

1 2 9 0



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

CATARINA DA PAZ DIMAS

2018307938

**A AUTOAVALIAÇÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM:**

UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA
ESCOLA BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA JUNTO DA TURMA
9ºD NO ANO LETIVO 2022/2023**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DO MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO, ORIENTADO PELO PROF. DOUTOR PAULO SIMÕES
APRESENTADO AO CONSELHO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

JUNHO DE 2023

Catarina da Paz Dimas

2018307938

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA MARQUÊS DE MARIALVA JUNTO DA TURMA 9ºD NO ANO LETIVO
2022/2023**

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

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

Orientador:

Prof. Doutor Paulo Simões

COIMBRA

2023

Esta obra deve ser citada como: Dimas, C. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Marquês de Marialva junto da turma 9ºD no Ano Letivo 2022/2023*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Compromisso de honra

Catarina da Paz Dimas, aluno nº 2018307938 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto artigo nº 1 do artigo nº 125 do Regulamento Pedagógico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 23 de junho de 2023



(Catarina da Paz Dimas)

AGRADECIMENTOS

A minha vontade de me querer superar constantemente, de querer ser mais e melhor, leva-me a aprender com todas as experiências por que passo, sejam elas boas ou menos boas. Este processo de crescimento em que me foco desde que me lembro, procuro ser melhor todos os dias, para crescer enquanto pessoa e profissional. Este crescimento só é possível graças ao apoio incondicional de pessoas importantíssimas, que me suportam e que me ajudam a ultrapassar os obstáculos suavizando as dificuldades. Assim sendo, é necessário agradecer a todos aqueles que contribuíram para esta caminhada, que ficará marcada para o resto da minha vida.

Ao professor orientador, Professor Paulo Simões, agradeço pelo apoio e partilha nos diferentes momentos ao longo deste ano letivo.

À professora cooperante, Professora Clara Neves, expresso o meu agradecimento por nos ter recebido tão bem, por toda a paciência, compreensão, confiança e apoio transmitidos, também por nos ajudar e proteger sempre que necessário. Agradeço, Por toda a partilha de conhecimentos, de experiências e conselhos que nos tornaram melhores profissionais. E ainda, por toda a disponibilidade sem igual, proporcionou-nos uma experiência de EP gratificante e significativa.

Aos meus colegas de núcleo de estágio e amigos, Diogo Caramelo e Henrique Cunha, apesar de nem sempre ser fácil, conseguimos superar as expectativas. Sou grata por vos ter comigo, no fundo, os três somos o equilíbrio, o Henrique com a sua calma, o Diogo com a sua alegria contagiante, e eu com energia e vontade de trabalho. Este percurso não seria o mesmo se não fosse ao vosso lado.

Aos meus alunos do 9ºD, sem eles nada disto teria sido possível, por todas as suas virtudes e defeitos que fizeram desta jornada uma verdadeira aventura. Trago-os comigo, pois com eles aprendi ensinando e evoluí imenso, enquanto pessoa e profissional. A eles agradeço todo o empenho e cooperação que me fizeram gostar ainda mais desta profissão.

A todo o pessoal docente e não docente da EBMM, pela simpatia e disponibilidade demonstradas. Em especial à Professora Vanda Dias, com quem tive a oportunidade de realizar o projeto de intervenção pedagógica noutra ciclo de ensino, por todas as palavras na hora certa, pelas conversas, pelas partilhas e também pelo apoio e motivação.

A toda a minha família, por todo o apoio ao longo da vida, pela preocupação, pelo carinho, pelas memórias. Um obrigado muito especial aos meus pais, por todas as oportunidades, experiências e aventuras que me fazem ser quem sou hoje. À minha irmã por ser o meu porto-seguro. Aos meus avós que me acompanham sempre com a palavra certa, no momento certo, para me animar e dar força. Espero que estejam orgulhosos.

À família que escolhemos, os amigos que nos acompanham em todas as etapas da nossa vida. Sou grata por ter pessoas como a Bibz e a Mara, que me ensinam todos os dias o verdadeiro significado da palavra amizade, elas são o meu abraço-casa, o meu apoio incondicional. A todos os meus amigos, que apesar de longe, fazem questão de estar sempre perto, seja com uma mensagem, chamada ou mesmo que apenas em pensamento se recordem de mim constantemente, com eles a vida é mais fácil e alegre.

À família que Coimbra me deu, em especial aos meus colegas de casa, André Abrantes, Marco Frazão e Diogo Gonçalves, por serem quem me atura todos os dias, por saberem lidar com todos os meus defeitos e enaltecerem as minhas qualidades, pelas conversas e debates, por todas as aventuras e memórias que criámos juntos. Às minhas Marias, Maria Figueiredo e Maria Antónia, pelas infinitas horas de conversa que me dão anos de vida, por toda a paciência, por todas as viagens e companheirismo. À Joana que se tornou o meu exemplo a seguir, que me mostrou, que sou capaz de tudo, e que a vida é feita de oportunidades. À Salú, ao Diogo Evangelista, ao Alex, ao Huguito, ao João Pedro, às Carolinas Dias, à Sarita, á Mafalda aos meus afilhados, Verinha e Prisal, entre tantos outros que me marcaram e fizeram destes cinco anos os melhores da minha vida, obrigada, por todas as tardes passadas no Zé-Gato, por estarem presentes nos bons e maus momentos, por todas as aventuras que ficarão para sempre na minha memória, e por tornarem esta experiência tão especial, obrigado por darem significado à balada e à frase “Segredos desta cidade, Levo comigo p’ra vida”.

À FCDEF, por ser uma “Faculdade que deixa saudade a quem por lá passa (...) Tu és absolutamente extraordinária”.

A ti, Coimbra! “Uma vez Coimbra, para sempre Saudade!”.

“É através da Educação que o ser humano alcança o seu potencial máximo e se torna um ser consciente, livre e responsável.”

Papa Francisco (2020)

RESUMO

Serve o presente relatório para proceder a uma análise crítica e reflexiva acerca da prática e intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Estágio Pedagógico decorrido no ano letivo 2022/2023, que corresponde à conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O mesmo foi realizado na Escola Básica Marquês de Marialva, em Cantanhede, junto da turma do 9ºD.

O Estágio pedagógico, momento em que existe prática pedagógica supervisionada, permite ao aluno de mestrado desempenhar o papel de professor estagiário, aplicando em contexto real os conhecimentos teóricos adquiridos pela formação académica até ao momento, e assim construir a sua identidade profissional.

Ao longo do presente ano letivo, tivemos de tomar as nossas próprias decisões a respeito da prática que realizámos, decisões essas que tiveram por base o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Este documento divide-se em três capítulos nos quais descrevemos e refletimos sobre os temas relacionados com o Estágio Pedagógico. No primeiro capítulo contextualizamos a prática desenvolvida. O segundo capítulo, subdivide-se em quatro áreas, processo de ensino-aprendizagem, organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Por fim, o terceiro capítulo, é constituído pelo desenvolvimento do Tema- Problema, designado “*A Autoavaliação no processo de aprendizagem: uma experiência pedagógica em Educação Física*” que surgiu da insatisfação existente relativamente ao modelo tradicional de avaliação em Educação Física, onde se continua a confundir a autoavaliação com autoclassificação, assumindo-a com um fim meramente classificativo. Ao desenvolver este estudo, propusemos aos alunos uma verdadeira alternativa de (auto)avaliação na disciplina de Educação Física, mediante a redação de uma carta pessoal endereçada a um colega, a um familiar ou ao próprio professor, acerca do trabalho desenvolvido na Educação Física até ao momento, concebendo um sistema de avaliação eminentemente qualitativo.

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

ABSTRACT

The Internship Report serves to proceed with a critical and reflective analysis of the pedagogical practice and intervention developed within the scope of the Teacher Training during the 2022/2023 academic year, which corresponds to the completion of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. The internship took place at Marquês de Marialva Basic School in Cantanhede, with the 9thD class.

The teacher training, a supervised pedagogical practice, allows the master's student to take on the role of a trainee teacher, applying the theoretical knowledge acquired through academic training in a real context, and thus building their professional identity.

Throughout the current academic year, we have faced our own decisions regarding the practice we conducted, based on our commitment to student learning and development. This document is divided into three chapters in which we describe and reflect on topics related to the Pedagogical Internship.

In the first chapter, we provide a contextualization of the developed practice.

The second chapter as four different areas: the teaching-learning process; school organization and management; projects and educational partnerships; and ethical-professional attitude.

Finally, the third chapter consists in the development of the Problem Theme, entitled "Self-assessment in the learning process: a pedagogical experience in Physical Education." This theme arose from dissatisfaction with the traditional assessment model in Physical Education, which continues to confuse self-assessment with self-classification, assuming it purely as a grading end. In developing this study, we proposed a true alternative for students' (self)assessment in Physical Education, through the writing of a personal letter addressed to a classmate, a family member, or the teacher themselves, regarding the work done in Physical Education up to that point, conceiving an inherently qualitative evaluation system.

Keywords: Teacher Training; Physical Education; Self-assessment; Learning; Pedagogical Intervention

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	15
1. História de vida e percurso escolar: das ambições às concretizações	15
2. Caracterização do contexto e envolvimento.....	17
2.1 Caracterização da escola e do meio	17
2.2 Caracterização e diagnóstico da turma.....	18
2.3 Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física	18
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	21
1. Planeamento	21
1.1 Plano anual.....	21
1.2 Unidades Didáticas.....	23
1.3 Plano de aula	25
2. Realização.....	26
2.1 Instrução.....	27
2.2 Gestão.....	29
2.3 Clima/ Disciplina	31
2.4 Decisões de ajustamento	32
2.5 Coadjuvação no 2º Ciclo – Intervenção Pedagógica no 6º ano.....	33
3. Avaliação	34
3.1 Avaliação Formativa Inicial.....	35
3.2 Avaliação Formativa Processual	36
3.3 Avaliação sumativa	37
3.4 Autoavaliação.....	39
ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	40

ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS	42
1. Projeto “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género”	42
2. Torneio 3x3 e <i>Skills</i> de Basquetebol.....	45
3. Circuitos Gímnicos Cronometrados	46
ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	47
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	53
Introdução.....	53
Enquadramento teórico.....	54
Objetivos.....	58
Metodologia.....	59
Amostra	59
Procedimentos e instrumentos de recolha de dados	59
Apresentação e Discussão dos Resultados	60
Conclusão	67
Limitações do Estudo	68
Referências Bibliográficas.....	69
ANEXOS	72
Anexo 1 - Carta pessoal de autoavaliação de Educação Física	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
anexos	81
Anexo I: Plano anual de turma	81
Anexo II: Mapa de rotação de espaços (<i>roulament</i>)	83
Anexo III: Modelo/estrutura do plano de aula	84
Anexo IV: Modelo de Relatório de Observação	85
Anexo V: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa Inicial.....	86
Anexo VI: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa.....	87

Anexo VII: Exemplo de tabela de Avaliação Sumativa.....	88
Anexo VIII: Atividade de Receção ao 5º ano	89
Anexo IX: Torneio de Voleibol	90
Anexo X: Torneio de Futsal.....	91
Anexo XI: Torneio 3x3 e Skills de Basquetebol.....	92
Anexo XII: Projeto “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género” - Formação Docente e Não Docente	93
Anexo XIII: Circuitos Gímnicos Cronometrados	94
Anexo XIV: Certificado Ação de formação Programa Educação Olímpica (Comité Olímpico de Portugal)	95
Anexo XV: Certificado 12º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF).....	96
Anexo XVI: 19º Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa;	97
Anexo XVII: Diploma de Qualificação – Ginástica - Grau I.....	98
Anexo XVIII: Credencial da Taça de Portugal de Ginástica Rítmica	99
Anexo XIX: Credencial da 8.ª Taça de Mundo de Ginástica Aeróbica e 11.º Open internacional em Cantanhede.....	100
Anexo XX: PowerPoints desenvolvidos	101

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEMM – Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

E-A – Ensino-Aprendizagem

EBMM – Escola Básica Marquês de Marialva

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FB – *Feedback*

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

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

MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

OQP - Observatório da Qualidade das Boas Práticas

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Professores Estagiários

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

PC – Professora Cooperante

PO – Professor Orientador

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente documento, designado Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, inserida no plano de estudos do 2º ano de Mestrado de Ensino em Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Estágio Pedagógico (EP) foi desenvolvido no ano letivo 2022/2023 na Escola Básica Marquês de Marialva (EBMM), em Cantanhede, junto da turma D do 9º ano. O mesmo surge como relato de uma prática supervisionada por um professor cooperante (PC) pertencente ao quadro da escola, Professora Maria Clara Neves e um professor orientador (PO) da FCDEF-UC, Professor Doutor Paulo Simões. Para além disto, o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) é também constituído pelos professores anteriormente mencionados, e três Professores Estagiários (PE).

Sendo o EP a ponte entre o papel de aluno e o papel de professor é fundamental que seja colocada em prática toda a teoria assimilada durante a sua formação académica (licenciatura e mestrado), onde os conhecimentos, conteúdos, compromissos e valores não passavam de ideias e suposições até ao momento em que o PE tem de assumir o seu papel perante a sua turma, assumindo todo o processo formativo. Posto isto, é durante o EP que, pela primeira vez, somos confrontados com a necessidade de desenvolver competências pessoais, profissionais, e conseqüentemente, refletir e analisar permanentemente a nossa prática pedagógica. Permitindo assim consolidar daqueles que são os conhecimentos e as aprendizagens que pretendemos assegurar enquanto futuros professores, para a nossa formação e competência docente. É, por isso, uma ótima possibilidade de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento académico e pessoal.

Este relatório aborda primeiramente a contextualização de toda a prática desenvolvida. O segundo capítulo reúne a reflexão sobre a prática pedagógica, alusiva às diferentes áreas do EP, que integra as atividades de ensino-aprendizagem (E-A) (mencionando o planeamento, realização e avaliação), as atividades de organização e gestão escolar, os projetos e parcerias educativas do qual o NEEF fez parte e a ainda a atitude ético-profissional demonstrada. O terceiro e último capítulo é referente ao aprofundamento do Tema-Problema escolhido, que diz respeito a uma experiência pedagógica desenvolvida relativa à autoavaliação na disciplina de Educação Física (EF).

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

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

Ao longo da minha vida, sempre tive uma relação muito próxima com a atividade física e com o desporto, muito por influência de quem me rodeia. A minha família direta, isto é, o meu pai, a minha mãe e a minha irmã mais velha, desde cedo iniciaram a sua vida desportiva e sinto que isso fomentou o meu gosto pelo desporto. O meu primeiro desporto foi a dança, mais precisamente o *ballet*, depois pratiquei ténis federado, natação federada, integrei a equipa de voleibol do Desporto Escolar (DE) do 5º ao 8º ano de escolaridade e por último, a minha grande paixão, a ginástica. Nesta última fui atleta, formei-me como juíza e sou agora treinadora. Num contexto extraescolar, participei ativamente no movimento Corpo Nacional de Escutas (CNE), que me preparou para a vida, e fez de mim muito do que sou hoje. Contribuiu essencialmente para a minha capacidade de trabalho em grupo e de resiliência. Na minha carreira desportiva, tive oportunidade de lidar com profissionais diligentes e dinâmicos, criando boas relações entre todos, sejam estes treinadores, atletas ou Encarregados de Educação (EE), promovendo o gosto pelo desporto e pela atividade física.

Durante o ensino básico e secundário, tive oportunidade de lidar com os mais diversos perfis de professores. O primeiro professor de EF que me marcou era também o treinador da equipa de voleibol do DE que frequentei. Foi o primeiro professor a despertar-me interesse na profissão, notava-se perfeitamente que fazia o que gostava, lutava, ganhava e perdia connosco, sempre com discursos motivacionais, assertivos e direcionados para cada uma das atletas de modo individual. No 9º ano, tive o melhor professor de EF da minha vida escolar, foi a altura em que um futuro como professor de EF passou de uma ideia a um objetivo. Este professor era também meu Diretor de Turma (DT), acabando por desenvolver uma relação de proximidade com o mesmo. Consegui que, apesar das nossas divergências enquanto alunos, nos uníssemos. Ensinou-nos a diferenciar o ambiente escolar e de aula, do ambiente social e de convívio. Ainda hoje mantenho contacto com muitos dos meus colegas desta turma, e acredito que toda esta amizade e ligação foi gerada por incentivo deste professor. No secundário, o meu professor de EF sempre soube que eu idealizava seguir pela área desportiva, e sempre me

orientou e aconselhou, de modo a preparar-me para os pré-requisitos necessários à candidatura do curso de Ciências do Desporto.

Consigo assemelhar os escuteiros a uma escola, uma vez que ambos tem o objetivo de educar, ensinar, criar hábitos de vida saudável e inculcar valores que nos enriquecem como cidadãos, pois são partilhados conhecimentos das mais diversas áreas. Foi neste contexto que experienciei diversos desportos radicais, assim como muitas atividades solidárias, sociais e ambientais que serviram para me superar e abrir horizontes para realidades diferentes da minha.

Candidatei-me ao curso de Ciências do Desporto em Coimbra, como primeira opção. Ingressar nesta licenciatura em Coimbra foi o melhor que me aconteceu, uma vez que me permitiu ter experiências que vivendo em casa, com a minha família, não teria acontecido. Conheci pessoas incríveis que se tornaram uma segunda família para mim. Fui construindo a minha independência, ainda que sempre com a ajuda e apoio dos meus pais.

Olhando para trás, e analisando os prós e contras de estudar em Coimbra, longe de casa, consigo perceber que a qualidade de vida que tive em Coimbra, é muito superior àquela que poderia ter em Lisboa. Sempre consegui conciliar tudo, e em Lisboa iria perder muito tempo em transportes, tempo esse que em Coimbra me servia para estudar, estar com amigos, treinar e aproveitar a vida da melhor forma. Durante a minha formação superior, tive consciência das mais diversas saídas profissionais para a Licenciatura em Ciências do Desporto, contudo continuei sempre fiel ao meu objetivo – ser professora de EF. Concluí a minha Licenciatura no ano letivo de 2020/2021, o mesmo ano em que realizei Erasmus⁺ na *Faculty of Physical Education and Sport – Charles University*, em Praga, República Checa, durante o primeiro semestre. No segundo semestre, do terceiro ano também, realizei o curso de Nadador Salvador pela Foz Resgate, na Figueira da Foz, em pós-laboral. Foi um ano exigente, mas sempre ouvi dizer que "quem corre por gosto não cansa". Sinto que este é o meu lema de vida, sempre que defino um objetivo a curto ou a longo prazo, luto por ele, e não desisto até o conquistar.

Ingressei para o mestrado logo a seguir ao término da licenciatura.

Ao longo do meu percurso, tive de trabalhar muitas vezes em equipas com pessoas completamente diferentes, refiro isto por terem diferentes linhas de pensamento, ideais, culturas, línguas e principalmente diferentes métodos de trabalho. Lidar com todas estas diversidades, obrigou-me a adotar posturas diferentes nas mais variadas situações e a moldar-me, apesar de ser uma pessoa com uma postura firme e um pouco autoritária. É a

capacidade de resiliência que nos define, quando saímos da nossa zona de conforto, no meu caso permitiu-me perceber que uma boa comunicação e disponibilidade para nos reajustarmos quantas vezes forem necessárias, é indispensável para criar climas positivos, que permitem ultrapassar situações que nos são estranhas e desafiantes. Todos os momentos devem ser encarados como oportunidades de melhoria e desenvolvimento.

