma | Data | Nº da Aula |
| Ana Santos | 9ºH | | |
| | | | |



| PLANO DE AULA | | | | | | |
|----------------------------------|---|---------------------------|---------------------|------------------|---|--------------------------------|
| Professor(a): Ana Santos | | Semestre: | Data: | Hora: | Duração: | |
| Ano/Turma: 9ºH | | Nº de aula: | U.D.: | Nº de aula/U.D.: | Nº Alunos Previstos: | |
| Local/Espaço: | | | Recursos Materiais: | | | |
| Função Didática: | | | | | | |
| Objetivos de Aula | | | | | | |
| Sumário: | | | | | | |
| TEMPO | | COMPETÊNCIAS ESSENCIAS | DESCRIÇÃO DA TAREFA | ORGANIZAÇÃO | OBJETIVOS ESPECÍFICOS COMPONENTES CRÍTICAS | CRITÉRIOS DE ÊXITO FEEDBACK |
| T | P | | | | | |
| Parte Inicial da Aula | | | | | | |
| | | | | | | |
| Parte Fundamental da Aula | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Parte Final da Aula | | | | | | |
| | | | | | | |



| Relatório de Aula | |
|-----------------------------------|--|
| Planeamento de aula: | |
| Instrução: | |
| Gestão: | |
| Clima: | |
| Disciplina: | |
| Decisões de ajustamento: | |
| Aspetos positivos mais salientes: | |
| Oportunidades de melhoria: | |

Anexo 7 – Grelha de registo de Avaliação Diagnóstica

| | | AVALIAÇÃO INICIAL DE VOLEIBOL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 25 | |
| PASSE | Mãos em cima Dedos Afastados Triângulo - indicado e po legar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MANCHETE | Flete as pernas Braços estendidos Mãos sobrepostas Polegares juntos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| REMATE | Arma o braço Movimento de cima/baixo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DESLOCA MENTOS | Parte da Posição Base Enquadra-se com a bola Utiliza o passo caçado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SERVIÇO POR BAIXO | Estende o braço à retaguarda Recua a perna do lado do batimento Batimento com a palma rígida, dedos unidos e esticados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SERVIÇO POR CIMA | Arma o braço Bate a bola acima da cabeça Pé contrário à mão livre adiantado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CONSTRUÇÃO OFENSIVA | > Coloca a bola no colega em condições favoráveis > Utiliza o gesto técnico oportunamente > Coloca a bola no campo adversário, para um espaço vazio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AÇÕES DEFENSIVAS | > Encontra-se próximo da zona onde se efetua o ataque > Desloca-se para locais prováveis de queda da bola > Comunica com os colegas > Realiza o bloco | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

A - Executa com elevado nível de proeficiência

B - Executa cumprindo alguns critérios

C - Executa com bastantes dificuldades ou não executa

| AVALIAÇÃO INICIAL DE VOLEIBOL | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------|----------------------|-------|----------|--------|---------------------|----------------------|------------------------|-------------------|-------|---|---|
| N | Nome dos Alunos | Níveis de Desempenho | Passe | Manchete | Remate | Desloca - mentos | Serviço por baixo | Construção ofensiva | Ação Defensiva | NÍVEL | | |
| | | | | | | | | | | A | B | C |
| 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | | |

Anexo 8 – Grelha de registo de Avaliação Formativa

| AVALIAÇÃO FORMATIVA DE VOLEIBOL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------|-------------------|------------------|----------------------|---|---|----|----|----------------------|---|---|---|----|------------------|----|---|---|---|----------------------|----|----|---|---|-------------------|------------------------|----|----|--|--|--|--|--|--|--|
| | | AULA 1 21/out | AULA 2 28/out | AULA 3 e 4 31/out | | | | | AULA 4 e 6 07/nov | | | | | AULA 7 11/nov | | | | | AULA 8 e 9 14/nov | | | | | AULA 10 18/nov | AULA 11 e 12 21/nov | | | | | | | | | |
| N.º | NOME | | | P | M | D | SB | CO | AD | P | M | D | SB | CO | AD | P | M | D | SB | CO | AD | P | M | D | SB | CO | AD | | | | | | | |
| 1 | | AVALIAÇÃO INICIAL | | AVALIAÇÃO INICIAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

LEGENDA | 1-NÃO REALIZA 2-REALIZA COM DIFICULDADE 3-REALIZA 4-REALIZA BEM 5-REALIZA MUITO BEM
 FM-FALTA MATERIAL F-FALTA NL-NÃO LECIONADO AT-ATESTADO MEDICO A-MOTIVO QUE IMPOSSIBILIDA FAZER AULA PRÁTICA

Anexo 9 – Ficha de Autoavaliação



TAREFA: CONDUÇÃO DE BOLA

Nome: _____ Nº: _____ Data: 09/12/2019

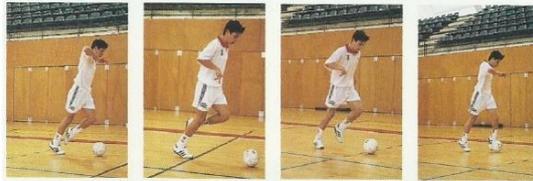
A - Em seguida, são descritas as componentes críticas da condução de bola no Futsal. Em relação ao que és capaz de fazer, assinala, com um **X**, à esquerda o que fazes e à direita o nível em que te situas (A, B ou C).

Componentes Críticas:

- Contactar com a bola com a parte interior, exterior ou peito do pé.
- Manter a bola controlada junto ao pé que a conduz.
- Levantar a cabeça mantendo uma visão do espaço e dos colegas.
- Tocar a bola levemente para a frente.

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

B - A imagem em baixo mostra como deves fazer a condução de bola no Futsal. 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

C - O gráfico em baixo serve para te avaliares em relação ao teu desempenho na condução de bola no Futsal. Para avaliar o teu desempenho traça com uma “→” a partir do ponto preto até à cor que te identifica.



