

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Pedro da Cruz Lopes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO  
NA ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO JUNTO DA  
TURMA DO 11<sup>º</sup>1A NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

**A AVALIAÇÃO PARTILHADA COMO ESTRATÉGIA**

**POTENCIADORA DAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva e apresentado à  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

Junho de 2023



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

**Pedro da Cruz Lopes**  
**2021162070**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA  
AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 11<sup>º</sup>1A NO ANO LETIVO DE 2022/2023**

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

**Orientadora:** Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva

**Coimbra 2023**

**Esta obra deve ser citada como:** Lopes, P. (2023). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Avelar Brotero junto da turma do 11º1A no ano letivo de 2022/2023 (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Repositório científico da UC.

*Pedro da Cruz Lopes, aluno nº 2021162070 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº 1 do artigo 125º, do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).*

Coimbra, 26 de junho de 2023

*Pedro da Cruz Lopes*

---

(Pedro da Cruz Lopes)

## **Agradecimentos**

As palavras de pouco servem para exprimir o sentimento de gratidão para com os envolvidos no nosso percurso académico, mas não posso deixar de exaltar a sua importância no nosso desenvolvimento profissional, académico e pessoal.

Por esse motivo começamos por enunciar a importância que todos os professores da FCDEF, mas também, da FMH que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o despertar do nosso interesse pelo ramo da Educação Física e para a nossa capacitação teórico-prática na área da pedagogia. Porém, gostávamos de enaltecer a orientação da Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva, que demonstrou ser fundamental para a conclusão do EP com sucesso, talvez mais do que ela imagine.

Agradecemos também aos elementos do NEEF da instituição escolar que nos acolheu no decorrer do EP (Escola Secundária Avelar Brotero), assim como à estrutura docente com a qual tivemos mais contato, e que também contribuíram para a construção da minha identidade docente: o grupo disciplinar de Educação Física.

Ainda assim, ficamos especialmente gratos para com a Professora Maria João Vasconcelos por ter sido uma das vozes mais presentes neste EP, e por ter sido extremamente objetiva e acutilante, embora sempre com um carácter pedagógico, nas críticas construtivas que fazia na sua supervisão. Além disso, foi também uma fonte de inspiração no que diz respeito à crença de que vale a pena seguir esta profissão, mesmo com todas as circunstâncias que recaem sobre os professores na atualidade.

Também ao Diogo, à Churra e ao Luiz, deixamos um especial agradecimento por nos motivarem nos momentos mais exasperantes deste Estágio Pedagógico, mas também por nos permitirem partilhar momentos de formação muito enriquecedores, através da nossa colaboração, a partir da qual retirámos uma amizade e um conjunto de memórias que nos acompanhará para o resto das nossas vidas.

Ficamos igualmente gratos pelo apoio da nossa família (mãe, pai, irmã, avós, tios...) e amigos de longa data (Diogo, Rodrigo, André e Hugo) que, embora não nos pudessem apoiar na ótica da formação académica, deram-nos todas as condições para lidar com os sacrifícios que tivemos de realizar para conseguir concretizar mais um passo no nosso desenvolvimento académico e profissional.

Devemos em último lugar agradecer à Inês, a pessoa que tem estado connosco desde o início da nossa formação superior, mas que, acima de tudo nos tem permitido elevar o carácter e procurar pelo máximo das nossas potencialidades, acreditando nas nossas capacidades e contribuindo de todas as formas para que também nós o fizéssemos. Agradecemos-lhe por todo o apoio que nos deu durante estes anos e pelo enorme exemplo de superação que nos transmitiu, inspirando-nos diariamente.

De qualquer modo, também deixamos uma palavra de agradecimento à família da Inês (Dona Sandra, Avó, Tia e Senhor Joaquim), porque também eles nos deram um teto enquanto não pudemos pagar por um e pelo apoio emocional prestado e que foi fundamental para conseguir dar continuidade aos nossos estudos.

A todos eles, um muito obrigado!

“O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo”  
(Pedro Demo)

## Resumo

O Estágio Pedagógico surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. O estágio foi desenvolvido na Escola Secundária Avelar Brotero, no ano letivo de 2022/2023, em Coimbra, onde acompanhámos a turma do 11<sup>º</sup>1A. Por isso, o presente produto escrito pretende enunciar o conjunto de experiências e aprendizagens desenvolvidas no decorrer do Estágio Pedagógico, iniciando com um breve enquadramento acerca da nossa participação neste ciclo de estudos e sobre as expectativas para a concretização desta unidade de formação inicial de professores. Depois, seguir-se-á a referência a todas as atividades elaboradas no domínio da intervenção pedagógica, como é o caso do planeamento, da realização e da avaliação, e a conseqüente reflexão crítica. De seguida, descrevemos e refletimos sobre todas as outras dinâmicas em que participámos no decorrer do Estágio Pedagógico e que contribuíram para a introdução à profissionalização, compondo o restante conjunto de funções associadas à profissão docente, como a participação em atividades de carácter organizativo na instituição escolar, tais como, a presença em reuniões do grupo disciplinar e do conselho de turma, ou a assessoria do Coordenador do Desporto Escolar e dos Professores Responsáveis pelos Grupos-Equipa. A estas tarefas juntam-se os projetos desenvolvidos na comunidade escolar, de onde se destacam o Corta-Mato Escolar e os EQUIFIT GAMES. Não obstante, abordam-se as restantes questões que garantem a coerência do perfil docente, como a sua atitude ético-profissional, onde se enquadra o compromisso pelas aprendizagens dos alunos e a dedicação ao projeto educativo, colaborando com toda a comunidade escolar. Além disso, sendo este um relatório acerca do Estágio Pedagógico, também se abordou um conjunto de temáticas que garantiram o normal funcionamento da formação em causa, com relevância para a intervenção pedagógica, como a prática supervisionada, as atividades de observação, o projeto de intervenção pedagógica e as estratégias de formação contínua. Por fim, relevamos a exploração de um tema-problema cujo objetivo seria determinar a perceção dos alunos dos professores estagiários do presente ano letivo, sobre a partilha ou cedência de responsabilidade no processo de avaliação, de forma a promover as suas aprendizagens, tendo em conta que serão alvo de um processo de ensino-aprendizagem gerido por professores durante a sua formação inicial. Ainda assim, almeja-se também a aferição de quais estratégias de avaliação formativa e partilhada potenciam a consecução dos objetivos de aprendizagem, garantindo um suporte de investigação que possa apoiar a formação inicial de professores, mas também a intervenção dos professores já profissionalizados, na qualidade das suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Reflexão da prática pedagógica. Avaliação partilhada. Promoção dos objetivos de aprendizagem.

## ***Abstract***

The Teacher Training comes within the scope of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, taught by the Faculty of Sports Science and Physical Education, University of Coimbra. The training was developed in the Secondary School Avelar Brotero, in the school year 2022/2023, in Coimbra, where we followed the class 11<sup>o</sup>1A. Therefore, this written product aims to describe the experiences and learning developed during the Teacher Training, starting with a brief framework about our participation in this cycle of studies and about the expectations for the achievement of this unit of initial teacher education. Then, there will follow the reference to all the activities developed in the domain of pedagogical intervention, such as planning, implementation and evaluation, and the consequent critical reflection. After that, we describe and reflect on all the other dynamics in which we participated during the Teacher Training and which contributed to the introduction to professionalization, composing the remaining set of functions associated with the teaching profession, such as the participation in activities of an organizational nature in the school institution, such as the presence in assemblies of the disciplinary group and of the class council, or the assist of the School Sport Coordinator and of the Teachers in charge of the Team Groups. In addition to these tasks, there are the projects developed in the school community, such as the School Cross-Country and the EQUIFIT GAMES project. However, the remaining issues that ensure the consistency of the teaching profile are addressed, such as their ethical-professional attitude, which includes commitment to the students' learning and dedication to the educational project, collaborating with the whole school community. Moreover, as this is a report on the Teacher Training, a set of themes that ensure the normal functioning of the training in question was also addressed, with relevance to educational intervention, such as supervised practice, observation activities, the project of educational intervention and continuous education strategies. Finally, we highlight the exploration of a theme/research whose objective would be to determine the students' perception, of the trainee teachers at the present school year, about the sharing or cession of responsibility in the assessment process in order to promote their learning, taking into account that they will be the target of a teaching-learning process managed by teachers during their initial professional education. Even so, it is also aimed to verify which formative and shared assessment strategies enhance the achievement of learning objectives, ensuring a research support that can assist the initial teacher's education, but also the intervention of already professionalized teachers, in the quality of their pedagogical practices.

**Keywords:** Teaching Training. Reflection of pedagogical practice. Shared assessment. Promotion of learning objectives.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida.....	1
1. Enquadramento da formação.....	1
1.1. Motivação para a formação.....	1
1.2. Expetativas Iniciais – Plano de Formação Inicial (PFI) .....	2
2. Caraterização do contexto escolar e das condições do estágio pedagógico.....	3
2.1. Caraterização da escola .....	3
2.2. Grupo disciplinar de Educação Física.....	4
2.3. Caraterização da turma 11 <sup>o</sup> 1A.....	4
Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica .....	5
1. Planeamento.....	6
1.1. Plano Anual.....	6
1.2. Unidades Didáticas.....	7
1.3. Plano de Aula .....	8
2. Intervenção Pedagógica.....	9
2.1. Instrução.....	10
2.2. Gestão .....	11
2.3. Clima.....	13
2.4. Disciplina.....	14
3. Avaliação .....	15
3.1. Avaliação formativa inicial.....	15
3.2. Avaliação formativa .....	15
3.3. Avaliação final .....	17
4. Prática pedagógica supervisionada .....	18
5. Atividades de observação .....	18
6. Participação em reuniões escolares .....	19
6.1. Reuniões do grupo disciplinar.....	19
6.2. Reuniões do conselho de turma.....	19
7. PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica.....	20
8. Organização e Gestão Escolar: Projeto de Assessoria.....	22
9. Projetos e parcerias educativas.....	23

9.1. Corta-Mato Escolar .....	23
9.2. Projeto Olimpíada Sustentada – EQUIFIT GAMES.....	24
10. Estratégias de formação contínua .....	26
11. Atitude Ético-Profissional .....	26
Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema.....	28
1. Introdução.....	28
2. Metodologia .....	32
2.1. Participantes do estudo.....	32
2.2. Instrumentos e Recolha de Dados.....	32
2.3. Tratamento dos Dados.....	33
2.3.1. Análise Estatística .....	33
2.3.2 Análise de Conteúdo.....	34
3. Apresentação e Discussão de Resultados.....	35
3.1. Resultados estatísticos – Descrição do perfil dos professores estagiários (perceção dos alunos) .....	35
3.2. Resultados estatísticos – Relação entre o sucesso da partilha da avaliação e as diferentes estratégias, na formação inicial de professores (perceção dos alunos) .....	38
3.3. Resultados da análise de conteúdo.....	40
4. Conclusões.....	43
5. Limitações e sugestões para estudos futuros .....	45
Capítulo IV – Considerações Finais.....	46
Capítulo V – Referências Bibliográficas .....	48
Capítulo VI – Anexos .....	53

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Distribuição dos participantes de acordo com o ciclo de ensino .....	32
Tabela 2 - Categorias de análise de conteúdo .....	34
Tabela 3 - Perfil dos alunos sobre a avaliação partilhada nas suas aulas de Educação Física .....	36
Tabela 4 - Perceção dos alunos sobre o sucesso da avaliação partilhada nas suas aulas de Educação Física.....	38
Tabela 5 - Associação entre a efetividade da avaliação partilhada e as diferentes estratégias de partilha .....	39

## Índice de Anexos

Anexo A - Planeamento trienal das áreas didáticas na ESAB (2022/2023) .....	53
Anexo B - Estrutura de plano de aula .....	54
Anexo C - Cartaz Semana da Educação Física, na ESAB.....	55
Anexo D - Cartaz 2ª Semana da Educação Física, na ESAB .....	56
Anexo E - Cartaz Corta-Mato Escolar 22/23.....	57
Anexo F - Cartaz EQUIFIT GAMES .....	58
Anexo G - Certificado de participação no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física .....	59
Anexo H - Certificado de participação no XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa .....	60
Anexo I - Certificado de participação no projeto “Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género .....	61
Anexo J - Certificado de participação no 12º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física .....	62
Anexo K - Questionário “Participação dos alunos no processo de avaliação na disciplina de Educação Física (perspetiva do aluno)” .....	63
Anexo L - Transcrição das respostas à pergunta aberta do Questionário “Participação dos alunos no processo de avaliação na disciplina de Educação Física (perspetiva do aluno)” .....	66
Anexo M - Grelha de codificação do conteúdo .....	66
Anexo N - Codificação do conteúdo .....	68

## **Lista de Abreviaturas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**CDE** – Coordenador do Desporto Escolar

**COP** – Comité Olímpico de Portugal

**DE** – Desporto Escolar

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**ESAB** – Escola Secundária Avelar Brotero

**FCDEF** – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

**FMH** – Faculdade de Motricidade Humana

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

**NEEF** – Núcleo de Estágio de Educação Física

**PA** – Plano Anual

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PIP** – Projeto de Intervenção Pedagógica

**PRGE** – Professor Responsável por um Grupo-Equipa

**SASE** – Serviços de Ação Social Escolar

**SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences

**UE** – União Europeia

## **Introdução**

O Estágio Pedagógico (EP) surge no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra, apresentando uma carga curricular que se traduz no acompanhamento de uma turma do Ensino Básico ou Secundário, durante um ano letivo, onde o professor estagiário deverá desenvolver um conjunto de competências associadas à conceção, realização e avaliação de um processo de ensino-aprendizagem, integrando um contexto real, embora supervisionado e orientado, de uma prática pedagógica que visa a profissionalização docente.

O presente produto escrito representa o relatório do respetivo EP, que foi realizado na Escola Secundária Avelar Brotero (ESAB), em Coimbra, tendo sido orientado pela Dr<sup>a</sup>. Maria João Vasconcelos (orientadora de escola) e pela Prof<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro Silva (orientadora universitária).

O EP decorreu no ano letivo de 2022/2023 e permitiu-nos acompanhar uma turma do 11º ano de escolaridade, do curso de Ciências e Tecnologias.

O relatório divide-se em três grandes áreas, destacando o contexto prévio que motivou a realização da presente formação e, conseqüentemente, do respetivo EP, e a caracterização das condições que retratam o contexto em que o mesmo decorreu; refletindo sobre a nossa intervenção pedagógica e sobre a participação no conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, tiveram implicação no nosso desenvolvimento profissional, tal como o projeto de assessoria a um cargo de gestão escolar, ou os projetos com influência no prolongamento dos programas educativos organizados em contexto escolar; e, por último, explorando um tema com relevância no domínio de intervenção da unidade curricular de Educação Física e com pertinência para a nossa formação enquanto futuros docentes.

Desta forma, o objetivo deste relatório de estágio prende-se por enquadrar o EP no contexto da formação inicial de professores, neste caso, de Educação Física, e permitir a reflexão crítica da intervenção realizada no decorrer do mesmo, em todas as áreas que o constituem.

## **Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida**

### **1. Enquadramento da formação**

#### **1.1. Motivação para a formação**

Desde a infância que a prática de atividade física e desportiva, nomeadamente o futebol, a corrida e a musculação, teve uma importância muito grande na nossa vida, contribuindo mesmo para a superação de um problema cardíaco que fez parte do nosso desenvolvimento enquanto jovem. Foi também através dela que parte da nossa identidade se formou e o nosso caráter se

construiu, tendo uma posição de destaque no momento de escolha da entrada para o ensino superior.

Apesar das normais dúvidas que o ingresso no ensino superior aporta, acabámos mesmo por tirar a licenciatura em Ciências do Desporto e desenvolver o nosso conhecimento acerca do corpo humano e da sua fisiologia e cinesiologia. Por conseguinte, devido à forte ligação entre a instituição de origem da nossa licenciatura e o ensino da Educação Física, obtivemos uma extensa formação nesse sentido.

A verdade é que ganhámos um gosto enorme pela área do treino desportivo, durante a licenciatura, mas podermos interagir com a sociedade através da sua educação em ambiente escolar, apesar da enorme responsabilidade, representa também um grande privilégio para quem começou a olhar para a atividade física como um meio de desenvolvimento pessoal muito rico e multilateral. Durante a nossa passagem pela escola sempre valorizámos os nossos professores de Educação Física, mas sempre sentimos que não eram considerados da mesma forma por colegas que não gostavam tanto da prática de atividade física.

Após três anos de licenciatura e o primeiro ano de mestrado, já conseguimos perceber o porquê de essa diferença ter sido sentida, e só esperamos que todas as aprendizagens que adquirimos no nosso processo de formação sejam suficientes para que, com a experiência, consigamos esclarecer os futuros alunos da disciplina sobre a sua importância para o seu desenvolvimento e como poderá servir para a sua integração na sociedade, valorizando a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

## **1.2. Expetativas Iniciais – Plano de Formação Inicial (PFI)**

A oportunidade formativa que foi garantida pelo EP demonstrou ser fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto futuros docentes, e as expetativas que tínhamos acerca da nossa participação no mesmo prendiam-se na nossa capacitação pedagógica para potenciar as aprendizagens dos alunos e conseguirmos fazer uso dessas competências para promover a formação de alunos mais autónomos e responsáveis, que conseguissem, através do quadro da atividade física, adotar estilos de vida mais saudáveis e tornarem-se indivíduos socialmente mais críticos.

É certo que reconhecíamos as nossas fragilidades, principalmente, devido à inexperiência associada ao planeamento e condução de um processo de ensino-aprendizagem, mas esperávamos poder contar com o auxílio dos membros do NEEF, inclusive a professora orientadora de escola, para guiar a reflexão das nossas intervenções pedagógicas e podermos melhorar no exercício das funções que, enquanto professores estagiários, devíamos desempenhar.

Para além desse aspeto, esperávamos vir a participar num conjunto de atividades que decorrem em ambiente escolar, contando com a colaboração, não só, de colegas docentes, como também, de colegas não docentes, para que pudesse ser possível a realização do projeto de formação dos alunos, de forma coerente e significativa.

Depois, a integração de tarefas de gestão escolar, como as reuniões de departamento, as reuniões de final de período ou a assessoria de cargos como o do Coordenador do Desporto

Escolar (CDE), também era esperada como uma aprendizagem que complementaria o nosso currículo durante o decorrer do EP, e que enriqueceria a nossa formação inicial de professores.

Sem descurar o valor que o EP possuiu no nosso desenvolvimento, até pelo contacto direto com os projetos educativos escolares e com o público-alvo do processo de ensino-aprendizagem (alunos), considerámos que seria importante continuar a nossa formação através da assistência a conferências e seminários da área da Educação Física, que permitiriam o desenvolvimento das nossas competências pedagógicas.

Ainda assim, sempre tivemos a ideia de que o exercício das funções docentes e a sua consequente discussão com outros professores, garantiriam a recolha de informação suficiente para nos implicarmos cognitivamente num processo de autorregulação da respetiva formação pedagógica, assumindo-se como o processo mais importante para o desenvolvimento das nossas competências profissionais.

## **2. Caracterização do contexto escolar e das condições do estágio pedagógico**

### **2.1. Caracterização da escola**

O EP realizou-se na ESAB, uma escola de ensino secundário que se encontra na Freguesia de Santo António dos Olivais, e situa-se num meio urbano, com grandes áreas residenciais e várias estruturas desportivas muito próximas, sendo que o Complexo de Piscinas Olímpicas Municipais de Coimbra serve a ESAB para que seja possível lecionar a unidade didática de Natação.

O facto de a ESAB se localizar numa zona como o centro da cidade de Coimbra, permite ter uma vasta e variada gama de alunos dos mais diversos patamares socioeconómicos e culturais, destacando-se de outras escolas das proximidades devido à grande oferta formativa, nomeadamente no que respeita a cursos profissionais.

Para além dos cursos profissionais, a ESAB possui uma oferta formativa que compreende o curso de Ciências e Tecnologias, o curso de Artes Visuais, o curso de Educação e Formação de Adultos e o curso de Ensino Recorrente, abrangendo um total de 59 turmas, no ano letivo de 2022/2023.

Em relação aos seus recursos humanos, no mesmo ano letivo, a ESAB dispôs de 159 professores, divididos por seis departamentos: 1) Línguas; 2) Matemática e Ciências; 3) Educação tecnológica, eletrotécnica e informática; 4) Ciências Sociais e Humanas; 5) Educação Especial e 6) Expressões (do qual o grupo disciplinar faz parte).

No que diz respeito aos recursos espaciais, a ESAB possui um recinto escolar vasto com 5 blocos distintos, em que um deles é constituído pelos espaços destinados à leção da disciplina de Educação Física. As infraestruturas que servem as aulas da disciplina são: 1 pavilhão polidesportivo (partilhado por 2 turmas, no máximo), 2 campos exteriores e 1 ginásio. No entanto, como já foi referido, tendo em conta o protocolo entre a ESAB e a Câmara Municipal de Coimbra, é cedido o Complexo Olímpico de Piscinas Municipais de Coimbra, que se situa a menos de 200m da ESAB.

Estas infraestruturas permitem a lecionação de um conjunto vasto de matérias, sendo que habitualmente são exploradas as seguintes unidades didáticas: Desportos de Raquete (Ténis, Badminton e Pickleball); Jogos Desportivos Coletivos (Futsal, Basquetebol, Andebol e Voleibol); Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática); Natação; Atletismo e Dança (Aeróbica, Tradicionais, outras), embora tenham uma polivalência suficiente para serem lecionadas outras matérias alternativas.