2. Caracterização do contexto e envolvimento

2.1 Caracterização da escola e do meio

A EBMM pertence ao Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva (AEMM) e situa-se concelho de Cantanhede, distrito de Coimbra.

Esta escola é fruto da transformação das escolas técnicas elementares operadas em 1968. Três anos depois da sua criação, em 1971, a escola obteve a sua autonomia administrativa, mas só em 1979 conseguiu ter as suas próprias instalações. Em 1992, deu-se a transição do 3º ciclo, da Escola Secundária para a Escola EB 2,3 de Cantanhede que, mais tarde, passou a designar-se Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Cantanhede. 25 anos após o início de funções, tornou-se Escola-sede do Agrupamento de Escolas de Cantanhede. Passou a designar-se EBMM, em 2011, mantendo-se assim até hoje.

Relativamente aos recursos espaciais, a escola detém condições para o ensino e a prática de várias modalidades desportivas, permitindo assim lecionar em espaços escolares interiores e exteriores e ainda oferece acesso às Piscinas Municipais de Cantanhede. Possui um pavilhão gimnodesportivo coberto, com as dimensões de 22x43m, com campos marcados de Andebol, Basquetebol, Voleibol e Futsal e contempla 3 campos reduzidos de Basquetebol com 6 tabelas, 2 balizas com redes e 4 espaldares. No que toca ao espaço exterior, o mesmo encontra-se indisponível durante as obras que se estão a realizar na escola. Ainda assim, este contempla uma área alargada, com uma pista de atletismo com 6 corredores, uma pista de estafetas com 3 corredores, uma caixa de areia e ainda 2 campos reduzidos de basquetebol, com 4 tabelas sem redes e 2 balizas de futsal, sem redes também. Encontra-se marcado no solo, campos de Andebol, Futsal e Basquetebol. Através de um protocolo estabelecido entre a escola, o Pavilhão Marialvas e as Piscinas Municipais de Cantanhede, localizadas junto às instalações escolares, é permitida a sua utilização, quando necessária. A rotação de espaços engloba a piscina municipal, no 6º e 7º ano de escolaridade.

Quanto aos recursos materiais, a escola apresenta uma grande diversidade, permitindo que se lecionem várias modalidades, sendo que muitos destes recursos encontram ainda selados na sala de arrumos.

2.2 Caracterização e diagnóstico da turma

A turma que lecionamos no EP, pertencente ao 3º Ciclo do Ensino Básico da EBMM, em Cantanhede. Esta é constituída por 17 alunos, sendo 10 do sexo feminino (correspondente a 59% da turma) e 7 do sexo masculino (correspondente a 41% da turma). A média de idades da turma é de 14,4 anos, sendo que as idades são compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Nos rapazes a média de idades é 14,3 anos e nas raparigas é 14,5 anos. Dos 17 alunos, 11 pessoas têm 14 anos (64,7%) e 5 pessoas têm 15 anos (29,4%) e 1 pessoa tem 16 anos (5,9%).

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

Relativamente à saúde, a turma apresenta dois alunos com asma, uma aluna com bronquite asmática e outra com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sendo que todos possuem o material necessário e o conhecimento para o seu controlo. Para além dos mencionados, não se apresenta mais nenhum aluno com condições médicas ou limitações à prática da EF. Existem sim, dois alunos com défice cognitivo e de atenção, que pode criar barreiras à aprendizagem.

De acordo com o documento do Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI) da turma em questão, dos 17 alunos da turma, 7 foram identificados com necessidade de medidas universais.

Relativamente à prática desportiva, a maioria já praticou ou pratica desporto federado, sendo poucos os que não praticam atividade física fora da escola.

A turma é caracterizada como sendo um grupo com capacidades significativas, não apresentando regularmente comportamentos de desvio. A maior parte da turma mostrava-se empenhada e motivada, o que acabava por facilitar a lecionação das aulas e o processo de (E-A).

2.3 Caracterização do grupo disciplinar de Educação Física

Na EBMM, o Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) é constituído por 11 professores de EF, dos quais três são estagiários e está inserido no Departamento de Expressões. Dos oito professores efetivos, 3 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino,

com idades compreendidas entre dos 38 e os 51 anos. Todos eles derivam de contextos desportivos heterogéneos, englobando um conjunto alargado de modalidades, de que são exemplos a ginástica, a natação, o voleibol, o andebol, o futebol e o atletismo. Dos professores pertencentes ao grupo disciplinar, dois professores foram colocados este ano, sendo que os restantes já lecionam na referida escola há vários anos.

Desde início, todos os professores se demonstraram-se cooperantes com o NEEF facilitando a nossa integração enquanto PE, contribuindo para a nossa evolução e crescimento enquanto futuros docentes. No entanto, ao longo do ano letivo, fomos percebendo que existem algumas divergências entre professores e que são notórias as diferenças de interesse e envolvimento no papel de ativo de professor.

Conseguimos presenciar a realidade no mundo do trabalho, onde nos apercebemos da diferença entre professores, tendo em conta o perfil com uma boa ética profissional. Alguns assumem uma atitude de inércia ou de conformismo, limitando-se, a cumprir o que é estritamente necessário, outros demonstram uma devoção à profissão, sendo dinâmicos, trabalham muitas vezes “por amor à camisola”. Assim, os PE assumiram, um papel ativo e interventivo, participando nas mais diversas atividades que ocorreram ao longo do ano, seja no planeamento, como na realização das mesmas

Apesar destas diferenças éticas referidas, o GDEF esforçou-se sempre por trabalhar com o NEEF, mostrando-se recetivos aos pedidos de ajuda, através da partilha de conhecimentos, sendo esta experiência muito positiva para o EP.

Desde o início que a PC procurou envolver-nos em todas reuniões do GDEF, assim como as atividades dinamizadas pelo mesmo, atualizando-nos sempre das decisões do grupo, visto que o NEEF desenvolve um papel ativo no mesmo. Isto acabou por nos integrar totalmente no GDEF, do início ao fim o EP.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O EP completa dois anos de aprendizagens na área da pedagogia da EF. É o momento de desenvolver e aperfeiçoar as nossas capacidades de intervenção prática com base na teoria assimilada. O facto de termos uma PC que nos acompanha em todos os momentos deste ano letivo, permite a partilha dos seus conhecimentos práticos adquiridos através da sua larga experiência, de modo a orientar-nos e transformar todas as sugestões realizadas, em aprendizagens.

Podemos considerar três grandes domínios profissionais, da prática do docente de acordo com Silva et al. (2019): Planeamento do Ensino; Condução do Ensino-Aprendizagem (Realização); e Avaliação.

1. Planeamento

O Ensino é considerada por muitos, uma área imprevisível e com diversas características e contextos que um professor, por muito experiente que seja, não consegue controlar.

Para nos orientar em todo o processo de E-A, deve existir um planeamento. De acordo com Andrade et al. (2020), a parte integrante do processo de E-A é o planeamento, de modo a potenciar as aprendizagens significativas dos alunos a que se aplica. Segundo Januário (2017), o planeamento pode ser de longo prazo, a nível macro (plano anual de turma); de médio prazo, a nível meso (unidade didática); e a curto prazo, a nível micro (plano de aula). Assim realizámos o nosso planeamento e programação para o ano de EP.

1.1 Plano anual

O Plano Anual de Atividades (PAA) de turma (Anexo I), está incluído no planeamento geral, sendo que o mesmo deve orientar-se, de acordo com Januário (2017), segundo um conjunto de decisões tomadas na fase pré-interativa de ensino, conferindo os objetivos a atingir, os conteúdos a lecionar, as formas de organização da aula e das tarefas, da gestão do tempo e das estratégias a adotar.

O PAA foi construído tendo por base documentos orientadores, essenciais à estruturação e planificação do ano letivo, sendo estes os documentos oficiais

homologados, tais como as Aprendizagens Essenciais (AE) relativas ao 9º ano de escolaridade (e seus anexos), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), o Plano Nacional de Educação Física (PNEF) (que se encontra revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho), assim como o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Tivemos ainda em consideração documentos internos da EBMM, estabelecidos e disponibilizados pelo GDEF. Estes últimos permitem a contextualização do trabalho a desenvolver, como são exemplos: a própria planificação da disciplina de EF para o 3º ciclo, os critérios de avaliação relativos ao 9º ano para alunos com e sem atestado médico, e ainda o mapa de rotações da escola para a EF (Anexo II).

As AE para o 9º ano e os seus anexos serviram de guias para iniciar o planeamento, assim como para definir os objetivos de cada matéria. Com vista ao planeamento ajustado ao contexto real da turma e da escola, tivemos em consideração o desenvolvimento dos alunos nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo.

O GDEF, na primeira reunião, analisou diversos aspetos, relativos ao PAA da disciplina, tendo sido observada a planificação de EF dos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos e discutidos os critérios de avaliação (alunos com e sem atestado médico) em EF para o 2º e 3º ciclos. Além disso, foi também analisado o sistema de rotação dos espaços, onde nos alertaram que a rotatividade dos mesmos é realizada de acordo com um “regulamento” estabelecido pelo GDEF, sendo afixado ao longo do ano, devido às obras que estão decorrer, o mesmo encontra-se dividido em 4 espaços: P1 (espaço mais pequeno - 1/3 do campo), P2 (espaço maior - 1/3 do campo) e P3 (1/3 do campo) e PM (espaço exterior, podendo englobar o Parque Verde ou as Piscinas Municipais). Posto isto, o facto de existirem obras a decorrer na escola e estas condicionarem a própria rotação de espaços, implicando a adaptação e ajuste nos horários das turmas ao longo do ano letivo, dificultou o planeamento, que sofreria adaptações consoante as circunstâncias que iam surgindo.

Segundo Andrade et al. (2020) a abordagem de determinadas matérias é privilegiada por cada espaço de aula, no entanto, é importante não limitar os espaços às matérias a que melhor se apropriam. Deste modo, enquanto NEEF, formulámos o nosso PAA pelo *roulment* estabelecido, restringindo-nos ao mesmo para definir as Unidades Didáticas (UD) a abordar e planeando de forma lógica sequencial e temporal.

Reunidas todas as informações necessárias, decidimos em NEEF os conteúdos a abordar, e a sua organização ao longo do ano letivo, optando pela sua aplicação, como já é costume na EBMM, em blocos. De acordo com Rosado (2002), o modelo por blocos é

fundamental numa fase inicial do exercício de docente, uma vez que é determinado pelo *roulement* e permite maior facilidade na organização de conteúdos. Sendo o início do EP e sendo esta uma das etapas iniciais de formação, considerámos que a nossa inexperiência, falta de conhecimento e inconsciência das dinâmicas reais que o planeamento exigia, levou-nos a optar por este tipo de organização.

No entanto, fomos tomando consciência da necessidade de adaptação às carências de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as AE a desenvolver. Assim optámos pelo planeamento multimatérias/multitarefa, devido à sua riqueza e potencialidade no desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e competências nos alunos, como estabelecido no PASEO.

As avaliações, são mais um dos aspetos a serem melhorados no PAA, para além dos já referidos. Considero que o processo de autoavaliação poderia ter sido planeado em momentos intermédios, e não nos momentos finais da UD/período, de modo a seguir uma avaliação formativa processual, envolvendo o aluno no seu próprio processo de E-A, ao invés dos moldes classificativos com que é orientada muitas vezes (Hernán et al., 2019).

Inácio et al. (2014), defendem que a principal dificuldade sentida pelos PE de EF em Portugal é o planeamento. Esta está associada à inexperiência e à dificuldade de colocar em prática os conhecimentos teóricos existentes. Segundo Ribeiro-Silva et al. (2018), o PE deve proceder ao planeamento e preparação das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, de acordo com as especificidades do contexto escolar, elaborando assim um conjunto de documentos preparatórios e de decisão, de carácter prescritivo, progressivo, flexível e aberto (Quina, 2009). Este requer decisões a nível macro, exigindo muita organização e rigor, por isso, sentimos muita dificuldade na elaboração do mesmo inicialmente, sendo que com a aquisição de experiência e confiança nas decisões tomadas, o mesmo foi sofrendo alterações.

1.2 Unidades Didáticas

Pais (2013), define UD ou Unidades de Programação como um modo de organização da prática docente, formadas por um conjunto sequencial de tarefas inerentes ao processo de E-A. São definidas pelos seus objetivos, materiais e linhas orientadoras dos programas e PAA, tentando garantir uma sequência lógica dos conteúdos.

Desta forma, as UD foram realizadas antes do início de cada matéria, de modo a preparar os objetivos e gerir as expectativas, para fundamentar o processo E-A. Aqui, surgem novas questões a responder: “o que ensinar?”, “quando ensinar?”, “como ensinar?” e “como e quando avaliar?”. Assim as mesmas foram desenvolvidas em duas grandes partes: comum e a individual. Relativamente à parte comum, esta engloba todos os conteúdos teóricos, formativos e cognitivos da matéria da abordada; para selecionar os objetivos, analisámos o PASEO e o PNEF do 3º ciclo (apesar de revogado), e cruzámos os dados resultados dessa análise com os dados reunidos no PAA. A parte individual aborda a estrutura e organização da UD, adaptada ao contexto (turma do 9ºD).

Paralelamente, a UD deve reunir um conjunto de pressupostos referentes a cada modalidade de modo a preparar o docente o melhor possível, enriquecendo-o ao nível do conhecimento, que lhe permite atingir o sucesso idealizado em todo o processo de E-A. Assim sendo, as UD elaboradas foram estruturadas através da análise da modalidade (enquadramento teórico); análise das condições de aprendizagem (recursos disponíveis); o enquadramento dos objetivos relativamente ao PNEF e às AE; temas e conteúdos a lecionar; capacidades condicionais e coordenativas a desenvolver; extensão e sequenciação de conteúdos; estratégias e estilos de ensino; e meios de avaliação (formativa inicial, contínua, e final avaliação sumativa, avaliação dos conhecimentos teóricos e autoavaliação).

Ao longo do ano letivo e do EP as UD desenvolvidas foram o Voleibol, Ginástica (solo, aparelhos, acrobática e rítmica), Basquetebol, Atletismo, Badminton, Andebol, Futsal, Orientação e Natação (no âmbito da coadjuvação no 2º Ciclo – Intervenção pedagógica no 6º ano). Esta seleção de UD foi acordada em NEEF, em conjunto com a PC, tendo em consideração o conjunto vasto de matérias possíveis de abordar explícitas nos programas curriculares nacionais e, mais especificamente, no documento da planificação da EF para o 3º ciclo (o 9º ano especificamente) definido pela EBMM.

Visto que o PAA e as UD são documentos flexíveis e abertos, ao longo do ano surge a necessidade de os adaptar tendo em conta as informações que vão sendo reunidas através das consecutivas observações e avaliações nos diferentes domínios, assim, como algumas adaptações necessárias devido às obras decorrentes na escola. Todos estes aspetos apelam à criatividade e à capacidade de gestão do professor para, apesar das adversidades, conseguir promover aprendizagens significativas.

1.3 Plano de aula

O plano de aula, segundo Siedentop (2008), sustenta-se nos documentos previamente elaborados, como o PAA e as UD, refletindo a convergência entre o pensamento e a ação do professor, implicando assim, uma boa preparação.

O modelo do Plano de Aula (Anexo III), foi aprovado pela PC, tendo por base o modelo utilizado na Unidade Curricular de Didática da Educação Física, no 1º ano do MEEFEBS.

Existem vários modelos sobre a estrutura da aula de EF, sendo o mais comum o tripartido, pelo qual orientamos a nossa aula, composta por três momentos articulados de forma sequencial e lógica: parte inicial, parte fundamental e parte final (Quina, 2009). O plano de aula, sabemos que é composto por 5 categorias – Tempo (parcial e total), de acordo com o horário previsto da aula; objetivos específicos; descrição/organização da tarefa; componentes críticas; e estilos de ensino.

A parte inicial, divide-se entre preleção inicial (fase verbal), apresentação de informações importantes acerca da aula e aquecimento (fase ativa) pretende aumentar a predisposição física e biológica e preparando os músculos, servindo também para motivar os alunos para a prática e para a parte fundamental da aula. Esta pode ser composta por jogos lúdicos, interligados com os conteúdos a lecionar, ou por mobilização articular e/ou exercícios de flexibilidade, dependendo dos conteúdos a abordar.

A parte fundamental, consiste em situações de aprendizagem concordantes com os objetivos específicos estabelecidos, é a parte principal da aula, sendo também a mais longa, é onde se colocam em prática os objetivos definidos e se desenvolvem os conteúdos e matérias previstos lecionar. Esta parte da aula é estabelecida consoante o número de alunos da turma, as condições espaciais, as condições materiais, os objetivos centrais da aula e a função didática da mesma.

Por último, a parte final, diz respeito ao retorno á calma, que tem como objetivo diminuir a temperatura corporal e a frequência cardíaca dos alunos, dinamizado por atividades pouco intensas, e ainda ao diálogo final, onde se realiza a reflexão e balanço da aula. Este balanço é muitas vezes realizado através de questionamento ao aluno, como forma de controlo das aprendizagens e dos conhecimentos adquiridos. Por fim, o esclarecimento de dúvidas aos alunos. Tiramos a conclusão de que nesta parte final da aula, poderíamos ter recorrido mais a jogos lúdicos, com pouca intensidade, que trabalhassem os conteúdos abordados em cada aula.

O documento do plano de aula era constituído para além, dos conteúdos supramencionados, por um cabeçalho com informações para a contextualização da sessão – nome do PC; nome do PE; ano/turma correspondente; número da aula; número da aula na UD, Período, data e hora, duração, local/espço da aula; número de alunos previsto, número de alunos dispensados: função didática; recursos materiais; objetivos gerais da sessão, e pela fundamentação/ justificação das opções tomadas. No final do plano de aula era referida a bibliografia, sempre que utilizada, ou os anexos referentes aos conteúdos que considerássemos relevantes.

Durante o planeamento das aulas, tivemos em conta o princípio da progressão tanto da intensidade, como da complexidade, como bases para a aprendizagem. Relativamente ao tempo de prática, tentámos sempre garantir que as instruções eram curtas, objetivas e claras, preparando muitas vezes as instruções e tentando estar completamente confortáveis com a matéria. Quanto à transição entre exercícios eram dinâmicas e breves; e as montagens de exercícios durante a aula eram inexistentes ou bastante rápidas; para assim aumentar o tempo de empenhamento motor, indo ao encontro do que Siedentop (2008) propôs, dizendo que o professor deve garantir níveis elevados de empenho motor, motivando os alunos para a participação ativa e crítica em relação a si mesmos e aos objetivos propostos, para assim, criar um clima positivo no desenrolar do processo de E-A.