D - O que posso melhorar? (Indica dois pontos que pretendes melhorar para a próxima aula referente à Unidade Didática de Futsal.)

1. _____
2. _____

O instrumento de autoavaliação para usares em todas as aulas deve incluir que escalas?

Assinala com um X, aquelas que achares mais pertinentes.

| A | B | C | D |
|----------------------|-----------------------|--------------------|---------------------|
| Descritivo da tarefa | Ilustrativo da tarefa | Gráfico de medição | Aspetos de melhoria |

5

Anexo 10 – Grelha de registo de Avaliação Sumativa I

| AVALIAÇÃO FINAL DE FUTSAL | | | | | | | | |
|---------------------------|-----------------|--------------|---------------|--------------|----------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------|
| | CONDUÇÃO 12% | DRIBLE 6% | REMATE 10% | PASSE 12% | RECEÇÃO 10% | PRINCÍPIOS OFENSIVOS 25% | PRINCÍPIOS DEFENSIVOS 25% | CLASSIF. TOTAL |
| 1 | | | | | | | | 0 |
| 2 | | | | | | | | 0 |
| 3 | | | | | | | | 0 |
| 4 | | | | | | | | 0 |
| 5 | | | | | | | | 0 |
| 6 | | | | | | | | 0 |
| 7 | | | | | | | | 0 |
| 8 | | | | | | | | 0 |
| 9 | | | | | | | | 0 |
| 10 | | | | | | | | 0 |
| 11 | | | | | | | | 0 |
| 12 | | | | | | | | 0 |
| 13 | | | | | | | | 0 |
| 14 | | | | | | | | 0 |
| 15 | | | | | | | | 0 |
| 16 | | | | | | | | 0 |
| 17 | | | | | | | | 0 |
| 18 | | | | | | | | 0 |
| 19 | | | | | | | | 0 |
| 20 | | | | | | | | 0 |
| 21 | | | | | | | | 0 |
| 22 | | | | | | | | 0 |
| 23 | | | | | | | | 0 |
| 25 | | | | | | | | 0 |

LEGENDA| 0 - 100%

Anexo 11 – Grelha de registo de Avaliação Sumativa II

| | DOMINIO DAS CAPACIDADES | | | | | DOMINIO DOS CONHECIMENTOS | | DOMINIO DAS ATITUDES E VALORES | | | | | TOTAL | NÍVEL | |
|----|-------------------------|-----------|----------|--------|-----------------|---------------------------|----------------|--------------------------------|--------------|---------------------------|---------------------------|--|-------|-------|--|
| | FITESCOLA | ATLETISMO | VOLEIBOL | FUTSAL | GINÁSTICA S. A. | FICHA ESCRITA | QUESTIONAMENTO | RESPONSABILIDADE | | EM PENHO/PA RTICIPAÇÃO | ORG./METODO S TRABALHO | DESENVOLVIM ENTO PESSOAL E INTERPESSOA L | | | |
| | 4% | 14% | 14% | 14% | 14% | 15% | 5% | FALTAS MATERIAL | PONTUALIDADE | 4% | 4% | 8% | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | 100% | | |

Anexo 12 – Critérios de Avaliação do 1º semestre

3º Ciclo - Educação Física - 2019/2020

| Dimensão | Domínio / Tema | Ponderação relativa | Áreas de Competência | Descritores de Desempenho | Instrumentos de Avaliação | Peso relativo | | Ponderação Global |
|-----------------------------|--|---------------------|--|--|--|---------------|-----|-------------------|
| Conhecimentos e Capacidades | ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS E APTIDÃO FÍSICA | 60% | A - Linguagens e textos; B - Informação e comunicação; C - Raciocínio e resolução de problemas; D - Pensamento crítico e pensamento criativo; E - Relacionamento interpessoal; | Os alunos reconhecem a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional. Os alunos realizam atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos). | Grehas de registo de observação direta Fitescola | 60% | 60% | 80% |
| | ÁREA DOS CONHECIMENTOS | 20% | F - Desenvolvimento pessoal e autonomia; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H - Sensibilidade estética e artística; I - Saber científico, Técnico e tecnológico; J - Consciência e domínio do corpo. | Os alunos aproveitam e exploram a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas. | Teste e/ou trabalho de grupo/ Individual Greha de Registo de Intervenção oral do aluno ou relatório de aula | 15% | 5% | |

| | | | | | | | | |
|--------------------|--|-----|--|--|--|-----|-----|-----|
| Atitudes e Valores | | 20% | E - Relacionamento interpessoal; F - Desenvolvimento pessoal e autonomia; | Responsabilidade: traz os materiais necessários, é pontual Empenho/Participação e Organização/métodos de trabalho: executa as tarefas, tenta superar dificuldades, e perseverante; participação em atividades desportivas promovidas pela Escola Desenvolvimento pessoal/relacionamento interpessoal: coopera com os professores e colegas, respeita as regras de convivência | Greha de registo de cumprimento de tarefas (arbitragem, colaboração na aula, ajudas) Ficha de autoavaliação e heteroavaliação | 20% | 20% | 20% |
|--------------------|--|-----|--|--|--|-----|-----|-----|

Critérios de avaliação específicos da disciplina:

3º CICLO

| DOMÍNIO | 20% | | 20% | 60% |
|---------|--|----|--|------------------------|
| | Atitudes | | Conhecimentos e Capacidades | |
| | Responsabilidade: traz os materiais necessários, é pontual | 4% | Registos de cumprimento de tarefas (arbitragem, colaboração na aula...); | Modalidades lecionadas |
| | Empenho/Participação e Organização/métodos de trabalho: executa as tarefas, tenta superar dificuldades, é perseverante; participação em atividades desportivas promovidas pela Escola (só EBGs) | 8% | | |

| | | | |
|--|--|----|---|
| | Desenvolvimento pessoal/Relacionamento interpessoal: coopera com os prof.s e colegas, respeita as regras de convivência | 8% | Fichas/Testes de avaliação; Intervenções orais dos alunos durante as aulas; Fichas de trabalho Fichas de autoavaliação |
|--|--|----|---|