Para além disso, a escola também disponibiliza os respetivos espaços para a dinamização das atividades relacionados com o Desporto Escolar (DE), destacando a forte cultura da ESAB na modalidade de Voleibol masculino e feminino. Ainda assim, possui grupos-equipa de Badminton, Futsal, Natação e Golfe.

## **2.2. Grupo disciplinar de Educação Física**

No ano letivo de 2022/2023, o grupo disciplinar de Educação Física foi composto por 12 professores de Educação Física, dos quais fez parte a nossa orientadora de escola do EP. Além disso, existem mais 4 elementos que se juntaram a este grupo, que representam os professores estagiários que compõem o NEEF da ESAB no presente ano letivo.

Embora a maioria dos professores do grupo disciplinar tivesse uma diferença significativa de idade relativamente à nossa, consideramos que foi possível interagir com os mesmo de forma muito aberta, o que se revelou muito importante para o desenvolvimento de momentos de discussão sobre os mais variados temas relacionados com o quotidiano docente, e não só.

Além disso, colaborámos com o grupo disciplinar de Educação Física devido ao desenvolvimento de atividades que sustentam o projeto educativo escolar, por exemplo, em torneios inter turmas ou na organização do Corta-Mato Escolar.

Apesar da reunião de todos os professores do grupo disciplinar com uma periodicidade mensal, as conversas informais na sala de professores demonstraram ser igualmente importantes para a nossa formação, promovendo um ambiente de trabalho profícuo e cada vez mais confortável, ao longo do EP.

## **2.3. Caracterização da turma 11<sup>º</sup>1A**

A turma que acompanhámos ao longo deste EP corresponde a uma turma que cursa o plano de estudos do curso de Ciências e Tecnologias, no 11<sup>º</sup> ano de escolaridade, tendo iniciado o ano letivo de 2022/2023 com 26 alunos, embora uma aluna não participasse na disciplina de Educação Física por ser repetente e já a ter concluído no ano letivo transato.

Para realizar a caracterização da turma do 11<sup>º</sup>1A contámos com a aplicação de um questionário inicial, através de um formulário do *Google Forms*, mas também através da plataforma de gestão escolar “INOVAR”, que permitiu consultar um conjunto muito vasto de informações relacionadas com as turmas, onde é possível obter um relatório detalhado da constituição das mesmas.

Os dados recolhidos na fase inicial do ano letivo datam de 15 de setembro de 2022, e apresentam uma distribuição por sexo de 8 rapazes e 18 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Esta foi uma turma em que alguns alunos praticavam atividades desportivas, de forma federada, como a ginástica, o remo, o atletismo, a natação, o badminton e *taekwondo*. Ainda assim, de acordo com os inquéritos preenchidos pelos alunos, apenas 15 dos 26 alunos da turma disse praticar exercício físico nos tempos livres.

Em relação a problemas de saúde, praticamente metade da turma apresentava algum tipo de patologia, mas apenas 2 evidenciavam uma doença do foro respiratório que podia comprometer a prática das aulas de Educação Física, sendo esta, asma.

No entanto, apenas 1 das alunas com asma referiu precisar de se fazer acompanhar com uma bomba de ar.

Após o início do EP, esperávamos alguma dificuldade na obtenção de sucesso nas aprendizagens, devido à ausência de prática de atividade física de metade da turma, fora do seio da Educação Física. Porém, viemos a surpreender-nos com a motivação dos alunos, de um modo geral, para a prática e o interesse demonstrado para melhorar os seus desempenhos, aula após aula.

É certo que algumas alunas apresentavam alguns comportamentos desviantes e nem sempre demonstravam interesse pelas matérias, contudo, essa problemática veio a ser reduzida ao longo do ano letivo e teve pouca influência nas aprendizagens das mesmas. Além disso, confessamos que estas alunas tinham uma disponibilidade motora bastante satisfatória, embora as suas atitudes em sala de aula não lhes permitissem atingir desempenhos mais elevados.

## **Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica**

Neste capítulo iremos abordar o conjunto de tarefas desempenhadas no decorrer do EP, elaborando uma análise crítica sobre a execução e a influência que as mesmas representam para o nosso desenvolvimento profissional.

Serão discutidos aspetos associados ao planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, mas também o conjunto de atividades que auxiliaram na regulação da qualidade das intervenções pedagógicas.

Sendo o EP uma oportunidade de formação completa, num contexto real, pretendemos avaliar a nossa participação em projetos e compromissos de ordem organizativa e de gestão dos projetos educativos, despoletando um desenvolvimento das competências docentes, em toda a extensão das suas funções, de forma significativa.

Por fim, faremos uma abordagem aos aspetos de cariz ético-profissional que guiaram a prática pedagógica, no sentido de promover as aprendizagens dos alunos e a sua inclusão no projeto educativo da instituição escolar.

## **1. Planeamento**

De acordo com Bossle (2002), o planeamento no ensino consiste na produção e organização de um conjunto de intenções que visam a orientação da prática docente para o cumprimento de objetivos pedagógicos que tornam possível a consecução de um determinado projeto curricular.

Segundo Hall e Smith (2006), o planeamento da atividade pedagógica surge como uma tarefa que permite criar uma imagem mental do que se passará em situações pedagógicas futuras, guiando o estabelecimento de objetivos e conteúdos a lecionar, as diferentes formas de organização dos alunos e das oportunidades de aprendizagem, assim como a interação entre o professor e os seus alunos.

O planeamento pode dividir-se em três níveis sistémicos: 1) o plano anual; 2) o planeamento das unidades didáticas e 3) o plano de aula (Bento, 2003). Qualquer um dos níveis de planeamento requer uma capacidade de reflexão sobre os recursos disponíveis, uma definição de expectativas de aprendizagem dos alunos e um estabelecimento de estratégias de realização e controlo do ensino, mantendo uma interação entre os três níveis e a noção de que as decisões tomadas na sua construção podem não ser permanentes, permitindo reajustamentos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

De seguida, iremos explorar essas três estruturas de planeamento que orientaram a nossa prática pedagógica durante o EP.

### **1.1. Plano Anual**

De acordo com Bento (2003), o plano anual surge como o ponto de partida para o planeamento e preparação de todo o processo de ensino, refletindo a organização das intenções pedagógicas e a correspondente justificação, no decorrer de um ano letivo. Por isso, propõem-se a estabelecer os objetivos pedagógicos para uma turma, acomodando as potencialidades do currículo, neste caso, de Educação Física, às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos que a integram.

Ainda assim, como qualquer outro planeamento, o Plano Anual (PA) não está isento de poder vir a sofrer adaptações ao longo da sua aplicação, devido a uma constante e frequente reflexão acerca do mesmo à medida que é dinamizado. Este processo apenas pretende garantir o ajustamento necessário para satisfazer o seu objetivo principal: garantir uma orientação correta e coerente do currículo dos alunos da turma para a qual se propõe a servir.

A produção do PA visou sumariar as condições iniciais que tínhamos disponíveis para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, tais como a caracterização do meio escolar, os recursos disponíveis (temporais, espaciais, humanos e materiais) ou a caracterização da turma.

Através da leitura de diversos documentos orientadores do projeto educativo da escola, de documentos orientadores do currículo da EF (Aprendizagens Essenciais, AE), mas também de todos os documentos legislativos que orientam o sistema educativo português, para que as decisões nele expressas sejam fundamentadas e possam ir ao encontro das finalidades do Perfil

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), foi possível construirmos um processo de ensino coerente e significativo.

A turma do 11<sup>o</sup>1A possuía duas aulas semanais, terça-feira e quarta-feira, sendo que a primeira correspondia a 2 tempos letivos, enquanto a segunda correspondia apenas a 1 tempo de 50 minutos. De acordo com o PA, seriam lecionados 92 tempos letivos, que corresponderia a 62 aulas de EF.

O grupo disciplinar de EF da ESAB possuía uma estratégia de distribuição das matérias trienal, permitindo enquadrar as matérias sugeridas pelas Aprendizagens Essenciais (AE) nos três anos de ensino secundário que são lecionados na escola. De acordo com essa forma de organização, lecionámos Andebol e Natação, no 1<sup>o</sup> período; Basquetebol, Ginástica de Aparelhos e Danças Tradicionais, no 2<sup>o</sup> período; e Pickleball, no 3<sup>o</sup> período.

É importante notar que, transversalmente aos três anos de escolaridade do ensino secundário, o grupo disciplinar de EF, objetiva a manutenção e o desenvolvimento das capacidades físicas coordenativas e condicionais, e a apropriação, dos alunos, de conhecimentos que lhes permitam manter e desenvolver essas mesmas capacidades. Por esse motivo, os respetivos objetivos revelaram-se uma preocupação constante na construção das Unidades Didáticas e no planeamento das sessões de aula.

## **1.2. Unidades Didáticas**

As unidades didáticas são níveis de planeamento que visam a organização de um conjunto de conteúdos cuja sua estrutura de conhecimentos é semelhante, por exemplo, uma matéria ou modalidade, no caso da EF (Bento, 2003; Quina, 2009).

Para a construção das unidades didáticas que serviram de apoio às matérias lecionadas no EP, desenvolvemos uma pesquisa sobre a história, definimos o valor formativo, caracterizámos a estrutura de cada matéria, sumariámos as principais regras e os objetivos para permitir a sua prática, e analisámos a estrutura de conteúdos técnicos e/ou táticos, definindo quais deles seriam lecionados, de acordo com os objetivos específicos/descriptores de desempenho de cada matéria que são seguidos pelo grupo disciplinar de EF da ESAB, mas que se apoiam nas AE.

Sendo que a unidade didática nasce de uma estrutura de planeamento hierarquicamente mais abrangente, tivemos de considerar a informação presente no PA, por exemplo, os recursos materiais e espaciais, para garantir que existissem as condições necessárias para promover a lecionação dos diferentes conteúdos.

Ainda assim, este nível de planeamento também considerou questões associadas aos métodos de recolha de informação sobre os níveis iniciais de desempenho dos alunos, através do estabelecimento de protocolos de avaliação inicial. Este aspeto foi fundamental para organizar os conteúdos durante o contacto com as matérias que compõem a unidade didática, definindo qual a sequência da sua lecionação, preservando os princípios orientadores do planeamento das unidades didáticas, ou unidades de ensino, como refere Quina (2009).

Após a realização da avaliação formativa inicial, foi possível confirmar os pré-requisitos que os alunos apresentavam, permitindo alcançar um prognóstico das suas aprendizagens e

definir, não só, estratégias que as promovam, mas também, estabelecer protocolos de avaliação final.

De modo a fechar as unidades didáticas elaboradas, efetuou-se, no final do contacto com as devidas matérias, um conjunto de reflexões sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos nos diferentes domínios objetivados: conhecimentos e capacidade cognitiva, motora e sócio afetiva. No entanto, foi também realizada uma reflexão sobre a nossa intervenção pedagógica no bloco de aulas que serviram a lecionação da unidade didática, garantindo a qualidade do processo de ensino das mesmas unidades, ou das que seguiam, pelo que a abordagem dos conteúdos que serviam de transição entre diferentes unidades didáticas também se revelou importante para o planeamento do encadeamento entre elas.

### **1.3. Plano de Aula**

Do ponto de vista do planeamento, o plano de aula, ou plano de sessão, é a estrutura de planeamento mais operacional que existe, tendo de corresponder aos objetivos que são definidos pelas unidades didáticas, através da realização das tarefas que são idealizadas (Quina, 2009). Porém, por possuírem o objetivo de organizar a lecionação dos diferentes conteúdos no decorrer da unidade didática, carecem de uma versatilidade muito grande, por terem de corresponder às necessidades educativas dos alunos, que nem sempre são possíveis de prever.

Neste plano, devem ser incluídos elementos que tornem a sua construção o mais próxima possível da situação prática. Por esse motivo, tivemos em consideração a duração da aula; a matéria que se propunha a servir; a data; o espaço de aula; os materiais a utilizar; os participantes (alunos) esperados; a função didática e os objetivos específicos.

De forma a garantir a adequabilidade das tarefas, garantindo a satisfação dos objetivos de aprendizagem, um elemento que constou frequentemente nos nossos planos de aula foram as variantes de facilidade/dificuldade, que permitiam ajustar a dificuldade dos exercícios propostos às possibilidades e potencialidades de aprendizagem dos alunos. Desta forma, garantimos que os exercícios planeados conseguem satisfazer as reais necessidades dos alunos, sem comprometer a qualidade da aula, visto que este ajustamento da dificuldade das tarefas pôde ser preparado através do planeamento da sessão.

Embora existam inúmeras possibilidades de organizar uma aula, os planos de aula por nós concebidos seguiam uma estrutura que se dividia em três partes distintas, de acordo com a função que cada uma possuía para o desenvolvimento da sessão didática, que foi defendida por Bento (2003): a) parte inicial – responsável pela preparação física, cognitiva e emocional dos alunos para a prática da atividade principal; b) parte fundamental – onde se desenvolve todo o trabalho relacionado com o objetivo principal da aula, sendo que é onde se atinge o pico da intensidade de comprometimento do aluno em todos os domínios e c) parte final – que tem a intenção de mediar o retorno à calma e promover momentos de análise e reflexão acerca do desempenho e das aprendizagens dos alunos.

Além disso, olhámos sempre para a construção do plano de aula como um guia de ação durante a nossa prática pedagógica, pelo que, embora constassem as diferentes tarefas a dinamizar, a sua duração, a sequência e as condições de realização, também a definição de

critérios de êxito e a sumarização das componentes críticas a destacar foram muito importantes durante o decorrer das aulas.

Dessa forma, o recurso ao documento do plano de aula serviu, principalmente no início do EP, como facilitador das intervenções pedagógicas promovidas, já que nos dava oportunidade de recordar alguns aspetos da aula e até visitar alguns critérios de êxito, que nos permitia orientar o feedback emitido, por exemplo.

É de notar que, como suporte à conceção dos planos de aula, demos seguimento à fundamentação e justificação das opções tomadas, no que diz respeito às estratégias de ensino seleccionadas ou às formas de organização adotadas. Esse aspeto, não só, nos ajudou a tornar o nosso plano mais credível, como também, nos motivou a procurar mais informação associada às áreas da pedagogia e da didática, aumentando o nosso repertório de conhecimento.

Embora não tenhamos sentido grande necessidade de recorrer ao plano de aula durante as intervenções pedagógicas, como seria expetável, principalmente na fase inicial do EP, a verdade é que verificámos a importância da sua existência em situações de aprendizagem em que as tarefas evidenciavam uma complexidade de gestão superior. Além disso, destacamos também uma maior necessidade de utilização do plano de aula nas fases iniciais das unidades didáticas, principalmente naquelas onde não tínhamos tanto conhecimento teórico-prático.

Ainda assim, confessamos que a utilização dos planos de aula, durante as intervenções, foi sempre muito útil na organização de grupos de trabalho predefinidos, mas, principalmente, no controlo e gestão do tempo das tarefas. Dessa forma, conseguimos manter um maior foco sobre a emissão de feedback, que foi fundamental para a orientação das aprendizagens dos alunos, deixando de ter tanta preocupação em decorar informação que apenas contribuía para a gestão e organização da aula.

## **2. Intervenção Pedagógica**

Após as tarefas associadas à conceção de estratégias e de planeamento das intervenções pedagógicas, demos início à sua realização, através da dinamização das inúmeras práticas pedagógicas dinamizadas durante a leção das aulas.

Na ótica do controlo da eficácia pedagógica, utilizámos quatro dimensões preconizadas por Daryl Siedentop (1983), citado por Onofre (1995), na tentativa de sistematizar a respetiva intervenção: 1) Dimensão Instrução; 2) Dimensão Organização; 3) Dimensão Clima e 4) Dimensão Disciplina. Estas dimensões foram alvo de inúmeros estudos que visam o desenvolvimento da atividade pedagógica como uma dinâmica cada vez mais eficaz e conducente ao desenvolvimento dos alunos, promovendo as suas aprendizagens (Carreiro da Costa, 1984, 1991, 1996; Onofre & Carreiro da Costa, 1994). Ainda assim, são estas as dimensões que guiaram a nossa formação inicial de professores, no estudo da qualidade da intervenção pedagógica, embora tenham passados bastantes anos após a abordagem iniciada por Siedentop.

É de notar que a sistematização das dimensões pedagógicas apresentadas, embora facilitem o processo de reflexão, de modo a potenciar a melhoria da eficácia pedagógica, apenas servem para o estudo da intervenção realizada pelo profissional docente, sendo que elas não se

dissociam no contexto da prática pedagógica, estabelecendo uma relação de interdependência entre si.

Posto isto, afirmamos que se seguem os aspetos a partir dos quais procedemos à análise da prática pedagógica, desenvolvendo momentos reflexivos em torno dos mesmos, com a finalidade de melhorar as nossas intervenções.

## **2.1. Instrução**

De acordo com Quina (2009), a instrução é o comportamento através do qual o professor transmite informação e, por isso, integra a dimensão pedagógica Instrução, no sentido em que é responsável por emitir informação aos alunos, de diversas formas e com diferentes objetivos. Essa transmissão da informação deve ocorrer de forma clara, pertinente e objetiva (Martins et al., 2017).

Por este motivo, a instrução pode servir diversos propósitos (Carreiro da Costa, 1984, 1991, 1996; Onofre & Carreiro da Costa, 1994), como: a) efetuar uma preleção inicial, onde se apresentam os objetivos e tarefas planeadas para a sessão de aula; b) apresentar tarefas, indicando as condições de realização, objetivos e critérios de êxito; c) demonstrar a execução de alguma tarefa motora; d) emitir feedback pedagógico, garantindo a orientação das aprendizagens dos alunos; e e) dinamizar o balanço final das aprendizagens, por exemplo, no final de cada aula.

Destacamos a dimensão Instrução como aquela que mais nos fez refletir ao longo do EP, visto que retirava muito tempo de prática motora aos alunos, por nos alongarmos demasiado na quantidade de informação que transmitíamos ao longo das aulas, estando este aspeto associado à redução do tempo potencial de aprendizagem.

Embora consideremos que a informação transmitida ao longo das sessões se tenha caracterizado pela sua completitude, atitude motivadora, objetividade e rigor terminológico, nem sempre era concisa e, por isso, perdia um pouco a clareza no momento da sua instrução. Sabendo a importância que o tempo de empenhamento motor possui para que as aprendizagens decorram (Carreiro da Costa, 1984), a demora decorrente do desenvolvimento de alguns momentos de instrução, contribui para a redução do tempo potencial de aprendizagem.

A demora prolongada da instrução verificou-se, essencialmente, no período inicial do EP e nas fases iniciais das unidades didáticas, onde a introdução de conteúdos exigia mais tempo de informação aos alunos sobre os novos conteúdos que iriam desenvolver. Na nossa opinião, este problema está relacionado com o processo de habituação ao contexto da prática pedagógica numa instituição escolar, mas também com a necessidade de transmitir mais informação sobre os conteúdos a lecionar num momento introdutório da unidade didática.

Contudo, a prática reflexiva promoveu a imersão numa pesquisa, através da bibliografia e do questionamento a profissionais da área da educação, tanto no ambiente da escola cooperante, como na instituição superior da nossa formação inicial de professores, que se revelou muito importante para ultrapassar essas dificuldades.

Ao longo do EP conseguimos reduzir o tempo despendido em momentos de instrução através de uma utilização mais frequente da demonstração (Martins et al., 2017), contando com a

nossa exemplificação ou com a participação dos alunos para o mesmo efeito. Outra estratégia utilizada foi a exercitação prévia de uma sequência lógica e breve da informação a transmitir durante, principalmente, as preleções iniciais e a apresentação das tarefas.

Relativamente ao feedback pedagógico, nunca foi um problema nas nossas intervenções, pois sentimos que estávamos constantemente a emitir informação de retorno sobre o desempenho que os alunos apresentavam, explorando as diferentes formas (auditivo, visual, cinestésico ou misto), objetivos (prescritivo, avaliativo, descritivo ou interrogativo) e direccionalidades (individual, grupal ou geral). Além disso, tínhamos a preocupação de fechar os ciclos de feedback, ou seja, assegurarmo-nos de que a informação transmitida teria surtido efeitos positivos no desempenho do aluno (Araújo, 2017) e, caso isso não se verificasse, então darmos continuidade ao respetivo ciclo.

De qualquer modo, na primeira unidade didática que lecionámos (Andebol), surgiu uma questão relacionada com a emissão de feedback interrogativo, pois percebemos que o utilizávamos com muita frequência, visto que queríamos promover o desenvolvimento da tomada de decisão dos alunos. Este objetivo do feedback pedagógico, embora seja pouco utilizado, tem a função de implicar cognitivamente o aluno, na medida em que promove a sua reflexão na procura de uma resposta a uma questão levantada pelo professor (Martins et al., 2017), e que urge no sentido dos objetivos de aprendizagem. Além disso, Onofre (2000, p. 73) refere que o feedback interrogativo, a par do feedback descritivo, é o que revela uma maior capacidade de compreensão da informação, pelo que a sua utilização na prática pedagógica se revelou vantajosa.

A dúvida prendeu-se com o momento em que este feedback deveria ser utilizado, porque, principalmente no início da unidade didática, os alunos não estavam a conseguir dar resposta ao questionamento que lhes era proposto, contudo, percebemos que poderia estar associado ao facto de estes ainda não terem acesso à informação necessária para dar resposta às questões colocadas, pois, mais tarde, já houve uma expressão positiva dos alunos como solução ao feedback interrogativo emitido.

Para além do acompanhamento das tarefas, o questionamento também foi muitas vezes utilizado para perceber a compreensão dos conteúdos, por parte dos alunos, durante a dinamização do balanço promovido no final de cada aula.