2. Realização

A realização é o momento em que colocamos em prática o que outrora fora planeado, com recurso a técnicas específicas que desenvolvem o processo E-A. De acordo com a perspetiva de professor eficaz de Siedentop (2008), o professor deve dirigir os seus alunos de forma a aumentar e melhorar as situações de aprendizagens, com atividades adequadas aos seus níveis de desempenho e interesses, de modo a beneficiar a aprendizagem. A realização é um momento fulcral do todo o EP, em que procuramos efetivar uma relação pedagógica, dia após dia, com os nossos alunos e dos mesmos entre si, através da condução das aulas e dos respetivos exercícios propostas, estes que seguiam as dimensões da intervenção pedagógica propostas por Siedentop (1983): instrução, gestão, clima e disciplina.

2.1 Instrução

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

Pudemos experienciar situações que nos permitiram verificar o controlo e eficiência das nossas instruções, durante toda a prática desenvolvida no âmbito do EP, e consequentemente, uma maior eficácia na aprendizagem. Posto isto, constatamos que em todos os momentos de preleção nos colocámos de forma correta perante a turma mantendo-nos visíveis e colocando todos os alunos no seu campo de visão. Constatamos ainda que nem sempre éramos audíveis, esta que foi uma das nossas maiores preocupações enquanto PE, ter a certeza que todos os alunos conseguiam ouvir bem a instrução que queríamos passar. Quando se lecionavam modalidades em que havia material manipulável pelos alunos (bolas, dardos, pesos, entre outros) garantíamos que o mesmo se encontrava imóvel nos momentos de preleção. Quando existiam alunos que não realizavam a atividade prática, deveríamos garantir que os mesmos se encontravam nos locais onde a preleção iria ser realizada. Aquando da utilização dos espaços exteriores, durante a preleção os alunos encontravam-se de costas para o sol, conseguindo observar o docente sem dificuldades.

A preleção inicial da aula, de acordo com Siedentop (2008), deve ser curta e objetiva, contextualizando os alunos da organização e dos conteúdos a abordar na mesma, com vista a motivá-los para a realização da aula. Muitas vezes utilizámos o questionamento como método de ensino, obrigando os alunos a refletir antes, durante e após a prática (Silva, 2013). Com a prática, melhorámos bastante as instruções, adequando as mesmas aos conhecimentos e às capacidades dos alunos, com vista a transmitir a informação de forma simplificada, para que houvesse um maior tempo de prática e empenhamento motor. Com o decorrer do tempo, percebemos também que era

mais vantajoso utilizar o questionamento direcionado ao aluno, uma vez que, quando perguntávamos, de uma forma geral, se existiam dúvidas, na maior parte das vezes, ninguém respondia. Assim passámos a recorrer a perguntas específicas e individuais que nos permitiam entender se os alunos tinham assimilado a informação ou não e ainda avaliar o domínio cognitivo.

A preleção, deve fazer-se acompanhar de demonstração, para fornecer aos alunos informações verbais e visuais que encadeiam o desenvolvimento do processo cognitivo, dando origem a aprendizagens conscientes e consolidadas. Segundo Santos et al. (2013), a demonstração ajuda os alunos a reproduzirem mais facilmente a ação, e contribui para a compreensão e execução das componentes principais da mesma. A demonstração, à semelhança do questionamento, também pode ser utilizada antes, durante ou após a prática (Quina, 2009). Desde cedo começámos a utilizar o aluno como agente de ensino, escolhendo os melhores alunos para a realização da demonstração, com o intuito da turma prestar mais atenção e assim, assimilar de forma eficaz, a execução correta da ação a desempenhar. Ao longo do ano, e dependendo da modalidade a ser abordada, recorremos a demonstrações completas dos exercícios com diferentes velocidades, isto é, à velocidade esperada do exercício ou de uma forma mais lenta, quando necessário, para melhor compreensão. Procurámos também demonstrar as dinâmicas dos exercícios, assim como a organização e rotação dos alunos.

No que diz respeito ao *feedback* (FB) pedagógico, Rosado e Mesquita (2011), afirmam ser uma reação do docente em relação à tarefa motora realizada pelo aluno, com o objetivo de melhorar o desempenho de uma habilidade. O FB foi-se tornando cada vez mais frequente à medida que nos tornávamos mais experientes, tendo uma relação diretamente proporcional com o aumento de conhecimentos e, conseqüentemente, de confiança. Tivemos a oportunidade de realizar um estudo de investigação-ação em busca da forma de *FB* - auditivo, visual, quinestésico e misto quinestésicas-auditivas ou visuais-auditivas) - mais eficaz quando utilizado na EF, concluindo que todos os tipos de FB demonstram importância para os alunos, sendo que nenhum foi “mal entendido”, ainda assim sabemos que o misto é maioritariamente o que apresenta maior eficácia, mais especificamente o quinestésico-auditivo. O carácter misto permite ao aluno colmatar alguma falta de compreensão que uma só forma de FB pode causar (Rosado, 1997). Assim melhorei a pertinência do FB, influenciando a qualidade do empenho motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa, direcionando-o para o foco da aprendizagem e para os objetivos da sessão (Silva, 2013). Por vezes surgiram algumas dificuldades em fornecer

FB por não termos bem consolidados os conhecimentos teóricos em determinadas matérias, mas tentámos sempre combater isso através de pesquisa de informação e muitas vezes recorrendo à PC.

De uma forma geral, sentimos uma grande evolução referente a esta dimensão pedagógica e aprendemos muito, preocupando-nos sempre em assegurar a compreensão e as aprendizagens dos alunos. Começámos a questionar para avaliar a tomada de decisão, recorrendo à paragem de situações de jogo para colocar questões e estimular a reflexão dos alunos. Tivemos a preocupação de, ao mesmo tempo que instruíamos um grupo de alunos, continuar a supervisionar os restantes alunos da turma. Procurámos utilizar um FB mais frequente, pertinente, interventivo e diversificado, de forma a motivar os alunos, uma vez que estes se sentem observados e cuidados; fechar o ciclo de FB; demonstrações completas que incluem, não só o objetivo principal do exercício, como também a organização e dinâmica geral. No geral, as nossas instruções tornaram-se mais concisas e objetivas, mas também mais preocupadas com a compreensão dos alunos, recorrendo a situações mais contextualizadas (menos analíticas).

2.2 Gestão

De acordo com Silva (2013), a gestão eficaz de uma aula consiste em otimizar o tempo significativamente para a prática, isto é, elevar o índice de empenho e envolvimento dos alunos nas atividades com um número reduzido de comportamentos inapropriados, de forma a potencializar a aprendizagem. Uma gestão correta de fatores como, o tempo, o espaço, os materiais, os alunos e as atividades, possibilita uma boa organização da aula, e são fundamentais para garantir as condições necessárias ao processo de E-A.

Ao longo do ano letivo, fomos desenvolvendo e melhorando a nossa capacidade de gestão, através de estratégias encontradas em conjunto com a PC, conseguindo dar ritmo e dinâmica às aulas, assim como reduzir tempos mortos que podiam levar a comportamentos de desvio, promovendo um clima de aprendizagem positivo. Portanto, indo ao encontro do que Siedentop (1991) e Rink (2014) defendem, criámos rotinas e regras específicas que nos permitiram uma organização e gestão eficaz do tempo disponível. Assim sendo, a aula tinha sempre início com os alunos reunidos, em meia-lua de frente para o professor, de modo a verificar a existência de acessórios, que colocam em risco a segurança do aluno e dos colegas, realiza-se de seguida a preleção inicial e

após o término desta, iniciavam o aquecimento de forma autónoma com a orientação do professor em caso de necessidade, ou esquecimento de algum procedimento importante. Definimos as regras de funcionamento da aula, mas também ensinámos e treinámos as rotinas para o seu melhor funcionamento e controlo (Martins et al., 2017).

No que diz respeito à gestão do tempo, no início queríamos cumprir minuciosamente com o tempo estipulado para cada exercício, no entanto, fomos apercebendo que a duração dos exercícios pode ser ajustada, aumentando ou diminuindo o tempo, conforme as necessidades/dificuldades dos alunos na execução dos mesmos.

Quanto ao tempo de transição entre tarefas, desde cedo foi reduzido, uma vez que os alunos eram sempre solicitados para participar na colocação e arrumação dos materiais da aula, ainda assim um dos fatores que podia contribuir para a demora da transição entre exercícios, era a incompreensão da disposição dos mesmos e a instrução da tarefa seguinte.

No que concerne à gestão dos alunos, foram construídos grupos de trabalho diferentes, dependendo da UD que estávamos a abordar. Durante a UD de ginástica, optámos por grupos heterogéneos para que se pudessem entreajudar. Já nas modalidades coletivas, colocámos os alunos a trabalhar em grupos homogéneos de acordo com os níveis de desempenho, para poder recorrer à diferenciação pedagógica, aplicando exercícios diferentes consoante níveis e promovendo também o trabalho de cooperação e de competição saudável. Piéron (1999) defende que o professor deve envolver os alunos na montagem e desmontagem do material e, neste sentido, todos estavam envolvidos, dependendo da condição, era da responsabilidade dos alunos dispensados de realizar a prática ajudar na gestão da aula, através de funções logísticas, ajudando na colocação ou arrumação do material, assim como no auxílio dos alunos em prática e nas tarefas da aula.

No que toca à gestão do espaço, planeámos as aulas com base no sistema de rotação de espaços, que como anteriormente dito, devido as obras a decorrer sofreu adaptações por parte dos docentes. Já na gestão de material, inicialmente colocávamos demasiado material e, com a experiência, fomos simplificando os exercícios com menos equipamento. Organizámos assim, as aulas de forma inteligente e estratégica, possibilitando uma melhor circulação.

Relativamente à gestão das tarefas de aprendizagem, ao longo do EP, tivemos uma preocupação crescente em programar as tarefas de E-A, consciencializando-nos da necessidade de maximizar o tempo de prática e o tempo de empenhamento motor dos alunos e conseqüentemente o aumentando da oportunidade de aprendizagens, evitando

por exemplo o tempo de espera em filas. Esta estratégia vai ao encontro do que afirmam Martins et al. (2017), reduzir ao mínimo indispensável os tempos de informação e de organização, de modo a maximizar o tempo de empenhamento motor de cada aluno.

Todos estes aspetos supramencionados da gestão, demonstraram-se essenciais a um bom funcionamento da aula, uma vez que para além de permitirem muito tempo de prática, ritmos e volumes elevados de exercitação, evitam também tempos mortos e reduzem os comportamentos de desvio, libertando o professor para a observação e análise da prestação dos alunos, permitindo fornecer-lhes FB de qualidade potenciando do seu desenvolvimento.

2.3 Clima/ Disciplina

As dimensões disciplina e clima mostram-se indissociáveis para a criação de ambientes produtivos e positivos à aprendizagem. Tal como defende Uruñuela (2019), a criação de um bom clima de aula é baseado em boas relações entre todos os alunos e o professor, possibilitam o desenvolvimento de condutas positivas em relação à própria aprendizagem. O professor é responsável por criar um clima seguro, caloroso, encorajador e potenciador das aprendizagens dos alunos baseando-se, particularmente, em três níveis de relação: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa (Martins et al., 2017), sendo essencial a criação de um bom clima para um ensino eficaz em EF.

Martins et al. (2017) destacam a importância do FB positivo recorrente, de forma a potenciar um clima positivo, existindo assim preocupação da nossa parte em estimular e motivar os alunos recorrendo a FB e intervenções positivas frequentes, essencialmente para os alunos com mais insegurança e dificuldade, potenciamos uma maior motivação e consequente empenho para a prática (Silva, 2013). De acordo com Quina (2009), é importante elogiar e encorajar os alunos pelo esforço desenvolvido e estimular com frequência, o seu empenho, por meio de FB.

Inicialmente tivemos alguma dificuldade em criar e estabelecer uma relação com os alunos, e em conversa com a PC, percebemos que nos faltava transmitir empatia aos alunos, e acreditamos que evoluímos bastante nesse sentido, conseguindo posteriormente e ao longo do EP desenvolver uma boa relação professor-aluno, através da possibilidade de expressão dada aos alunos, criando condições para que os mesmos se fizessem ouvir relativamente às aulas e expressassem os seus sentimentos, preferências e opiniões (Martins et al., 2017).

Sendo as regras de conduta na sala de aula apresentadas logo na primeira aula, os alunos não apresentaram quaisquer problemas relativos a comportamentos de indisciplina, e em casos pontuais de desatenção, ou de incorreção na forma como tratavam o material, apenas foi necessário chamar a atenção, agindo forma rígida e assertiva.

2.4 Decisões de ajustamento

Deve ser uma característica do professor o espírito crítico sobre si mesmo, analisando constantemente o seu método de ensino e o resultado do seu trabalho, assim torna-se capaz de realizar as alterações necessárias, promovendo uma melhoria da aprendizagem dos alunos.

Durante o ano letivo surgiu a necessidade de adaptar e reajustar o planeamento estabelecido anteriormente, para de acordo com a nossa experiência e em concordância com os conselhos da PC melhoramos o processo de E-A, promovendo o desenvolvimento das aprendizagens pretendidas para todos os alunos.

No que toca ao planeamento do ano letivo 2022/2023, recorreremos a vários reajustes seja no planeamento macro (PAA), meso (UD) e micro (plano de aula).

A respeito do PAA, este foi sofrendo ajustes devido às obras decorrentes na escola, ajustaram-se horários e rotações de espaços que resultaram na gestão do número de aulas das UD, alterando a extensão e sequência de conteúdos e determinadas matérias previstas.

Em relação às UD, foi necessário reajustar as estratégias e os estilos de ensino adotados, assim como as tarefas de E-A apresentadas e os objetivos, para que os mesmos fossem alcançáveis por todos os alunos, assegurando um ensino inclusivo. Estas alterações realizaram-se em função do nível de desenvolvimento evidenciados inicialmente pelos alunos, da motivação e capacidade de evolução dos mesmos.

Relativamente ao plano de aula, alguns ajustes, como o espaço de aula, surgiam da ocupação dos mesmos com outras atividades ou com a preparação das mesmas, que poderiam, ou não, constar no PAA estabelecido, levando à adaptação das aulas em função dos espaços disponíveis. No que diz respeito à intervenção pedagógica, houve necessidade de adaptar a duração, ou a intensidade, e ainda a complexidade das tarefas propostas para a aula, como por exemplo, encurtar ou alongar o tempo destinado à realização de determinados exercícios, em função da resposta dos alunos à tarefa. Reduzir ou aumentar a complexidade dos exercícios tornando-os mais simples ou desafiantes

através de condicionantes que permitissem igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos, de acordo com os grupos de nível em que se inseriam e os objetivos de aprendizagem estipulados, foi outra das estratégias adotadas.

Ao longo do EP, sentimos um crescimento na capacidade de ajuste e de improviso, aliadas à criatividade e à experiência, uma vez que esta trouxe consigo maior confiança e segurança na tomada de decisões e na capacidade de resolução de problemas.

2.5 Coadjuvação no 2º Ciclo – Intervenção Pedagógica no 6º ano

Um dos objetivos gerais do EP consistia na elaboração de um projeto de intervenção pedagógica a realizar num outro ciclo de ensino que não aquele que nos foi proposto, o qual englobou uma observação prévia, o planeamento e posterior intervenção, ao longo de um mês. Neste sentido, o NEEF optou pelo 2º ciclo.

Foi uma decisão tomada em conjunto com a PC, sendo que foi vista como uma proposta interessante a lecionação no 2º ciclo de ensino, de modo a proporcionar a obtenção de um conjunto alargado de experiências enriquecedoras e benéficas para a nossa futura profissão.

Durante esta intervenção, foi lecionada a UD de Natação, permitindo-nos lecionar uma matéria que não está prevista à turma que nos foi atribuída (3º ciclo) no EP. A turma em causa é o 6ºB, composta por 17 alunos a frequentar as aulas de natação, dos quais 9 são raparigas (53% da turma) e 8 são rapazes (47% da turma). Quanto ao espaço, estas aulas foram lecionadas no complexo de Piscinas Municipais de Cantanhede, e é composto por uma piscina de bebés, uma piscina de 25m de iniciação (com rampa) e uma piscina de 25m de competição (2m de profundidade).

Ao longo das seis aulas em que participámos, pudemos intervir em todas, onde abordamos vários conteúdos, uma vez que as aprendizagens eram desenvolvidas de forma homogénea por níveis e desempenho definidos inicialmente, através de uma avaliação formativa inicial. Os alunos cuja avaliação formativa inicial resultou nos níveis introdutório e elementar, ficaram a trabalhar na piscina de iniciação, ao passo que o nível avançado foram para a piscina de competição. Assim pudemos intervir de forma alternada nos diferentes níveis de desempenho, ao lidar com as diferentes dificuldades e estágios de aprendizagem, adotando as mais diversas estratégias e experiências para os ultrapassar.

Relativamente à experiência em si, a intervenção realizada noutra ciclo de ensino, contribuiu bastante para a nossa evolução a nível profissional.

No decorrer das aulas, foi cada vez mais fácil gerir a turma, sendo que era bastante notória a diferença de maturidade do 6º para o 9º ano (turma que nos foi atribuída). A turma de 6º ano, ao nível do comportamento, era mais exigente para o professor relativamente à obrigatoriedade de manter as regras, agravando o fato de estarmos num meio que para alguns alunos é desconhecido, e onde muitos não estavam à vontade. A principal diferença notada reside no discurso, que tem de ser ainda melhor trabalhado a nível do conteúdo e forma, e adequado aos conhecimentos linguístico e motores dos alunos, que muitas vezes estão menos desenvolvidos neste grau de escolaridade. Foi-nos permitido contribuir com ideias de exercícios, principalmente para o nível introdutório, na adaptação ao meio aquático, e foi gratificante observar a evolução dos alunos em geral, mais particularmente em dois alunos, uma vez que anteriormente a esta UD, apresentavam medo de estar emersos no meio aquático. Fomos obrigados a sair da nossa zona de conforto, abraçando este projeto como uma experiência desafiante e deveras importante, uma vez que a taxa de mortalidade por afogamento tem crescido, e como professores de EF podemos ajudar na prevenção.

O que alteraria neste projeto, é o facto de a UD de natação ser apenas lecionada como modalidade, isto é, apenas com conteúdos técnicos desportivos e não ser abordada como forma de prevenção de afogamento, alertando para os perigos representados tanto no mar como em piscinas. Gostaríamos de ter sido mais interventivos, no que toca a essa área. Deste modo, enquanto professores de EF, para além de estarmos a promover o gosto pela prática de desportos aquáticos, também estaríamos a educar cidadãos atentos e responsáveis.

3. Avaliação

O Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação, são três processos pedagógicos fundamentais e incontornáveis. A avaliação só fará sentido, em qualquer ano de escolaridade, se estiver agregada de forma vigorosa à aprendizagem e ao ensino.

Segundo Nobre (2015) e de acordo com o o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação apresenta três funções (modalidades): Diagnóstica (Avaliação formativa inicial), que pretende orientar o processo E-A e de avaliação dos alunos; Formativa (Avaliação Formativa Processual), que regula o processo E-A; Sumativa (nº 1 do art. 24º) (Avaliação Sumativa), que se certifica das competências e conhecimentos

adquiridos. Sabemos ainda que é um processo difícil, que exige um confronto entre a realidade percebida e aquela que é a visão ideal desta mesma realidade

A avaliação é um pré-requisito de qualquer atividade educativa (Calatayud, 2007), enquanto processo orientador, deliberado e sistemático na recolha de informações, que permite ao docente uma compreensão dos conhecimentos dos alunos e das suas capacidades em cada momento (Fernandes, 2011), sendo fundamental entender a avaliação como um instrumento de aprendizagem, não só ao serviço de quem aprende (aluno), como também de quem ensina (docente), uma vez que ajuda a que o aluno aprenda melhor (Calatayud, 2008).