Escala dos diferentes parâmetros do Domínio das Atitudes (1 a 5)

| Responsabilidade - 4% | | (2%) Faltas de material (nº) | (2%) Pontualidade (nº de atrasos) | (4%) Empenho/Participação | | Descritores | Os critérios para o aluno não participativos são: - Não se empenha nas tarefas; - Não participa de forma ativa; - Não participa na organização da aula; - Não respeita as regras de funcionamento da aula. Os critérios para o aluno participativo são: - Participa de forma ativa nas aulas; - Participa na organização da aula; - Empenha-se nas tarefas; - Responde atempadamente às diretrizes do professor. |
|-----------------------|------------|---------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|------------|---|---|
| 5 | 90 - 100 % | 0 a 1 | | 5 | 90 - 100 % | | |
| 4 | 70 - 89 % | 2 a 3 | | 4 | 70 - 89 % | Quase sempre participativo e empenhado | |
| 3 | 50 - 69 % | 4 a 5 | | 3 | 50 - 69 % | Muitas vezes participativo e empenhado | |
| 2 | 0-49% | 6 a 7 | | 2 | 0-49% | Algumas vezes participativo e empenhado | |
| 1 | | 8 ou mais | | 1 | | Pouco participativo e pouco empenhado | |

| Organização/métodos de trabalho | | (4%) | Descritores | Os critérios para os alunos não organizados e com poucos métodos de trabalho são: - Pouco autónomos e pouco responsáveis - Não demonstra iniciativa nem contribui para a concretização de tarefas comuns - Não coopera com os outros - Não ajuda os colegas Os critérios para os alunos organizados e com métodos de trabalho são: - Autónomos e responsáveis - Demonstra iniciativa e contribui para a concretização de tarefas comuns - Coopera espontaneamente com os outros - Ajuda os colegas com dificuldades |
|---------------------------------|------------|--|-------------|--|
| 5 | 90 - 100 % | Sistematicamente organizado e com bons métodos de trabalho | | |
| 4 | 70 - 89 % | Habitualmente organizado e com bons métodos de trabalho | | |
| 3 | 50 - 69 % | Habitualmente organizado e com alguns métodos de trabalho | | |
| 2 | 0-49% | Habitualmente pouco organizado e com poucos métodos de trabalho | | |
| 1 | | Sistematicamente desorganizado e com poucos ou nenhuns métodos de trabalho | | |

| (8%) | | |
|-------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| Desenvolvimento pessoal | Relacionamento interpessoal | Descritores |
| 5 | 90 - 100 % | Sempre ajustado à aula |
| 4 | 70 - 89 % | Quase sempre ajustado à aula. |
| 3 | 50 - 69 % | Por vezes desajustado à aula. |
| 2 | 0-49% | Muitas vezes desajustado à aula. |
| 1 | | Quase sempre desajustado à aula. |

Os critérios para os comportamentos desajustados dos alunos na aula são:

- Não colabora com os companheiros/professor;
- Não está atento na explicação do professor;
- Não respeita as regras de funcionamento da aula.

Os critérios para os comportamentos ajustados do aluno na aula são:

- Cooperar com os companheiros/professor;
- Está atento na explicação do professor;
- Respeita as regras de funcionamento da escola.

Perfil do Aluno

(competências prioritárias definidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física (620), tendo por base o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho)

Linguagens e Textos - A

As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.

As competências associadas a Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de:

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

Consciência e domínio do corpo - J

As competências na área de Consciência e domínio do corpo dizem respeito à capacidade de o aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.

As competências associadas a Consciência e domínio do corpo implicam que os alunos sejam capazes de:

- realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço;
- dominar a capacidade perceptivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal);
- ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.

Relacionamento interpessoal - E

As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.

As competências associadas a Relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de:

- adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Bem-estar, saúde e ambiente - G

As competências na área de Bem-estar, saúde e ambiente dizem respeito à promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.

As competências associadas a Bem-estar, saúde e ambiente implicam que os alunos sejam capazes de:

- adotar comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade;
- compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente;
- manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.

Estratégias de Ensino

- Trabalho individual;
- Trabalho a pares (elementos técnicos) e/ou grupos (elementos táticos)
- Trabalho em circuito, por estações ou em percurso geral;

- Trabalho em grupo (ex: trabalho em colunas, filas e em vagas);
- Trabalho por equipas;
- Trabalho técnico/tático;
- Trabalho por níveis de aprendizagem (homogéneos, heterogéneos e por género);
- Trabalho por níveis diferenciados de aprendizagem;
- Trabalho em situação de aprendizagem cooperativa (entre companheiros);
- Trabalho em situações de competição.
- Uso formativo da avaliação (autoavaliação com carácter formativo)

Estilos de Ensino:

- Ensino por comando (ex: JDC e outras sub-áreas);
- Ensino Inclusivo e por tarefas (ex: Ginástica de solo e aparelhos);
- Ensino recíproco (nas diversas sub-áreas);
- Ensino por Descoberta Guiada (ex: Ginástica Acrobática).

Metodologias de instrução

- Meios audiovisuais;
- Explicitação teórica dos conteúdos a lecionar;
- Situações analíticas (elementos isolados, exercícios critério de aprendizagem e de aperfeiçoamento);
- Sequência de elementos/esquema (progressões pedagógicas, sequências gimnicas, coreografias);
- Formas jogadas (exercícios em superioridade numérica, jogos reduzidos, jogos condicionados, jogos dirigidos,);
- Situações formais (jogo formal, torneio intra-turma).