## **2.2. Gestão**

Relativamente à dimensão Gestão, diz respeito a todas as ações que contribuem para o melhor aproveitamento do tempo da aula para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, podendo refletir-se na gestão do tempo, dos materiais, do espaço ou da turma (Onofre, 1995, 2000; Quina, 2009).

Apesar de o tempo disponível para a prática nem sempre ter sido aproveitado da melhor forma, devido a questões de demora prolongada, já abordadas, nos momentos de preleção inicial ou de apresentação das tarefas, julgamos que a nossa prática pedagógica concorreu para o objetivo de promover o tempo potencial de aprendizagem.

Segundo Carreiro da Costa (1984) e Martins et al. (2017), o tempo potencial de aprendizagem é o período de tempo em que ocorre o desenvolvimento das aprendizagens, através da participação do aluno em tarefas específicas onde obtém, pelo menos, 80% de sucesso daquilo que lhe é pedido e sem superar uma percentagem de erro em torno dos 20%. Tendo em conta os autores, este é um indicador da qualidade da intervenção pedagógica, pois favorece o objetivo final do processo de ensino: as aprendizagens do aluno, por isso, as tarefas que são propostas devem ser suficientemente desafiantes para potenciar o comprometimento dos alunos, mas não devem ser, nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis, continuando a favorecer o seu desenvolvimento, mas sem que as situações de aprendizagem superem as suas potencialidades educativas.

Vários autores abordam a definição de rotinas de organização como sendo fulcral para que seja possível estabelecer as condições necessárias para a promoção da fluidez da dinâmica da aula, consistindo em pequenas regras e princípios de organização que se podem refletir em aspetos como: sinais de paragem ou de reunião, gestão de materiais, tempo para efetuar transições, entre outros (Carreiro da Costa, 1991; Quina, 2009).

Durante as nossas intervenções pedagógicas houve o cuidado de ensinar os alunos a adequarem o seu comportamento na aula, de acordo com alguns sinais apresentados. Por exemplo, utilizávamos recorrentemente a palavra de ordem “Congela”, para que os alunos se imobilizassem e pudesse ser efetuada a emissão de feedback, ou a realização de uma demonstração, cuja qualidade dependesse do posicionamento em que os alunos se encontravam no momento em que o respetivo comando foi proferido.

Outro exemplo, está relacionado com o material não utilizado, nomeadamente, as bolas de Pickleball, sendo exigida a arrumação das mesmas no interior das bases dos postes que erguiam as redes, visto que era um local onde, não só, garantia a integridade do material, como também, se tornavam visíveis para todos os praticantes e, por isso, não corriam o risco de as pisarem e de se poderem magoar.

No que diz respeito à organização do material, sempre que possível, montávamo-lo logo no início da aula, para não atrasar a transição entre tarefas, quando assim era possível. A mesma situação ocorria com a definição de grupos de trabalho/equipas, embora só tenhamos começado a utilizar essa estratégia após a unidade didática de Natação, revelando-se uma estratégia muito útil para agilizar as tarefas de organização da turma, como também para promover as aprendizagens dos alunos, através do exercício entre grupos heterogéneos e homogéneos, onde a avaliação e o planeamento tiveram um papel fulcral no seu sucesso. Este tipo de variação da organização dos alunos pode ter implicações motivacionais e educativas (Martins et al., 2017), pelo que a análise desta estratégia foi uma constatação ao longo do EP.

De igual modo, consideramos que um aspeto muito importante na gestão da aula, e que contribuiu para o sucesso da adequação da prática pedagógica ao conjunto de premissas que viabilizam o tempo de empenhamento motor e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos, foi a nossa circulação pelo espaço de aula e o posicionamento adequado. Estes dois fatores são também apontados como aspetos que assumem um papel importante na gestão dos alunos e dos seus comportamentos, visto que permitem aproximar o professor das situações de aprendizagem,

não só, para garantir o sucesso dos alunos no desempenho que apresentam, como também, para promover as condições de motivação e adequação de comportamentos face aos objetivos delineados.

Durante o EP, tentámos estar presentes, favorecendo a sensação de que os alunos tinham quem os estivesse a guiar no processo de ensino-aprendizagem, destacando o posicionamento como o fator mais importante dos dois supramencionados, pois permite a observação de toda a turma e a emissão de feedback mais significativo, quando é utilizado corretamente, mesmo quando estamos distantes do centro da ação.

Suportamos a nossa opinião com o início das intervenções pedagógicas na unidade de Ginástica de Aparelhos e na de Natação, onde a diferença entre o tipo de tarefas e o tipo de espaço de aula, respetivamente, se revelaram um desafio para conseguirmos observar toda a turma na sua prática motora. Após termos refletido sobre esse assunto e adequarmos a nossa intervenção pedagógica, sentimos que o processo de ensino beneficiou com as modificações promovidas.

### **2.3. Clima**

A dimensão pedagógica Clima, como indica Onofre (1995), está associada à relação que se estabelece entre o professor e os alunos, entre cada um dos alunos e entre os alunos e as matérias de aprendizagem.

De entre várias as estratégias existentes que permitem prosperar o clima relacional na aula de Educação Física, pensamos que fomos capazes de abordar as diferentes matérias com entusiasmo e propriedade. Aconteceu, por exemplo, nas Danças Tradicionais ou na Natação, em que a preparação da unidade didática foi bastante importante para conseguir transmitir o conteúdo anexo à matéria, apresentando confiança no que lecionávamos.

Além disso, tentámos prestar atenção aos interesses dos alunos da turma, ouvindo-os, na tentativa de perceber quais as questões que os podiam perturbar e dificultar a sua predisposição para a aprendizagem. Neste aspeto, consideramos que nem sempre conseguimos adotar uma atitude constantemente motivadora, muitas vezes, devido ao acumular de situações relacionadas com comportamentos inadequados ou causas externas à aula, embora tenha sido feito um esforço para manter os alunos sempre em prática.

Martins et al. (2017) referem que podem ser adotadas estratégias que revelem a demonstração de afetividade positiva, por exemplo, através da emissão de feedback com essa carga afetiva. Além disso, a expressão de respeito pelos alunos e a manutenção da coerência e de um clima de justiça perante as diversas interações que se geram durante a aula, também irão contribuir para o sucesso da definição de um ambiente educativo onde os alunos se sentem confortáveis, ao ponto de mobilizarem a sua vontade e motivação para participarem no processo de ensino-aprendizagem realizado. No que concerne a estes aspetos, acreditamos que intervimos nesse sentido, apelando à prosperidade do clima relacional estabelecido nas aulas.

Apesar de a fase inicial do EP ter sido caracterizada pela nossa falta de ligação emocional aos alunos, consideramos que a capacitação pedagógica que fomos adquirindo ao longo do mesmo

nos permitiu começar a dinamizar interações com a turma de forma mais descontraída, sem nunca perdermos o sentido pedagógico da função que estávamos a desempenhar.

Porém, um aspeto que foi evidenciado, mesmo no início do EP, foi o clima de justiça que promovemos, pois pensamos que não se verificavam diferenças de tratamento entre os alunos, seja numa ótica de gestão do clima ou da disciplina, ou das tarefas de aprendizagem.

Para além disso, as apresentações das matérias e dos seus conteúdos foram sendo enquadradas nos objetivos gerais da Educação Física, favorecendo a compreensão e a motivação dos alunos em relação à aprendizagem das mesmas, enquanto se dinamizavam, não só, tarefas que visavam a apropriação de competências e conhecimentos de índole mais individualizada, como também, tarefas que propunham a interação entre os diferentes alunos, onde era facultado o desenvolvimento de valores e atitudes que beneficiavam o clima de aprendizagem.

#### **2.4. Disciplina**

No que concerne à dimensão Disciplina, reflete a atividade dos alunos no contexto da aula e que potenciam o desenvolvimento das aprendizagens, aprendendo a disfrutar das oportunidades que lhes são oferecidas, de forma responsável e dedicada, sem comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos pares envolventes (Onofre, 1995).

Embora esta dimensão incluía a gestão dos comportamentos inapropriados, ou inadequados, a sua análise não se esgota nessa ótica, pelo que é importante dominar um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica que compreendam a generalidade das situações.

Como é referido por Martins et al. (2017) e Quina (2009), o professor deve atuar numa perspetiva mais preventiva e não corretiva, ou seja, estabelecer estratégias que permitam a compreensão de regras de segurança, boa conduta e respeito para com todos os elementos que integram o processo de ensino aprendizagem, agir imediatamente, e de forma eficaz, após comportamentos fora da tarefa, mas sem agir exaustivamente sobre comportamentos inapropriados, destacando, por sua vez, os comportamentos positivos.

Durante o EP tivemos a sorte de a turma acompanhada não revelar comportamentos inapropriados com grande frequência, não tendo sido necessária uma prevalência grande de intervenções de cariz remediativo. Contudo, alguns dos alunos apresentavam bastantes comportamentos fora da tarefa. Inicialmente, intervimos perante estes comportamentos de forma mais assertiva, mas com o decorrer da prática pedagógica, começámos a não lhes dar tanta importância, pelo menos, enquanto toda a turma estava presente. Desta forma, a frequência desses comportamentos foi reduzindo, não só, porque fomos tendo conversas que fundamentavam a desvantagem que os alunos tinham ao revelarem tais atitudes, mas também, porque estabelecemos formas de organização que dissuadiam a interação entre os alunos que as praticavam, tendo se revelado positivo para as suas aprendizagens.

### **3. Avaliação**

De acordo com Fernandes (2021), a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e serve o propósito de desenvolvimento das competências e conhecimentos de quem aprende. O processo avaliativo recorre à recolha sistemática e deliberada de informação decorrente de uma determinada situação de ensino-aprendizagem, permitindo-nos realizar juízos de valor e projetar estratégias que possibilitem a concretização dos objetivos pedagógicos (Fernandes, 2004; Teixeira et al., 2018).

Existem duas grandes funções da avaliação, tendo em conta Fernandes (2006): avaliação formativa e sumativa, no entanto, a avaliação formativa pode assumir um caráter mais diagnóstico, designando-se por avaliação diagnóstica, ou avaliação formativa inicial (Carvalho, 1994; Quitério, 2018).

#### **3.1. Avaliação formativa inicial**

Seguindo a perspetiva de vários autores, a avaliação formativa inicial consiste na recolha de informação acerca das competências iniciais dos alunos, permitindo diagnosticar quais as necessidades educativas, mas também, prognosticar as suas possibilidades de aprendizagem (Quitério, 2018; Teixeira et al., 2018).

Araújo (2017) defende que esta função da avaliação é fulcral para dar suporte ao planeamento de estratégias de organização e de realização da lecionação, identificando quais os pré-requisitos que os alunos possuem, quais as suas potencialidades de aprendizagem, ou as dificuldades que podem ser encontradas durante o processo de ensino das diversas matérias. A mesma autora indica que os professores já sabem onde os alunos devem chegar, por via da definição dos programas curriculares de Educação Física (que atualmente são representados pelas Aprendizagens Essenciais), no entanto, não considerar o nível de desempenho inicial dos alunos e todas as suas necessidades educativas, que podem ser muito diferentes dentro de uma turma, poderá levar à desmotivação dos próprios e, conseqüentemente, ao insucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do EP a avaliação formativa inicial foi realizada nas primeiras aulas de cada unidade didática, permitindo verificar as competências iniciais dos alunos. Após a realização desse procedimento foi possível organizar os conteúdos a lecionar durante as unidades didáticas, ajustando o número de aulas dedicadas a cada conteúdo, e definir um conjunto de estratégias promotoras das aprendizagens dos alunos, que podiam ter um maior ou menor grau de diferenciação pedagógica, dependente da heterogeneidade das competências evidenciadas pela turma.

#### **3.2. Avaliação formativa**

Utilizar a avaliação com um propósito formativo é favorecer o ensino e as aprendizagens dos alunos (Araújo, 2017). De acordo com Quina (2009), esta função da avaliação possibilita uma regulação dos processos de ensino, permitindo adequar estratégias e satisfazer as necessidades

educativas dos alunos através da diferenciação pedagógica que os mesmos necessitam para alcançar as suas potencialidades.

A avaliação formativa consiste num sistema de recolha de informação que não se estabelece de forma inalterável ao longo do processo de ensino, por isso é um mecanismo dinâmico e contínuo que informa o professor acerca do grau de satisfação das aprendizagens, da motivação dos alunos para a prática e da compreensão dos objetivos e critérios de êxito (Fernandes, 2021; Quitério, 2018).

Para além do papel fundamental que a avaliação formativa possui para o professor regular as estratégias pedagógicas, esta também permite adequar o feedback emitido no decorrer da prática pedagógica e orientar os alunos para a consecução dos objetivos de aprendizagens definidos, no entanto, pode atuar de forma ainda mais diversificada e proativa. A dinamização de estratégias integradoras do próprio aluno no processo de avaliação faz com que se partilhe a responsabilidade entre o professor e o aluno nessa tarefa, implicando o segundo nas próprias aprendizagens e apelando a uma maior valorização das situações didáticas que se tornam cada vez mais próprias, onde os alunos se estabelecem no centro do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2021).

Nobre (2021) defende que, a partir do momento que os alunos são integrados no processo de avaliação, por exemplo, através da explicitação dos critérios de êxito, a avaliação passa também a ter um caráter formador, deixando apenas de informar o professor, para que este possa adaptar o processo de ensino, passando os alunos a assumir um papel mais preponderante na construção das suas próprias aprendizagens. Quando a avaliação sugere a apropriação de ferramentas que possibilitem aos alunos autorregular as suas aprendizagens, por vezes, de forma autónoma, depreende-se o papel formador do processo avaliativo.

Ao longo do nosso EP, a observação sistemática do desempenho dos alunos e a atitude crítico-reflexiva após as intervenções pedagógicas permitiu-nos recolher uma grande quantidade de informação que, tendo sido filtrada para ser confrontada com os critérios de avaliação, possibilitou a emissão de feedback pedagógico mais objetivo e significativo. Neste caso, o apontamento de notas, imediatamente após as aulas, foi fulcral para que o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos pudesse ser acompanhado com regularidade, ajustando frequentemente as estratégias de ensino ou de organização que permitiam promover a aquisição de conhecimento e de competências por parte dos alunos.

Outra estratégia que promovemos, no decorrer de praticamente todas as unidades didáticas, foi a integração dos alunos no processo avaliativo, através da conceção de materiais, baseados nos critérios de avaliação, que auxiliaram a dinamização de várias tarefas de autoavaliação, mas também de avaliação entre pares.

Destacamos a unidade didática de Natação, onde os alunos, na fase de consolidação dos conteúdos, se juntaram a pares e observaram o seu parceiro, apreciando o seu desempenho através de um sistema de classificação representado por “mais” (+), quando o critério era satisfeito; por “menos” (-), quando o critério não era satisfeito; e por “mais ou menos” (+/-), quando o critério, embora fosse satisfeito, não era totalmente cumprido ou o aluno era irregular na expressão do mesmo. Após a observação dos colegas, o aluno praticante recebia a ficha de

registro e possuía um espaço onde podia refletir sobre a avaliação efetuada pelo seu par e definir estratégias e tarefas que podiam facultar o desenvolvimento dos aspetos que não tinham sido aprendidos até ao momento. Acrescentamos que, no caso da Natação, os alunos tiveram mesmo oportunidade de aplicar os exercícios concebidos por si, com a nossa orientação.

Tal como na Natação, também no Pickleball e nas Danças Tradicionais, por exemplo, dinamizámos momentos de autoavaliação no decorrer das unidades didáticas, para que a leitura dos critérios de avaliação implicasse cognitivamente os alunos e gerasse feedback intrínseco para conseguir dar resposta ao sistema de avaliação sugerido (Zimmerman, 2002). Além disso, também esta reflexão promovida potenciava a procura de alternativas para que o desempenho dos alunos fosse ao encontro dos critérios de êxito que lhes eram apresentados.

### **3.3. Avaliação final**

A avaliação sumativa, ou final, situa-se, temporalmente, no final do processo de ensino-aprendizagem (Aranha, 1993; Araújo, 2017), e tem como principal objetivo certificar e classificar a capacidade de retenção das aprendizagens a que o aluno foi sujeito. Este tipo de avaliação é realizado, ao verificar o grau de consecução dos objetivos, definidos previamente (Oliveira et al., 2007).

No entanto, embora a avaliação sumativa, muitas vezes, esteja menos associada ao alcance das aprendizagens, os resultados deste tipo de avaliação devem beneficiar a atividade pedagógica dos docentes, na medida em que os informa concretamente se as estratégias de ensino utilizadas potenciaram, ou não, a aprendizagem dos alunos (Quitério, 2018).

Porém, tendo em conta o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a avaliação sumativa das aprendizagens deve ser dinamizada nas instituições escolares, visando a classificação dos alunos no final de cada período, sendo que, de acordo com a realidade do nosso EP, a mesma foi efetuada de 0 a 20 valores, visto que acompanhámos uma turma do ensino secundário.

O processo de construção de protocolos de avaliação final foi algo que nos foi incutido pela professora cooperante, implicando os critérios de avaliação, ou como é denominado na ESAB, os “Descritores de Desempenho”, para os quais tinha sido orientado o processo de ensino. Este procedimento foi muito importante, logo no início das unidades didáticas, até porque nos permitia tomar decisões sobre que tipo de exercício dinamizaríamos no decorrer da lecionação, para não prejudicar os alunos da turma durante a sua avaliação sumativa por não estarem habituados a praticar a tarefa que a possibilitava.

De qualquer modo, a aplicação dos primeiros protocolos de avaliação sumativa foram muito difíceis de gerir, pois parecia que não conseguíamos observar todos os alunos em todos os parâmetros que tínhamos expectado, pelo que a avaliação formativa veio a revelar-se muito importante, já que permitia que as últimas aulas de cada unidade didática fossem apenas de confirmação/certificação das aprendizagens dos alunos cujas competências e conhecimentos ainda não tivessem sido alvo de uma recolha de informação tão detalhada.

## **4. Prática pedagógica supervisionada**

Tendo em conta o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, a formação inicial de professores deve contemplar o exercício da função docente através de uma prática pedagógica supervisionada.

Ao longo do EP, a professora cooperante Maria João Vasconcelos foi extremamente importante para dar seguimento à nossa formação, estando presente em todas as aulas e atividades dinamizadas pelo NEEF da ESAB, de forma a observar e a emitir feedback sobre o nosso desempenho enquanto professores estagiários. Aliás, foi a própria que nos introduziu na escola cooperante e construiu um conjunto de tarefas iniciais para que começássemos a planear o processo de ensino-aprendizagem que nos acompanhou ao longo do EP.

A supervisão da professora cooperante demonstrou ser fulcral para a reflexão efetuada após a lecionação das aulas, motivando para a pesquisa de conhecimento para saber dar resposta a questões por si levantadas, favorecendo a nossa formação.

Para além disso, a sua colaboração foi muito importante, por exemplo, para percebermos como era possível organizar os projetos concebidos e organizados pelos NEEF.

## **5. Atividades de observação**

Uma das tarefas inerentes à realização do EP foi a observação de intervenções pedagógicas ministradas pelos colegas do NEEF da ESAB, por outros professores estagiários, mas do NEEF de outras escolas, e por professores já profissionalizados, em que seguimos, maioritariamente, a professora cooperante. Realizámos uma observação por mês a uma aula de um professor da ESAB, semanalmente, também o fizemos a um professor estagiário do mesmo NEEF, e ainda realizámos uma observação a um colega de um NEEF próximo do nosso. É importante referirmos que, após qualquer observação efetuada, foi elaborado um relatório crítico acerca da intervenção pedagógica efetuada pelos professores ou professores estagiários observados.

Estas observações permitiram-nos ter acesso a um vasto conjunto de experiências que, sem elas, não seria possível ter uma formação tão eclética, pois abriu-nos a porta a ter contacto com vários anos de escolaridade, várias matérias, para além daquelas que lecionámos, e, inclusive, a outros ciclos de ensino. Ao longo do EP, as observações permitiram-nos experienciar o Badminton, a Ginástica de Solo, a Ginástica Acrobática, o Voleibol, o Futsal, o Ténis, a Orientação e o Corfebol, apesar de estas unidades didáticas não pertencerem ao planeamento da turma que acompanhámos.

Através das observações realizadas, também pudemos ter acesso a uma grande diversidade de estratégias pedagógicas e formas de gestão do processo de ensino-aprendizagem utilizadas por diferentes professores. Além disso, a respetiva observação possibilitou verificar como é que essas abordagens pedagógicas distintas resultam em grupos de alunos distintos.

Por conseguinte, a posterior discussão sobre as intervenções dos colegas do NEEF da ESAB, também demonstrou ser muito importante para o desenvolvimento de momentos

reflexivos, dando continuidade, não só, ao nosso processo de formação, como também, ao processo de desenvolvimento profissional dos colegas do NEEF.

## **6. Participação em reuniões escolares**

### **6.1. Reuniões do grupo disciplinar**

O grupo disciplinar de Educação Física é composto por todos os professores da unidade curricular, pelo que o EP também promove a integração do NEEF no ano letivo de 2022/2023.

As reuniões do grupo disciplinar tiveram lugar na ESAB, uma vez por mês, contando com a mediação da professora coordenadora do grupo disciplinar e com o auxílio de um secretário, responsável pela produção das ATAS de reunião, com carácter rotativo.

Nestas reuniões foram debatidos diversos temas, de acordo com a fase do ano letivo em que elas se enquadravam. Por exemplo, na primeira reunião, foram discutidas questões relacionadas com o inventário realizado pelo NEEF do material disponível para o ano letivo, mas também se abordou a possibilidade de se adquirir mais algum, daquele que era necessário. Além disso, outros assuntos que interessam discutir no início do ano letivo, como a participação dos alunos nas atividades do Desporto Escolar, ou uma primeira abordagem às atividades que iriam constar no Plano Anual de Atividades, cuja responsabilidade de organização seria dos professores do grupo disciplinar de Educação Física, também foram referidas nessa reunião de abertura.