Neste âmbito, surge o domínio da avaliação, onde apresentaremos as estratégias reunidas ao longo do ano, de modo a avaliar os alunos, a nossa intervenção e todo o processo E-A, assim como a sua devida reflexão crítica.

Sabendo que, para nós, esta é uma ferramenta a dominar, e pudemos contar sempre com a ajuda e experiência do PC, para nos guiar em todo este processo e discutir estratégias de aplicação e intervenção, assim como os instrumentos a utilizar na avaliação de cada conteúdo, que se tornaram essenciais na melhoria e adequação de todo o processo, às características dos alunos.

3.1 Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (n.º 2 do art. 24º). Permite-nos posicionar o aluno face às novas aprendizagens que lhe serão propostas (Nobre, 2021). Neste sentido, enquanto NEEF, optámos por realizar a avaliação formativa inicial das várias modalidades, no início do ano letivo, permitindo a obtenção da informação individual e geral da turma e consequentemente um melhor planeamento das aulas futuras.

A avaliação formativa inicial serve assim para aferir os níveis de habilidades dos alunos, bem como as dificuldades gerais da turma e assim puder ajustar o planeamento o mais possível às suas necessidades e características, para que as suas aprendizagens sejam reais. Deste modo, seleccionámos as seguintes modalidades coletivas e individuais -

voleibol, basquetebol, andebol, futsal, badminton, ginástica e atletismo - para aplicar as devidas avaliações formativas iniciais e dar continuidade a todo o processo de E-A.

Para o sucesso deste momento de avaliação, realizámos uma grelha de avaliação (Anexo V) que contem a lista de alunos, os conteúdos a analisar e avaliar, em anexo os seus descritores, e a tabela de cotações a atribuir, com a seguinte escala: 1-não realiza, 2-realiza com algumas dificuldades/falhas, 3-realiza. Inerente à realização da grelha, estava o domínio dos conteúdos, de modo que os exercícios propostos fossem de encontro dos prescritos e adequados aos conteúdos a observar, bem como no momento da realização soubéssemos os pontos chave do gesto técnico. Com a análise dos dados obtidos, conseguimos verificar o nível de desempenho de cada aluno e o nível de desempenho médio da turma, e organizá-los por níveis tendo em conta os objetivos atribuídos na prática mencionados no PNEF (embora esteja revogado): introdutório, elementar ou avançado.

3.2 Avaliação Formativa Processual

De acordo com o Decreto-Lei nº 55 de 2018, “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas” (nº 5 do art. 24º). Permite-nos por um lado averiguar se os objetivos propostos foram alcançados, bem como quais as dificuldades que o aluno encontrou e ultrapassou ao longo do processo E-A desenvolvido. Permite ainda aferir, a viabilidade do programa pedagógico implementado pelo docente. (Nobre, 2015)

Esta modalidade de avaliação decorreu, maioritariamente de forma informal em todas as aulas, ou seja, foi realizada sem registo numa grelha de avaliação e através da observação direta dos alunos, de modo a refletir sobre a informação recolhida e sempre que necessário, efetuar alterações.

Foi possível recolher informações referentes aos sucessos e insucessos dos alunos no decorrer da UD, permitindo perceber o grau de evolução e redefinir o nível de desempenho em que se encontravam. Assim, foi possível adequar os objetivos estabelecidos, ajustar as metodologias pedagógicas, as estratégias e estilos de ensino, as tarefas E-A e o FB fornecido, às reais dificuldades evidenciadas pelos alunos. Importa referir que os dados recolhidos, para além do cariz cognitivo e psicomotor, é observado também o sócio afetivo, valorizando assim os comportamentos e atitudes dos alunos.

Para a construção dos instrumentos de avaliação formativa processual (Anexo VI) e registo ao longo das UD foi-nos dada alguma autonomia. Assim optámos por um registo fácil e de rápida utilização, mas que se demonstrasse um pouco mais pormenorizado do que na avaliação formativa inicial, de forma a regular mais eficazmente o processo de E-A, contendo a lista de alunos; os conteúdos a analisar e avaliar; em anexo os seus descritores; e a tabela de cotações a atribuir, com a seguinte escala: 1- não realiza (não executa); 2 - realiza com dificuldades (executa mal); 3 - realiza com algumas dificuldades (executa razoavelmente); 4 - realiza sem dificuldades (executa bem); 5 - realiza de acordo com os critérios (executa muito bem). Para os alunos que se encontrassem impedidos de realizar a prática durante um período igual ou superior a 4 semanas, com devido atestado médico, a verificação da sua evolução e conhecimento de conteúdos eram realizadas através do questionamento direto, e ainda da execução de funções como é o caso dos juizes e árbitros em determinadas tarefas E-A.

Onde sentimos mais dificuldade durante este processo rápido e pormenorizado foi na observação de todos os alunos da turma, de forma a valorizar o desempenho de todos os alunos e regular tudo o que foi referido anteriormente. Neste sentido, com a ajuda da PC, treinámos o nosso “olho clínico”, em todas as suas turmas, para que pudesse estar consolidado no momento da realização na nossa turma.

3.3 Avaliação sumativa

De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho (nº 3 do art. 24º) e o despacho normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril (nº 1 do art. 12º), a avaliação sumativa é definida como um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, e tem como objetivo final a sua classificação e certificação. Assim, é necessário, no final de cada período escolar, informar acerca do estado de desenvolvimento das aprendizagens do aluno (nº 2 e 3 do art. 12º). Esta carece da reunião de dados/informações suficientes e fidedignas que são possíveis de converter em resultados.

Este foi o momento que maior nervosismo nos fez sentir, sabendo da nossa falta de experiência, e com a certeza da importância e peso da mesma no percurso escolar do aluno, bem como a necessidade de justiça na realização da mesma. Para esse efeito, pudemos sempre contar com a partilha de conhecimentos e experiência da nossa PC.

Esta modalidade de avaliação foi, sempre, realizada no final de cada UD, nas duas últimas aulas destinadas à mesma, permitindo sempre duas oportunidades para a

realização da mesma e assim determinar as competências, conhecimentos e aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo da UD em questão. Permitindo assim, fazer um balanço final das aprendizagens alcançadas e certificar as mesmas, assim como determinar o grau do aluno em relação aos objetivos previstos.

Para a construção das grelhas de avaliação final de cada UD (instrumentos de avaliação sumativa) foi-nos dada liberdade e autonomia (Anexo VII), sendo que nos orientámos pelo documento dos Critérios de Avaliação do 9ºano, definido pelo GDEF, composto por quatro domínios: área das atividades físicas (50%), corresponde às UD e às aprendizagens práticas inerentes às mesmas; área de aptidão física (20%), associado aos resultados obtidos na bateria de testes Fitescola; área dos conhecimentos (5%), consiste nos conhecimentos teóricos envolventes em toda a EF; desenvolvimento pessoal/relacionamento interpessoal (25%), que se traduz em toda a parte afetiva, de comportamentos e atitudes desenvolvidos. Aos alunos que se encontravam impedidos de realizar a prática com devida justificação médica (atestado médico), a avaliação consistia em apenas dois domínios: sendo que os 70% das áreas práticas passavam para área dos conhecimentos (75%), e era avaliada com teste escrito, trabalhos, questionamento e também através de tarefas no decorrer da aula, que não colocasse em causa a saúde do aluno (arbitro, juízes); e o desenvolvimento pessoal/relacionamento interpessoal (25%), que se traduz em toda a parte afetiva, de comportamentos e atitudes desenvolvidos. Visto ser referente ao Ensino Básico, a escala classificativa utilizada é de 5 valores.

Foram elaboradas tabelas práticas, dentro dos possíveis, onde cada conteúdo era descrito componentes críticas, utilizando uma escala simples com dois níveis, sendo 0 – Não Executa, 1 – Executa, de modo que a observação fosse facilitada, mas permitisse avaliar de forma eficaz. Para determinadas UD utilizamos uma escala de 1 a 5, pois apesar de ser mais exigente a observação, permitia que a avaliação fosse mais discriminada e por isso, mais justa.

Nos momentos de avaliação, procurámos que os alunos se sentissem confortáveis, então não diferenciamos as tarefas de avaliação das realizadas ao longo da UD, permitindo perceber o progresso de aprendizagem dos alunos, possibilitando também maior taxa de sucesso. Na avaliação das modalidades coletivas demos ênfase ao jogo, não só para observar capacidades técnico-táticas, mas também a capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas. Para aferir as ações técnico-táticas, apesar de posteriormente avaliadas em situação de jogo, utilizámos exercícios-critério simples. Nas

modalidades individuais foi dada exigida uma execução técnica correta e completa dos conteúdos principais da modalidade.

Houve modalidades em que sentimos maior dificuldade, essencialmente pelo contexto específico de avaliação no entanto, fomos sentindo mais confiantes no decorrer do EP, a par como anteriormente falado, com o desenvolvimento do “olho clínico”. Algo que também dificultou inicialmente o processo de avaliação foi o facto de não conseguirmos identificar bem os alunos, por não os conhecermos bem e não sabermos os nomes deles. Contudo com a experiência adquirida, conseguimos desenvolver um processo de avaliação sumativa o mais real rigoroso e justo possível.

3.4 Autoavaliação

A autoavaliação serve essencialmente para desenvolver áreas de competências e valores previstos no PASEO, como é o caso do desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento crítico e pensamento criativo, responsabilidade e integridade, cidadania e participação. Este tipo de avaliação permite envolver, ainda mais, os alunos no processo de E-A, assim como regular as suas expectativas através da autorreflexão e autocrítica sobre as suas ações (Reis, 2014). A autoavaliação deve ser incluída no processo de E-A como estratégia formativa e de excelência para criar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis, capazes de analisar o próprio desempenho de forma a desenvolverem-se e melhorarem (Calatayud, 2008).

Os moldes da autoavaliação foram por sugestão da PC diversificados de UD para UD. Assim conseguimos perceber que existem várias formas de inculcar aos alunos o hábito da autorreflexão sobre o seu desempenho. Inicialmente realizámos através de uma conversa individual com cada aluno e por questionamento direto. Ao implementarmos o uso das ferramentas digitais e foi possível desenvolver a auto-observação da ação e consequente autoavaliação através do *VídeoCoach* e do *Google Forms*.

No entanto, fomos reconhecendo a importância da autoavaliação e a necessidade de a aplicar com fins qualitativos e formativos e não com um fim meramente classificativas. Posto isto, decidimos realizar uma autoavaliação qualitativa, focada nos alunos e nas suas aprendizagens, propondo que estes realizassem a redação de uma carta pessoal de autoavaliação (Anexo X) endereçada a um colega, familiar, ou à própria professora, descrevendo o trabalho desenvolvido em EF e a forma como eles se sentiram ao realizá-lo, devendo abranger desde o início do ano letivo, até ao momento da redação. Esta forma de autoavaliação surgiu também no âmbito do Capítulo III deste relatório de

estágio, referente ao Tema-Problema, sendo que o tema da autoavaliação será desenvolvido e aprofundado mais abaixo.

ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Inserido no EP, surge o projeto de assessoria a um cargo de gestão intermédia – Direção de Turma. Projeto este que tem como objetivo complementar os conhecimentos científicos adquiridos na unidade curricular de Organização e Administração Escolar, com os conhecimentos práticos alcançados ao fazer o acompanhamento do DT em todas as suas funções, dentro do que foi possível.

Nesse sentido, ficou definido em reunião com a PC que os PE iriam desempenhar as funções de assessoria ao DT. A opção por este cargo ocorreu pela contribuição do mesmo na comunidade escolar, sabendo que consiste na intervenção direta com os alunos e com os EE, este poderá influenciar positivamente o percurso da sua direção de turma na escola, bem como pelo desempenho das várias e importantes funções inerentes ao próprio cargo. Nessa mesma reunião de NEEF, ficou decidido que a assessoria seria realizada ao 8ºC na qual a própria PC era secretária.

Desde cedo que a professora assessorada se mostrou bastante interessada no projeto a desenvolver, bem como preocupada pois nunca tinha estado nesta posição. Contudo, conseguimos, entre todos experienciar diferentes funções, rotinas e obrigações no cumprimento e gestão do percurso escolar da sua turma.

Ao longo do ano letivo, foram propostas tarefas aos PE tendo em conta os pedidos de colaboração realizados pela professora assessorada, envolvendo-nos e permitindo uma participação ativa, colaborando no máximo de atividades intrínsecas à direção de turma, em relação à turma, ao Conselho de Turma (CT) e às tarefas burocráticas associadas aos mesmos, cooperando e auxiliando com os restantes professores do CT quando necessário. Deste modo, foi-nos providenciado um conjunto alargado de funções e tarefas, grande parte delas realizadas de forma autónoma.

Ao acompanhar a DT assessorada, pudemos reunir conhecimentos e experiências no desempenhar de funções de direção de turma, enquanto mediador entre diferentes intervenientes do processo educativo – alunos, EE e docentes – tentando garantir que se estabelecem relações positivas entre todos, assim como devemos garantir que o processo de E-A decorre ajustado às características e necessidades dos alunos.

Desempenhámos/colaborámos em tarefas como: realização da caracterização da turma; elaboração do PAA e Projeto de Turma; colaboração na elaboração de documentos inerentes ao Decreto-Lei nº. 54/2018, pp. 2918-2928; gestão e controlo das justificações de faltas dos alunos; envio de informação aos EE para conhecimento da vida escolar do seu educando; preparação das reuniões intercalares e de avaliação periódica, apenas não realizámos o atendimento aos EE.

Todas as quintas-feiras, eram realizadas reuniões presenciais com a DT, com vista a atualização das tarefas necessárias e discussão de assuntos inerentes às suas funções e assessoria.

Participámos em todas as reuniões possíveis de CT (reunião de CT inicial, reunião intercalar, reunião de avaliação finais do 1º e 2º período), excluindo apenas a última reunião de avaliação do 3º período pelo facto ser realizada na reta final do EP.

Os PE, desenvolveram diversas funções, desempenhando um papel ativo e interventivo nas mesmas, essencialmente no que fiz respeito à realização da ata de CT, MSAI e ao Observatório da Qualidade das Boas Práticas (OQP), ficando apenas por realizar a presença na reunião de pais, o atendimento aos EE, a colaboração no relatório final de Direção de Turma e também a organização do Dossiê da turma.

A perceção com que ficámos acerca do cargo de DT é que, o mesmo envolve imensa burocracia e é de enorme exigência, é um trabalho solitário e de secretária. Sentimos ainda que se fala pouco dos alunos, dos seus problemas e dificuldades e de soluções para as colmatar. Neste sentido, Marques (2002) afirma que o DT não se pode limitar somente à gestão de faltas e à transmissão de informação, este deve assegurar o papel de mediador das aprendizagens, promovendo o conhecimento e formação em princípios, valores, normas e atitudes bem como a aceitação das mesmas. Percebemos ainda que o DT tem uma relação favorecida com os alunos e respetivos EE, fazendo a ligação entre a estes e a escola.

O acompanhamento deste cargo torna-se bastante enriquecedor para a nossa formação, uma vez que desenvolvemos desde cedo competências necessárias para desempenhar as funções de direção de turma, através de um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes, para nos familiarizarmos com todos os seus processos inerentes, de modo a no futuro sermos docentes mais completos, desde as dinâmicas dos CT, às diferentes plataformas (GIAE) e documentos (Atas, MSAI, OQP) utilizadas e realizados, aos problemas existentes e mais observados no cargo de DT, formas e estratégias de resolução dos mesmos.

ÁREA 3 – PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

O NEEF participou e colaborou em diversas atividades dinamizadas para a EBMM, mas as principais atividades desenvolvidas no âmbito da Área 3, foram o Torneio 3x3 e *Skills* de Basquetebol, o projeto “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género”, composto por vários momentos de atividades e os Circuitos Gímnicos Cronometrados.

Participámos em colaboração com o GDEF, em atividades do DE da própria escola. Em algumas tivemos um papel mais ativo e interventivo, noutras mais passivo e burocrático.

Exemplo destas atividades foram: a) Atividade de receção ao 5.º ano (incluindo a realização de uma notícia para o jornal da escola) (Anexo VIII); b) Torneio de Voleibol (Anexo IX); c) Torneio de Futsal (Anexo X); d) *MegaSprinter* escolar; e) Semana da Inclusão; f) Semana da Implementação de Ferramentas Digitais; g) Semana do ERASMUS+ na EBMM; h) Dia de Atividades Desportivas; i) Torneio 3x3 e *Skills* de Basquetebol (Anexo XI); j) Formação “♀ Brincar para o Futuro ♂ - equidade não tem género” para pessoal docente e não docente (incluindo a realização de uma notícia para o jornal da escola) (Anexo XII); k) Prova Regional do DE – Ginástica; l) Projeto “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género”; m) Circuitos Gímnicos Cronometrados (incluindo a realização de uma notícia para o jornal da escola) (Anexo XIII).

1. Projeto “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género”

O desenvolvimento deste subprojecto surgiu no âmbito do Projeto da Olimpíada Sustentada “Equidade não tem Género”, implementado pelo Comitê Olímpico Português. A criação do projeto “♀ *Brincar para o Futuro* ♂” teve como objetivo principal, promover a atividade física em contexto de “brincadeira”, nos momentos de intervalo e lazer, incentivando à melhoria das capacidades condicionais e coordenativas das crianças. A atividade física e hábitos saudáveis são essenciais para manter uma boa qualidade de vida, e este tipo de intervenção tenciona mostrar isso mesmo, que independentemente do género, das diferenças de cada um, todos devemos integrar o próximo e trabalhar numa vida saudável e ativa. O mesmo passou pela deslocação às escolas do 1ºCEB, e Pré-Escolar do AEMM no âmbito do Projeto de Promoção de Educação para a Saúde (PPES), com o objetivo de promover a atividade física e de todos os benefícios que a mesma traz.

A principal ideia a ser transmitida é que ambos os géneros têm os mesmos direitos e deveres, uma vez que os circuitos lúdico-didáticos desenhados no chão poderão ser realizados, e respeitados por qualquer aluno. Os circuitos gímnicos cronometrados, serão igualmente direcionados a todos os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos, com equipas mistas, dando a oportunidade de experiência a cada um, implementando desta forma hábitos de atividade física e um certo gosto pela prática, com espírito de competição saudável (conta assim como a nossa terceira atividade de NEEF).

Como complemento realizámos também um estudo de caso que pretende perceber o impacto dos circuitos lúdico-didáticos no 1ºCEB. Com uma amostra constituída por 2 coordenadoras dos centros escolares do AEMM, uma do Centro Escolar de Cantanhede (Escola Cidadina) e outra do Centro Escolar do Bolho (Escola Rural); 4 docentes das turmas envolvidas no estudo de caso (2 sexo feminino, 2 sexo masculino); A participação de 22 alunos da escola rural (1º ano: 6 rapazes e 4 raparigas; 4ºano: 9 rapazes e 3 raparigas); da escola cidadina contamos com 17 alunos (1º ano:3 rapazes e 4 raparigas; 4º ano:5 raparigas e 5 rapazes). Assim contamos com um total de 44 participantes no estudo, dos quais 20 são do sexo feminino (45,5%) e 24 são do sexo masculino (54,4%).