3º Ciclo - Educação Física - 2019/2020

Critérios de avaliação para os alunos com dispensa da atividade física nas aulas de Educação Física, nos termos do artigo 15 da Lei nº 51/2012 de 5 de setembro:

3º CICLO

| DOMÍNIO | 20% | | 80% | |
|---------|--|----|--|-----|
| | Atitudes | | Conhecimentos | |
| | Responsabilidade: traz os materiais necessários, é pontual | 4% | Caderno diário para realizar relatório da observação de aulas | 15% |
| | Empenho/Participação e Organização/métodos de trabalho: executa as tarefas, tenta superar dificuldades, é perseverante; participação em atividades desportivas promovidas pela Escola (só EBGS) | 8% | Trabalhos | 20% |
| | Desenvolvimento pessoal/Relacionamento interpessoal: coopera com os prof.s e colegas, respeita as regras de convivência | 8% | Testes escritos | 25% |
| | | | Desempenho de tarefas, definidas pelo professor, na aula: arbitragem e ajudas. | 20% |

Escala dos diferentes parâmetros do domínio das Atitudes (1 a 5)

| Responsabilidade – 4% | |
|-----------------------|------------|
| 5 | 90 - 100 % |
| 4 | 70 - 89 % |
| 3 | 50 - 69 % |
| 2 | 0-49% |
| 1 | |

| Empenho/Participação – 4% | |
|---------------------------|------------|
| 5 | 90 - 100 % |
| 4 | 70 - 89 % |
| 3 | 50 - 69 % |
| 2 | 0-49% |
| 1 | |

| Organização/métodos de trabalho – 4% | |
|--------------------------------------|------------|
| 5 | 90 - 100 % |
| 4 | 70 - 89 % |
| 3 | 50 - 69 % |
| 2 | 0-49% |
| 1 | |

| Desenvolvimento pessoal/Relacionamento interpessoal – 8% | |
|--|------------|
| 5 | 90 - 100 % |
| 4 | 70 - 89 % |
| 3 | 50 - 69 % |
| 2 | 0-49% |
| 1 | |

Anexo 13 – Critérios de Avaliação do 2º semestre



Critérios Específicos de Avaliação E@D
Ano Letivo 2019/2020



Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclos

| Disciplina | Domínios de avaliação (DA) | Ponderação DA | PARÂMETROS | INDICADORES |
|-----------------|-----------------------------|---------------|--|---|
| Educação Física | Conhecimentos e Capacidades | 60% | Pertinência das participações | <ul style="list-style-type: none"> Participa com regularidade e as intervenções são muito pertinentes Participa com regularidade e as intervenções são pertinentes Participa pouco mas as intervenções são pertinentes Participa pouco e as intervenções são pouco pertinentes Não participa |
| | | | Concretização das atividades e tarefas | <ul style="list-style-type: none"> Concretiza as atividades e tarefas com muito boa qualidade Concretiza as atividades e tarefas com boa qualidade Concretiza as atividades e tarefas com qualidade suficiente Concretiza algumas atividades e tarefas com qualidade insuficiente Não concretiza as atividades e tarefas propostas |
| | | | Aprendizagem e autonomia | <ul style="list-style-type: none"> Conseguiu realizar as aprendizagens de forma autónoma Conseguiu realizar a maior parte das aprendizagens sem apoio Conseguiu realizar as aprendizagens com apoio Conseguiu realizar algumas aprendizagens com apoio Não realizou nenhuma aprendizagem nem pediu apoio |
| | Atitudes | 40% | Assiduidade 10% | <ul style="list-style-type: none"> Esteve presente em todas as sessões síncronas Esteve presente em quase todas as sessões síncronas Esteve presente em pelo menos metade das sessões síncronas Esteve presente em menos de metade das sessões síncronas Não esteve presente nas sessões síncronas (sem justificação válida) |
| | | | Cumprimento dos prazos 30% | <ul style="list-style-type: none"> Cumpriu sempre com os prazos propostos Cumpriu quase sempre com os prazos propostos Cumpriu em pelo menos metade os prazos propostos Cumpriu em menos de metade os prazos propostos Não cumpriu em nenhuma situação com os prazos propostos |

DA – Domínios de Avaliação

A classificação obtida no E@D contribui com 20% para a classificação final
Classificação Final = 80% EP + 20% E@D

Anexo 14 – Certificado: Programa de Educação Olímpica



Programa de Educação Olímpica

EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Ana Isabel de Jesus dos Santos

pela participação na sessão de apresentação do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA,
realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra, no dia 27 de setembro de 2019.



Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo 15 – Certificado: Plano Curricular da Disciplina de Educação Física: as Aprendizagens Essenciais

CERTIFICADO

Certifica-se que **Ana Isabel de Jesus dos Santos** 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 Pedroso 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:

- 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**.
- 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 Morouço)

Co-financiado por:



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

Anexo 16 – Certificado: Educador Inovador

 Microsoft Centro para Educadores

Certificado de reconhecimento



Ana Santos

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

Educador Inovador Microsoft Certificado programa

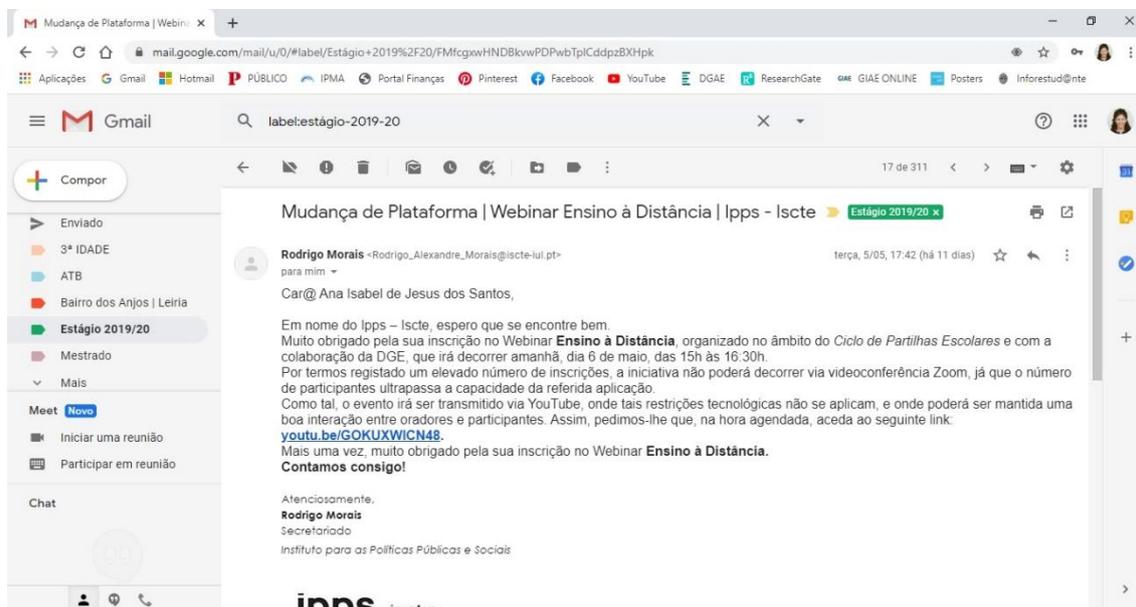
✓ **Concluído:** 02/04/2020



Anthony Salcito
Vice President, Worldwide Education

education.microsoft.com

Anexo 17 – Comprovativo de inscrição Webinar Ensino à Distância



Anexo 18 – Ficha de Inscrição: Ética no Desporto

| | | | | | |
|--|---|--|-------------|---|-----------|
|  | | PLANO de FORMAÇÃO 2019/2020 FICHA de INSCRIÇÃO | |  | |
| Preenchimento obrigatório de todos os campos | | | | | |
| AÇÃO DE FORMAÇÃO | | | | | |
| ACD32 - Ética no Desporto | | | | | |
| DADOS PESSOAIS: | | | | | |
| NOME | Ana Isabel de Jesus dos Santos | | | | |
| MORADA | Rua Professor António Luís Fernandes LTI, 2ºDto, Bairro de Jericó | | | | |
| CÓDIGO POSTAL | 2400-158 | LOCALIDADE | Leiria | | |
| Nº B.I./C.C. : (1) | 12734838 7 ZY9 | NISS | 12031171615 | NIF | 237709210 |
| TELEFONE | TELEMÓVEL | 968224071 | E-MAIL | santos.aj@gmail.com | |
| DATA DE NASCIMENTO | 20-08-1985 | NACIONALIDADE | Portuguesa | | |
| <small>(1) Preencher todos os algarismos e respetiva terminação.</small> | | | | | |
| SITUAÇÃO PROFISSIONAL: | | | | | |
| ESCOLA/AGRUPAMENTO (em que exerce funções) | Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente | | | | |
| PESSOAL DOCENTE | | | | | |
| CÓDIGO DE RECRUTAMENTO | DATA DE INÍCIO DE FUNÇÕES | | | set-19 | |
| NÍVEL DE ENSINO | 3ºCEB | VINCULAÇÃO | | | |
| HABILITAÇÕES ACADÉMICAS | Licenciatura | Se respondeu "OUTRA" indique qual: | | | |
| Confirmo os dados constantes desta ficha de inscrição Data: <u>03/05/2020</u>  O(A) Chefe dos Serviços de Administração Escolar <small>(assinatura com conteúdo de Administração Escolar)</small> | | | | Data: ___/___/___ O(A) Formando(a) _____ <small>(assinatura)</small> | |
| Agrupamento Escolas de Marinha Grande - R. André de Gouveia - 3000-029 COIMBRA - Tel. 239 488 096 - Email: cfae.minerva.geral@gmail.com | | | | | |
|  | | | | | |

Anexo 19 – Planificação Disciplinar/Interdisciplinar (Ensino à Distância)



| Modelo de Planificação Disciplinar/Interdisciplinar | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Educação Física – 9.º ano / Turma H | | | | |
| Planificação de Atividades | | | | |
| Aula n.º 81 (45 minutos) Dia: 27/04/2020 (2.ª feira) | Aula n.º ____ (45/90/135 minutos) Dia: / / (3.ª feira) | Aula n.º ____ (45/90/135 minutos) Dia: / / (4.ª feira) | Aula n.º 82 e 83 (90 minutos) Dia: 30/04/2020 (5.ª feira) | Aula n.º ____ (45/90/135 minutos) Dia: / / (6.ª feira) |
| Sessão Síncrona Sessão Assíncrona/TA Apelo Tutorial | Sessão Síncrona Sessão Assíncrona/TA Apelo Tutorial | Sessão Síncrona Sessão Assíncrona/TA Apelo Tutorial | Sessão Síncrona Sessão Assíncrona/TA Apelo Tutorial | Sessão Síncrona Sessão Assíncrona/TA Apelo Tutorial |
| Conteúdo(s) curricular(es): APTIDÃO FÍSICA: - Manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; - Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física. | Conteúdo(s) curricular(es): | Conteúdo(s) curricular(es): | Conteúdo(s) curricular(es): APTIDÃO FÍSICA: - Manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; - Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física. | Conteúdo(s) curricular(es): |
| Tarefa(s) / Atividades(s): - Plano de Treino – Força - Ficha de Autoavaliação | Tarefa(s) / Atividades(s): | Tarefa(s) / Atividades(s): | Tarefa(s) / Atividades(s): - Esclarecimento de dúvidas - Aptidão Física e Saúde - Plano de Treino – Cardiovascular - Ficha de Autoavaliação | Tarefa(s) / Atividades(s): |
| Recursos e ferramentas: Smartphone/Tablet/Computador Correio eletrónico | Recursos e ferramentas: | Recursos e ferramentas: | Recursos e ferramentas: Smartphone/Tablet/Computador Videoconferência: Zoom Correio eletrónico | Recursos e ferramentas: |
| Observações: - Entrar na "reunião" Zoom: https://us04web.zoom.us/j/78935081209 - ID da reunião: 789 3508 1209 | | | | |

Anexo 20 – Tarefas de Aptidão Física



PLANO SEMANAL DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

----- TAREFA 4.2 -----
ANO LETIVO 2019/20 - 2º SEMESTRE - 9º H

QUI. 23/04/2020
10:15 – 11:45



Olá! Espero que todos vós e respetivas famílias se encontrem bem de saúde e ATIVOS! Como é do vosso conhecimento é importante que mantenham as rotinas diárias, uma boa alimentação e ingestão de água, uma higiene cuidada e adaptada a esta pandemia e que se mantenham ativos e de preferência com a família.