Ao longo do ano letivo, e à medida que as atividades foram decorrendo, as reuniões serviram, essencialmente, para refletir sobre a realização dessas atividades e também sobre outras dinâmicas que poderiam influenciar o currículo da disciplina. Por exemplo, as respetivas reuniões serviram, de igual modo, para informar os professores de Educação Física sobre a ocupação de espaços anexos à lecionação da disciplina para se realizarem as atividades supramencionadas e que, por esse motivo, iriam implicar alguns ajustamentos ao planeamento dos processos de ensino-aprendizagem por si geridos

Apesar de não termos intervindo muito nestas reuniões, até porque eram realizadas com um carácter mais informativo, foram muito úteis para percebermos a dinâmica existente num grupo disciplinar. Além disso, devemos destacar as reuniões informais que se realizaram, quase diariamente, entre os vários professores do grupo disciplinar, visto que se revelaram um ótimo mecanismo de formação contínua e de colaboração entre os docentes do grupo.

### **6.2. Reuniões do conselho de turma**

Tal como está enquadrado legalmente, pela Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto, que procede à regulamentação dos cursos do ensino secundário, o conselho de turma reúne-se no final de cada período para discutir e aprovar a avaliação sumativa dos alunos, sendo este constituído por todos os docentes e técnicos que possam ter estado envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pelos representantes dos pais da turma, pelos encarregados de educação e pelos

alunos. Ainda assim, este conselho tem a responsabilidade de acompanhar e avaliar regularmente as aprendizagens da turma, promovendo o seu sucesso educativo.

Relativamente ao EP, participámos apenas em duas reuniões de avaliação, no final do 1º e do 2º período, visto que não se realizaram reuniões intercalares do conselho de turma, porque não existia necessidade de serem organizadas, devido ao normal funcionamento do currículo da turma acompanhada.

Nestas reuniões estiveram presentes os professores de todas as disciplinas da turma, nos quais nos inserimos, em conjunto com a professora cooperante, a docente de Educação Especial, as representantes dos Encarregados de Educação da turma e o delegado e subdelegado da turma. O contributo destes três últimos elementos, decorreu na primeira metade das reuniões, onde, após ouvirem uma apreciação inicial de todos os professores sobre o desempenho da turma, em todos os domínios, deram também o seu parecer, tendo oportunidade de expressar o balanço sobre período escolar em causa.

Enquanto professores estagiários, também tivemos a oportunidade de participar neste primeiro momento da reunião de avaliação, refletindo sobre as aprendizagens e a participação dos alunos, nas aulas de Educação Física.

Depois, foi pedido às representantes dos pais e aos representantes da turma que se retirassem da sala de reunião, agradecendo a sua colaboração, dando início à discussão de assuntos relacionados com o aproveitamento individual dos alunos, no sentido das suas aprendizagens e comportamento.

Para terminar, informámos a diretora de turma sobre a classificação atribuída a cada um dos alunos, e foram discutidos aspetos de carácter individual acerca das necessidades educativas dos alunos, tal como as estratégias que poderiam ser levadas a cabo para proceder à consecução do processo de ensino com sucesso.

Embora não tenhamos assessorado um professor, no cargo de direção de turma, estas reuniões foram importantes na medida em que são um contributo na nossa formação porque permitem compreender que tipo de tarefas possui um docente que tem de desempenhar essa função, com mais propriedade na ministração de reuniões curriculares como as que aqui foram mencionadas.

## **7. PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica**

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) surge no plano do EP como um conjunto de ações a desenvolver num ciclo de ensino diferente daquele em que se insere a turma que nos foi atribuída.

Relativamente ao nosso PIP, realizou-se no 3º ciclo do ensino básico, junto de uma turma do 9º ano, na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra. Esta ação pedagógica demonstrou-se fundamental para termos acesso a outra realidade educativa, pois, apesar de esta instituição escolar ter também Ensino Secundário, difere da ESAB por possuir 2º e 3º ciclos de ensino. Além disso, a turma onde realizámos o PIP possuía características muito diferentes das do 11º ano da ESAB, principalmente, em relação ao seu perfil disciplinar.

A primeira abordagem à respetiva turma foi através da observação de duas aulas, onde se seguiram algumas conversas com a professora encarregada para conseguir enquadrar-nos mais facilmente no processo de ensino-aprendizagem pelo qual estavam a transitar. Ainda assim, apenas pelas observações efetuadas, verificaram-se algumas questões importantes que permitiram preparar-nos para as intervenções que se seguiram, das quais se destacaram o número de elementos (28 alunos, onde 19 eram rapazes e 9 eram raparigas), o facto de um dos alunos possuir síndrome de Down, carecendo de adaptações curriculares significativas, a existência de uma diferenciação de matérias, onde as raparigas se dedicavam à construção de uma coreografia de dança e os rapazes participavam numa unidade didática de Futsal, e a constante necessidade de controlar comportamentos fora da tarefa.

Tendo realizado uma análise crítica às características que a turma em causa apresentou, definimos um conjunto de estratégias que serviriam para nos guiar na prática pedagógica que realizámos no decorrer do PIP.

O planeamento de tarefas alternativas para o aluno com trissomia foi uma das questões onde sentimos mais dificuldade, no entanto, foi mesmo na condução da aula que esse desafio nos trouxe maiores problemas, pois a preocupação com a inclusão do aluno na dinâmica da aula, fez com que se perdesse alguma atenção dos restantes alunos. Embora nos tivéssemos apoiado num conjunto de conhecimentos e em literatura de suporte estudada no 2º semestre do MEEFEBS, de uma unidade curricular designada por Necessidades Educativas Especiais em Educação Física, associados à diferenciação pedagógica agregada à inclusão de alunos com este tipo de dificuldades, este aspeto foi problemático para o sucesso da intervenção pedagógica ministrada. De qualquer modo, após nova reflexão e ajuste da estratégia inicial, através da responsabilização dos outros alunos para acompanhar estes exercícios paralelos, conseguimos melhorar significativamente a participação motora do aluno em causa.

Embora as aulas fossem politemáticas, confessamos que a nossa capacidade de controlo das diversas tarefas superou as expectativas, evidenciando apenas alguma dificuldade inicial em proporcionar situações de aprendizagem ricas para o grupo das raparigas, que eram claramente menos capacitadas no Futsal. Porém, foram sendo aplicadas variantes de dificuldade que permitiram adaptar as possibilidades de ação das alunas, favorecendo a manifestação de comportamentos conducentes ao sucesso das aprendizagens.

Contudo, o aspeto que mais dificuldades criou à nossa intervenção pedagógica foi as questões disciplinares, visto que, apesar de as observações iniciais e as conversas com a professora da turma do 9º ano nos terem permitido estabelecer regras de organização e de conduta em diferentes momentos da aula, por exemplo, na apresentação das tarefas, nem sempre os alunos cumpriam.

No caso da turma que nos foi atribuída no EP, as medidas preventivas foram quase sempre suficientes para manter os alunos empenhados nas situações de aprendizagem e sem comprometer as potencialidades de aprendizagem por via da emergência de comportamentos inadequados, contudo, a turma do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) obrigou a tomar medidas corretivas, embora tenha agido de forma pedagógica, começando apenas por limitar a participação, dos alunos envolvidos neste tipo de ações, nas tarefas que mais prazer lhes dava

praticar, resultando na maior parte das vezes. Ainda assim, consideramos que existiram alguns comportamentos que poderiam ser alvo de ações disciplinares mais severas, mas que por respeito ao processo de ensino-aprendizagem ministrado pela professora da mesma turma, não foram adotadas.

De qualquer modo, esta foi uma experiência muito enriquecedora, principalmente, porque nos permitiu ter acesso a um ambiente educativo completamente diferente daquele que nos acompanhou durante a maior parte do tempo do EP, tornando, dessa forma, a nossa formação mais frutífera e preponderante para um desempenho favorável no futuro profissional docente.

## **8. Organização e Gestão Escolar: Projeto de Assessoria**

No âmbito do desenvolvimento da compreensão da forma como os docentes intervêm no processo de gestão e organização da escola, escolhemos assessorar dois cargos relacionados com a dinamização do Desporto Escolar (DE) na ESAB. Um dos cargos assessorados foi o Coordenador do Desporto Escolar (CDE), enquanto o outro foi o professor responsável por grupo-equipa (PRGE), nomeadamente, os dois professores encarregados por ministrar o grupo-equipa de voleibol masculino e feminino.

A assessoria ao cargo de PRGE demonstrou ser muito importante, no sentido em que nos enriqueceu do ponto de vista pedagógico, fornecendo-nos mais conhecimento acerca da atividade praticada pelos grupos-equipa acompanhados, e contribuindo para o aumento de ferramentas didáticas do Voleibol, assim como da quantidade de competências que nos ajudaram a melhorar o nível das nossas intervenções pedagógicas, através da descoberta ou aperfeiçoamento de estratégias de ensino.

Algumas funções que desempenhámos através deste projeto de assessoria foram: operacionalização dos treinos dos grupos-equipa masculino e feminino, acompanhamento dos grupos-equipas nas competições do DE e dinamização de uma atividade interna em que se promovia o Voleibol, enquanto modalidade desportiva.

Por outro lado, o acompanhamento ao CDE dotou-nos de conhecimentos de carácter mais organizativo, até porque ocupa uma posição hierárquica superior à do PRGE, sendo o responsável por elaborar a coordenação do Plano do Clube do Desporto Escolar, nomeadamente, através da sua conceção, supervisão e avaliação, gerindo os recursos materiais, financeiros e humanos que permitem a sua aplicabilidade. Por exemplo, as dinâmicas de divulgação das atividades do DE, o inventário do material disponível para desenvolver as respetivas atividades, ou o acompanhamento de alunos da ESAB a fases distritais de atividades complementares, como o Corta-Mato, foram algumas tarefas que pudemos acompanhar no decorrer desta assessoria.

Este trabalho permitiu-nos perceber que ambos os cargos acompanhados exercem um papel preponderante no alargamento das potencialidades que a disciplina de Educação Física tem para oferecer, apelando à continuidade do desenvolvimento multilateral dos participantes nas atividades promovidas pelo projeto do DE.

Ao longo desta assessoria a ambos os cargos funcionais, tivemos a oportunidade de perceber o modo como funcionam em prol de um objetivo comum, embora com responsabilidades diferentes, devido à posição hierárquica distinta que ocupam. O mais enriquecedor foi perceber a

dinâmica inicial entre os cargos e como é que as tarefas realizadas por um influenciavam as tarefas a realizar pelo outro e o sucesso que delas advinha.

Como defende Roldão (2007), o trabalho colaborativo entre os professores permite beneficiar dos diferentes saberes e competências de todos os envolvidos, incrementando as potencialidades que um dado projeto educativo pretende alcançar, pelo que consideramos que a colaboração entre os dois cargos assessorados facilitou o alcance dos objetivos propostos pelo DE.

Em suma, consideramos que a participação neste projeto de assessoria fez despoletar inúmeros desafios no trajeto da nossa formação inicial de professores, contudo, foram também essas dificuldades que motivaram os esforços realizados para que diversas aprendizagens se desenvolvessem no domínio da gestão e organização das atividades associadas à implementação do DE numa instituição escolar.

## **9. Projetos e parcerias educativas**

### **9.1. Corta-Mato Escolar**

O Corta-Mato enquadra-se no conjunto de Projetos Complementares associados às atividades a realizar no DE (Direção-Geral da Educação, 2021). Por esse motivo, a sua dinamização no seio escolar traduz-se na oportunidade de fomentar a prática desportiva, potenciando o desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos e promovendo interações com os pares, através destes fenómenos desportivos. A dinamização da fase escolar do Corta-Mato, no âmbito do EP, contribuiu para o prolongamento das intenções pedagógicas que são projetadas, principalmente, na disciplina de Educação Física, na instituição escolar de estágio.

O NEEF da ESAB foi o responsável pela conceção, organização, realização e avaliação da atividade, em colaboração com o Clube do Desporto Escolar da instituição. Dessa forma satisfazemos um dos requisitos do EP, mais concretamente, da Área 3: Projetos e Parcerias Educativas, que pretende que a nossa formação se desenvolva no sentido de participar na organização escolar através da dinamização de projetos desta índole que, neste caso, possuem uma relevância preponderante na execução do programa do DE.

Embora já existisse suporte documental, de anos anteriores, que facilitaram o planeamento de percursos, por exemplo, houve, ainda, a necessidade de criar condições para que a atividade fosse divulgada na escola (produção de cartazes), de angariar participantes, de assegurar um vasto conjunto de recursos materiais, de recursos humanos, de recursos espaciais, assim como definir estratégias de logística para promover uma dinamização regular do evento.

Foi o estabelecimento dessas estratégias que nos permitiu dar continuidade à nossa formação inicial de professores, tais como garantir a segurança dos participantes, pedindo à direção escolar que ordenasse a cessação da circulação de automóveis no espaço onde decorreu a prova, ou através do pedido de colaboração dos Bombeiros Sapadores de Coimbra, à Câmara Municipal de Coimbra. Além disso, também fizemos o pedido aos SASE para fornecerem um kit de lanche para ser entregue a todos os participantes após a prova.

Ainda assim, temos de destacar o ambiente colaborativo que se gerou em torno da dinamização do Corta-Mato Escolar, principalmente, entre os professores do grupo disciplinar de Educação Física, a Câmara Municipal de Coimbra, os Bombeiros Sapadores de Coimbra, a direção escolar e os Serviços de Ação Social Escolar (SASE) da ESAB, que trabalharam em conjunto para permitir a promoção da prática desportiva nos moldes desta atividade. Contudo, devemos ressaltar que a construção de um “Caderno da Prova”, onde foi descrito todo o planeamento da atividade também teve um papel fundamental na coordenação entre todos os colaboradores do evento.

Embora consideremos o cumprimento dos objetivos definidos para a atividade e o ambiente colaborativo, principalmente, entre os professores de Educação Física, reconhecemos que a chuva, a baixa adesão de alunos, principalmente raparigas, a lesão de uma aluna e o atravessamento do percurso por parte de alunos não participantes, foram os aspetos menos positivos.

Por esse motivo, a avaliação da atividade possibilitou a reflexão sobre alguns aspetos que podem ser melhorados em reedições futuras, dos quais surgiram a divulgação mais atempada da atividade, para que se consiga apelar a uma maior participação dos alunos, ou realizar as provas apenas no período das aulas, para que a grande mobilidade de alunos durante o intervalo não prejudique a normal circulação dos alunos participantes no percurso da prova.

Relativamente às maiores dificuldades sentidas, prendem-se na recolha de tempos de prova dos alunos, tendo sido auxiliados por um dos professores colaboradores nessa tarefa, e o controlo das passagens dos alunos, já que o percurso tinha de ser repetido várias vezes para cumprir a distância regulamentada para as provas dos escalões de Juvenis Masculinos e Femininos e de Juniores Masculinos.

## **9.2. Projeto Olimpíada Sustentada – EQUIFIT GAMES**

Tal como o Corta-Mato Escolar, os EQUIFIT GAMES também surgem associados à Área 3: “Projetos e Parcerias Educativas”, neste caso, no âmbito de um subprojeto que integra o Projeto Olimpíada Sustentada, que nasce da parceria entre a FCDEF e o Comité Olímpico de Portugal (COP). Fazendo parte do “Programa de Educação Olímpica”, a sua construção apoia-se nos três valores olímpicos: Excelência, Respeito e Amizade, atendendo, de forma implícita, aos objetivos definidos pela Agenda 2030, que almeja o desenvolvimento sustentável a nível social, económico e ambiental, através da promoção da paz, da justiça e das instituições eficazes (United Nations, 2023).

No presente ano letivo, o lema do projeto foi “a equidade não tem género”, pelo que os EQUIFIT GAMES tiveram como finalidade a promoção da prática e do gosto pela atividade física, de forma sustentável, mitigando as desigualdades entre géneros. Para isso, o NEEF da ESAB dinamizou um conjunto de três dias de atividades, onde se desenvolveu uma apresentação do projeto e um Peddy Paper, no primeiro dia, um Bootcamp, no segundo dia, e um conjunto de Jogos Populares, uma entrega de prémios aos vencedores dos vários eventos e um lanche partilhado, onde se celebrou a participação de todos os envolvidos nos EQUIFIT GAMES.

No que concerne à conceção deste projeto, vê a suas raízes assentes numa metodologia de Aprendizagem por Projeto para a Sociedade, que é considerado um método pedagógico ativo e crítico-social, onde fomos os principais responsáveis pelas aprendizagens que a construção, planeamento e realização deste projeto nos possibilitou (Pastor et al., 2022; Salvador-Garcia et al., 2022). Visto que a respetiva metodologia assume uma grande proximidade com a defesa de questões que marcam as diversas dinâmicas sociais eminentes, a operacionalização deste projeto incita à formação tanto de quem a organiza, como de quem participa nela ativamente.

Os EQUIFIT GAMES destacaram-se pela positiva visto que foram concebidos visando a inclusão de várias áreas curriculares, como a Educação Física, o Português, a Filosofia e a Língua Gestual, e a inovação digital, através da interação com diversas plataformas digitais via utilização do smartphone para executar as diversas tarefas propostas nas atividades.

Além disso, julgamos que a colaboração entre os membros do NEEF da ESAB, os SASE, que nos ajudaram a garantir o fornecimento de águas aos participantes, e a Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva, na qualidade de representante do projeto #RYHEALTH. Este projeto é financiado pela UE e visa a promoção da saúde e a prevenção de doenças na UE, tendo como prioridades a prática de atividade física em ambiente saudável, a adoção de dietas saudáveis e equilibradas e a promoção da saúde mental e do bem-estar de estudantes e jovens, pelo que se adequou aos EQUIFIT GAMES, na medida em que partilham a defesa de um conjunto de valores semelhantes.

Ainda assim, assinalamos alguns problemas na dinamização do Bootcamp, devido a uma falha na organização de algumas tarefas, apesar de terem sido resolvidos rapidamente. A este aspeto, junta-se o calor inesperado, no decorrer do Peddy Paper, reduzindo a motivação de alguns participantes que não vinham preparados para a prática de atividade física nestas condições.

Contudo, a atividade reflexiva depois da dinamização de cada um dos dias do projeto e após a realização integral do mesmo foi essencial para sumariar alguns aspetos que podem ser melhorados na organização hipotética de edições futuras dos EQUIFIT GAMES, onde evidenciamos a necessidade de divulgar mais antecipadamente o projeto e reforçar, junto dos restantes professores do grupo disciplinar, a necessidade de reforçarem o mesmo nas suas turmas, visto que os participantes no projeto apenas pertenciam às turmas dos elementos do NEEF (organizador).

De forma a aferirmos a perceção dos alunos acerca da qualidade da organização, a atratividade do projeto e a sua carga educativa, também propusemos a sua participação na avaliação do mesmo, onde obtivemos bastantes respostas positivas, sendo para nós muito importante que algumas delas tenham refletido a aprendizagem dos conceitos “equidade” e “género”, mas também o sentimento de autossuperação e de alegria através da prática de atividade física. Contudo, também ficámos satisfeitos pela sugestão de melhoria que alguns alunos fizeram para que aumentássemos a duração de dias do projeto e a variedade de atividades promovidas.

Finalizamos dizendo que o último dia da atividade nos trouxe alguma dificuldade, na medida em que existiu muitas tarefas para serem realizadas em simultâneo, já que o término das atividades exigia a classificação dos participantes nas diversas provas desenvolvidas, para que pudessem ser atribuídas as medalhas aos participantes vencedores, no mesmo dia em se realizava

o lanche partilhado. Esta questão exigiu uma logística bem planeada para que fosse possível finalizar as atividades e terminar com a celebração final do projeto.

## **10. Estratégias de formação contínua**

Desde o início do EP, durante as atividades de planeamento das unidades didáticas a lecionar, mas também durante o processo de construção dos planos de aula, sentimos alguma necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os conteúdos das matérias a lecionar, mas também acerca de estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas nas nossas intervenções para favorecer o sucesso do processo de ensino.

Além disso, as constantes discussões que se criavam em torno das observações efetuadas pelos colegas do NEEF, mas também pela professora cooperante, permitiram levantar diversas questões acerca da forma como decorria a nossa prática pedagógica, facultando o exercício reflexivo necessário para sabermos dar resposta às mesmas. Ainda assim, nem sempre ficávamos satisfeitos com o resultado dos debates dinamizados, pelo que a procura por mais informação, através de pesquisa em artigos ou publicações científicas, ou através de conversas com outros professores da ESAB, também foram um contributo importante para dar continuidade ao desenvolvimento das minhas competências pedagógicas.

Contudo, não devemos esquecer que a própria FCDEF nos deu a oportunidade de darmos seguimento à nossa formação, não só, por via das unidades curriculares anexas ao 3º semestre do ciclo de estudos do MEEFEBS, mas também, por via da participação em seminários organizados pela própria instituição de ensino superior na ótica da Ciência do Desporto e da Educação Física, tal como foi possível através da presença no 11º FICEF, ou no XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa.

## **11. Atitude Ético-Profissional**

A formação inicial de professores “é a base para o desenvolvimento completo de profissionais” (Amorim, 2022, p.74), sendo que representa uma experiência onde o professor estagiário inicia a sua transição de aluno para professor e, por isso, este poderá estar sujeito a alterações em relação às suas “atitudes e valores éticos pessoais e profissionais” (p.75).

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, refere um conjunto de competências e funções que o professor deve desempenhar para corresponder ao perfil de desempenho profissional que deve caracterizar um docente competente.