Concluimos com este estudo que a pintura dos circuitos lúdico-didáticos é deveras importante para a comunidade do Pré-Escolar e 1ºCEB, uma vez que é uma solução económica e intemporal para incutir nas crianças, desde cedo a importância da igualdade de oportunidades independentemente do género, através da promoção de “brincadeiras” que os mantêm fisicamente ativos e educam para o futuro, desenvolvendo capacidades motoras, demonstrando a importância que brincar tem na vida de adultos educados com base nos três Valores Olímpicos: Excelência, Respeito e Amizade.

Este projeto contou com vários momentos de ação e intervenção:

- 1º Momento – Trabalho conjunto com as associações de pais das Escolas do 1ºCEB e Pré-Escolar do AEMM (Pinturas dos circuitos lúdico-didáticos com os EE).
- 2º Momento – Formação Teórico-Prática “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género” destinado a pessoal docente e não docente do Pré-Escolar e do Ensino Básico.
- 3º Momento – Intervenção Prática “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género”. Intervenção em várias sessões com atividades no 1ºCEB, brincadeira nos circuitos lúdico-didáticos desenhadas no chão.
- 4º Momento – Circuitos Gímnicos Cronometrados. Realização de uma atividade no âmbito de Área 3 - Projetos e Parcerias Educativas, para alunos do 4ºano do 1ºCEB

- 5º Momento – Realização do Poster “Olimpíada Sustentada” de acordo com as orientações do Comitê Olímpico Português solicitado pela FCDEF-UC.
- 6º Momento – Intervenção ativa. Realização das pinturas nas restantes Escolas.

Este projeto contou com a participação de cerca de 230 elementos durante as nossas intervenções, sendo que irá ter continuidade, podendo ser usufruído por gerações futuras.

A entrega dos prémios associados aos Valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade), foi realizada no 3º momento na última sessão de brincadeiras que realizámos com as crianças do 1ºCEB, uma vez que foram implementados e promovidos ao longo do mesmo.

No que toca aos PE, desenvolvemos o perfil ético profissional, a partir do momento em que nos envolvemos em projetos em prol da comunidade escolar, não queremos ser futuros profissionais que se limitam a lecionar as aulas. Foi-nos permitido envolver com outro ciclo de ensino do AEMM, com o objetivo de desenvolver as capacidades motoras necessárias à faixa etária dos alunos do Pré-Escolar e 1ºCEB, inculcando valores essenciais à convivência em sociedade promovidos pelo COP. O enriquecimento do trabalho conjunto com outros profissionais, docentes e não docentes permite-nos experiências que se traduzem em aprendizagens significativas para a nossa identidade profissional.

Durante a realização de todo o Projeto, das maiores dificuldades encontradas, foi a disponibilidade de horário (as pinturas só podiam ser realizadas a partir das 17h15, ou durante a atividade letiva que não coincida com a do NEEF); as deslocações (das oito escolas pertencentes à AEMM, apenas duas se encontram a menos de 5km do AEMM); e a pouca mão de obra (pouca disponibilidade dos EE, por coincidência com o horário de trabalho). Um dos pontos fortes que consideramos ter neste projeto é Apoio do AEMM e parcerias envolventes no projeto, assim como a importância do estudo para a realização das pinturas nas escolas do JI e 1ºCEB. Permitiu-nos o contacto com outros níveis de ensino, outros profissionais e parcerias, permitindo desenvolver outras competências. Como ponto fraco, não existia transporte para a deslocação do material (moldes e tintas) para todas as escolas envolvidas.

2. Torneio 3x3 e Skills de Basquetebol

No decorrer do segundo período, o NEEF planeou, organizou e desenvolveu uma atividade associada à modalidade de basquetebol, que foi o “*Torneio 3x3 e Skills de Basquetebol*”, aberto a todos os alunos da escola que quisessem participar. Neste âmbito, foi realizada a semana do basquetebol em que o NEEF lecionou todas as aulas de EF, de todos os professores do GDEF, divulgando o torneio e criando a possibilidade de treino, tanto do jogo 3x3, como da realização do circuito das *Skills*.

Com esta atividade, pretendemos através do torneio 3x3 de basquetebol incentivar o espírito de competição saudável entre os alunos, companheirismo e responsabilidade, entre os alunos. Com o circuito das *skills* de basquetebol, promover a modalidade não através do jogo, mas através de um desafio de habilidades com a bola basquetebol. Ambas as competições pertencem ao “*Projeto Basquetebol 3x3 nas Escolas*” proposto no âmbito do DE de Basquetebol em parceria com a Federação Portuguesa de Basquetebol (FPB).

Esta foi a primeira atividade organizada e realizada pelo NEEF, ficando praticamente à nossa inteira responsabilidade. Pudemos contar com o apoio e colaboração da EBMM, do GDEF, da Câmara Municipal de Cantanhede. E ainda tivemos a parceria da secção de Basquetebol da Associação de Solidariedade Social Sociedade Columbófila Cantanhedense (ASSSCC), que esteve presente em todas as fases do planeamento e organização, bem como na realização, tendo mobilizado uma equipa de arbitragem para estar presente e colaborar na organização. Esta atividade envolveu os alunos do 8ºC, do 9ºB e do 9ºD na organização e contou com cerca de 220 alunos das restantes turmas, da presente escola, como participantes em diferentes equipas compostas pelos mesmos.

Como pontos positivos desta atividade podemos referir a envolvimento dos alunos na mesma, seja pela aderência, uma vez que contamos com a participação de grande parte da comunidade escolar, seja pela excelência demonstrada pelos alunos na organização da atividade, correspondendo a todas as funções atribuídas que nos permitiram formar e educar os mesmos, através do ganho de aprendizagens, conhecimentos e também competências. Outro ponto positivo foi a parceria desenvolvida com o a CMC, que nos disponibilizou o espaço, e com o Clube ASSSCC que nos disponibilizou o material e a equipa de arbitragem, contribuindo com experiência e segurança nas decisões tomadas.

Como pontos negativos, encontramos o pouco tempo que tivemos de disponibilidade do pavilhão dado o elevado número de alunos participantes, sendo que tivemos de reduzir o tempo de jogo, e ainda assim acabámos por atrasar ligeiramente do

tempo inicialmente predefinido. Associada à falta de tempo não foi possível entregar os diplomas de participação todos os alunos.

Apesar dos contratemplos, realizámos o torneio cumprindo todas as normas exigidas pelo DE, sendo que o sucesso da atividade permitiu que os vencedores passassem para uma fase regional, graças à envolvimento do GDEF e do Clube ASSSCC que trabalharam em conjunto com NEEF e com os alunos da organização em prol do sucesso da atividade. Com esta atividade ganhámos muita experiência, desde toda a burocracia envolvente nas atividades com alunos, até lidar com os mesmos nos momentos de vitória ou derrota, passando-lhes valores desportivos. Também aprendemos com a reflexão da mesma, percebendo como melhorar os pontos que correram menos bem para uma melhor organização no futuro.

3. Circuitos Gímnicos Cronometrados

No decorrer do terceiro período, o NEEF planeou, organizou e desenvolveu todas as tarefas inerentes à atividade dos *Circuitos Gímnicos Cronometrados*, associada à modalidade de ginástica, aberto a todos os alunos do 3º e 4º anos da 1ºCEB Cantanhede Sul e 1ºCEB Cantanhede e a todos os alunos de 5º e 6º anos da EBMM. Esta foi dinamizada no âmbito do projeto “♀ *Brincar para o Futuro* ♂ - *Equidade não tem Género*”.

Nesta atividade os alunos tiveram a oportunidade de experimentar um circuito de habilidades gímnicas, com diferentes aparelhos de ginástica desportiva. Os alunos passaram por várias estações: apresentação individual, deslocação a saltar à corda, deslizar de barriga para baixo num banco sueco, rolamento à frente num plano inclinado, deslocar a driblar a bola, ultrapassar um obstáculo, deslocar num banco sueco, saltar a pés juntos, saltos de coelho. Realizaram em equipa: o avião em forma de estrela e apresentação conjunta no fim. Pretendeu-se com isto, introduzir a ginástica e fomentar o gosto pela prática da mesma, nas crianças participantes.

Esta foi a última atividade organizada e realizada pelo NEEF em conjunto com a professora coordenadora do DE de Ginástica. Contamos ainda com a colaboração do coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com o patrocínio da Academia CantanhedeGym e ainda com o apoio e colaboração da EBMM e do GDEF. À semelhança da atividade do “*Torneio 3x3 e Skills de Basquetebol*”, contámos com a envolvimento dos alunos do 8ºC e do 9ºB na organização. A prova contou com a inscrição

de 23 equipas mistas (no mínimo 1 elemento do género aposto), compostas por 4 elementos, dando um total de 92 participantes (16 do 3ºano, 20 do 4ºano, 28 do 5ºano, 28 do 6ºano).

Como pontos positivos da atividade, destacamos a envolvência dos alunos na mesma, uma vez que conseguimos a participação de alunos de outro ciclo de ensino e a excelência demonstrada pelos alunos na organização da atividade, correspondendo a todas as funções atribuídas que nos permitiram formar e educar os mesmos, através do ganho de aprendizagens, conhecimentos e também competências, diferentes das passadas na atividade do basquetebol.

Como pontos negativos, percebemos que poderia ter existido mais envolvência dos professores do GDEF, estando a divulgação da atividade ao encargo dos mesmos junto das suas turmas, por falta de oportunidade de ser realizada por nós junto de todos os alunos, soubemos de alunos que não se inscreveram por não haver oportunidade para tal. Assim como o facto de a divulgação ter sido realizada com antecedência, junto do 1ºCEB, contudo não foram respeitadas as datas para término de inscrições, o que atrasou a realização da ordem de passagem.

Mesmo com todos os contratemplos, os mesmos não afetaram em nada a realização da atividade, houve um esforço extra da nossa parte para que tudo estivesse pronto para o início da atividade, esforço esse que foi complementado com o excelente trabalho dos alunos da organização e da coordenadora do DE em prol do sucesso da atividade.

Com esta atividade usufruímos dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano, o que facilitou bastante a organização da mesma. Ainda assim, passámos pela primeira vez, a experiência de realizar a entrega de prémios aos alunos. Uma vez que a faixa etária dos alunos compreendia dos 8 aos 12 anos de idade, acresceu-nos a responsabilidade de desenvolver nas crianças o espírito desportivo sabendo ganhar e perder, atribuindo maior importância à participação e experiência que a atividade tem para oferecer também nós aprendemos, após reflexão da mesma, uma vez mais retiramos pontos de melhoria, para uma próxima organização.

ÁREA 4 – ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Inerente à profissão de docente estão valores éticos decisivos, uma vez que o professor contribui com um conjunto de valores para que os alunos cresçam como seres humanos (Amorim & Ribeiro-Silva, 2021). Atribui-se à escola uma importância social e

cultural no desenvolvimento do indivíduo visto que, o mesmo passa uma grande e importante parte do seu tempo aqui. Neste sentido, podemos afirmar que a ética profissional é uma das dimensões mais importantes da profissionalidade de docente, sendo transversal à sua intervenção pedagógica (Marques et al., 2020), onde a ação do docente que é por elas regida, é de extrema importância e se reflete no seu próprio desenvolvimento e desempenho (Ribeiro-Silva, Fachada, Nobre, 2018).

Desde o primeiro momento de estágio que procurámos construir a nossa identidade profissional, baseada em valores sociais (respeito, colaboração, cooperação, aceitação, dedicação e compromisso), com uma postura assertiva e de respeito para com todos os intervenientes da nossa comunidade escolar, o que nos permitiu sempre que necessário auxiliar-nos mutuamente, estabelecendo relações e desenvolvendo o nosso próprio conhecimento através de experiências. Esta é uma área que estará em constante desenvolvimento, sendo consolidada ao longo dos tempos.

Desde o primeiro dia, demonstrámos disponibilidade para colaborar com a escola em tudo o que fosse necessário, e começamos esta experiência com colaboração na organização da Atividade de receção ao 5.º ano, trabalhando diretamente com os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Desde início que nos apercebemos da importância das aprendizagens e da evolução dos alunos. Sendo esse o nosso foco principal, procurámos sempre compreender os alunos. Assim, quando nos apercebíamos de alguma desigualdade tínhamos o hábito de falar com a PC, e com os alunos em causa, seja de forma coletiva ou individual, para que os mesmos se sentissem melhor no contexto escolar.

Houve um caso no 9ºD, com uma aluna que tinha problemas de anorexia e sentia-se mal nas aulas de EF com alguma frequência, em que a PE teve a sensibilidade de falar com a aluna transmitindo-lhe confiança e a mesma acabou por desabafar e criando um plano conjunto com a PC, conseguimos que a aluna melhorasse a sua performance nas aulas de EF e se sentisse melhor não só tanto na vida escolar, como na vida pessoal. Neste contexto o trabalho conjunto entre a PE e a PC, foi elogiado pela DT da turma em questão. Houve ainda um outro caso, em que tivemos de realizar um relatório para a DT, acerca do comportamento de um aluno do 7ºD, uma vez que o mesmo revelava dificuldade de interação com os pares, mesmo com os colegas com quem se relacionava habitualmente, manifestando alguns comportamentos de agressividade fora do contexto de sala de aula. Nesse relatório solicitámos uma avaliação do aluno, com técnicos especializados, no sentido de obter melhores informações, para poder colaborar e atuar para um melhor

acompanhamento e desenvolvimento pessoal e integral do mesmo. Assim demonstramos sempre um compromisso com as aprendizagens dos alunos, com a finalidade de contribuir com aprendizagens mais significativas e relevantes para os mesmos.

Foram criados documentos com o intuito de ajudar os alunos no alcance das suas aprendizagens e objetivos na aula, permitindo também a aquisição de conhecimentos relevantes à prática da UD em questão. Assim como utilizadas diferentes ferramentas/plataformas digitais, para que os alunos tivessem acesso ao material. Este trabalho fez-nos pesquisar mais e estar mais informados, permitindo-nos aprender e ganhar mais competências e conhecimentos.

Mostrámo-nos sempre disponíveis, tanto para os alunos como para os professores. Para os alunos, dando ênfase ao referido anteriormente, disponibilizámo-nos para o esclarecimento de eventuais dúvidas que surgissem. Para os professores, o exemplo disso é o facto de termos lecionado as aulas de uma professora quando esta se sentiu mal, e ainda o facto de colaborarmos com uma outra docente na realização do plano de aula e consequente lecionar da aula, quando esta foi alvo de avaliação pelos professores de ERASMUS+.

Não esquecendo os funcionários da escola, que sempre respeitámos e colaborámos com o trabalho dos mesmos, sendo exemplo disso, quando parte do pavilhão inundou com as grandes chuvadas no inverno, mal chegámos ajudámos de imediato a funcionária do pavilhão a apanhar a água do chão de modo a criar, o mais rapidamente possível, condições.

No que toca à avaliação, assumindo o compromisso de valorizar sempre a melhor prestação dos alunos possibilitámos várias oportunidades de execução, procedendo também à correção de erros relativos ao desempenho, uma vez que o que nos interessava era o seu sucesso e o ganho de aprendizagens.

Sempre que se sentisse necessidade, estávamos prontos para cooperar com os colegas de estágio, com a PC e com outros membros da comunidade escolar, fossem eles docentes do GDEF, ou de outra disciplina, compreendendo que o sucesso dos outros é também o nosso, uma vez que trabalhamos em prol da educação dos alunos. Por exemplo, disponibilizámo-nos algumas vezes para ajudar a professora à qual realizávamos a assessoria de DT, fora do contexto da mesma, tendo ainda colaborado com outras docentes que nos solicitaram ajuda.

Disponibilizámo-nos, do início ao fim do EP, para ajudar e colaborar com a PC, em tudo, abraçámos as atividades e projetos em que se envolvia como se fossem nossos

esforçando-nos para colaborar com os mesmos, e no que diz respeito ao lecionar das suas aulas, participámos, na maior parte das aulas das suas turma (7ºD e 8ºC), consideradas as “turmas cobaias”, permitindo-nos assim, um maior ganho de experiências, competências e aprendizagens, tendo sido possível irmos mais bem preparados para a nossa turma. Ainda lecionamos todas as aulas da nossa PC e de outra docente do GDEF, quando as mesmas foram solicitadas para a participação do Projeto ERASMUS+, e se ausentaram da escola durante uma semana, com a supervisão de outro docente da escola, com a preocupação de os alunos não perderem uma semana de aulas.

Estivemos presentes nas reuniões de GDEF e de Departamento, quando acordado em NEEF, visando uma formação completa e transversal dos mesmos, tendo também participado em todas as reuniões de CT da turma que nos foi atribuída, bem como nas reuniões de CT do 8ºC, turma da PC e turma de assessoria ao DT, desenvolvendo um papel ativo e interventivo, de interajuda e colaboração, ajudando em todas as tarefas necessárias.

Participámos em diversos projetos e atividades do AEMM, cooperando com os diversos envolvidos no planeamento, organização, dinamização e logística inerentes aos mesmos. Dada a importância de contribuir para o sucesso da comunidade escolar, fizemo-lo sempre que solicitado, ou até mesmo por iniciativa própria, envolvendo ou não o GDEF. Neste contexto, participámos numa prova regional de DE de Ginástica, de forma a auxiliar a Coordenadora do DE, acompanhando a equipa de ginástica da EBMM.

Pudemos ainda colaborar com os SPO da EBMM, em diversos momentos, e ainda com PC num curso de Implementação de Ferramentas Digitais nas turmas a que lecionámos aulas, através das aplicações “*Plickers*”, “*Video Coach*”, “*Padlet*”, “*SworKit*” e “*Wordwall*”,

No final do EP, percebemos que foi um ano de desenvolvimento pessoal, conseguindo trabalhar a nossa capacidade de análise crítica e reflexiva, seja através dos processos de autorregulação que foram sendo desenvolvidos, por iniciativa própria, uma vez que tentámos sempre aprender, bem como fazer mais e melhor, informando-nos junto daqueles são ricos em experiência e conseqüentemente de conhecimentos podendo-nos ensinar mais, e dar a conhecer determinadas dinâmicas, assim como nos podem ajudar a perceber as causas dos nossos erros e formas de os solucionar. Estamos em constante busca de informação para formar a nossa identidade profissional íntegra e completa.

Ao que se refere a autoformação e desenvolvimento profissional, assim como os compromissos com as próprias aprendizagens, fomos sempre empenhados, preocupados e interessadas, com uma incessante necessidade de compreensão dos “porquês”.