Assim sendo, desafio-te mais uma vez a realizar um plano de treino, dando o teu melhor: supera-te! Se quiseres poderás realizá-lo com a tua família! Esta semana já realizaram o treino de força e agora irei propor o treino cardiovascular (resistência).

Lê atentamente as indicações abaixo, pois será necessário medires/registares a tua Frequência Cardíaca (FC) em alguns momentos durante o treino e preencheres a “Autoavaliação 2” no final do treino.

Caso tenhas dúvidas, estarei disponível para esclarecer através de email (educacaofisica2019.20@gmail.com).



PROCEDIMENTOS A CUMPRIR:

- ✦ Para todas as sessões de treino, deves criar um ESPAÇO AMPLO livre de objetos que possam colocar em causa a vossa integridade física.
- ✦ De forma a perceber a intensidade que o treino é realizado, deves registar, na Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional - Cardiovascular, a tua Frequência Cardíaca (FC) DURANTE o treino, conforme a explicação abaixo.
- ✦ APÓS terminares este treino deves realizar a tua autoavaliação referente ao teu desempenho no treino, no espaço destinado à “Autoavaliação 2 (AA2)”.
- ✦ Deves enviar no final do treino a ficha de autoavaliação devidamente preenchida para o email usual até o dia 24/04 (amanhã, sexta-feira).

Anexo 21 – Questionário de Meta-avaliação Inicial (QMI)



CÓDIGO
QMI

Neste questionário pretendemos conhecer como fizeste a tua autoavaliação em anos anteriores na disciplina de Educação Física e a tua opinião sobre a autoavaliação. Para tal, solicitamos a tua colaboração, respondendo às seguintes questões de forma sincera. Não há respostas erradas! A informação recolhida será tratada de forma confidencial e anónima e utilizada exclusivamente para fins académicos e/ou científicos.

1 - Identificação

1.1 - Sexo: Feminino Masculino

1.3 – Ano/Turma _____

1.2 - Idade _____

1.4 - Nº _____

2 – As tuas práticas de autoavaliação anteriores em Educação Física

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 os professores pediam-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?

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"/> |
| 3.2 – A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final. | <input type="radio"/> |
| 3.3 – A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre. | <input type="radio"/> |
| 3.4 – A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar. | <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"/> |
| 4.2 - A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor. | <input type="radio"/> |
| 4.3 - A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem. | <input type="radio"/> |
| 4.4 - A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender. | <input type="radio"/> |
| 4.5 - A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo. | <input type="radio"/> |
| 4.6 - A autoavaliação deve contar para a minha nota. | <input type="radio"/> |
| 4.7 - A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho. | <input type="radio"/> |
| 4.8 – Não sei como fazer a minha autoavaliação. | <input type="radio"/> |

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 22 – Questionário de Meta-avaliação Final (QMF)



Neste questionário pretendemos conhecer a tua opinião sobre a autoavaliação que realizaste ao longo da Unidade Didática da Aptidão Física. Para tal solicitamos a tua colaboração respondendo às seguintes questões de forma sincera. Lê bem as questões, não há respostas certas nem erradas! A informação recolhida será tratada de forma confidencial e anónima e utilizada exclusivamente para fins académicos e/ou científicos.

1 - Identificação

1.1 - Sexo: 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"/> |
| 2.2 – A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final. | <input type="radio"/> |
| 2.3 – A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre. | <input type="radio"/> |
| 2.4 – A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar. | <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"/> |
| 3.2 - A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor. | <input type="radio"/> |
| 3.3 - A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem. | <input type="radio"/> |
| 3.4 - A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender. | <input type="radio"/> |
| 3.5 - A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo. | <input type="radio"/> |
| 3.6 - A autoavaliação deve contar para a minha nota. | <input type="radio"/> |
| 3.7 - A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho. | <input type="radio"/> |
| 3.8 - Não sei como fazer a minha autoavaliação. | <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"/> |
| 4.2 - Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil. | <input type="radio"/> |
| 4.3 - A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem. | <input type="radio"/> |
| 4.4 - Por vezes autoavaleiei-me melhor do que aquilo que realmente faço | <input type="radio"/> |
| 4.5 - A autoavaliação foi difícil de realizar para mim. | <input type="radio"/> |
| 4.6 - A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava descrito na ficha. | <input type="radio"/> |
| 4.7 - A autoavaliação deve ser realizada só no final de cada Unidade Didática. | <input type="radio"/> |
| 4.8 - Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa. | <input type="radio"/> |
| 4.9 - A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender. | <input type="radio"/> |
| 4.10 - A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho. | <input type="radio"/> |
| 4.11 - A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz. | <input type="radio"/> |
| 4.12 - A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens. | <input type="radio"/> |
| 4.13 - Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação | <input type="radio"/> |
| 4.14 - Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação. | <input type="radio"/> |
| 4.15 - O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber o nível em que me encontrava. | <input type="radio"/> |
| 4.16 - A autoavaliação ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho. | <input type="radio"/> |
| 4.17 - A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio. | <input type="radio"/> |
| 4.18 - A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer autoavaliação noutras aulas. | <input type="radio"/> |
| 4.19 - A autoavaliação motivou-me para aprender mais. | <input type="radio"/> |
| 4.20 - A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado nas aulas. | <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 – Fazer a minha autoavaliação foi...

| | | | | | | | | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Muito Difícil | <input type="radio"/> | Muito Fácil |

5.2 - Explica porquê, indicando **duas** razões que te levaram a assinalar a tua escolha, para conseguirmos melhorar a ficha de autoavaliação.