Ao longo do EP atuámos de acordo com essas premissas, até porque são congruentes com os objetivos definidos no Guia de Estágio, que orientou a nossa prática pedagógica, em relação à dimensão ético-profissional.

Em primeiro lugar, destacamos a constante procura por informação, não só, sobre conhecimento relativo às matérias lecionadas, como também, acerca de conhecimentos gerais e específicos que orientaram as nossas intervenções pedagógicas e a integração na comunidade

escolar enquanto docente, em toda a sua plenitude. Procurámos, por isso, recorrer a artigos científicos sobre a área da pedagogia e da docência, e a livros, manuais ou publicações sobre os conteúdos abordados.

Embora a necessidade de autoformação surgisse logo nos momentos de planeamento (plano anual, unidades didáticas e planos de aula), a dinamização de debates com os elementos do NEEF, mas também com professores do grupo disciplinar da ESAB, ou com professores da FCDEF, revelaram-se importantes para dar resposta a problemáticas que se verificavam nas nossas intervenções. Ainda assim, vimo-nos igualmente implicados numa prática reflexiva individual constante após cada intervenção realizada, analisando criticamente os aspetos positivos, as dificuldades sentidas, os aspetos a melhorar, as decisões de ajustamento e o cumprimento dos objetivos definidos, como pode ser constatado nos relatórios elaborados após cada aula, unidade didática ou observações de aula realizadas no decorrer do EP.

Para além da nossa preocupação em dotarmo-nos de mais conhecimento para potenciar as nossas competências pedagógicas, julgamos que houve uma preocupação frequente com o desenvolvimento dos alunos, revelando o compromisso que tínhamos perante as suas aprendizagens. Visto que a escola é um ambiente heterogéneo, por natureza, em diferentes dimensões, é normal que os alunos apresentem necessidades educativas muito díspares, contudo, espera-se que todos alcancem um conjunto de competências e conhecimentos, tal como está estabelecido pelo PASEO (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) ou pelos documentos que orientam a satisfação desses objetivos – Aprendizagens Essenciais.

Por esse motivo, preocupámo-nos com a máxima individualização dos processos de ensino, para garantir a inclusão de todos os alunos no currículo definido para o respetivo ano letivo, através de um mecanismo denominado por “diferenciação pedagógica”, em que se respeitam as diferentes possibilidades de aprendizagem e se reconhece que todos os indivíduos possuem ritmos de aprendizagem diferentes, tornando-as alcançáveis para todos (Guedes, 2014; Lopes, 2012).

Algumas estratégias utilizadas foram, sobretudo, o estabelecimento de variantes de dificuldade nas tarefas didáticas que propúnhamos, ou a alternância entre a participação em grupos homogéneos e heterogéneos, como aconteceu na lecionação do Pickleball. Importa destacar que estas estratégias não foram apenas definidas para separar os alunos mais competentes daqueles que necessitavam de condições de aprendizagem mais diferenciadas, não devendo, estes ambientes educativos, serem caracterizados por terem um nível de exigência mais baixo, algo que é abordado em autores como Clérigo et al. (2017) e Graham et al. (2020).

Outro exemplo onde foi visível a diferenciação pedagógica como estratégia promotora das aprendizagens, foi na Ginástica de Aparelhos, onde os alunos puderam escolher os elementos gímnicos que mais se adequavam às suas potencialidades e possibilidades educativas, trabalhando autónomamente, mas com a nossa orientação pedagógica, no sentido alcançarem as aprendizagens pretendidas.

Para além das atividades que éramos obrigados a realizar enquanto professores estagiários, relevamos a presença em inúmeros projetos onde a nossa participação foi muito útil para potenciar o sucesso dos mesmos, nomeadamente, relacionados com atividades internas do

DE, onde contribuimos para a preparação e acompanhamento das respectivas atividades. Embora a organização das mesmas estivesse sob a responsabilidade de alguns professores do grupo disciplinar, podemos auxiliar na preparação do espaço ou material que as serviam, e também na sua realização, como aconteceu nos torneios interturmas de voleibol, futsal, de andebol, ou nas quadras de basquetebol (4x4), desempenhando funções de secretariado, de árbitros ou, meramente, de controlo da dinâmica das atividades e dos comportamentos dos participantes.

Uma outra atividade em que foi possível demonstrar a nossa disponibilidade para a escola e para as dinâmicas educativas que favorecem as aprendizagens dos alunos, mesmo não pertencendo ao currículo formal, foi o acompanhamento do CDE e dos alunos participantes no Corta-Mato Distrital (ou Local, de acordo com a designação dos Projetos Complementares do DE). De qualquer modo, fez todo o sentido esta colaboração, visto que os alunos que participaram na prova foram apurados numa atividade organizada pelo nosso NEEF.

Por fim, notamos a utilidade da prática pedagógica desenvolvida no seio da instituição escolar onde decorreu o EP, visto que conseguimos fazer uso das nossas competências e conhecimentos, sem limitar ao espectro da área da docência, e propusemos um conjunto de diâmicas e de materiais inovadores que permitiram potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o projeto educativo da ESAB.

Entre essas propostas encontra-se a criação de QR Codes, que dão acesso a um portefólio de vídeos, no Youtube, que permitem aos alunos visualizar a demonstração de diversos elementos gímnicos da Ginástica de Aparelhos, recorrendo ao seu telemóvel. Embora esta estratégia tenha sido direcionada apenas para uma das Unidades Didáticas lecionadas por nós, os materiais ficaram disponíveis para utilização geral dos professores do grupo disciplinar, e o desafio de alargar este recurso a todas as outras matérias também ficou estabelecido.

A construção de diversos sistemas de avaliação, objetivando a integração dos alunos no respetivo processo de avaliação, também foi algo que propusemos e realizámos de forma inovadora. Sendo que os nossos projetos de investigação surgiram no âmbito da avaliação partilhada, este género de materiais é muito importante para tornar possível essa responsabilização dos alunos pelas próprias aprendizagens.

Além disso, o projeto EQUIFIT GAMES foi também uma nova ideia de como pode ser desenvolvido o currículo, não só, da Educação Física, mas também, de outras áreas curriculares, através da participação em atividades que envolvam os alunos nas próprias aprendizagens, atribuindo-lhes maior significado.

## **Capítulo III – Aprofundamento do Tema-Problema**

### **1. Introdução**

De acordo com Fernandes (2021), a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e serve o propósito de desenvolvimento das competências e conhecimentos de quem aprende. Esta atua como um instrumento pedagógico que permite controlar e, de certa forma, garantir a realização dos objetivos educativos (Quitério et al., 2016).

Ao longo do tempo, a avaliação tem vindo a sofrer diversas alterações no que diz respeito à sua conceção, e percorreu um longo caminho até chegar à visão que atualmente permite enquadrar este processo como uma dinâmica de construção e negociação (Fernandes, 2004).

Tal como é defendido por inúmeros autores que abordam a temática da avaliação para as aprendizagens, é a função formativa da avaliação que permite regular as aprendizagens dos alunos e, por consequência, potenciá-las, de forma que os sujeitos se apropriem dos conteúdos e conhecimentos de forma significativa (Fernandes, 2006; Leitão, 2013). Apesar da enorme relevância atribuída à função formativa da avaliação, esta também deve ser dotada com uma natureza formadora dos próprios alunos, em que se objetiva a apropriação dos mesmos com a capacidade de se servirem da avaliação para autorregular as suas aprendizagens (Nobre, 2021), tornando-se quase autónomos neste processo.

Segundo Almeida (2008), a apropriação dos alunos dos objetivos e critérios de avaliação pode ser uma das estratégias a promover para que, através de processos cognitivos, estes possam autoavaliar as suas próprias ações e tomadas de decisão, contribuindo para uma autorregulação das aprendizagens. O autor indica que o processo autorregulador das aprendizagens possui um ciclo que se compõe pelas seguintes tarefas de desenvolvimento: “apropriação, autoavaliação, autocorreção” (p. 58).

Aliás, incluir os alunos no processo de avaliação tem demonstrado ser muito importante para o desenvolvimento das suas aprendizagens, já que se promovem momentos de forte implicação cognitiva dos alunos na tentativa de compreenderem as situações de aprendizagem em que são integrados (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016; López-Pastor et al., 2019).

É de notar que vários autores abordam a questão da integração do aluno na avaliação e a avaliação formativa como um conceito singular, intitulando-a de Avaliação Formativa e Partilhada, devido ao conjunto de mecanismos solicitados que se complementam, como é o caso do feedback, que passa a ser formulado pelos alunos, segundo as estratégias de partilha ou cedência de responsabilidade no processo avaliativo (Hortiguera et al, 2019; López-Pastor et al., 2019; Molina-Soria et al., 2020; Wanner & Palmer, 2018).

Seguindo uma perspetiva de avaliação partilhada, e que permite a inclusão dos alunos neste processo, obtêm-se oportunidades de cooperação entre o professor e os alunos que incutem um maior sentido de responsabilidade nas suas próprias aprendizagens (Moura et al., 2019).

Segundo Gallardo-Fuentes et al. (2020), a integração dos alunos neste processo apela à emergência de uma “evaluación auténtica” (p. 179), aproximando a componente teórica da componente prática das aprendizagens, e incrementando o grau de aplicabilidade dos conhecimentos e das competências adquiridas em situações futuras.

A avaliação partilhada permite implicar o aluno nas suas próprias aprendizagens, através da compreensão do processo de avaliação, já que o conhecimento dos critérios para os quais deve concorrer permite despoletar momentos de reflexão e autorregulação, como defendem Barba-Martín et al. (2020). Os mesmos autores, referem ainda que este tipo de estratégias de aplicação da avaliação, conferem um maior rigor curricular, adaptando-o ao próprio aluno, enquanto este adquire as competências que são objetivadas. Aliás, é este tipo de integração que promove a

retenção sólida de conhecimento que possibilita a sua utilização noutros contextos, ou até, melhorá-lo.

De acordo com Molina-Soria et al. (2020), a avaliação partilhada pode utilizar mecanismos como a autoavaliação ou a avaliação entre pares para fomentar a participação dos alunos no processo avaliativo. Dessa forma, os alunos passam a ser construtores ativos das suas aprendizagens, consciencializando-se mais sobre o que é trabalhado e avaliado.

Como já foi referido em cima, a autoavaliação permite que os alunos, através do conhecimento dos critérios de avaliação, possam autorregular as suas aprendizagens e motivar o desencadeamento de processos de feedback intrínseco que possibilitam o desenvolvimento das suas próprias aprendizagens (Almeida, 2008).

Em relação à avaliação entre pares (ou coavaliação), a dinâmica de avaliação é realizada entre os alunos e os seus pares, podendo este procedimento funcionar para determinar o grau de aprendizagem de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, embora seja necessário um grande esforço de compreensão da informação e dos materiais que lhes são cedidos para desempenharem o seu papel neste processo. Além disso, como enunciam os autores Molina-Soria et al. (2020), os parâmetros que definem a avaliação nestes moldes devem ser definidos de forma extremamente clara, pois alguns alunos são muito exigentes uns com os outros neste tipo de atividades.

No entanto, como defende Moura et al. (2019), existem algumas dificuldades associadas à implementação deste tipo de estratégias de avaliação partilhada e que podem influenciar a qualidade do seu resultado, tais como: a in experiência dos alunos neste tipo de práticas, podendo evidenciar pouca capacidade crítica; a exigência da capacidade de observação e do conhecimento do conteúdo a ser observado; o nível de entendimento do professor para poder integrar as respetivas estratégias na sua prática pedagógica; e a adoção de uma postura ativa, por parte dos alunos que participam neste procedimento.

Ainda assim, a participação do aluno parece ser um catalisador eficaz no processo de aprendizagem, até porque a cedência de responsabilidade do professor para com os alunos, nesse âmbito, promove o aumento da motivação intrínseca dos mesmos, o que irá ter repercussões positivas no significado que estes atribuem às situações de aprendizagem (Murcia et al., 2006).

De acordo com a literatura, a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem surge associada a um tipo de metodologias abordadas em León-Díaz et al. (2020; 2023), denominadas por metodologias ativas de aprendizagem, que ponderam os interesses e necessidades dos alunos para serem tomadas as decisões pedagógicas mais adequadas. Além disso, estas metodologias pretendem que os alunos sejam os próprios produtores das suas aprendizagens, tornando-as significativas e funcionais, desempenhando o papel de principais atores no processo.

Como é referido em León-Díaz et al. (2020), as metodologias ativas da aprendizagem têm em conta as seguintes premissas: 1) o processo de ensino é centrado no aluno, considerando os seus conhecimentos prévios, para gerar conhecimentos novos; 2) a aquisição de competências geradas pela interação construída pela metodologia, através da observação e participação nas diversas situações de aprendizagem promovidas; e 3) o papel do professor como mediador das

aprendizagens, ao mesmo tempo que o aluno assume um papel ativo na construção de novas aprendizagens.

Tal como as metodologias ativas da aprendizagem, a integração do aluno no processo de avaliação promove o desenvolvimento multilateral do aluno, sendo também responsável por uma forte implicação da capacidade cognitiva e pela aquisição de conhecimentos relacionado com os objetivos de aprendizagem (Moura et al., 2019; Wanner & Palmer, 2018). Além disso, as próprias metodologias ativas de aprendizagem acabam por utilizar a envolvência do próprio aluno no processo avaliativo, sendo que este é responsável por refletir sobre o seu próprio desempenho e, a partir daí, procurar soluções para alcançar as aprendizagens requeridas, aproximando-se da avaliação partilhada como estratégia promotora do sucesso educativo.

No entanto, num estudo em que é considerada a perceção dos alunos e de professores em formação inicial para a docência, relativamente à qualidade da intervenção pedagógica destes últimos, a avaliação é o parâmetro onde se verificou uma maior divergência de opiniões (Silva, 2017). Ao contrário da perceção dos professores, os alunos acreditam poder existir melhorias significativas a serem efetuadas para que a intervenção dos professores estagiários, perante o processo de avaliação, seja desenvolvida de forma adequada, apontando aspetos como a diversificação de estratégias de recolha de informação, o esclarecimento sobre como o processo de avaliação é dinamizado ou a falta de informação após os diversos momentos de avaliação.

Uma pesquisa semelhante foi elaborada por Iberico et al. (2016), no entanto, os professores participantes eram já profissionalizados e, portanto, não se encontravam em formação inicial de professores como no estudo anterior. Neste caso, o conhecimento sobre o processo de avaliação e as diferentes estratégias utilizadas para o dinamizar não foram apontadas como problemáticas para a valorização das aprendizagens dos alunos, apesar de os professores continuarem a atribuir uma valoração superior, comparativamente aos alunos, nesses parâmetros.

Posto isto, podemos assumir que o momento formativo em que se encontram os professores estagiários pode ter influência na qualidade da sua prática quando se aborda o processo de avaliação como mecanismo promotor das aprendizagens.

Zabalza (2016) aborda o momento de estágio curricular, que no caso da formação inicial de professores é representado pelo estágio pedagógico, como um conjunto de experiências fundamentais para o processo de construção sócio-profissional. No entanto, todas as inseguranças e incertezas associadas à profissão docente tornam-se mais patentes durante a formação profissional inicial (Alves et al., 2019; Amorim, 2022).

Desta forma, consideramos que os professores em formação inicial estão mais sujeitos a cometerem erros durante a sua prática pedagógica e que evidenciem a divergência de opiniões, entre alunos e professores, sobre a sua capacidade de intervenção na dimensão da avaliação. Ainda assim, segundo Molina e López-Pastor (2019), se os professores estagiários tiverem tido contacto com a Avaliação Formativa e Partilhada, conseguirão utilizar as estratégias que as medeiam nos anos seguintes da sua profissionalização, aproveitando todas as vantagens que a integração dos alunos no processo de avaliação aportam para as suas aprendizagens.

Por esse motivo, o presente trabalho propõe-se estudar se os alunos consideram ser incluídos no processo de avaliação e quais as estratégias pedagógicas que, de acordo com essa inclusão, potencializam as suas aprendizagens, tendo em conta que serão alvo de um processo de ensino-aprendizagem gerido por professores estagiários durante a sua formação profissional inicial.

Este tema é de elevada relevância para o exercício do ensino, não só, no contexto da Educação Física escolar, mas também, em qualquer outra situação de ensino-aprendizagem, visto que permite otimizar a relação que os indivíduos-alvo possuem com os objetivos de aprendizagem, utilizando a avaliação como principal motor do seu desenvolvimento. Para além disso, não só, visa a melhoria da formação inicial de professores, como também, permite o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de professores já profissionalizados, através da sua capacitação pedagógica na ótica da partilha da responsabilidade com os alunos no processo de avaliação.

## 2. Metodologia

### 2.1. Participantes do estudo

Participaram neste estudo 85 alunos das turmas atribuídas aos professores estagiários de Educação Física do MEEFEBS, da FCDEF, no ano letivo de 2022/2023: 65 alunos pertencentes ao 3º ciclo do ensino básico e 20 ao ensino secundário.

Tabela 1  
Distribuição dos participantes de acordo com o ciclo de ensino

Ciclo de Ensino	n	%
3º Ciclo do Ensino Básico	65	76,5
Ensino Secundário	20	23,5

Esta tabela foi produzida por autoria própria.

### 2.2. Instrumentos e Recolha de Dados

A recolha dos dados realizou-se com recurso a um questionário construído, em colaboração com a orientadora da faculdade, baseado num questionário já validado por Murcia et al. (2006).

O respetivo instrumento de recolha de dados é constituído por oito questões de resposta fechada, sendo que uma delas é de cariz sóciodemográfico, para caracterizar os participantes de acordo com o ciclo de ensino que frequentam (variável ordinal). As restantes questões dividem-se em seis afirmações, em que os alunos respondem de acordo com a sua concordância crescente, numa escala de 1 a 10, correspondendo a variáveis intervalares, e uma pergunta de resposta dicotómica, em que os alunos respondem afirmativamente, ou negativamente, à questão elaborada.

Por fim, o questionário possui uma pergunta de resposta aberta, onde os alunos puderam expressar a sua opinião sobre os aspetos a melhorar para que os seus professores pudessem potenciar as suas aprendizagens, através da sua integração no próprio processo de avaliação.

A recolha dos dados foi efetuada a partir da plataforma digital *Google Forms*, através da partilha do *link* de acesso, por parte dos professores estagiários do MEEFEBS, da FCDEF, tendo as respostas à questão aberta sido transcritas (Anexo L).

### **2.3. Tratamento dos Dados**

A metodologia de investigação deste estudo foi mista, pois foram recolhidos dados, tanto de carácter quantitativo, como de carácter qualitativo.

Relativamente ao tratamento dos dados quantitativos foram transferidos para uma base de dados do programa de análise estatística SPSS (versão 27), onde foram efetuados os testes de estatística descritiva e de associação (Teste de Spearman), necessários para alcançar o entendimento sobre a perceção dos alunos acerca das seguintes questões: a) a importância que atribuem à participação no processo de avaliação na disciplina de Educação Física; b) como é que o professor de Educação Física cede/partilha, com os alunos, a responsabilidade de participarem no processo de avaliação na disciplina e c) o contributo das estratégias de avaliação promovidas pelo professor de Educação Física para que se possibilite uma maior aprendizagem dos conteúdos abordados na disciplina.

No caso dos dados qualitativos, foram recolhidos através da resposta dos alunos participantes à pergunta aberta, em que o objetivo se prendia em perceber quais as estratégias os alunos gostariam de ver serem praticadas pelos seus professores para que a sua inclusão no processo de avaliação permitisse potenciar as suas aprendizagens.

#### **2.3.1. Análise Estatística**

No que diz respeito à análise dos dados quantitativos, iniciámos a caracterização do perfil dos alunos participantes, que representam os alunos dos professores de Educação Física em formação inicial de professores, relativamente à perceção que possuem sobre a relação que estabelecem com o processo de avaliação, seja na sua integração, ou apenas a importância que lhe atribuem. Para isso, realizaram-se testes de estatística descritiva, onde determinámos medidas de localização, como o máximo e o mínimo, e medidas de dispersão, como a média e o desvio padrão.

Além disso, também será utilizada a estatística descritiva, de forma a apurar se os alunos sentem que a forma como são integrados no processo de avaliação produz, efetivamente, resultados positivos nas suas aprendizagens, através do teste da variável dicotómica (“sim” ou “não”), presente no questionário aplicado.

De seguida, como a intenção seria verificar a associação entre o sucesso das aprendizagens, através da avaliação partilhada (variável nominal dicotómica) e: a) a dinamização da autoavaliação (variável escalar); b) a informação dos critérios de avaliação (variável escalar); c) a dinamização de avaliações entre pares (variável escalar) e d) a dinamização de

jogos/exercícios da autoria dos alunos (variável escalar), idealizámos a utilização do teste de correlação ponto-bisserial ( $r_{pb}$ ), visto que estávamos a testar a associação entre uma variável nominal dicotómica e as diferentes variáveis escalares/intervalares, que traduziam a utilização da autoavaliação, da avaliação entre pares, a informação dos critérios de êxito e da permissão para os alunos construírem as próprias situações de aprendizagem, como estratégias promotoras das aprendizagens através da avaliação partilhada.

Ainda assim, sendo este teste de associação paramétrico, tivemos de validar os dois pressupostos para poder utilizar o respetivo teste: a) a normalidade das variáveis em causa e b) a homogeneidade das suas variâncias. Sendo que a normalidade não estava assegurada em nenhuma das variáveis, visto que  $p\text{-value} < 0,05$ , recorrendo ao teste de Kolmogorov-Smirnov (KS), não seria possível utilizarmos testes paramétricos.