Como enriquecimento e constante procura de conhecimento, participámos ao longo do ano, em algumas ações de formação desenvolvidas pela FCDEF e por outras entidades, das quais destacamos:

Ação de formação, “Metodologia de Aprendizagem por Projeto para a Sociedade e sua articulação com o Projeto Olimpíada Sustentada: *a equidade não tem género*, sessão de formação por Elsa Silva, FCDEF-UC.”; Ação de formação, “*A Avaliação ao Serviço da Aprendizagem*”, (DR. Paula Batista, FADEUP); XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa (Anexo XIV); Ação de formação Programa Educação Olímpica (Comité Olímpico de Portugal) (Anexo XIV); Ação de formação sobre bases de dados bibliográficas (Professora Catarina Amorim); XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF) sobre “A Autoavaliação no processo de aprendizagem: uma experiência pedagógica em Educação Física” (Anexo XV); Jornada de Encerramento do Projeto Olimpíada Sustentada: *Equidade não tem género* com o Projeto “♀ *Brincar para o Futuro* ♂”.

A tudo isto, posso ainda acrescentar que possuo a cédula de treinador de Grau I de ginástica (nº 170777) (Anexo XVII), procurando crescer não só enquanto futura Professora de EF, mas também como Profissional do Desporto, acompanho uma equipa de ginastas enquanto treinadora na Associação Cristã da Mocidade (ACM), com a ambição de completar o grau seguinte, logo que possível bem como o de Juiz. Neste âmbito realizei ainda voluntariado na organização da Taça de Portugal de Ginástica Rítmica (Anexo XVIII), e na 8.^a Taça de Mundo de Ginástica Aeróbica e 11º Open internacional em Cantanhede (Anexo XIX).

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

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

Catarina da Paz Dimas¹

Paulo Simões¹

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

Introdução

No âmbito da realização do Estágio Pedagógico (EP), foi-nos proposta a realização de um projeto de investigação (Tema-Problema), tendo em conta a área docente, de forma a explorar um tema que se enquadre nos domínios de intervenção da Educação Física (EF).

Surge então uma proposta de projeto do Tema-Problema, inspirada num estudo de López-Pastor e Cobo (1995), indo ao encontro da insatisfação existente relativamente ao modelo tradicional de avaliação em EF. Procurando centrar o processo de avaliação no aluno, o tema aborda a Autoavaliação na EF. A mesma foi realizada através de uma experiência pedagógica diferente e interessante, onde foi proposta aos alunos a redação, de uma carta pessoal endereçada a um amigo, familiar, ou mesmo ao próprio professor, acerca do trabalho desenvolvido, até ao momento, na EF e da forma como eles se sentiram ao realizá-lo.

A carta será fruto de uma reflexão aprofundada e crítica, com o objetivo de exercitar o processo de autoavaliação dos alunos. A mesma tem vindo a ser desenvolvido nas aulas, com vista à sua aprendizagem e, simultaneamente, permite aos alunos identificar e tomar consciência dos conhecimentos e competências já adquiridos ou por adquirir. Esta avaliação foi realizada no final do 2º período, embora se refira a todo o trabalho desenvolvido na EF acerca da sua experiência escolar, ao longo do presente ano letivo e até ao momento da redação, referindo o que ainda espera aprender ou pretende melhorar, tanto na área cognitiva, como na área socio-afetiva. Não se refere ao final de

um período, nem ao final de uma UD. Assim possibilita integrar no 3º período os dados recolhidos.

Este estudo vai ao encontro daquilo que é preconizado no PASEO e no Decreto-Lei n.º 55 de 2018 (flexibilidade curricular), permite que os alunos tenham outra perspectiva daquilo que pode ser o processo de autoavaliação na EF, mais significativo e necessário para eles. Existe, por isso, aprendizagem e aquisição de competências e conhecimentos tanto para os professores como para os alunos. Estes têm consciência da necessidade da disciplina de EF para a vida.

De seguida serão apresentados seis capítulos: (1.) Introdução, onde é identificado o âmbito da realização do trabalho, a apresentação do tema, a pertinência do estudo, e a explicação da estrutura do trabalho; (2.) fundamentação teórica, relativa a todos os temas que irão ser abordados e estudados, numa perspectiva de enquadrar os estudos e teorias já existentes, acerca do FB; (3.) Metodologia, que remete para a estrutura do estudo, os procedimentos de recolha e tratamento de dados e limitações do mesmo; (4.) Análise e discussão dos dados onde se procede a uma análise descritiva dos resultados. (5.) Conclusão onde se procura relacionarem as questões de partida com os dados obtidos; (6.) Bibliografia, apoio científico a este documento.

Palavras-chave: Educação-Física, Autoavaliação, Ensino-Aprendizagem.

Enquadramento teórico

Durante todo o processo pedagógico, a interação entre o professor e o aluno é fundamental para a concretização do processo de E-A, resultando na assimilação de determinados objetivos/conteúdos. No entanto, para o processo de aprendizagem ocorrer de forma eficaz, existe um conjunto de fatores que influenciam positivamente o mesmo, como diferentes estratégias e metodologias na dimensão, que podem ser usadas na apresentação da tarefa no sentido de fornecer ao aluno as informações essenciais para a realização da mesma com sucesso.

O Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação, são três processos pedagógicos fundamentais e incontornáveis. A avaliação só fará sentido em qualquer ano de escolaridade se estiver agregada de forma vigorosa à aprendizagem e ao ensino. O

verdadeiro sistema de avaliação deve estar integrado no planeamento, em que é regulador de todo o processo, e está presente antes, durante e após a aplicação dos mesmos, e em específico da instrução (Stiggins, 2017).

Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, o Decreto-Lei nº 55 de 2018, afirma que a “avaliação, sustentada por dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (...)” (nº1 do art.22º), e que “a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no PASEO ” (nº2 do art. 22º). Assim sendo, “A avaliação dos alunos justifica-se pela necessidade pedagógica de estimular, proporcionar e garantir as suas aprendizagens” (Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2019).

A avaliação na sua verdadeira conceção é comumente entendida pelos profissionais de um modo negativo, em que a mesma se encontra diretamente relacionada com a classificação (Fernandes, 2011), e em que o processo de ensino apresenta um momento pontual e formal de avaliação, como objetivo final certificar o aluno (Calatayud, 2007). Neste sentido, a nova missão dos professores de EF reside em contrariar este formato de avaliação descontextualizada e superficial, que apenas se foca no “o quê?” (Penney et al., 2009), com práticas inovadoras centradas no aluno, no seu desenvolvimento e construção da aprendizagem (Héran et al., 2019) que respondem às questões “onde?” e “como?” das aprendizagens (Penney et al., 2009).

A avaliação pedagógica deve estar ao serviço dos alunos e da melhoria das suas aprendizagens, sendo um processo de inclusão dos mesmos. Neste sentido, e de acordo com Black e Wiliam (2009), existem 5 estratégias que estão ao serviço da avaliação formadora para a tornar mais eficiente: 1- Esclarecer e partilhar as intenções e critérios para o sucesso; 2- Criar ambientes para a análise e reflexão que promovam a compreensão do desenvolvimento, pelos alunos; 3- Fornecer *FB* que (re)direcionam a aprendizagem; 4- Promover o envolvimento ativo dos alunos como fonte de aprendizagens entre si; 5- Promover o envolvimento ativo dos alunos como donos das suas próprias aprendizagens.

No nosso quotidiano a avaliação é algo muito presente, muitas das vezes, nem nos apercebemos, encontra-se em diversos domínios da nossa intervenção diária (Ribeiro-Silva et al., 2021a). Contudo, a prática da avaliação e de todo o processo avaliativo tem-

se demonstrado um desafio para os docentes (Calatayud, 2007; Penney et al., 2009). Esta é considerada como uma das áreas de intervenção, no processo de ensino, que tem trazido mais problemas à ação dos professores de EF (López-Pastor et al., 2012). De acordo com Hérnan et al. (2019), os docentes demonstram alguma adversidade, medo e hesitação relativamente à prática da avaliação, demonstram maiores dificuldades em mudar e inovar.

Os modelos tradicionais de avaliação-classificação, ainda se fazem notar na EF (Hernán et al., 2019), sendo insuficiente a intenção de formar e educar (López-Pastor et al., 2006), apesar de cada vez mais, existir tendência para centrar os processos de ensino, e sistemas de avaliação nas aprendizagens dos alunos (Hernán et al., 2019) tendo por base metodologias ativas e construtivas de aprendizagem, como referido por Nobre (2021), em que esta deve ser vista sobre as suas formas alternativas e parte integrante do processo de aprendizagem.

Tal como referido anteriormente, no caso da EF, existem dois modelos de avaliação bastante distintos. Um modelo tradicional, que procura medir a eficácia do desempenho motor dos alunos por meio de exames e testes padronizados e à qual se atribui uma classificação, e em que estes assumem um papel passivo no processo de E-A. O modelo alternativo, em que a participação e envolvimento do aluno acarreta um alto valor educacional, focando-se não apenas no aspeto motor, mas também nas dimensões afetiva, social e cognitiva ao envolver os alunos na avaliação. Aqui, seguimos um modelo construtivista da aprendizagem assente no desenvolvimento de formas de assistência no processo de avaliação, de que são exemplo a autoavaliação e FB, enquanto potenciadores formativos da aprendizagem (Nobre, 2021).

De acordo com Calatayud (2008), a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem, assumindo o aluno um papel central no processo de E-A, em que este participa ativamente na regulação e controlo do mesmo, e das suas próprias expectativas (Fernandes, 2011). A Avaliação na EF é uma ferramenta fundamental para medir o progresso dos alunos em relação às habilidades físicas, comportamentais e cognitivas. Deve ser realizada de forma regular e sistemática, com o objetivo de fornecer FB aos alunos e orientar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Calatayud (2007), a escola deve cumprir algumas diretrizes, para que os alunos possam alcançar uma realização plena pessoal e social (PASEO), e ainda deve também assumir como instrumento de aprendizagem a avaliação.

Assim, a avaliação torna-se essencial para ajudar os alunos e professores a aprender e ensinar melhor (Calatayud, 2018; Fernandes, 2011; López- Pator et al., 2006); Nobre, 2015), através de constantes adaptações e ajustamentos com base no desenvolvimento e necessidades dos alunos. Devemos utilizar a avaliação em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens e, deste modo, sempre que possível, a avaliação deve ser alvo do envolvimento ativo, nomeadamente pela autoavaliação (Ribeiro-Silva et al., 2021a). Neste sentido, a avaliação tem como foco a promoção do desenvolvimento do aluno, do seu desempenho e da sua interpretação de si mesmo, afastando-se assim do seu valor normativo imposto por testes e avaliações formais (Nobre, 2021).

A autoavaliação pode ser definida como a avaliação que alguém faz sobre si mesma ou sobre o seu desempenho durante um determinado processo, através de elementos descritivos e avaliativos com base nas suas capacidades, conhecimentos e trabalho desenvolvido (Brown & Harris, 2013). Esta deve ser incluída no planeamento (Lorente- Catalán & Kirk, 2018) como estratégia formativa e de excelência para criar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis, capazes de analisar o próprio desempenho de forma a desenvolverem-se e melhorarem (Calatayud, 2008). Para além disto, ao utilizar a reflexão e análise, desenvolvem-se processos de autorregulação, em que o aluno lida regularmente com as suas emoções, aprendendo com as mesmas (Otero-Saborido, Torreblanca- Martínez, González-Jurado, 2020).

De acordo com Calatayud (2008), a autoavaliação deve estar ao serviço de quem ensina e de quem aprende, tornando a avaliação em si mais reflexiva e um instrumento de melhoria para todo o processo de E-A. Assim, esta deve fazer parte de um processo contínuo através de estratégias de aprendizagens ativas e que envolvem o aluno, providenciando-lhes progressivamente uma maior autonomia. Ao optarmos por estratégias e estilos de ensino que dão maior autonomia ao aluno, permitimos que este desenvolva as suas capacidades reflexivas e crítica, bem como a sua predisposição para tomar diversas iniciativas e ser criativa, e estando ao encargo do docente a supervisão, orientação e facilitação de todo o processo de E-A (Lovato et al., 2018). Este último ponto, vai de encontro ao apresentado no PASEO que aponta para um modelo de ensino construtivo, em que o aluno ocupa uma posição central em todo o processo e na qual tem responsabilidade e lhe é progressivamente conferida maior autonomia, potenciando a aprendizagem e aquisição de habilidades, competências e conhecimentos tanto para os alunos como para o próprio docente.

Contudo, a autoavaliação é um instrumento que requer prática, análise e capacidades dinâmicas e inovadoras por parte do docente. Antecipadamente, o professor deve planejar as suas aprendizagens e estratégias a aplicar, bem como as orientações e informações que deve fornecer ao aluno para que este obtenha o resultado pretendido, e apresentar estas últimas no início de cada ciclo de aprendizagem (Nobre, 2021). Ao promover este método de avaliação, o professor dá aos alunos as ferramentas necessárias para a auto-regulação do processo de E-A permitindo-lhes identificar o que já aprenderam, o que lhes falta aprender e analisar estratégias que os façam atingir os objetivos finais. Com isto, e tendo em conta a ideia inicialmente apresentada, o recurso a uma autoavaliação eficaz exige trabalho, capacidade de análise e reflexão por parte do docente, de modo a orientar com sucesso todos os processos e poder cooperar e colaborar com os mesmos, em prol do seu desenvolvimento e sucesso.

Com isto, é evidente que a avaliação não deve assumir um papel meramente de classificação de desempenho, controlo e supervisão dos estudantes, mas sim como método de verificar a eficácia do processo de E-A, bem como a envolvência dos alunos no mesmo, as suas motivações e desenvolvimento (Otero-Saborido, Torreblanca-Martínez, González-Jurado, 2020). Posto isto, acreditamos que a autoavaliação funciona como estratégia potenciadora de todo o desenvolvimento do processo de E-A, quando utilizada para orientar e melhorar a prática profissional, pois permite ao docente avaliar a sua eficácia e métodos ajustando-os às necessidades dos alunos, para criar aprendizagem reais.

Objetivos

Este estudo abrange uma experiência pedagógica, através da qual pretendemos averiguar a capacidade de os alunos se autoavaliarem com qualidade, induzindo à reflexão sobre os seus desempenhos, sucessos ou insucessos, dificuldades e capacidades nas aulas de EF, por meio de uma carta escrita.

Será que os alunos, ao longo do presente ano letivo em EF, desenvolveram capacidade de se autoavaliarem?

Metodologia

Usámos uma metodologia qualitativa, baseada na análise temática de conteúdo das cartas redigidas pelos participantes orientada por de Braun e Clarke (2006, 2012).

Esta metodologia caracteriza-se pela flexibilidade, que é transversal a todas as etapas da análise, permitindo obter maior profundidade de conteúdo, fundamentada em vários argumentos obtidos nos dados. (Braun & Clark, 2006).

Amostra

A amostra é constituída pelo número de cartas corresponde ao nº de alunos da turma em questão, o 9ºD, referente ao 3º Ciclo do Ensino Básico. A mesma é constituída por 17 alunos, sendo eles 10 do sexo feminino (correspondente a 59% da turma) e 7 do sexo masculino (correspondente a 41% da turma). A média de idade geral na turma é 14,4 anos, sendo que as idades são compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Nos rapazes a média de idades é 14,3 anos e nas raparigas é 14,5 anos. Dos 17 alunos, 11 pessoas têm 14 anos (64,7%) e 11 pessoas têm 15 anos (29,4%) e 1 pessoa tem 16 anos (5,9%). A maioria já praticou ou pratica desporto federado, sendo poucos os que não praticam atividade física fora da escola. A turma apresenta dois alunos com asma, uma aluna com bronquite asmática e outra com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sendo que todos possuem o material necessário e o conhecimento para o seu controlo. Para além destes, não se apresenta mais nenhum aluno com condições médicas ou limitações à prática da EF. Existem dois alunos com défice cognitivo e de atenção, que pode criar barreiras à aprendizagem.

Os participantes serão identificados com um código alfanumérico com vista a manter o anonimato, o qual é composto pelo seu número de ordem na lista de alunos (ex: E1, Estudante 1)

Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Os alunos foram abordados de forma presencial, em contexto de aula (50min), na qual lhes foi explicado o objetivo e contextualização do trabalho a desenvolver, através de uma conversa informal.

A estrutura-modelo da carta pessoal de autoavaliação foi disponibilizada na plataforma *Teams*, em formato editável (Anexo 1). A mesma reforçava toda a informação que receberam em aula, e ainda dispôs de alguns pontos orientadores (critérios) por onde

os alunos se podem guiar, no entanto, os mesmos não eram obrigatórios, de acordo com Brown et al. (2015), podendo ser referidos outros aspetos que os alunos considerem relevantes, de forma a expressarem-se livremente.

Resultados Esperados

Uma vez que os alunos estão preparados para uma autoavaliação quantitativa, correspondente ao final de uma UD, ou ao final de um período letivo. Embora orientados para uma reflexão antes da mesma, maioritariamente pedem para saber a nota quantitativa das avaliações de cada domínio. Os alunos têm tendência a subvalorizar a sua classificação com medo da discordância por parte do professor, pensam constantemente que estão a pedir a classificação, em vez de realizarem efetivamente uma reflexão sobre a sua prestação e conhecimentos adquiridos na EF. Os resultados esperados nestas cartas apontam para que os alunos se foquem apenas no seu desempenho motor e nas capacidades físicas desempenhadas ao longo das aulas, e não façam a avaliação do seu comportamento, assim como poderá continuar a existir alguma incapacidade de reflexão consciente das capacidades e atitudes ao longo das aulas. Sabendo que maioria dos alunos confunde autoavaliação e autoclassificação.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A análise de conteúdo é composta por diversas técnicas que procuram descrever o conteúdo emitido nos instrumentos de recolha de dados, procurando padrões emergentes nos mesmos. Análise Temática é definida, por Braun e Clarke (2012), como um método qualitativo adotado para identificar, organizar, analisar, interpretar e relatar padrões num conjunto de dados, isto é, temas inerentes à análise de dados. É um método flexível que permite organizar os dados de diversas formas. Segundo Minayo (2007), a análise temática de conteúdo, passa por três etapas: 1) pré-análise (leitura das cartas), 2) exploração do material/codificação (definir temas emergentes nas diversas cartas e categorizar trechos das cartas) e 3) tratamento dos resultados obtidos/interpretação (apresentação e discussão de resultados).

Neste sentido, começamos por ler atenciosamente todas as cartas, posteriormente, criámos um mapa temático (Braun & Clarke, 2006) para analisar, identificámos temas, subtemas e interconexões entre temas e subtemas, realizando a codificação. Nesta etapa, procedemos a um refinamento de informação, através de unidades de registo (temas, frases, palavras, etc), tendo organizado os dados em categorias teóricas/empíricas,

facilitando a especificação dos temas a abordar. Na última, procedemos á interpretação do conteúdo recolhido, interrelacionando com o mapa temático podendo criar categorias e subcategorias (Minayo, 2007).

Desta forma, para a análise temática do conteúdo das cartas de autoavaliação identificámos três grandes temas: “A Educação Física enquanto unidade curricular”; “Das aprendizagens conseguidas às por conseguir” e “Propostas construtivas para melhoria”. Para maior credibilidade do estudo, transcrevemos alguns excertos. É importante referir que a os excertos transcritos não sofreram alterações, podendo conter erros ortográficos e/ou de sintaxe, mantendo-os sempre na sua forma original, são notórias algumas dificuldades de escrita e literacia, uma vez que os alunos frequentam o 9ºano de escolaridade.

A Educação Física enquanto Unidade Curricular

Conforme os dados recolhidos através das cartas, podemos verificar a capacidade de autoavaliação dos alunos, através ideias consistentes registadas sobre o próprio desempenho.