1 _____

2 _____

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 23 – Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional - Cardiovascular



Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional - Cardiovascular



Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: 9ºH

| | Componentes críticas do Treino Cardiovascular: | 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 (AAI) Exercícios Cardiovasculares Data: ___/04/2020 | - Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme; - Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga; - Realizo os exercícios sem comprometer a execução técnica; - Realizo os exercícios sem utilizar as alternativas; - Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pela professora. | | 1- 2- |
| Autoavaliação 1 (AA1) Exercícios Cardiovasculares Data: ___/04/2020 | - Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme. - Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga; - Realizo os exercícios sem comprometer a execução técnica; - Realizo os exercícios sem utilizar as alternativas; - Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino Cardiovascular 1 | | FC antes aquecimento: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |



Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional - Cardiovascular



Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: 9ºH

| | Componentes Críticas dos Treinos Cardiovasculares: | 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 nos treinos. | Aspetos de Melhoria: Indica dois aspetos que precisas alterar/trabalhar para que na próxima sessão melhores o teu desempenho. |
|---|--|---|---|
| Autoavaliação 2 (AA2) Exercícios Cardiovasculares Data: ___/04/2020 | -Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme; -Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga; -Realizo os exercícios sem utilizar as alternativas; -Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica; -Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino Cardiovascular 2 | | FC antes: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |
| Autoavaliação 3 (AA3) Exercícios Cardiovasculares Data: ___/04/2020 | -Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme; -Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga; -Realizo os exercícios sem utilizar as alternativas; -Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica; -Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino Cardiovascular 3 | | FC antes: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |
| Autoavaliação Final (AAF) Exercícios Cardiovasculares Data: ___/05/2020 | -Realizo os exercícios de forma contínua e uniforme; -Realizo os exercícios sem diminuição de eficácia, controlando o esforço e resistindo à fadiga; -Realizo os exercícios sem utilizar as alternativas; -Realizo os exercícios não comprometendo a execução técnica; -Realizo corretamente os exercícios, com a duração e intensidade definidas pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino Cardiovascular 4 | | FC antes: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |

Anexo 24 – Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional – Força Muscular



Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional - Força



Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: 9ºH

| | Componentes críticas dos Treino de Força: | 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 (AA1) Exercícios de Força Data: ___/04/2020 | - Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular; - Realizo 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 pela professora. | | 1- 2- |
| Autoavaliação 1 (AA1) Exercícios de Força Data: ___/04/2020 | - Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular; - Realizo 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 pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino de Força 1 | | FC antes: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |

1



Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte
Ficha de Autoavaliação da Capacidade Condicional - Força



Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: 9ºH

| | Componentes Críticas dos Treino de Força: | 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 nos treinos. | Aspetos de Melhoria: Indica dois aspetos que precisas alterar/trabalhar para que na próxima sessão melhores o teu desempenho. |
|--|--|---|---|
| Autoavaliação 2 (AA2) Exercícios de Força Data: ___/04/2020 | -Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular; -Realizo 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 pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino Força 2 | | FC antes: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |
| Autoavaliação 3 (AA3) Exercícios de Força Data: ___/05/2020 | -Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular; -Realizo 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 pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino Força 3 | | FC antes: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |
| Autoavaliação Final (AAF) Exercícios de Força Data: ___/05/2020 | -Realizo os exercícios com elevada velocidade de contração muscular; -Realizo 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 pela professora. | | 1- 2- |
| Frequência Cardíaca – Treino Força 4 | | FC antes: _____ | FC fim aquecimento: _____ FC fim parte fundamental: _____ |

Anexo 25 – Matriz dos Questionários de Meta-avaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MARINHA GRANDE
Poente



eseacd
escola secundária em' acido calzone curso



ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMADORES DA ESCOLA
1714 (E 2015/16)

Matriz de Questionários de Meta-avaliação

TEMA PROBLEMA

A influência percebida da autoavaliação nas aprendizagens dos alunos

QUESTIONÁRIO META AVALIAÇÃO INICIAL (QMI)

| BLOCOS TEMÁTICOS | OBJETIVOS | VARIÁVEL | QUESTÕES | TIPO DE QUESTÃO |
|---|---|--|---|--|
| 1. Identificação | Obter dados identificativos do aluno: idade, sexo, turma, n.º aluno. | Sexo Idade Nº do aluno(a) | 1.1 Sexo 1.2 Idade 1.3. Ano/Turma 1.4. Nº | Produção numérica e escolha simples |
| 2. As tuas práticas de autoavaliação anteriores em Educação Física | Conhecer as formas de autoavaliação realizadas na vida escolar do aluno. | PráticasAutoavaliação1 PráticasAutoavaliação2 | 2.1. Em anos anteriores os professores pediam para te autoavaliar nas aulas de Educação Física? - Sim, no final de cada UD - Sim, no final de cada período/semestre - Não. 2.2. Na tua autoavaliação o professor pedia-te para: - Dizer um número numa escala. - Dizer o que tinha que melhorar a seguir. - Dizer o que fazia mal. | Escolha simples (assinalar apenas a mais frequente) |
| 3. O que é a autoavaliação? | Obter representações do conceito de autoavaliação dos alunos. | Desempenho_I Avaliação_I Aprendizagem_I Reflexão_I | 3.1. A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho. 3.2. A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final. 3.3. A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre. 3.4. A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar. | Escala de Likert (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente) |
| 4. A tua opinião sobre a autoavaliação | Compreender a influência percebida da autoavaliação na melhoria da aprendizagem dos alunos. | Duração_I Ensino_I Melhorar Aprendizagem_I MotivaçãoAprender_I Responsabilidade Autonomia_I Relevância_I Melhorar Desempenho_I Conhecimento_I | 4.1. A autoavaliação implica muito tempo de aula. 4.2. A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor. 4.3. A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem. 4.4. A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender. 4.5. A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo 4.6. A autoavaliação deve contar para a minha nota. 4.7. A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho. 4.8. Não sei como fazer a minha autoavaliação. | Escala de Likert (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente) |