Posto isto, recorreu-se à alternativa não-paramétrica, através da utilização do teste de Spearman ( $r_s$ ) para verificar a associação entre as variáveis supramencionadas. Consideramos importante referir que todos os testes foram realizados com um nível de confiança de 95%.

### 2.3.2 Análise de Conteúdo

As respostas dos alunos à pergunta aberta foram transcritas para uma grelha já mencionada anteriormente (no Anexo L). A partir desse instrumento, procedeu-se à análise do conteúdo nela expresso, através de um método de análise dedutiva, onde foram pré-definidas categorias de análise que permitiram orientar a discussão do conteúdo recolhido (Miles et al., 2014).

As respetivas categorias refletem os principais aspetos de interesse a estudar para a realização desta investigação, tendo sido construídas com base nas referências bibliográficas acerca da temática em causa. As mesmas permitiram codificar o conteúdo transcrito das respostas dos alunos, para facilitar a sua interpretação. As categorias mencionadas são as seguintes:

Tabela 2  
Categorias de análise de conteúdo

CATEGORIA		SUBCATEGORIA	
Código	Descrição	Código	Descrição
IMP_AVAL_PARTI	Importância atribuída à partilha/cedência de responsabilidade do processo de avaliação	-----	-----
INF_CRIT	Informação dos critérios de avaliação aos alunos	INF_CRIT_FB	Informação dos critérios para os quais os alunos devem orientar o seu desempenho através de feedback pedagógico emitido
AUTO_ALU	Realização de momentos de autoavaliação das próprias aprendizagens	-----	-----
AVAL_PAR	Realização de momentos de avaliação entre pares	-----	-----

OUTR_ESTRAT	Realização de outras estratégias de partilha de responsabilidade no processo de avaliação e que promovam as aprendizagens	-----	-----
-------------	---	-------	-------

Esta tabela foi produzida por autoria própria.

Foi utilizada uma grelha que permitiu organizar a informação recolhida e facilitar a posterior interpretação dos respetivos dados (Anexos M e N), embora a transcrição das respostas tenha sofrido algumas alterações, para manter a confidencialidade dos participantes. Porém, e como poderá ser possível identificar nos resultados, foi mantida, ao máximo, a escrita enunciada pelos respondentes, incluindo os erros ortográficos ou a incoerência textual, preservando a fidelidade dos dados recolhidos.

Após a categorização da informação, esta foi analisada e confrontada com a literatura estudada sobre a temática em questão, refletindo sobre os resultados que conseguimos obter acerca da perceção dos alunos sobre a perspetiva que possuem das estratégias que os professores de Educação Física (neste caso, representados pelos professores ainda em formação inicial) poderiam adotar para promover as aprendizagens dos alunos, através da integração dos mesmos no processo avaliativo.

### 3. Apresentação e Discussão de Resultados

#### 3.1. Resultados estatísticos – Descrição do perfil dos professores estagiários (perceção dos alunos)

Tendo em conta os resultados da estatística descritiva aplicada, é possível verificar que os alunos atribuem uma grande importância à sua participação no processo de avaliação.

Além disso, os alunos também parecem afirmar que o seu professor de Educação Física os informa com grande frequência sobre os critérios de êxito para os quais devem orientar o seu desempenho, e também reportam que se sentem incluídos, por parte do seu professor de Educação Física, no decorrer de todo o processo de avaliação.

Estes resultados aproximam-se do que é dito em Moura et al. (2019), visto que os alunos parecem sentir que a cooperação que se constrói com o seu professor, na ótica de partilha de responsabilidade no processo avaliativo, permite dar significado às suas aprendizagens. Aliás, essa mesma partilha de responsabilidade poderá possibilitar um incremento na motivação que cada aluno aportará nas diferentes situações de aprendizagem (Murcia et al., 2006).

Vários autores também defendem que a informação dos critérios de êxito pode ser importante para despoletar momentos de implicação cognitiva dos alunos, possibilitando a sua compreensão e apropriação, de modo a servirem-se dela para autorregular as suas aprendizagens (Barba-Martín et al., 2020; Fernandes, 2006; Leitão, 2013; Nobre, 2021), sendo que os resultados indicam que alunos também parecem afirmar que os seus professores de Educação Física têm essa preocupação.

Tabela 3

Perfil dos alunos sobre a avaliação partilhada nas suas aulas de Educação Física

Variáveis	Respondentes		Medidas de dispersão		Medidas de localização	
	n	omissos	M	DP	Min	Max
Penso que é importante que os alunos participem na sua avaliação, para além de darem opinião acerca da classificação final em EF.	85	0	8,58	1,64	3	10
Nas minhas aulas de EF, os alunos partilham com o(a) professor(a) a sua opinião sobre as próprias competências/habilidades físico-desportivas.	85	0	7,21	2,36	0	10
O meu professor(a) de EF pergunta-me a opinião acerca das competências/habilidades físico-desportivas dos meus colegas de turma.	85	0	5,58	3,44	0	10
O(a) professor(a) de EF informa-me, com frequência, dos critérios que tenho de cumprir para obter sucesso nas tarefas que realizo.	85	0	8,31	2,09	0	10
O(a) professor(a) de EF permite-me planejar os meus próprios jogos/exercícios, para melhorar os conteúdos em que tenho mais dificuldades.	85	0	5,74	3,28	0	10
Sinto que o(a) professor(a) de EF me inclui em todo o processo de avaliação (e não apenas na decisão da nota que mereço).	85	0	8,09	1,98	2	10

Esta tabela foi produzida por autoria própria.

Relativamente, à oportunidade que os alunos possuem de partilhar a sua opinião sobre as próprias competências/habilidades físico-desportivas, a perceção dos alunos sobre a utilização desta estratégia de partilha da avaliação também é positiva, embora num grau de concordância inferior quando comparado com as médias das variáveis discutidas anteriormente (diferença superior a 1,1 em duas das afirmações e sempre superior a 0,8).

Este resultado pode indicar uma menor utilização das dinâmicas de autoavaliação, por parte dos professores em formação inicial, no decorrer dos seus estágios pedagógicos, sendo que esta é uma estratégia considerada muito relevante para a proatividade dos alunos na construção das próprias aprendizagens (Molina-Soria et al., 2020), pois são obrigados a refletir sobre uma informação que define um objetivo de desempenho e que nem sempre é cumprido. Não obstante,

os alunos podem utilizar o conhecimento sobre os critérios de êxito para autorregular as suas aprendizagens e impulsionar a produção de feedback intrínseco para o mesmo efeito, como defende Almeida (2008).

Por outro lado, os alunos não referem uma procura tão grande do professor de Educação Física no que diz respeito à partilha da sua opinião sobre as competências/habilidades físico-desportivas dos seus colegas de turma. Este dado contraria a prática de avaliação entre pares que, segundo Molina-Soria et al. (2020), é também uma dinâmica de avaliação partilhada que exige uma implicação reflexiva enorme e que apela à compreensão dos diferentes critérios de observação com um grau favorável à construção das aprendizagens, não só, dos colegas, mas também as suas, devido à interação criada com os instrumentos que a facultam.

Embora não consigamos confirmar a seguinte hipótese a partir dos dados recolhidos, a menor utilização desta estratégia, por parte dos professores (estagiários), poderá estar associada às inúmeras dificuldades inerentes à aplicação deste mecanismo de avaliação, tanto por parte do professor que o orienta, como por parte dos alunos que o executam que, por vezes, são até demasiado exigentes com os seus colegas de turma, como é referido por Moura et al. (2019) e por Molina-Soria et al. (2020).

Na mesma medida que a perceção anterior, os alunos também referem que o seu professor não lhes dá tantas oportunidades para construírem os seus próprios exercícios/tarefas, para melhorar os conteúdos em que possuem mais dificuldades. Neste caso, os alunos não possuem a oportunidade de passar pelo processo de avaliação de forma integrada, através da execução de uma das fases que caracteriza as metodologias ativas de aprendizagem, que são abordadas por León-Díaz et al. (2020), pois não são desafiados a refletirem sobre as suas próprias necessidades educativas e a construírem as estratégias necessárias para as suprimir, procurando alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos (Moura et al., 2019).

De qualquer modo, pensamos ser importante referir que os resultados dos testes de estatística descritiva, relativamente às variáveis supramencionadas, apresentam desvios-padrão um pouco elevados, nalguns casos, como se poderá constatar através da enorme amplitude de resultados obtidos, a partir dos mínimos e dos máximos. Por esse motivo, a interpretação dos resultados carece de algum cuidado e não se deve assumir, com toda a certeza, as conclusões tiradas a partir da aplicação dos testes de estatística descritiva.

Tabela 4

Percepção dos alunos sobre o sucesso da avaliação partilhada nas suas aulas de Educação Física

Variável	Respondentes			
	n	%	omissos	%
Consideras que, a forma como o(a) teu(tua) professor(a) de EF te integra no processo de avaliação, produz efeitos positivos nas tuas aprendizagens?				
Sim	78	92	3	3
Não	4	5		

Esta tabela foi produzida por autoria própria.

Ainda assim, os alunos assinalaram que o professor de Educação Física promove o sucesso das suas aprendizagens através das estratégias que utiliza, partilhando a responsabilidade no mesmo processo, visto que 92% dos alunos (tabela 4), responderam de forma afirmativa à questão: “Consideras que, a forma como o(a) teu(tua) professor(a) de Educação Física te integra no processo de avaliação, produz efeitos positivos nas tuas aprendizagens?”.

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que o perfil dos professores estagiários remete para uma integração dos alunos no processo de avaliação, maioritariamente, através da informação dos critérios de avaliação/êxito, mas também a partir da dinamização da autoavaliação, embora com uma expressão menor. Contudo, podem ser feitos esforços mais significativos na construção de práticas de avaliação entre pares ou através da participação mais ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, dando como exemplo a conceção das suas próprias tarefas de aprendizagem.

Neste caso específico, a percepção dos alunos acaba por contrariar um pouco o que foi defendido em Silva (2017), visto que os mesmos acabaram por atribuir um grau de concordância satisfatório em relação ao esclarecimento ou informação dos critérios, embora não seja possível verificar de que forma foi efetuada. Contudo, os resultados vão ao encontro da perspetiva desse mesmo estudo, no que concerne à diversificação da recolha de informação para a avaliação, pois a avaliação entre pares não obteve um nível de concordância muito elevado e a própria autoavaliação não se demarcou pela positiva de forma clara.

De qualquer modo, os alunos sentem que os professores de Educação Física estão a ser capazes de promover o sucesso das suas aprendizagens através das estratégias de partilha da avaliação.

### **3.2. Resultados estatísticos – Relação entre o sucesso da partilha da avaliação e as diferentes estratégias, na formação inicial de professores (percepção dos alunos)**

No que concerne à relação entre o sucesso atribuído às aprendizagens como resultado da integração dos alunos no processo de avaliação, por parte do professor de Educação Física, os resultados apontam que existe associação com as quatro variáveis que foram testadas,

representadas pelas afirmações que refletem a utilização da autoavaliação, da avaliação entre pares, a informação dos critérios de êxito e da permissão para os alunos construírem as próprias situações de aprendizagem.

Visto que o teste de correlação de Spearman ( $r_s$ ) indicou um  $p\text{-value} > 0.05$ , podemos afirmar que existe uma correlação significativa entre cada uma das variáveis e a efetividade da partilha da avaliação.

Tabela 5

Associação entre a efetividade da avaliação partilhada e as diferentes estratégias de partilha

Associação ( $r_s$ )	Considero que, a forma como o(a) meu(minha) professor(a) de Educação Física me integra no processo de avaliação, produz efeitos positivos nas minhas aprendizagens?					
	n	%	omissos	%	$r_s$	$p\text{-value}$
Variáveis						
Nas minhas aulas de EF, os alunos partilham com o(a) professor(a) a sua opinião sobre as próprias competências/habilidades físico-desportivas.					-.178	.110
O meu professor(a) de EF pergunta-me a opinião acerca das competências/habilidades físico-desportivas dos meus colegas de turma.					-.145	.195
O(a) professor(a) de EF informa-me, com frequência, dos critérios que tenho de cumprir para obter sucesso nas tarefas que realizo.	82	96	3	4	-.195	.079
O(a) professor(a) de EF permite-me planear os meus próprios jogos/exercícios, para melhorar os conteúdos em que tenho mais dificuldades.					-.169	.130

Esta tabela foi produzida por autoria própria.

Tendo em conta que as variáveis utilizadas nestes testes de associação revelam um conjunto de estratégias promotoras das aprendizagens, que se apoiam na cedência/partilha de responsabilidade para com os alunos, confirmamos que autoavaliação, a avaliação entre pares (coavaliação), os mecanismos de informação dos critérios de êxito, ou até, as metodologias ativas de aprendizagem, quando atendem aos aspetos que consideram a sua dinamização com qualidade, podem, efetivamente, resultar na apropriação de conhecimentos e competências, nos mais variados domínios, de forma significativa e autêntica, corroborando Gallardo-Fuentes et al.

(2020) que defendem um maior transfere entre as situações de aprendizagem e situações futuras, por exemplo, profissionais, se a avaliação considerar a envolvimento dos alunos no respetivo processo.

Estes resultados vêm também reforçar que as estratégias de partilha/cedência da responsabilidade do processo de avaliação considerados no estudo, e que foram referidos pelos diferentes autores referidos no mesmo, funcionam como catalisadores das aprendizagens, apoiando a ideia de que a sinergia evidenciada entre o aluno e os critérios de êxito podem despoletar uma forte implicação cognitiva do mesmo, seja através da autorregulação promovida pelos processos de autoavaliação, pela avaliação entre pares, pela reflexão da informação transmitida pelo professor ou pela procura de tarefas que se adequem às necessidades de aprendizagem de forma diferenciada (Barba-Martín et al., 2020; León-Díaz et al., 2020; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016; López-Pastor et al., 2019; Molina-Soria et al., 2020; Moura et al., 2019).

Assim sendo, a avaliação partilhada revela-se como um ótimo mecanismo que pode ser considerado pelos professores, não só durante o seu processo de formação inicial, mas também por aqueles que já se encontram profissionalizados, até porque os alunos sentem que as suas aprendizagens são mais valorizadas quando existe a sua integração no processo de avaliação.

### **3.3. Resultados da análise de conteúdo**

Como é possível verificar nos anexos do presente relatório, houve um grande número de alunos que não responderam à pergunta aberta, ou que deram uma resposta completamente fora do contexto da mesma.

Ainda assim, algumas respostas dadas evidenciam falta de compreensão sobre o que é o processo de avaliação, demonstrando alguma incoerência quando se aborda a “integração do aluno na avaliação”:

Aluno 58: *“Para mim as aulas de educação física já integram bastante as pessoas. Por isso acho q [sic] não é preciso mudar nada”;*

Aluno 60: *“Não há maneira dos meus professores me integraram [sic] mais, sinto-me integrado, seben [sic] que podia ficar nos grupos com o Indivíduo 1 ou o Indivíduo ou o Indivíduo 2 ou o Indivíduo 3 ou o Indivíduo 4 ou o Indivíduo 5”.*

Porém, vários alunos também referiram que o professor já os integrava no processo de avaliação e que estavam satisfeitos com as estratégias que este dinamiza para potenciar o processo de aprendizagem com recurso a mecanismos de avaliação integradora dos alunos:

Aluno 28: *“Já está bom”;*

Aluno 30: *“A professa já o faz, acho que não há nada a melhorar”;*

Aluno 56: *“Eu já sinto me integrada no processo de avaliação”*;

Aluno 66: *“Na minha opinião, não tem como integrar-nos melhor num processo da nossa avaliação”*.

Acreditamos que a realização de uma entrevista, ao vivo, pudesse colmatar essa dificuldade em compreender as respostas expressas pelos alunos à pergunta aberta.

Ainda assim, foi possível codificar algum conteúdo transcrito e categorizá-lo de acordo com os temas de interesse que orientaram a interpretação dos resultados (Anexo N), que será discutido de seguida, tendo em conta as categorias construídas para efetuar a análise do conteúdo.

### 3.3.1. Importância atribuída à avaliação partilhada

O Aluno 49 refere que “numa escola normal os alunos não interferem no processo de avaliação” e, por isso, contraria as ideias defendidas por López-Pastor & Sicilia-Camacho (2016) e López-Pastor et al. (2019), visto que não atribui relevância à integração dos alunos no processo de avaliação como fator potenciador das aprendizagens.

Aliás, a opinião deste aluno refuta, ainda, a cooperação entre o professor e o alunos, como refere, Moura et al. (2019), ser tão importante para que os alunos se sintam mais responsabilizados pelas próprias aprendizagens.

### 3.3.2. Informação dos critérios de avaliação aos alunos

Tal como defende Almeida (2008) e Barba-Martín et al. (2020), os Alunos 44 e 45, acreditam que uma forma de o seu professor promover as suas aprendizagens, através da sua integração no processo de avaliação, seja a compreensão dos critérios de avaliação e dos objetivos de aprendizagem. O autor refere ainda que esse mecanismo possibilita a autoavaliação dos alunos e a consequente aprendizagem, embora, os alunos em causa não tenham notado esse aspeto como relevante na ótica da informação dos critérios de avaliação.

Neste parâmetro de análise do conteúdo, podemos verificar alguma divergência de opiniões acerca da forma como os professores estagiários informam os alunos sobre os aspetos que devem melhorar para alcançar o sucesso pedagógico. O Aluno 71 indica que o professor deveria orientar melhor as suas aprendizagens através do feedback emitido (“o professor deveria avisar-nos no que devíamos melhorar”), contudo o Aluno 67 possui um parecer distinto, apontando que a sua professora o mantém informado no que diz respeito a vários aspetos: “O professor integra-me (...) mantendo-me sempre informado sobre o que faço melhor e o que não faço tão bem, dizendo também o que posso melhorar”.

Na ótica da avaliação partilhada, também o caráter formativo do processo tem sido apontado como impulsionador das aprendizagens, sendo que um aspeto bastante evidenciado na literatura estudada é a diversidade e autenticidade do feedback pedagógico que é possível de obter com a implementação da Avaliação Formativa e Partilhada (Hortiguera et al., 2019; López-Pastor et al., 2019; Molina-Soria et al., 2020; Wanner & Palmer, 2018). Dessa forma estar-se-á a

fornecer uma série de informação imprescindível para que os alunos se impliquem cognitivamente no processo de avaliação e possam potenciar as suas aprendizagens a partir daí.

Contudo, pensamos que a nota importante a retirar destas declarações é que os alunos se sentem satisfeitos e integrados no processo de avaliação quando existe a informação dos critérios que orientam o processo de ensino para as aprendizagens.

### 3.3.3. Autoavaliação e avaliação entre pares

Um dos aspetos de destaque das respostas recolhidas foi a ausência de alunos a abordarem diretamente a realização da autoavaliação e da avaliação entre pares, como estratégias potenciadoras do processo de aprendizagem.

Sendo que a construção de ambas as categorias de análise remetem para as temáticas discutidas na literatura estudada, a falta de referência dos alunos acerca destas estratégias de partilha da avaliação diverge da importância que, por exemplo, Molina-Soria et al. (2020) atribui à execução das mesmas.

Os respetivos resultados indiciam que os alunos podem não dar tanta importância à participação em momentos de reflexão profunda sobre o seu desempenho, ou, simplesmente, não reconhecem a sua utilidade para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, Almeida (2008) e Barba-Martín et al. (2020) dizem que o conhecimento dos critérios de avaliação podem ser muito expressivos na implicação cognitiva dos alunos e, por sua vez, na autorregulação das próprias aprendizagens.

Mais concretamente em relação à avaliação entre pares, a descrição do perfil dos professores já nos indicou uma menor utilização do respetivo sistema de avaliação. Neste caso, os alunos foram confrontados com esta estratégia, a partir do instrumento de recolha de dados, porém, quando foram desafiados a sugerir estratégias de melhoria do processo de integração dos alunos, para favorecer as suas aprendizagens, nunca referiram a coavaliação como sendo uma delas.

De facto, existe um conjunto de dificuldades que podem estar associadas à dinamização de estratégias como a autoavaliação, não só, associadas aos pré-requisitos que os alunos devem albergar para as executarem, mas também, relacionadas com a capacidade de os professores as gerirem com sucesso, ou serem capazes de refletir conscientemente sobre os resultados obtidos, principalmente, se forem professores estagiários a implementá-las, como aconteceu no estudo de Moura et al. (2019).

Tendo em conta a bibliografia estudada, estas duas estratégias podem ser muito importantes na implementação da Avaliação Formativa e Partilhada (Hortiguela et al., 2019; López-Pastor et al., 2019; Molina-Soria et al., 2020), principalmente, a autoavaliação, pois integra qualquer uma das dinâmicas de partilha da responsabilidade dos alunos no processo de avaliação, promovendo a compreensão dos critérios de êxito para os quais os alunos devem orientar as suas aprendizagens (Almeida, 2008; Barba-Martín et al., 2020).

### 3.3.4 Outras estratégias de partilha do processo de avaliação

Apesar do reduzido número de respostas, três dos alunos respondentes enunciaram uma estratégia comum que se aproxima das metodologias ativas de aprendizagem abordadas por León-Díaz et al. (2020; 2023), pois defendem que o professor deveria pedir “a opinião dos alunos para os exercícios” (Aluno 7), remetendo para a sua participação no próprio processo de ensino-aprendizagem. Essa declaração também revela a vontade de o aluno se envolver no processo de avaliação, na medida em que consegue refletir sobre as suas próprias necessidades educativas e conseguir avançar com estratégias que as cubram.