No que toca à unidade curricular, os alunos manifestaram o gosto pela disciplina, ("*Educação Física sempre foi uma disciplina de que eu gosto*" (E4)), assim como pela forma como as aulas foram lecionadas ("*Gostei bastante da forma como foram dadas as aulas ao longo deste período*" (E5)). Caracterizam as aulas de EF, como aulas “*divertidas, engraçadas*” (E1), “*dinâmicas*” (E2, E4), “*agradáveis, organizadas, descontraídas*” (E7) e “*impecáveis*” (E16), sentindo-se confortáveis (“*quem ia para aquelas aulas, não queria sair de lá*” (E11)), num ambiente positivo, focado, mas ao mesmo tempo sem perder a vertente da diversão (“*diverti-me*” (E14)).

Apesar de, existir bem-estar geral na turma, percebemos a existência de alguns medos, receios e inseguranças ("*tive receio de não os (exercícios) fazer bem ou de não os conseguir fazer*" (E3)), que, não só se dissiparam e foram ultrapassados (“*ajudaram-me melhorar*" (E4) com o tempo, como também não dizimou o gosto dos alunos pela EF e como prova afirmamos que não há sentimento negativo em relação à disciplina ("*Eu não mudaria nada na E.F*"(E3)) ou mesmo à professora ("*As suas aulas fizeram me gostar ainda mais de educação física e todas as modalidades estudadas*" (E4)). Alguns acabaram por mostrar um sentimento de dever cumprido ("*conseguindo alcançar os meus objetivos*" (E5)), conseguiram também ter a capacidade de perceção das suas próprias

dificuldades (*"tive mais dificuldades no basquetebol e também um pouco na ginástica"* (E3); *"Senti mais dificuldades em jogos coletivos"* (E7); *"senti dificuldade das duas modalidades (ginástica e basquetebol)"* (E10); *"algumas dificuldades de foco/concentração, não apenas na aula de educação-física."* (E13)) e de superação das mesmas (*"esforcei-me ao máximo para alcançar e ultrapassar as minhas dificuldades"* (E7); *"Eu sinto que evolui na parte do basquet porque antes eu não conseguia fazer jogo e agora já consigo mais ou menos"* (E6)).

De acordo com Brown & Harris, 2013, os alunos com mais proficiência motora, isto é, tendem a ser mais rigorosos na autoavaliação, sendo os alunos com menos habilidades motoras mais tolerantes e condescendentes com o próprio trabalho. Todavia, este estudo não comprova esta afirmação, uma vez que, os alunos com menos aptidão física evidenciam mais dificuldades e mais rigor na autoavaliação, dando valor à ajuda prestada nas aulas, demonstrando maior atenção e assertividade no que toca à melhoria do seu desempenho, referenciando o esforço que necessitam fazer para alcançar os objetivos da disciplina e que os próprios alunos traçaram (objetivos pessoais). (*"Apesar de ser uma disciplina que sinto que não tenho muita aptidão esforcei-me ao máximo para alcançar e ultrapassar as minhas dificuldades"* (E7); *"Eu evolui um pouco na ginástica apesar de eu ser um pouco insegura em fazer certas coisas como por exemplo a fazer o rolamento a frete e para trás mas acho q devo melhorar também no basquete mas posso fazer melhor"* (E10)).

No que diz respeito à perceção dos alunos em relação à professora, o FB foi bastante positivo. Este fator poderá dever-se ao facto de os mesmos estarem realmente satisfeitos com a prestação da professora ao longo trabalho desenvolvido, ou ao facto de terem algum receio de criticar ou indicar aspetos negativos sobre a docente. Para além de referirem uma relação muito positiva entre a professora e os alunos, demonstrando afetividade com a mesma, também abordaram o modo como foram abordadas as aulas, assim como a forma de ajuda e incentivo da professora para a superação das dificuldades dos alunos.

Vários alunos mencionaram pontos positivos relativamente à professora, tais como: a capacidade de instrução/explicação (*"gosto da forma como a professora explica"* (E3, E4)), a confiança e motivação depositada nos alunos, o respeito, apoio e ajuda que os mesmos sentiram, quando apresentavam dificuldades, assim como a capacidade de facilitar o que à partida, parece difícil (*"Sinto que com ajuda da professora consegui os*

fazer. Ajudou-me a ganhar coragem, porque tive receio de não os fazer bem ou de não os conseguir fazer e a professora sempre me ajudou". (E3); *"(...) com a professora eu sinto esse á vontade de estar e falar sem ter medo"* (E4); *"professora motivava os alunos com mais dificuldades a fazer determinados exercícios"* (E7); *"gostava de realçar o apoio fornecido pela professora, que é um ato muito louvável da sua parte, uma vez que nos dá uma certa sensação de conforto e segurança"* (E9); *"Demonstrou sempre uma grande disponibilidade, interesse em ajudar-nos e vontade de criar um bom ambiente.";* *"Cuidadosa, atenciosa, carinhosa, simplesmente incrível."* (E11); *"Gostei muito das suas aulas e aprendi bastante com os seus concelhos"* (E13). É de destacar a confiança que a docente lhes fez sentir, tendo desempenhado um papel importante na fase que os mesmos atravessam no 9ºano de escolaridade (*"conseguirmos abordar todas as modalidades de maneira a aprendemos bem cada modalidade, mas de uma forma descontraída"* (E4); *"Foi um gosto tela como professora!"* (10)).

Em relação às modalidades lecionadas, apesar foi-lhes pedido que se autoavaliassem em relação a todas as que foram abordadas e vividas ao longo do ano (voleibol, ginástica de solo, ginástica de aparelhos (minitrampolim, saltos, trave) e basquetebol) ainda assim os mesmos deram maior ênfase às praticadas no segundo período (ginástica de aparelhos e basquetebol), visto que eram as mais presentes na memória dada a proximidade temporal do momento da redação da carta pessoal de autoavaliação. Neste ponto houve alguma discordância de opiniões, uns gostaram de ginástica (*"Adoro ginástica, fizeram-me gostar ainda mais"* (E11)), outros nem por isso (*"Destas duas modalidades, não gostei muito de praticar ginástica porque é um desporto mais associado ao género feminino. Contudo, aprendi a utilizar a trave olímpica."* (E12)), ainda assim referem aprendizagens.

É notável a capacidade em distinguir os sentimentos (positivos ou negativos) sobre as unidades didáticas e a forma objetiva como o escreveram. Parecendo, mas fácil referir os aspetos positivos (o que corre bem e/ou onde têm melhores desempenhos, pontos fortes) (*"pontos mais fortes deste período foi na parte da ginástica"* (E8); *"tendo bastante facilidade na ginástica"* (E5)), os alunos provam-nos o contrário, constatando mais aspetos negativos (insucessos ou pontos fracos) do que positivos. (*"não sou tão bom por exemplo os testes fit escola, na ginástica e no basquetebol"* (E1); *"Eu não tenho pontos fortes, mas os meus pontos fracos são jogar volei e ginástica."* (E6); *"sinto que não tenho muita aptidão"* (E7); *"acho que ainda posso melhorar as minhas técnicas e*

melhorar bastante o meu empenho" (E11); "Eu senti dificuldade das duas modalidades, mas um pouco mais na ginástica." (E10); "penso que ainda tenho de melhorar nos jogos de grupo, como o voleibol e o basquetebol" (E2).

Os alunos referiram ainda como um ponto positivo a implementação de ferramentas digitais na disciplina de EF, mais especificamente na UD de Ginástica. As ferramentas digitais foram implementadas, essencialmente, através do *VideoCoach*, uma aplicação que está constantemente a filmar e posteriormente apresenta o vídeo com *delay* para que os alunos se observem e realizem uma autorreflexão e percebam o que podem melhorar, procurando envolver os alunos no próprio processo de aprendizagem. Foram também utilizadas ferramentas como o *Sworkit*, o *Plikers*, o *Padlet* e o *Google Forms*, de forma a facilitar o processo de E-A e tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas. Com base na análise, podemos provar que esta estratégia teve sucesso, sendo referida por vários alunos (*"acho que foi uma ótima ideia de utilizar a tecnologia nas aulas de ef em que ajudou a tirar um melhor aproveitamento da aula" (E1); "Acho que com a utilização dos aparelhos tecnológicos foi possível realizar aulas mais divertidas e com maior desempenho" (E2); "Gostei bastante (...) da forma como conjugaram a tecnologia com educação física" (E5); "Achei interessante a maneira como conseguimos interligar a tecnologia com a nossa disciplina" (E9); "a implementação de aparelhos de gravação na ginástica foi bastante benéfica pois permitia-nos ver como realizávamos os diversos elementos ginásticos, de modo a corrigir as nossas falhas e aperfeiçoar os mesmos." (E16)).*

Por último, mas não menos importante, analisámos que apenas dois alunos fizeram referência às relações interpessoais entre o grupo turma, uma aluna com algumas dificuldades sente *"que a turma como é muito competitiva acaba por desvalorizar muito os alunos que são menos bons naquela prática desportiva" (E7)*, demonstrando a necessidade de trabalhar por níveis de desempenho, e outra que afirma que as aulas de EF *"fortaleceram os laços da turma, porque com os jogos, com toda a energia que nos davam, fizeram-nos ficar mais próximos, mais amigos. " (E11)*, demonstrando a importância do desporto para as relações interpessoais, através do trabalho de grupo e entreajuda necessária a uma prática saudável. Ainda assim, a maioria dos alunos parecem não dar significado a estas relações interpessoais criadas, não o destacam como um contributo favorável ao seu desempenho.

Das aprendizagens conseguidas às por conseguir

Relativamente às aprendizagens, os alunos conseguem referir mais facilmente as aprendizagens conseguidas, notando-se um discurso focado e objetivo sobre o que consideram ter aprendido com sucesso. (*“aprendi ginástica, Basquete na modalidade da ginástica aprendi a fazer o rolamento a frente, rolamento para trás, roda, o pino com rolamento a frente, salto ao eixo e trave. No basquete aprendi o drible, passo de picado, a recepção e lançamento da passada”* (E10); *“Aprendi muito como fazer manchete”* (E3)). Ainda assim existe uma perceção generalizada dos alunos em relação ao sucesso nas aprendizagens, e de evolução ao longo do ano, reconhecendo o sucesso pessoal alcançado na disciplina, mostrando-se felizes (*“Senti uma grande evolução da minha parte em comparação ao período passado na disciplina”* (E5); *“acho que evoluí nos diversos desportos dos dois períodos”* (E9)). Os alunos não referiram nenhum assunto relacionado com a heteroavaliação, focaram-se apenas no próprio desempenho, não dando importância ao trabalho desenvolvido pelos colegas.

A reflexão autocrítica realizada pelos alunos nas cartas foi realizada em alguns casos de forma assertiva e consciente, apontando as aprendizagens realizadas de uma forma geral (*“Tenho aprendido bastante nesta disciplina ao longo deste ano, tanto de volei e de basquete como de ginástica”* (E5); *“Aprendi sobre ginástica e sobre basquetebol”* (E8); *“aprendi muitas técnicas de desportos, como a ginástica, o voleibol e o basquetebol”* (E14)), referindo o esforço realizado para alcançar as mesmas (*“Este período empenhei-me e esforcei-me bastante, conseguindo alcançar os meus objetivos. Senti uma grande evolução da minha parte em comparação ao período passado na disciplina, principalmente nos desportos coletivos (basquete) que é a área em que costumo sentir mais dificuldades, tendo bastante facilidade na ginástica.”* (E5); *“Dediquei-me, esforcei-me, demonstrei-me disponível e tentei ajudar sempre que pude.”* (E11); *“acho que fiz um bom trabalho, dei sempre o meu melhor nas diversas modalidades”* (E16)). Houve alunos que sentiram que ficaram aquém das suas capacidades, tendo referido isso, seja por falta de empenho ou cansaço causado por atividades extra-aulas (*“Na minha opinião eu trabalhei bastante, algumas vezes não dei o máximo porque andava cansado devido aos treinos da Natação.”* (E12); *“Nestes meses, nas vossas aulas, diverti-me e aprendi muitas técnicas de desportos, como a ginástica, o voleibol e o basquetebol. No entanto, não me sinto muito realizada e satisfeita com o meu trabalho.”* (E13); *“acho que fiz um trabalho mediano”* (E1); *“Eu acho que às vezes nas aulas devia me empenhar mais”* (E3)). Ao valorizarem e refletirem sobre o esforço e

empenho nas aulas, demonstram a percepção da importância desta autoavaliação, nomeadamente na possibilidade de aplicarem os seus resultados, na melhoria da sua prestação no período letivo seguinte. Ainda assim, não percebem que o seu comportamento influencia diretamente as suas aprendizagens, focam-se com maior frequência no seu desempenho motor e não fazem a avaliação do seu comportamento e atitudes. Apenas um aluno mencionou especificamente o seu comportamento. ("*ajudaram-me a evoluir em vários aspetos, como, por exemplo, na ginástica*" (E2)).

Criando uma relação entre a performance e o comportamento, conseguimos também perceber que a qualidade do comportamento poderá ter melhorado por não haver espaço para um comportamento desviante. O foco no desempenho foi maior do que para conversas paralelas ou distrações.

Propostas construtivas para melhorar

Embora existam maioritariamente sentimentos e percepções positivas acerca da unidade curricular e apesar de enaltecerem o gosto pela disciplina e pela forma como foi lecionada, alguns alunos realizaram uma reflexão crítica abordando os conteúdos que esperam lecionar, avançam com propostas de modalidades desportivas que gostariam de experimentar. ("*Gostava que, nas aulas de Educação Física, se praticasse futsal e natação*" (E12); "*Nas futuras aulas de Educação física gostaria de abordar outros desportos coletivos como o futsal.*" (E16)) Assim como propostas de melhoria da Unidade Curricular, maioritariamente irreais na sua totalidade, como é o caso da realização de aulas livres frequentemente ("*durante o mês podia haver uma aula livre onde podias praticar a modalidade q gostássemos mais*" (E10).

Após a análise temática das cartas pessoais de autoavaliação redigidas pelos alunos, percebemos que os mesmos as realizam de forma processual, isto é, focam-se no processo de aprendizagem e não no produto (aprendizagens consolidadas). A grande maioria dos alunos autoavalia-se dando relevância ao próprio esforço e à própria evolução, assim como às dificuldades sentidas. Isto vai ao encontro do que López-Pastor e Cobo (1995) defendem sobre a autoavaliação. A autoavaliação pode ser importante para os alunos que têm mais dificuldades, porque se apercebem da possibilidade de terem sucesso e de serem aprovados na disciplina, uma vez que podem ser valorizados de acordo com o seu esforço pessoal, e não com os seus resultados físicos e motores. De acordo com Brown e Harris (2013), os alunos com melhor desempenho são mais precisos na autoavaliação, consecutivamente os alunos inferiores precisam de ajuda neste processo

de autorregulação, aqui pelo contrário, os alunos com mais dificuldade são mais críticos e precisos e relevantes quanto ao seu desempenho, através de uma autoavaliação considerada honesta.

Conclusão

A relevância desta experiência pedagógica sentiu-se quer para nós, quer para os alunos (Calatayud, 2018; Fernandes, 2011; López- Pator et al., 2006); Nobre, 2015), seja pela inovação ou pelos resultados obtidos, consciencializando-nos da importância dar *voz aos alunos*, integrando-os no seu próprio processo de E-A. Os alunos empenharam-se e, no geral, demonstraram ter capacidades de autorreflexão e autocritica, embora com diferentes níveis de aprofundamento, conseguem ter a perceção de sucesso, revelando a sinceridade e seriedade necessárias, tendo contribuído com resultados válidos, pertinentes e relevantes para o estudo.

A autoavaliação, podendo ser definida como a avaliação que alguém faz sobre si mesma ou sobre o seu desempenho durante um determinado processo, através de elementos descritivos e avaliativos com base nas suas capacidades, conhecimentos e trabalho desenvolvido (Brown & Harris, 2013). Percebemos que os alunos atingiram o objetivo proposto, utilizando os aspetos indicados nas linhas orientadoras disponibilizadas na estrutura modelo para a carta pessoal de autoavaliação. As mesmas podem condicionar as respostas dos alunos, levando-os a focar fatores como: o que os alunos fizeram, sentiram, ou pensam acerca das EF; o que já aprenderam, ou gostavam de vir a aprender; qual a perspetiva de evolução ao longo do ano; alcance ou não de objetivos pessoais; as dificuldades sentidas; pontos fortes e pontos fracos; o que mudariam na unidade curricular; entre outros aspetos que considerem importante referir. Isto vai ao encontro do que López-Pastor e Cobo (1995) defendem sobre a autoavaliação. Tendo em conta que não existia uma linha orientadora acerca das atitudes e comportamentos, é legítimo que apenas um aluno faça referência ao mesmo, sendo as respostas focadas na evolução. É importante que os alunos tenham um guia para realizar a reflexão de forma completa, e para se consciencializarem das componentes que são tidas em conta na avaliação.

A avaliação é um processo distinto da classificação, uma vez que os alunos podem não saber autotransclassificar-se, isto é, não entendem ou dominam os critérios utilizados pelos

professores, mas têm capacidade de se autoavaliarem, ato avaliativo realizado pelo aluno em relação ao seu próprio trabalho e às suas capacidades académica (Brown et al. (2015)).

Com isto, é evidente que a avaliação não deve assumir um papel meramente de classificação de desempenho, controlo e supervisão dos estudantes, mas sim como método de verificar a eficácia do processo de E-A, bem como a envolvência dos alunos no mesmo, as suas motivações e desenvolvimento (Otero-Saborido, Torreblanca-Martínez, González-Jurado, 2020). Posto isto, esta autoavaliação funcionou como estratégia potenciadora de todo o desenvolvimento do processo de E-A, pois permitiu-nos avaliar a sua eficácia e métodos ajustando-os às necessidades dos alunos, para criar aprendizagem reais.

É urgente a reforma aos processos avaliativos, envolvendo o aluno diretamente nos mesmos, atendendo ao modelo construtivista de ensino, centrando o processo de E-A no aluno e não no professor. Neste sentido a autoavaliação será colocada ao serviço da aprendizagem (Calatayud, 2008), com a finalidade de colocar os resultados na melhoria da sua prestação no período letivo seguinte, obtendo uma conotação mais **significativo e necessário** para os alunos.

Consideramos assim, esta forma de autoavaliação relevante e educacional, com forte potencial para ser colocada em prática nas escolas uma forma mais recorrente, promovendo a autonomia.

Limitações do Estudo

Dificuldade de escrita e literacia, assim como alguma falta de motivação, vontade e interesse pela escrita, estas limitações devem-se ao fator idade.

Falta de sinceridade e consciência, não avaliam o contexto de forma real e sincera, por receio que a sua opinião interfira na forma como o professor vê e lida com os alunos.

Futuras direções:

Em oportunidade futuras, podemos verificar o impacto que este estudo tem no desempenho do aluno e na sua atenção muito focada em si mesmo e na sua evolução. Pensamos ainda, que estudar o tipo de orientação cognitiva consequente deste tipo de intervenção poderá demonstrar algum interesse, com vista em perceber se o aluno com esta metodologia fica mais focado no ego ou tarefa ou o equilíbrio entre ambas.