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MARINHA GRANDE
POENTE



eseacd
escola secundária emf. alameda das artes, casal



ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO META AVALIAÇÃO FINAL (QMF)

| BLOCOS TEMÁTICOS | OBJETIVOS | VARIÁVEIS | QUESTÕES | TIPO DE QUESTÃO |
|--|---|--|---|--|
| 1. Identificação | Obter dados identificativos do aluno: idade, sexo, turma, | Nº do aluno(a) Sexo Idade | 1.1. Número do aluno(a) 1.2. Sexo 1.3. Idade | Produção múltipla e escolha simples |
| 2. O que é a autoavaliação? | Obter representações do conceito de autoavaliação dos alunos. | Desempenho_F Avaliação_F Aprendizagem_F Reflexão_F | 2.1. A autoavaliação é uma avaliação que eu faço sobre o meu desempenho. 2.2. A autoavaliação é dizer qual a nota que mereço no final. 2.3. A autoavaliação é um balanço da minha aprendizagem, que devo fazer sempre. 2.4. A autoavaliação é ser capaz de refletir sobre o que posso melhorar. | Escala de Likert (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente) |
| 3. A tua opinião sobre a autoavaliação | Compreender a influência percebida da autoavaliação na melhoria da aprendizagem dos alunos. | Duração_F Ensino_F Melhorar Aprendizagem_F MotivaçãoAprender_F Responsabilidade Autonomia_F Relevância_F Melhorar Desempenho_F Conhecimento_F | 3.1. A autoavaliação implica muito tempo de aula. 3.2. A autoavaliação precisa de ser ensinada pelo professor. 3.3. A autoavaliação serve para melhorar a minha aprendizagem. 3.4. A autoavaliação ajuda-me a motivar para aprender. 3.5. A autoavaliação torna-me mais responsável e autónomo 3.6. A autoavaliação deve contar para a minha nota. 3.7. A autoavaliação não me ajuda a melhorar o desempenho. 3.8. Não sei como fazer a minha autoavaliação. | Escala de Likert (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente) |
| 4. A tua autoavaliação da Aptidão Física | Conhecer a posição dos alunos relativamente à autoavaliação. | Momento1_F Referencial1_F InflAprendizagem1_F InflAutoavaliação1_F Dificuldade1_F Dificuldade2_F Momento2_F InflAprendizagem2_F InflAprendizagem3_F InflAprendizagem4_F InflAprendizagem5_F InflAprendizagem6_F InflAutoavaliação2_F Referencial2_F | 4.1. A autoavaliação deveria ser realizada em todas as aulas. 4.2. Se eu escolhesse em que me iria avaliar seria mais fácil. 4.3. A autoavaliação não foi importante para a minha aprendizagem. 4.4. Por vezes autoavaleiei-me melhor do que aquilo que realmente faço. 4.5. A autoavaliação foi difícil de realizar para mim. 4.6. A autoavaliação foi fácil porque podia guiar-me pelo que estava descrito na ficha. 4.7. A autoavaliação deve ser realizada só no final de cada Unidade Didática. 4.8. Para a autoavaliação foi fundamental eu compreender como se realiza a tarefa. 4.9. A autoavaliação que realizei ajudou-me a aprender. 4.10. A autoavaliação que realizei ajudou a saber onde melhorar o meu desempenho. 4.11. A autoavaliação ajudou-me a perceber as aprendizagens que fiz. 4.12. A autoavaliação responsabilizou-me pelas minhas aprendizagens. 4.13. Agora sinto mais confiança a fazer a minha autoavaliação. 4.14. Preciso de mais informação para fazer a minha autoavaliação. | Escala de Likert (Assinala o grau de concordância, de 1 a 7, em que 1 – Discordo totalmente e 7 – Concordo totalmente) |



| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | | InflAutoavaliação3_F | 4.15. O gráfico e as imagens das fichas de autoavaliação ajudaram-me a saber em que nível em que me encontrava. | |
| | | InflAprendizagem7_F | 4.16. A autoavaliação que realizei ajudou-me a pensar no que fazer para melhorar o meu desempenho. | |
| | | InflMotivação1_F | 4.17. A autoavaliação ajudou-me a criar desafios comigo próprio. | |
| | | InflMotivação2_F | 4.18. A autoavaliação motivou-me para continuar a fazer autoavaliação noutras aulas. | |
| | | InflMotivação3_F | 4.19. A autoavaliação motivou-me para aprender mais. | |
| | | InflMotivação4_F | 4.20. A autoavaliação motivou-me para ser mais empenhado nas aulas. | |
| 5. A tua dificuldade em fazer a autoavaliação | Identificar e compreender o grau de dificuldade dos alunos na realização da autoavaliação. | Dificuldade3_F | 6.1. Agora que terminou as tarefas de Aptidão Física, a minha autoavaliação foi... Muito difícil 1 2 3 4 5 6 7 Muito fácil | Escala de Likert (Assinala o grau de dificuldade, de 1 a 7, em que 1 – Muito difícil e 7 – Muito fácil) |
| | | Dificuldade4_F <i>(variável qualitativa)</i> | 6.2. Explica porquê, indicando duas razões que te levaram a assinalar a tua escolha, para conseguirmos melhorar a ficha de autoavaliação. | Produção aberta |