Reforçando a intenção do Aluno 7, também o Aluno 50 e 55 apelaram à implementação, por parte do seu professor de Educação Física, do mesmo tipo de práticas de avaliação: “(...) que me deixasse fazer o meu exercício [sic] para eu melhorar nos meus objetivos” e “(...) deixar fazer cada um o seu aquecimento para que possa treinar em coisas que te deixem dificuldades”, respetivamente. Estas opiniões revelam também a participação que os alunos gostariam de ver ser promovida pelo seu professor de Educação Física, aproximando-se, mais uma vez, das metodologias ativas de aprendizagem, visto que existe o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a apropriação de conhecimentos e competências surge por sua autoria (Hortiguera et al., 2019; León-Díaz et al., 2020; 2023).

A implicação cognitiva dos alunos na construção das próprias aprendizagens, através de metodologias ativas, requer a realização constante de dinâmicas reflexivas sobre o seu próprio desempenho, motivando a autorregulação das aprendizagens que ocorre como produto da autoavaliação promovida. Segundo alguns autores, esse processo decorre da compreensão do conjunto de critérios que orientam o desempenho do alunos para os objetivos de aprendizagem definidos (Almeida, 2008; Moura et al., 2019; Wanner & Palmer, 2018).

Posto isto, podemos afirmar que os alunos apontam para a promoção do sucesso das suas aprendizagens, através do recurso a metodologias ativas de aprendizagem, onde podem ser eles a orientar as mesmas, desde o momento em que autoavaliam as suas competências iniciais e tomam decisões para adequar as estratégias de ensino às suas necessidades de aprendizagem.

## **4. Conclusões**

Os resultados obtidos no estudo indicam que os alunos reconhecem a sua participação no processo de avaliação e que o seu professor de Educação Física os inclui, de forma integral, nessa mesma prática. Contudo, ficou clara a menor utilização de algumas estratégias de avaliação, por parte do professor.

De acordo com a perceção dos alunos, o seu professor de Educação Física utiliza frequentemente a informação de critérios de avaliação/êxito, o que indicará o estabelecimento de contextos de aprendizagem onde os alunos têm a possibilidade de se apropriarem dessa mesma informação e a considerarem para formular feedback intrínseco, motivando a autorregulação necessária para alterar o seu desempenho e alcançar os objetivos pedagógicos.

Ainda assim, algumas respostas dos alunos sugerem que o professor de Educação Física deve implementar mais estratégias que lhes permitam ter acesso à compreensão dos critérios, possibilitando o alcance das aprendizagens pretendidas. Contudo, outros alunos também demonstram satisfação pela utilização que o seu professor possui desta estratégia de partilha da avaliação, informando os alunos no início, no decorrer e no final do processo de ensino-aprendizagem, o que revela o carácter formativo da mesma.

Tal como a estratégia anterior, que permite a promoção das aprendizagens a partir da integração dos alunos no processo de avaliação, também a dinamização da autoavaliação caracteriza a forma de atuação dos professores estagiários no seu estágio pedagógico, embora não tenha obtido uma valoração tão grande quanto a supramencionada. De facto, a autoavaliação foi uma das estratégias sem nenhuma menção nas respostas recolhidas pelos alunos, o que pode significar uma incompreensão acerca deste mecanismo de recolha de informação, muitas vezes aplicada apenas numa fase final do processo de ensino-aprendizagem, erradamente, e sem qualquer propósito formativo.

Embora os alunos tenham referido a utilização, por parte do professor de Educação Física, da autoavaliação, não lhe atribuem o significado autêntico que possui e que promove a implicação cognitiva dos alunos de forma a verem-se envolvidos nas aprendizagens e a compreenderem os critérios para os quais devem concorrer para alcançar as metas educativas estabelecidas.

De acordo com os resultados obtidos no estudo, existe uma correlação entre o sucesso da promoção das aprendizagens dos alunos e as diferentes estratégias de partilha, ou cedência, da responsabilidade para com o aluno no processo avaliativo, tendo as respetivas estratégias sido: a) a informação frequente de critérios de avaliação, por exemplo, através da emissão de feedback pedagógico; b) a implementação de dinâmicas de autoavaliação e de avaliação entre pares e c) a participação dos alunos em dinâmicas de aprendizagem ativas e construtivas, centrando os alunos no processo de ensino-aprendizagem onde os próprios, através da apropriação de critérios de avaliação e da conseqüente autorregulação das aprendizagens, constroem tarefas que mais se adequam às suas necessidades educativas.

Porém, os alunos referem que o seu professor de Educação Física (estagiário), não utiliza tanto a estratégia de avaliação entre pares, nem a dinamização de momentos em que os alunos assumem uma participação ativa na avaliação das suas competências e conhecimentos, e na conseqüente conceção de tarefas de aprendizagem mais adequadas às suas necessidades.

No primeiro caso, julgamos que as dificuldades inerentes à operacionalização de qualidade do respetivo procedimento possa ser o principal motivo que traduz a menor utilização, por parte dos professores, desta estratégia de partilha da responsabilidade no processo de avaliação. Ainda assim, pensamos ser necessário uma maior diversificação das estratégias de avaliação partilhada, onde a coavaliação pode ser uma ótima solução, pois os alunos passam a dominar os critérios e os conteúdos que os definem para conseguir avaliar os pares de forma responsável e fiável.

No entanto, é curiosa a informação recolhida acerca das sugestões dos alunos para que fossem melhor integrados no processo avaliativo, de modo a promover as suas aprendizagens, visto que apelam ao professor que os deixe construir as suas próprias tarefas de aprendizagem. A

participação construtiva dos alunos em dinâmicas educativas que se aproximem das metodologias ativas de aprendizagem, revela a importância atribuída pelos alunos à identificação do propósito de desenvolverem determinadas competências e conhecimentos, pelo que a implicação dos alunos na consciencialização dos critérios orientadores das suas aprendizagens será fulcral para identificarem as suas necessidades e possibilidades educativas, adequando as estratégias concebidas por autoria própria para potenciá-las.

Em suma, consideramos que, tendo em conta a perceção dos alunos, os professores de Educação Física, que se encontram ainda em formação inicial, conseguem integrar os alunos no processo de avaliação, promovendo as suas aprendizagens. Ainda assim, é requerida uma maior diversidade de estratégias de partilha, ou cedência, da responsabilidade para com os alunos no processo de avaliação, tal como é sugerido por alguns deles.

No entanto, a explicitação da importância que as respetivas estratégias possuem para a promoção das aprendizagens é também fundamental para que os alunos participem nas diferentes dinâmicas de avaliação, integrando-as com um maior sentido de responsabilidade, visto que os mesmos apresentaram uma insuficiência de compreensão acerca da utilidade integral de algumas estratégias, como foi o caso da autoavaliação, sendo que é uma ferramenta pedagógica que serve de base para implicar cognitivamente os alunos no processo de aprendizagem e possibilitar um entendimento significativo e autêntico dos critérios que irão possibilitar o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem.

Posto isto, recomendamos um estudo mais aprofundado do tema da Avaliação Formativa e Partilhada, no decorrer da formação inicial de professores, para que os professores estagiários se sintam aptos para tirar partido desta ferramenta pedagógica nesta fase da formação e poderem utilizá-la após a sua profissionalização. Contudo, acreditamos que esta ferramenta pode também ser alvo de formações contínuas em que os docentes profissionalizados possam vir a participar, pois o investimento neste tipo de dinâmicas de avaliação consegue beneficiar a formação dos alunos numa ótica de desenvolvimento da sua responsabilidade e autonomia, para além de uma aprendizagem dos conteúdos específicos de forma mais expressiva.

## **5. Limitações e sugestões para estudos futuros**

Apesar de o estudo ter possibilitado a discussão de vários aspetos que motivaram a investigação da utilização e da importância da avaliação partilhada como estratégia potenciadora das aprendizagens dos alunos, algumas das respostas à pergunta aberta foram algo descontextualizadas. Julgamos que esse aspeto possa estar associado a uma hipotética incompreensão da questão colocada, ou à falta de conhecimento efetivo sobre o conceito de avaliação e da importância que a sua participação na mesma pode ter no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem.

Além disso, a pouca adesão e a falta de capacidade de expressão escrita dos alunos, também dificultaram a análise de conteúdos. Dessa forma, não foi possível recolher tantos dados, o que limitou a quantidade de informação passível de ser confrontada com a literatura estudada.

Por esse motivo, a realização da recolha qualitativa dos dados poderá ser feita, num estudo futuro, com recurso a entrevistas, onde a satisfação das respostas para conseguir discutir os temas pretendidos pode ser controlada com a elaboração de mais questões se forem necessárias.

Não obstante, assumimos que alguns desvios-padrão, na aplicação da estatística descritiva, também dificultaram a interpretação dos respetivos resultados, pelo que o aumento do número de participantes também poderia ter sido um aspeto positivo na procura pela normalidade das variáveis utilizadas no questionário aplicado. Dessa forma, teria sido possível a elaboração de testes paramétricos, não só, na testagem da significância das médias correspondentes em cada variável, caracterizando com mais fiabilidade a população participante, mas também, na verificação da associação entre as variáveis utilizadas para determinar a promoção das aprendizagens dos alunos, através da partilha ou cedência de responsabilidade no processo de avaliação.

Além disso, consideramos que teria interesse a aplicação do mesmo estudo, também, a professores já profissionalizados, para conseguirmos comparar se a perceção dos alunos, sobre a promoção das aprendizagens através da sua integração no processo de avaliação, estará dependente da fase da carreira em que o docente se encontra.

## **Capítulo IV – Considerações Finais**

O EP encerra o ciclo de estudos no MEEFEBES, revelando-se fundamental para dar início à prática profissional docente, num contexto real. Ainda assim, esta prática foi acompanhada por elementos responsáveis pela orientação da nossa atuação no meio escolar, sem os quais não teria sido possível o sucesso da nossa formação.

Sendo o âmbito desta formação muito abrangente, este produto escrito tentou sumariar as atividades que nela decorreu, contando que muitas outras ficaram de fora, mas que fazem parte das incontáveis aprendizagens que realizámos neste percurso.

Embora a turma com que trabalhámos, na nossa perspetiva, tenha sido muito pouco exigente na diversidade de estratégias que tivemos de mobilizar para favorecer as suas aprendizagens, porque, de facto, apresentavam grandes potencialidades de aprendizagem, motivação e um conjunto de condições disciplinares muito facilitadoras para o processo de ensino, conseguiu enriquecer esta experiência formativa através da superação de expectativas que frequentemente caracterizava a lecionação das diferentes matérias abordadas. Ou seja, foi necessário encontrar estratégias que permitissem continuar a desenvolver os conhecimentos e competências dos alunos, para além daquelas que teriam sido prognosticadas inicialmente.

Ainda assim, de modo algum sentimos insuficiência nas oportunidades de formação, porque todo o conjunto de dinâmicas que experienciámos, desde as observações de aula, ao PIP, ou até às atividades que dinamizámos no âmbito do prolongamento do projeto educativo de escola e do EP, conseguiram colmatar a ausência de preocupação sobre os aspetos supramencionados. De qualquer modo, julgamos que o presente EP foi extremamente importante para a nossa capacitação profissional, apelando ao desenvolvimento de estratégias e de técnicas de

intervenção pedagógica necessárias para conduzir uma prática de ensino-aprendizagem significativa.

Além disso, consideramos que a participação em reuniões de conselho de turma, de reuniões do grupo disciplinar ou a assessoria ao cargo de CDE, foi muito importante para complementar a nossa formação enquanto futuros docentes, pois as questões de foro mais administrativo e organizacional fazem parte do cotidiano de um professor enquanto recurso humano de uma escola, e sem as respectivas experiências não conseguiríamos ter tido acesso a essas aprendizagens. Porém, gostávamos de ter tido mais proximidade no que concerne ao cargo de direção de turma, visto que ainda remanesceram muitas dúvidas em relação à sua caracterização funcional.

Ao longo do EP, destacamos a necessidade frequente de nos implicarmos em momentos de reflexão crítica sobre a nossa prática pedagógica para manter a sua qualidade durante todo o ano letivo, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo e coerente. Neste aspeto, entendemos que, não só, é importante envolvermo-nos nestas dinâmicas de forma individual, mas também, através de discussões e trocas de ideias com outros professores, promovendo um ambiente colaborativo. Ainda assim, é muito importante que se continue a procurar formação nas diversas áreas da docência, por exemplo, através da leitura de pesquisas científicas, que garantem a fiabilidade, a valorização e a atualização das estratégias de intervenção pedagógica no contexto escolar.

Por fim, realçamos a relação de aprendizagem efetuada com a temática do processo de avaliação partilhada, no âmbito do desenvolvimento do tema-problema, que nos permitiu capacitar pedagogicamente na execução da respetiva prática, mas também no conjunto de técnicas de investigação que potenciam o estudo ou o aprofundamento de temas dos diversos domínios da intervenção pedagógica ou de qualquer outra questão que se relacione com as responsabilidades da profissão docente.

Terminamos, referindo a qualidade que a formação inicial de professores, proposta pela FCDEF, nos garantiu, tendo nos preparado para a integração do mercado de trabalho com um grande repertório de competências na área da docência, deixando uma palavra de apreço à mesma instituição por ter contribuído para a concretização de mais um dos nossos objetivos profissionais e pessoais.

## Capítulo V – Referências Bibliográficas

- Almeida, A. F. (2008). *O contributo da Avaliação Formativa/Formadora na Facilitação da Aprendizagem Significativa da Matemática (Master's thesis, Universidade Aberta)*. Universidade Aberta.
- Alves, M., MacPhail, A., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3), 893-909. Obtido de <https://doi.org/10.1177/1356336X18785333>
- Amorim, C. (2022). A atitude ético-profissional como dimensão de avaliação na formação inicial de professores. *Teaching*, 1, 72-79.
- Aranha, Á. (1993). Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Somativa. *Boletim SPEF*(7/8), 157-165. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/71>
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Em A. Marques, & R. Catunda, *Educação Física Escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 119-149). Casa da Educação Física.
- Barba-Martín, R., Alcalá, D., & Perez-Pueyo, A. (2020). Avaliar em Educação Física: análise das tensões existentes e justificativa para o uso da avaliação formativa e compartilhada. *Educação Física e Esporte*, 39(1), 23-47. Obtido de <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª edição ed.). Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39. Obtido de <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2635/1261>
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 14(1), 9-27. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/279198270\\_A\\_investigacao\\_sobre\\_a\\_eficacia\\_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/279198270_A_investigacao_sobre_a_eficacia_pedagogica)
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, 14, 7-32. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/issue/view/19/18>
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1(10/11), 135-151. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS*, 5(1), 98-118. Obtido de <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, nº 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e da Ciência. (2014). Diário da República: I série, nº 92. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>
- Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017) Diário da República: II série, nº 143. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Texto Editora. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/5509>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/5495>
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/folhas-de-apoio-formacao>
- Ferreira, A. B. (2019). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, junto da turma do 12ºC no ano letivo de 2018/2019 (Master's thesis, Universidade de Coimbra)*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Gallardo-Fuentes, F., Lopez-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169-186. Obtido de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Graham, L., Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2020). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161-198. Obtido de <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: o caminho para a inclusão. *Revista Escola Moderna*, 6(2), 115-122.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(2), 424-442. Obtido de <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Hortiguela, D., Perez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. Obtido de <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Iberico, C., Valle, J., & Pease, M. A. (2016). Students and Teachers' Perceptions of the Most Valued Teaching Actions. *Athens Journal of Education*, 3(2), 105-119. Obtido de <https://doi.org/10.30958/aje.3-2-1>
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa (Master's thesis, Universidade Nova de Lisboa)*. Repositório Universidade Nova. Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/13803>

- León-Díaz, Ó., Arija-Mediavilla, A., Muñoz, L., & Santos-Pastor, M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L., & Santos-Pastor, M. (2023). Metodologías activas en la Educación Física. Una mirada desde la realidad práctica. *Retos*, 48, 657-656. Obtido de <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96661>
- Lopes, M. C. (2012). O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva (Sessão de Conferência). *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, (pp. 1296-1307). Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.12/5462>
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2016). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. Obtido de <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- López-Pastor, V., Velasco, M. S., & Scott, S. M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9. Obtido de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>
- Martins, J., Gomes, L., & Carreira da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Casa da Educação Física.
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis - A method sourcebook*. (3ª ed.). SAGE Publications.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos: Educação Física - Introdução Geral*. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/educacao\\_fisica\\_intr\\_geral.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf)
- Molina, M., & López-Pastor, V. (2019). ¿Evalúo cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. Obtido de <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. (2020). O uso de sistemas de avaliação formativa e compartilhada em aulas de educação física no ensino fundamental. *Educación Física e Deporte*, 39(1). Obtido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/340292/20802408>
- Moura, A., Amândio, G., Silva, A., Martins, C., & Batista, P. (2019). Potenciar a aprendizagem através da avaliação de pares numa unidade de Ginástica Acrobática: Estudo no contexto de estágio em Educação Física. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional*. Obtido de

- [https://www.researchgate.net/publication/337089656\\_Potenciar\\_a\\_aprendizagem\\_atraves\\_da\\_avaliacao\\_de\\_pares\\_numa\\_unidade\\_de\\_Ginastica\\_Acrobatica\\_Estudo\\_no\\_contexto\\_de\\_estagio\\_em\\_Educacao\\_Fisica](https://www.researchgate.net/publication/337089656_Potenciar_a_aprendizagem_atraves_da_avaliacao_de_pares_numa_unidade_de_Ginastica_Acrobatica_Estudo_no_contexto_de_estagio_em_Educacao_Fisica)
- Murcia, J., Lacárcel, J., & Gimeno, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340(1), 731-754. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/28158222\\_La\\_evaluacion\\_participativa\\_como\\_formacion\\_en\\_educacion\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/28158222_La_evaluacion_participativa_como_formacion_en_educacion_fisica)
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: uma manual pedagógico*. (1º ed.). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, E. S., Cunha, V. L., Encarnação, A. P., Santos, L., Oliveira, R. A., & Nunes, R. d. (2007). Uma Experiência de Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância. O Diálogo entre Avaliação Somativa e Formativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2), 39-55. Obtido de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10122>
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*(12), 75-97. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/167/154>
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino : um estudo multicaso em professores de educação física (Doctoral dissertation, Universidade Técnica de Lisboa)*. Repositório da Universidade de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.5/8846>
- Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 1(9), 15-26. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/75>
- Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., Montero, P. J., & Muñoz, L. (2022). Claves para diseñar e implimentar unproyecto de aprendizaje-servicio en Educación Física escolar. *Teaching*, 1, 93-102.
- Portaria nº 226-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, nº 151. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/226-a-2018-115941646>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Quitério, A. (2018). *O Caminho para a Literacia Física. Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Física*. Novas Edições Acadêmicas.
- Quitério, A., Onofre, M., Martins, M. J., Martins, J., & Costa, J. (2016). O potencial da avaliação em Educação Física na promoção da motivação intrínseca, nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências motoras (Conferência). *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Motivação para o desempenho Académico*, (pp. 43-59). Lisboa.
- Roldão, M. (2007). “Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. (T. Fonseca, Ed.) *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Salvador-Garcia, C., Francisco-Garcés, X., Ribeiro-Silva, E., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Aprendizaje-Servicio Universitario en Educación Física: una interpretación no-lineal de sus

- complexidades. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 38(99), 41-67. Obtido de <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502668>
- Silva, E. R. (2017). Qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula, na perspectiva de professores e alunos. *Revista Prácticum*, 2(2), 18-31. Obtido de <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9856>
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 18-37). Universidade da Madeira. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/2027>
- United Nations. (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para trnasformar o nosso mundo*. Obtido de Nações Unidas - Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047. Obtido de <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Zabalza, M. (2016). O Practicum e as práticas externas no ensino universitário. *Revista Practicum*(1), 1-23. Obtido de <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/237065878\\_Becoming\\_a\\_Self-Regulated\\_Learner\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview)

## Capítulo VI – Anexos

### Anexo A



## Planificação Plurianual

Área das atividades Físicas					
			10ºAno	11ºAno	12ºAno
Subáreas	JDC	Matéria	Voleibol	Andebol	JDC-1
			Futsal	Basquetebol	JDC-2
	Ginástica	Matéria	Solo	Aparelhos	Acrobática
	Atletismo/ Patinagem/ Raquetes/e Outras	Matérias	Atletismo(Corridas)	Atletismo(Saltos)	Outra
			Badminton	Outra	Ténis
			Natação	Natação	Natação
	ARExpressiva	Matéria	Dança	Dança	Dança
Área das Aptidão Física					
Transversal à Área das Atividades Físicas					
Área dos Conhecimentos					
Trabalho Projeto, Abordagem interdisciplinar ( <i>Introdução geral, pág 8</i> )					



Anexo A - Planeamento trienal das áreas didáticas na ESAB (2022/2023)

## Anexo B



PLANO DE AULA		
<b>Nome professor:</b> Pedro Lopes	<b>Data:</b>	<b>Hora/Duração:</b>
<b>Ano/turma:</b> 11º 1A	<b>Período:</b>	<b>Local:</b>
<b>Nº de alunos previstos:</b>	<b>Nº de alunos dispensados:</b>	
<b>U.D.:</b>	<b>Nº de aula/U.D.:</b>	
<b>Função didática:</b>		
<b>Recursos materiais:</b>		
<b>Objetivos da aula:</b>		
<b>Sumário:</b>		

<i>Parte Inicial</i>				
<i>Tempo</i>		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
<i>T</i>	<i>P</i>			

<i>Parte Fundamental</i>				
<i>Tempo</i>		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
<i>T</i>	<i>P</i>			

<i>Parte Final</i>				
<i>Tempo</i>		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
<i>T</i>	<i>P</i>			

<b>Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):</b>
<u>ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO DA AULA E OBJETIVO:</u>
<u>PARTE INICIAL E AQUECIMENTO:</u>
<u>PARTE FUNDAMENTAL:</u>
<u>PARTE FINAL DA AULA:</u>

### Referências bibliográficas

- 
- 
- 
-

Anexo C

# 1ª SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

14, 15 e 16 de dezembro

**14 de dezembro (quarta-feira)**

<b>manhã</b> _hora de início prevista: 9h 30m			<b>tarde</b> _hora de início prevista: 14 horas		
Local: Exterior			Local: Exterior		
<b>Corta-Mato - Fase Escola</b>			<b>MegaSprinter e MegaSalto</b> <small>(dependente das condições atmosféricas)</small>		
<small>Prof's responsáveis: Profª Maria João Vasconcelos, Prof. Estagiários</small>			<small>Prof's responsáveis: Profª Fausta Ângelo e Profª Pedro Entresade</small>		
					
<b>tarde</b> _hora de início prevista: 14 horas			<b>Torneio de Natal de Badminton</b>		
Local: Pavilhão Escola Quinta das Flores			Grupo Equipa de Badminton da ESAB (DEcolar)		
<small>Prof's responsável: Profª Teresa Silvano</small>					

**15 de dezembro (quinta-feira)**

<b>manhã</b> _hora de início prevista: 9 horas	<b>manhã</b> _hora de início: 10h 30m	<b>manhã</b> _horas: 10h 30m/11h30m/12h30m	<b>tarde</b> _hora de início prevista: 14 horas
Local: PoliDesportivo e Exterior	Local: Ginásio	Local: Auditório	Local: PoliDesportivo e Exterior
<b>Torneios InterTurmas</b> <b>Basquetebol 12º anos, Andebol 11º</b>	<b>Formação Suporte Básico de Vida</b> <b>Inscrições com os professores responsáveis</b>	<b>Sessão de Yoga/Meditação/Mindfulness</b> <b>Inscrições com o professor responsável</b>	<b>Torneios InterTurmas</b> <b>Basquetebol 11º anos, Andebol 10º</b>
<small>Prof's responsáveis: Prof's Gráziela Ferreira, José Guilherme, Luís Conceição, Luís Santos</small>	<small>Prof's responsáveis: Prof's António Gomes, André Teixeira e Fausto Raposo</small>	<small>Prof's responsável: Profª Nuno Freitas</small>	<small>Prof's responsáveis: Prof's Gráziela Ferreira, José Guilherme, Luís Conceição, Luís Santos</small>

**16 de dezembro (sexta-feira)**

<b>manhã</b> _hora de início prevista: 9 horas
Local: PoliDesportivo e Exterior
<b>Torneios InterTurmas</b> <b>Basquetebol 10º anos, Andebol 12º anos</b>

Inscrições até 9 de dezembro !!!

Anexo C - Cartaz Semana da Educação Física, na ESAB

Anexo D

# 2ª SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

30 e 31 de março de 2023



Local: Exterior		Local: PoliDesportivo	
<b>30 de março (quinta-feira)</b>			
manhã_hora de início prevista: 9 horas			
<b>Torneio de Futsal - 11º anos</b>		<b>Torneio de Voleibol (6 X 6) - 12º anos</b>	
<small>Prof's responsáveis: Pedro Entresede, Estagiários, Nuno Freitas, Luis Guilherme</small>		<small>Prof's responsáveis: António Carlos Gomes, António Tendeiro, Mª João Vasconcelos</small>	
tarde_hora de início prevista: 14 horas			
<b>Torneio de Futsal - 10º anos</b>		<b>Torneio de Voleibol (6 X 6) - 11º anos</b>	
<small>Prof's responsáveis: Pedro Entresede, Estagiários, Nuno Freitas</small>		<small>Prof's responsáveis: António Carlos Gomes, António Tendeiro, Mª João Vasconcelos</small>	
<b>31 de março (sexta-feira)</b>			
manhã_hora de início prevista: 9 horas			
<b>Torneio de Futsal - 12º anos</b>		<b>Torneio de Voleibol (6 X 6) - 10º anos</b>	
<small>Prof's responsáveis: Pedro Entresede, Luis Santos, Estagiários, Luis Guilherme</small>		<small>Prof's responsáveis: António Carlos Gomes, António Tendeiro, Mª João Vasconcelos</small>	
<b>Inscrições até 24 de março (sexta-feira) !!!</b>			

Anexo D - Cartaz 2ª Semana da Educação Física, na ESAB

**CORTA-MATO**  
Desporto Escolar 14 dezembro 2022 - 9:00

inscrições



Ou com o teu professor@ de Educação Física

Avelar Brotero

**Inscreve-te até ao dia 9 de dezembro 22**

Anexo E - Cartaz Corta-Mato Escolar 22/23

# EQUIFIT GAMES

Escola Secundária Avelar Brotero

"A equidade não tem género"

EDUCAÇÃO OLÍMPICA  
COMITÉ OLÍMPICO DE PORTUGAL

**26 (ABRIL), 3 E 10 (MAIO)**  **14H00**

**PEDDY PAPER** **BOOTCAMP** **JOGOS POPULARES**

**Inscrições**  
A pares  
Vagas limitadas!



Ou com o teu professor@  
de Educação Física



**Inscribe-te até ao dia 22 de abril 2023**

Anexo F - Cartaz EQUIFIT GAMES

## Anexo G

 **Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física**  
**11º FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA** 1 2 9 0  
*Metodologias Ativas de Aprendizagem, de que falamos?*  
28 e 29 de abril de 2022

  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

# DIPLOMA

**Pedro da Cruz Lopes**

---

Assistiu ao 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**  
Num. de Identificação: 05333351  
Data: 2022.06.26 18:34:34+01'00'

  
CHAVE MÓVEL

(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Anexo G - Certificado de participação no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

## Anexo H



*Anexo H - Certificado de participação no XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*

## Anexo I

# CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

**Pedro Lopes**

pelo trabalho desenvolvido na promoção da Educação Olímpica através da implementação do projeto **Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género**

Lisboa, 2 de junho de 2023



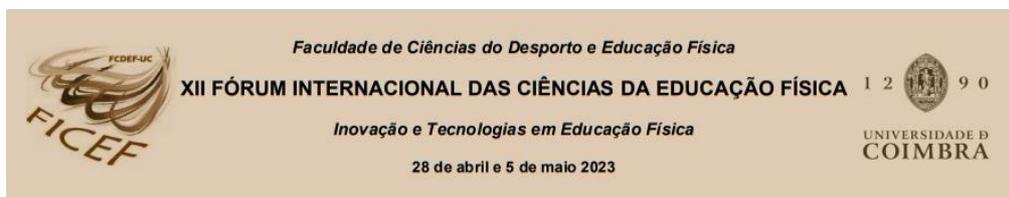
José Manuel Constantino  
Presidente do  
Comité Olímpico de Portugal



[www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt](http://www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt)

*Anexo I - Certificado de participação no projeto "Olimpíada Sustentada – a equidade não tem género"*

## Anexo I



## DIPLOMA

\_\_\_\_\_  
Pedro da Cruz Lopes

**apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema *Inovação e Tecnologias em Educação Física*.**

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**  
Num. de Identificação: 05333351  
Data: 2023.06.13 10:45:12+01'00'



(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

**Organização:** Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

*Anexo J - Certificado de participação no 12º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física*

## Anexo K

Participação dos alunos no processo de avaliação na disciplina de Educação Física (perspetiva do aluno)	
<p>LÊ O TEXTO INTRODUTÓRIO E, DE SEGUIDA, RESPONDE ÀS PERGUNTAS QUE SÃO COLOCADAS NO QUESTIONÁRIO EM BAIXO. ESTE QUESTIONÁRIO DESTINA-SE A MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA, PELO QUE A TUA PARTICIPAÇÃO É DE GRANDE RELEVÂNCIA.</p> <p>DEVES SER O/A MAIS SINCERO/A POSSÍVEL NAS TUAS RESPOSTA. AVANÇANDO COM O QUE REALMENTE PENSAS, DADO QUE ELAS <b>NÃO TERÃO</b> QUALQUER INFLUÊNCIA NA TUA CLASSIFICAÇÃO FINAL.</p> <p>De acordo com Fernandes (2021), a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e serve o propósito de desenvolvimento das competências e conhecimentos de quem aprende.</p> <p>Embora a avaliação seja, muitas vezes, utilizada como um sinónimo de atribuição de classificação (de uma nota), a verdade é que ela acompanha o processo de aprendizagem a partir do momento que se inicia a lecionação de qualquer matéria, através da avaliação diagnóstica, mas também durante o respetivo processo, através da avaliação formativa (Roldão &amp; Ferro, 2015).</p> <p>Além disso, vários autores defendem que integração dos alunos no próprio processo de avaliação pode ter efeitos muito positivos nas suas aprendizagens, sendo que isto não quer dizer que têm de ser os alunos a decidir a sua nota final, mas sim ver-se envolvidos em atividades que permitam perceber melhor os objetivos de aprendizagem e quais os critérios que devem cumprir para alcançar esses mesmos objetivos (Fernandes, 2006; Leitão, 2013).</p> <p>Como exemplo, tais atividades podem ser (López-Pastor &amp; Sicilia-Camacho, 2016; Molina-Soria et al., 2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar os alunos sobre os critérios de avaliação com frequência, pois facilita a orientação dos alunos quando tentam aprender algum conteúdo;</li> <li>• Autoavaliação, porque propõe uma autorreflexão sobre o que já foi aprendido e permite determinar estratégias para as aprendizagens que ainda há a realizar;</li> <li>• Avaliação entre pares, visto que permite receber informação de outros colegas, evitando cometer erros de sobrevalorização das suas capacidades ou conhecimentos (por exemplo, considerar que executas bem um gesto técnico, mas na verdade o teu colega verifica que não cumpres um determinado critério).</li> </ul> <p>AGORA QUE JÁ TENS ALGUNS EXEMPLOS DE COMO A AVALIAÇÃO FAZ PARTE DE TODO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E NÃO APENAS DO MOMENTO EM QUE O PROFESSOR TE ATRIBUI UMA CLASSIFICAÇÃO, RESPONDE AO SEGUINTE QUESTIONÁRIO.</p> <p>OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO. PROFESSOR ESTAGIÁRIO PEDRO LOPES</p>	
Qual o ciclo de ensino frequentas?	3º Ciclo ___ Ensino Secundário
Nas próximas 6 afirmações, refere quanto concorda, de 0 (ZERO) a 10 (DEZ), sendo que 0 corresponde a "NÃO CONCORDO NADA" e 10 corresponde a "CONCORDO TOTALMENTE".	
Penso que é importante que os alunos participem na sua avaliação, para além de darem opinião acerca da classificação final em Educação Física.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Nas minhas aulas de Educação Física, os alunos partilham com o(a) professor(a) a sua opinião sobre as próprias competências/habilidades físico-desportivas.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
O meu professor(a) de Educação Física pergunta-me a opinião acerca das competências/habilidades físico-desportivas dos meus colegas de turma.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
O(a) professor(a) de Educação Física informa-me, com frequência, dos critérios que tenho de cumprir para obter sucesso nas tarefas que realizo.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
O(a) professor(a) de Educação Física permite-me planear os meus próprios jogos/exercícios, para melhorar os conteúdos em que tenho mais dificuldades.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Sinto que o(a) professor(a) de Educação Física me inclui em todo o processo de avaliação (e não apenas na decisão da nota que mereço).	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
Consideras que, a forma como o(a) teu(tua) professor(a) de Educação Física te integra no processo de avaliação, produz efeitos positivos nas tuas aprendizagens?	Sim ___ Não ___
<p>Neste espaço, tendo em conta o texto introdutório, diz como é que o(a) teu/tua professor(a) de Educação Física poderia integrar-te melhor no processo de avaliação para que as tuas aprendizagens fossem potenciadas (a tua opinião é muito importante, pelo que deves ser o/a mais sincero/a possível):</p>	

**Inspirado no estudo:** Murcia, J., Lacárcel, J., & Gimeno, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/28158222\\_La\\_evaluacion\\_participativa\\_como\\_formacio\\_n\\_en\\_educacion\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/28158222_La_evaluacion_participativa_como_formacio_n_en_educacion_fisica)

Anexo K - Questionário "Participação dos alunos no processo de avaliação na disciplina de Educação Física (perspetiva do aluno)"

## Anexo L

Aluno	Resposta
Aluno 1	Sem resposta.
Aluno 2	Sem resposta.
Aluno 3	Sem resposta.
Aluno 4	Sem resposta.
Aluno 5	Sem resposta.
Aluno 6	Sem resposta.
Aluno 7	Pedir a opinião dos alunos para os exercícios
Aluno 8	Sem resposta.
Aluno 9	Sem resposta.
Aluno 10	Sem resposta.
Aluno 11	Sem resposta.
Aluno 12	Ja ta bom
Aluno 13	Sem resposta.
Aluno 14	Sem resposta.
Aluno 15	Sem resposta.
Aluno 16	Sem resposta.
Aluno 17	Fazendo grupos mais equilibrados
Aluno 18	Sem resposta.
Aluno 19	Nao sei
Aluno 20	Bem, sendo uma pessoa que não considera a disciplina de ED obrigatoriamente necessária, também nunca pensei tanto no assunto. Na minha opinião, educação física seria muito mais interessante e "inclusivo", digamos, caso fosse facultativo ou os alunos tivessem mais poder de escolha sobre fazer, ou não, a aula.
Aluno 21	Sem resposta.
Aluno 22	Sem resposta.
Aluno 23	Sem resposta.
Aluno 24	Sem resposta.
Aluno 25	Sem resposta.
Aluno 26	O professor é honesto e responsável com as ações dos alunos.
Aluno 27	As aulas são dinâmicas e os professores, de alguma maneira, tentam ser o mais justos possíveis. Penso que, no processo de avaliação não mudaria nada.
Aluno 28	Já está bom
Aluno 29	Sem resposta.
Aluno 30	A professa já o faz , acho que não há nada a melhorar
Aluno 31	Sem resposta.
Aluno 32	aspetos a melhorar
Aluno 33	Sem resposta.
Aluno 34	Acho que ta bom
Aluno 35	Sem resposta.
Aluno 36	Sem resposta.
Aluno 37	Sem resposta.
Aluno 38	Sem resposta.
Aluno 39	Sem resposta.
Aluno 40	Perfeito
Aluno 41	Muito bom
Aluno 42	Estar mais atenta a situações individuais e não em equipa
Aluno 43	Sem resposta.
Aluno 44	os critérios
Aluno 45	Dar a conhecer a avaliação corrente

Aluno 46	Sem resposta.
Aluno 47	Sem resposta.
Aluno 48	Fazendo mais jogos no final da aula , quando nos portamos bem
Aluno 49	Eu acho que numa escola NORMAL os alunos não interferem no processo de avaliação.
Aluno 50	Acho que devia fazer atividades mais divertidas e que me deixasse fazer o meu exercício para eu melhorar nos meus objetivos
Aluno 51	Acho que se pusesse as pessoas com os colegas mais próximos da turma teríamos mais vontade de realizar os exercícios
Aluno 52	A Professora já me integra nas aulas. Está tudo bem pra mim.
Aluno 53	Para mim está tudo bem. Acho que não é preciso mudar nada.
Aluno 54	N sei dsclp
Aluno 55	No final de casa aula deixar escolher o jogo que jogar ou deixar fazer cada um o seu aquecimento para que possa treinar em coisas que te deixem dificuldades
Aluno 56	Eu já sinto me integrada no processo de avaliação
Aluno 57	Sinto-me integrada no processo de avaliação
Aluno 58	Para mim as aulas de educação física já integram bastante as pessoas. Por isso acho q não é preciso mudar nada
Aluno 59	Acho que não tem nada do que melhorar apenas que pudéssemos escolher nossa duplas ou grupos
Aluno 60	Não há maneira dos meus professores me integraram mais, sinto-me integrado, seben que podia ficar nos grupos com o Indivíduo 1 ou o Indivíduo ou o Indivíduo 2 ou o Indivíduo 3 ou o Indivíduo 4 ou o Indivíduo 5
Aluno 61	Os professores podiam nos meter com os colegas que gostamos para ter mais vontade de participar nas aulas e serem mais divertidas.
Aluno 62	Sim, porque a professora envia-nos relatórios para sabermos como estamos nas atividades que estamos a ser avaliados.
Aluno 63	Poderia dizer, mais ou menos a meio da avaliação de algum desporto dizer a avaliação que tem de nós para sabermos onde podemos melhorar e não apenas no fim e no início
Aluno 64	Eu acho que a professora já nos intergra.
Aluno 65	Na minha opinião, os meus professores fazem um ótimo trabalho quando se fala de integração do processo de avaliação.
Aluno 66	Na minha opinião, não tem como integrar-nos melhor num processo da nossa avaliação.
Aluno 67	O professor integra-me muito bem mantendo-me sempre informado sobre o que faço melhor e o que não faço tão bem, dizendo também o que posso melhorar.
Aluno 68	Sim , a professora envia-nos um relatório no início e no fim de cada modalidade , o que me permite melhorar aquilo em que não sou assim tao boa a fazer e saber aquilo a que estou a ser avaliada
Aluno 69	
Aluno 70	Sinto que se estivéssemos junto de pessoas mais próximas teríamos mais vontade de fazer os exercícios
Aluno 71	Acho que o professor deveria avisar-nos no que devíamos melhorar, para que no próximo período/ano escolar obtermos uma avaliação melhor.
Aluno 72	Para integrar melhor os alunos, acho que o professor poderia avisar os alunos dos seus níveis entre as unidades, agora é antes e depois. Mas, acho que deixar os alunos saberem o que eles precisam trabalhar ajudaria a reduzir a confusão e aumentar a eficiência.
Aluno 73	Não sei

Aluno 74	O professor fazer bem as coisas
Aluno 75	Não sei
Aluno 76	Sim é verdade
Aluno 77	fazer mais jogos para conseguir perceber melhor a modalidade
Aluno 78	Fazer mais jogos
Aluno 79	Sem resposta.
Aluno 80	Sem resposta.
Aluno 81	Seria bom mais tempo de aula para entender mais.
Aluno 82	N sei
Aluno 83	Sem resposta.
Aluno 84	nada
Aluno 85	Sim pq mim ajuda melhorar mue corpo fisico

*Anexo L - Transcrição das respostas à pergunta aberta do Questionário "Participação dos alunos no processo de avaliação na disciplina de Educação Física (perspetiva do aluno)"*

## Anexo M

	Unidade de contexto	Subcategoria	Unidade de registo	Observações
IMP_AVAL_PARTI	-----	-----	-----	-----
INF_CRIT	-----	-----	-----	-----
	-----	INF_CRIT_FB	-----	-----
AUTO_ALU	-----	-----	-----	-----
AVAL_PAR	-----	-----	-----	-----
OUTR_ESTRAT	-----	-----	-----	-----

*Anexo M - Grelha de codificação do conteúdo*

Anexo N

	Unidade de contexto	Subcategoria	Unidade de registo	Observações
IMP_AVAL_PARTI	Eu acho que numa escola normal os alunos não interferem no processo de avaliação.	-----	-----	Aluno 49: Contraria López-Pastor et al. (2019); López-Pastor & Sicilia-Camacho (2016); Moura et al. (2019)
INF_CRIT	os critérios	-----	-----	Aluno 44 (Almeida, 2008)
	Dar a conhecer a avaliação corrente	-----	-----	Aluno 45 (Almeida, 2008)
	Poderia dizer, mais ou menos a meio da avaliação de algum desporto dizer a avaliação que tem de nós para sabermos onde podemos melhorar e não apenas no fim e no início	INF_CRIT_FB	mais ou menos a meio da avaliação de algum desporto dizer a avaliação que tem de nós para sabermos onde podemos melhorar e não apenas no fim e no início	Aluno 63  Barba-Martín et al. (2020).
	O professor integra-me muito bem mantendo-me sempre informado sobre o que faço melhor e o que não faço tão bem, dizendo também o que posso melhorar.	INF_CRIT_FB	mantendo-me sempre informado sobre o que faço melhor e o que não faço tão bem, dizendo também o que posso melhorar.	Aluno 67
	Sim, a professora envia-nos um relatório no início e no fim de cada modalidade, o que me permite melhorar aquilo em que não sou assim tao boa a fazer e saber aquilo a que estou a ser avaliada	INF_CRIT_FB	a professora envia-nos um relatório no início e no fim de cada modalidade, o que me permite melhorar aquilo em que não sou assim tao boa a fazer	Aluno 68
	Acho que o professor deveria avisar-nos no que devíamos melhorar, para que no próximo período/ano escolar obtermos uma avaliação melhor.	INF_CRIT_FB	o professor deveria avisar-nos no que devíamos melhorar	71

	Para integrar melhor os alunos, acho que o professor poderia avisar os alunos dos seus níveis entre as unidades, agora é antes e depois. Mas, acho que deixar os alunos saberem o que eles precisam trabalhar ajudaria a reduzir a confusão e aumentar a eficiência.	INF_CRIT	deixar os alunos saberem o que eles precisam trabalhar ajudaria a reduzir a confusão e aumentar a eficiência	72
AUTO_ALU	-----	-----	-----	-----
AVAL_PAR	-----	-----	-----	-----
OUTR_ESTRAT	Pedir a opinião dos alunos para os exercícios	-----	-----	Aluno 7 León-Díaz et al. (2020)
	Acho que devia fazer atividades mais divertidas e que me deixasse fazer o meu exercício para eu melhorar nos meus objetivos	-----	-----	Aluno 50 León-Díaz et al. (2020)
	No final de casa aula deixar escolher o jogo que jogar ou deixar fazer cada um o seu aquecimento para que possa treinar em coisas que te deixem dificuldades	-----	-----	Aluno 55 León-Díaz et al. (2020)

Anexo N - Codificação do conteúdo