Referências Bibliográficas

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation & Accountability, 21, 5–31.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. In American Psychological Association eBooks (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Calatayud, M. A. (2004). *La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones*. Revista de Ciencias de la Educación, 198-99, 152-169.
- Calatayud, M. A. (2007). *La Evaluación Como Instrumento de Aprendizaje. Técnicas y Estrategias, In La Evaluación Como Instrumento De Aprendizaje. Técnicas Y Estrategias*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, 9-23.
- Calatayud, M. A. (2008). *Establecer la Cultura de la Autoevaluación*. Padres y Maestros, nº 314, 30-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1559/1319>
- Calatayud, M. A. (2018). *La autuevaluación: Una propuesta formativa e innovadora*. Revista Ibero-Americana de Educação, 72(2), 135-152. 10.35362/rie7623081
- Cavalcante, R. B., Calixto, P. & Pinheiro, M. M. K. (2014). *Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*. Revista Informação & Sociedade: Estudos, 24(1), 13-18. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Projeto MAIA. Universidade de Lisboa/Instituto de Educação. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/para_uma_fundamentacao_e_melhoria_das_praticas_de_avaliacao_pedagogica.pdf
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais*. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos, 81-107. Évora: Centro de

- Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>
- Hernán, E., López-Pastor, V. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). *Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado*. Revista Retos, 36, 37-43.
- López Pastor, V. M., Aguado, R. M., García, J. G., López-Pastor, E. M., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., Martín, J. J. B., Baeza, R. A., Pascual, M. G., Bernardino, C. H., Martín, M. I., Arribas, J. C. M., Marugán, P. S. & García, L. M. (2006). *La Evaluación en Educación Física - Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 10, 31-41.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/%20retos/article/view/35061>
- López-Pastor, V. M. & Cobo, B. J. (1995). *Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo*. Revista Complutense de Educación, 6(2), 191-202.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/127443/18526-18602-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Alcalá, D. H., Gutiérrez-García, C., Berrocal, O. M. C., Garijo, A. H., Lorente-Catalán, E., Fradejas, A-C. M. D., Díez-Fernández, M. A., Domínguez-Fernández, R., González-Alonso, I., Fernández-Fernández, R., García-González, M. E., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Martínez-Mínguez, L., Bernardino, C. H., Álvarez, P. L. I. I. H., Herranz, S. G., Bayón, B. C., ... Martín, J. J. B. (2017). *Buenas Prácticas Docentes: Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Grupo IFAHE (Universidad de León).
<https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999?show=full>
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento*. (10th ed.). São Paulo: HUCITEC.
- Ministério da Educação e da Ciência (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em:
http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Moreno, A., Trigueros, C., & Rivera, E. (2013). *Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física*. Estudios Pedagógicos, 39(1), 165-177. 10.4067/S0718-07052013000100010

- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009) *Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education*. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. 10.1080/13573320903217125
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C. & Aparício, J. L. (2021a). *A autoperceção da construção da profissionalidade docente na formação inicial de professores*. In E. Chaleta, A. Ferreira & J. Beltrán (Eds.), *Formas de ensinar y aprender en educación superior/ Faces do ensinar e aprender no ensino superior* (pp. 270-286). Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas: Universitat de València.
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C. & Sousa, M. (2021b). *A autoavaliação na formação de futuros professores: uma aprendizagem essencial*. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(3), 105-107.
- Sociedade Portuguesa de Educação Física. (2019). *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento*. SPEF (Omniserviços): Lisboa
- Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. Alexandria, VA: ASCD.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 - Carta pessoal de autoavaliação de Educação Física

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

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

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

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

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

MODELO DE CARTA

Nome:

Idade:

Cantanhede, de _____ 2023

Querido/Caro/Olá

Proposta de nota: ____

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o EP, foi possível refletir várias vezes acerca do docente que fomos para nos aproximarmos do perfil de docente que queremos ser. Ao chegar ao fim desta jornada, é importante referir que o EP foi dos momentos mais enriquecedores do percurso académico uma vez que serviu para aplicar e consolidar todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos 4 anos anteriores num contexto real, levando-nos assim a refletir sobre os nossos pontos fortes e pontos fracos, na construção de um processo de E-A justo e significativo para os alunos.

Quando afirmamos que o papel do professor é único, complexo e desafiante, percebemos que o mesmo passa por muito mais do que transmitir conhecimentos, é educar, é formar alunos, para que no futuro sejam cidadãos completos. Isso só é possível quando temos gosto na profissão e conseguimos transmiti-los aos alunos.

O processo de formação dos alunos é um trabalho conjunto entre toda a comunidade escolar desde os professores, aos funcionários, aos EE, ou até mesmo os próprios alunos. A assessoria ao cargo de DT elucidou-nos do papel conjunto e da ponte que se realiza entre a escola e os EE e a importância que acarreta na construção de um processo de ensino adequado aos alunos, conseguindo assim informações de determinadas características dos alunos que podem ser inibidoras da aprendizagem, não detetáveis a olho nu.

Ao longo do EP conseguimos melhorar e crescer de forma gradual, mediante a experiência que nos permitiu adquirir e consolidar conhecimentos, competências, capacidades. Depois de atuar e refletir, aprendemos com os nossos erros, tornando-nos cada vez mais confiantes das nossas decisões.

No terminar desta caminhada, acompanha-nos o sentimento de dever cumprido por termos dado sempre o nosso melhor, com a plena consciência de que nos tornámos capazes de exercer esta profissão, que vai muito além de lecionar as aulas. Assumindo assim no decorrer do EP, um longo processo de construção da nossa identidade profissional, ultrapassámos medos, inseguranças, receios e algumas frustrações. Assim, este relatório não marca o fim, mas sim, o início de todo um percurso formativo, na busca pela formação contínua, pela nossa identidade profissional, aproximando-nos daquilo que acreditámos ser o professor perfeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleixo, I. M. S., Mesquita, I., Vieira, M. & Reis, M. O. (2014). A instrução do professor na apresentação de tarefas no ensino da ginástica artística. *Pensar a Prática*, 17(2), 313-330. 10.5216/rpp.v17i2.19391
- Amorim, C. & Ribeiro-Silva, E. (2021). To evaluate teachers' ethical-professional attitude is to build their professional identity. *La Educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R. & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 61-67. 10.47863/CUWM8901
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>
- Hernán, E., López-Pastor, V. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Retos*, 36, 37-43.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67. 10.14195/1647-8614_48-1_4
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação e da Ciência (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Martins, J., Gomes, L. & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 29-47). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos* [Master's thesis, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29191?mode=full>
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Ópera Omnia. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5918>
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Quina, J. N. (2009). *A Organização do Processo de Ensino em Educação Física*. Escola Superior de Educação: Edição do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2558>
- Reis, M. L. (2014). *Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente*. Brasília: Universidade de Brasília
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada II*. Coimbra: Edição FCDEFUC.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada III*. Coimbra: Edição FCDEFUC.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7^a ed.).
- Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. *Pedagogia do desporto*, 69.
- Santos, E., Mendes, R, Martins, F. & Clemente, F. (2013). Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta. *Revista da Sociedade*

Científica da Pedagogia do Desporto, 1(2), 201-216.
http://www.ipg.pt/scpd/files/revista_scpd_n2.pdf

Siedentop, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education* (2nd ed.). Paio Alto: Mayfield Pub. C.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona, Inde.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*, 2ª ed., INDE, Barcelona

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1991). *Developing Teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company

Silva, E. R. (2013). *Prática de Ensino: Material de Apoio da unidade curricular*. FCDEF-UC.

Uruñuela, P. M. (2019). *La Gestión del Aula: Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar classe*. Narcea, S. A. De Ediciones.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº. 54/2018, 06 julho (2018). Diário da República: I Série, nº 129.

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

Decreto de Lei nº 139/2012, de 5 de julho (2012). Diário da República: I série, n.º 129.

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

Despacho normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril (2016). Diário da República: II série, n.º 66.

ANEXOS

ANEXO I: PLANO ANUAL DE TURMA

PLANEAMENTO ANUAL_EDUCAÇÃO FÍSICA_9ºD

1º Período					
Mês	Dia	Local	Aula	Aula UD	Unidade Didática
Setembro	20	P1	1		Apresentação
	22	P1	2 e 3	1	Avaliação Diagnóstica Voleibol, Basquetebol e Badminton
	27	P1	4	1	Avaliação Diagnóstica Ginástica
	29	P1	5 e 6	1	Avaliação Diagnóstica Futsal, Andebol e Atletismo
Outubro	4	P1	7	2	Voleibol
	6	P1	8 e 9	2	Ginástica
	11	P1	10		Bateria de Testes FITescola
	13	P1	11 e 12		Bateria de Testes FITescola
	18	P1	13	3	Voleibol
	20	p1	14 e 15	3	Ginástica
	25	P2	16	4	Voleibol
	27	P2	17 e 18	5	Fit Escola + Voleibol
Novembro	3	P2	19 e 20	4	Ginástica
	8	P2	21	6	Voleibol
	10	P2	22 e 23	5	Ginástica
	15	P2	24	6	Ginástica
	17	P2	25 e 26	7	Voleibol
	22	P3	27	7	Ginástica (aula observada pelo Orientador FCDEF)
	24	P3	28 e 29	8	Voleibol (Avaliação)
	29	P3	30	8	Ginástica (Avaliação dos Saltos no Minitrampolim)
Dezembro	6	P3	31	9	Avaliação de Conhecimentos (Teste escrito)
	13	P3	32		Autoavaliação
	15	P3	33 e 34	9	Voleibol e Vaivém (Bateria de Testes FITescola)

2º Período					
Mês	Dia	Local	Aula	Aula UD	Unidade Didática
Janeiro	3	P2	35	2	Basquetebol + Reflexão das notas do 1ºP
	5	P1	36 e 37	10	Ginástica de solo (IA)
	10	P2	38	3	Basquetebol
	12	P1	39 e 40	11	Ginástica de solo + FITescola
	17	P2	41	4	Basquetebol
	19	P1	42 e 43	12	Ginástica de solo
	24	P2	44	5	Basquetebol
	26	P1	45 e 46	13	Avaliação da Ginástica de solo
	31	P3	47	6 / 2	Basquetebol / Andebol
Fevereiro	2	P2	48 e 29	14	Ginástica de Aparelhos + FITescola
	7	P3	50	7 / 3	Basquetebol / Andebol
	9	P2	51 e 52	15	Ginástica de Aparelhos + FITescola
	14	P3	53	8 / 4	Basquetebol / Andebol
	16	P2	54 e 55	16	Ginástica de Aparelhos + Ginástica Acrobática
	23	P2	56 e 57	17	Ginástica de Aparelhos + Ginástica Acrobática
	28	P3	58	9 / 5	Basquetebol / Andebol
Março	2	P2	59 e 60	18	Ginástica de Aparelhos + Ginástica Acrobática
	7	P1	61	10	Avaliação de Basquetebol
	9	P3	62 e 63	19	Avaliação de Ginástica de Aparelhos
	14	P1	64	6	Avaliação de Andebol
	16	P3	65 e 66	20	Avaliação de Ginástica Acrobática
	21	P1	67	11	Avaliação de Basquetebol
	23	P3	68 e 69	21	Avaliação de Ginástica de Aparelhos
	28	P1	70	7	Avaliação de Andebol
	30	P3	71 e 72	22	Avaliação de Ginástica Acrobática

3º Período					
Mês	Dia	Local	Aula	Aula UD	Unidade Didática
Abril	18	P2	73		Reflexão sobre as notas do 2ºP
	20	P1	74 e 75	2	Projeto de Educação Sexual + Prep. FitEscola
	27	P1	76 e 77	3	Fit Escola + Andebol
Maio	2	P2	79	2	Fit Escola
	4	P1	80 e 81	4	Provas de Afrição
	9	P3	82	3	Provas de Afrição
	11	P2	83 e 84	5	Provas de Afrição
	16	P3	85	4	Badminton
	18	P2	86 e 87	6	Badminton
	23	P3	88	5	Andebol
	25	P2	89 e 90	7	Andebol
	30	P1	91	6	Orientação
Junho	1	P3	92 e 93	7	Futsal
	6	P1	94		Despedida dos alunos (aula livre)

Anexo II: Mapa de rotação de espaços (roulagement)

1º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS
1º período (19 de setembro - 21 de outubro)

TEMPOS	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
	1	2	3	PM	1	2	3	PM E	1	2	3	PM	1	2	3	PM	1	2	3	PM
8.30/9.20	9°C	5ªA	9ºG		9ºD	8ºD	6ºE		9°C	8°F	9ºG		8°C	6ºI	6ºB		5ºF	8ºD	8ºA	
9.25/10.15				7ºB		8°C	8ºE	6ºD*	7°C		9ºB	5ºG		7ºB		6°C				6ºG
10.35/11.25		6°C	9ºA											7ºA	6ºA			5ºE	8ºE	
11.35/12.25	9ºB			6ºB	6ºH	7ºE	8ºA		8ºB	7ºD			9ºD		6ºD	7ºE				9ºA
12.30/13.20			6ºG		5ºD	9ºE									5ºC				6ºF	
13.25/14.15	ALMOÇO																			
14.25/15.15	7ºD	8ºB			5ºF	9ºF			5ºE		5ºA				9ºF					
15.25/16.15		8ºF					7ºA	6ºA					6ºH		6ºE		5ºD	9ºE		
16.20/17.10	7ºC	5ºG												5ºB						
17.15/18.05																				

Emerson Clara João Mário Morgado Teresa Nélla Pedro Vanda

Legenda: 1 – Pavilhão lado do balneário feminino 2 – Pavilhão Meio 3 – Pavilhão lado do balneário masculino PM – Piscina Municipal E - Exterior ou espaço partilhado

2º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS
1º período (24 de outubro - 18 de novembro)

TEMPOS	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
	1	2	3	PM	1	2	3	PM E	1	2	3	PM	1	2	3	PM	1	2	3	PM
8.30/9.20	9ºG	9ºC	5ªA		6ºE	9ºD	8ºD		9ºG	9ºC	8ºF		6ºB	8ºC	6ºI		8ºA	5ºF	8ºD	
9.25/10.15				7ºB		6ºD		6ºF*	7ºC		9ºB	5ºG			7ºB	6ºC				6ºG
10.35/11.25	9ºA		6ºC			8ºC	8ºE						6ºA		7ºA			5ºE	8ºE	
11.35/12.25		9ºB		6ºB	6ºH	7ºE			8ºB	7ºD			6ºD	9ºD		7ºE	9ºA			
12.30/13.20	6ºG				5ºD	9ºE							5ºC							6ºF
13.25/14.15	ALMOÇO																			
14.25/15.15		7ºD	8ºB			5ºF	9ºF		5ºA	5ºE					9ºF					
15.25/16.15			8ºF				7ºA	6ºA					6ºE	6ºH				5ºD	9ºE	
16.20/17.10		7ºC	5ºG		5ºB	6ºI								5ºB						
17.15/18.05																				

Emerson Clara João Mário Morgado Teresa Nélla Pedro Vanda

Legenda: 1 – Pavilhão lado do balneário feminino 2 – Pavilhão Meio 3 – Pavilhão lado do balneário masculino PM – Piscina Municipal E - Exterior ou espaço partilhado

3º MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS
1º período (21 de novembro - 16 de dezembro)

TEMPOS	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
	1	2	3	PM	1	2	3	PM E	1	2	3	PM	1	2	3	PM	1	2	3	PM
8.30/9.20	5ªA	9ºG	9ºC		6ºE	9ºD	8ºD		8ºF	9ºG	9ºC		6ºI	6ºB	8ºC		8ºD	8ºA		5ºF
9.25/10.15				7ºB		6ºF	6ºD				7ºC			7ºB		6ºC				6ºG
10.35/11.25	6ºC	9ºA				8ºC	8ºE		9ºB					7ºA	6ºA			8ºE		5ºE
11.35/12.25			9ºB	6ºB	7ºE	6ºH				5ºG				6ºD	9ºD	7ºE				
12.30/13.20		6ºG			9ºE	8ºA	5ºD		7ºD		8ºB			5ºC				6ºF	9ºA	
13.25/14.15	ALMOÇO																			
14.25/15.15	8ºB		7ºD		9ºF	5ºF			5ºA	5ºE				9ºF						
15.25/16.15		8ºF					7ºA	6ºA							6ºE	6ºH		9ºE		5ºD
16.20/17.10		5ºG		7ºC										5ºB						
17.15/18.05																				

Emerson Clara João Mário Morgado Teresa Nélla Pedro Vanda

Legenda: 1 – Pavilhão lado do balneário feminino 2 – Pavilhão Meio 3 – Pavilhão lado do balneário masculino PM – Piscina Municipal E - Exterior ou espaço partilhado

Anexo III: Modelo/estrutura do plano de aula

		Plano Aula	
Professora Orientadora:		Ano/Turma:	Nº de aula:
Professores Estagiários:		UD:	Nº de aula / U.D.:
Data:	Hora:	Local/Espaço:	
Período:	Duração:		
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P				
Parte Inicial da Aula					
Parte Fundamental da Aula					
Parte Final da Aula					

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Anexo V: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa Inicial



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva
Escola Básica Marquês de Marialva - Cantanhede
Ano letivo 2022/2023

Data: 22/09/2022

Turma: 9ºD

Instrumento de Formativa Inicial

VOLEIBOL						
Nº	Nome do Aluno	Manchete	Passe	Serviço por Baixo	Serviço por cima	Média /Nível
1	Aluno 1					
2	Aluno 2					
3	Aluno 3					
4	Aluno 4					
5	Aluno 5					
6	Aluno 6					
7	Aluno 7					
8	Aluno 8					
9	Aluno 9					
10	Aluno 10					
11	Aluno 11					
12	Aluno 12					
13	Aluno 13					
14	Aluno 14					
15	Aluno 15					
16	Aluno 16					
17	Aluno 17					
Controlo						

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

Legenda:	
1	Não executa
2	Executa
3	Executa bem

Anexo VI: Exemplo de tabela de Avaliação Formativa



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva
Escola Básica Marquês de Marialva - Cantanhede
Ano letivo 2022/2023

Data:

Turma: 9ºD

Instrumento de Formativa Processual

BASQUETEBOL									
Nº	Nome do Aluno	Drible de Proteção	Drible de Progressão	Passe de Peito	Passe Picado	Lanç. na Passada	Lanç. em apoio	Jogo reduzido	Média /Nível
1	Aluno 1								
2	Aluno 2								
3	Aluno 3								
4	Aluno 4								
5	Aluno 5								
6	Aluno 6								
7	Aluno 7								
8	Aluno 8								
9	Aluno 9								
10	Aluno 10								
11	Aluno 11								
12	Aluno 12								
13	Aluno 13								
14	Aluno 14								
15	Aluno 15								
16	Aluno 16								
17	Aluno 17								
Controlo									

Legenda:	
1	Não realiza
2	Realiza com muitas dificuldades
3	Realiza com dificuldades
4	Realiza sem dificuldades
5	Realiza de acordo com os critérios

Anexo VII: Exemplo de tabela de Avaliação Sumativa



Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva
Escola Básica Marquês de Marialva - Cantanhede
Ano letivo 2022/2023

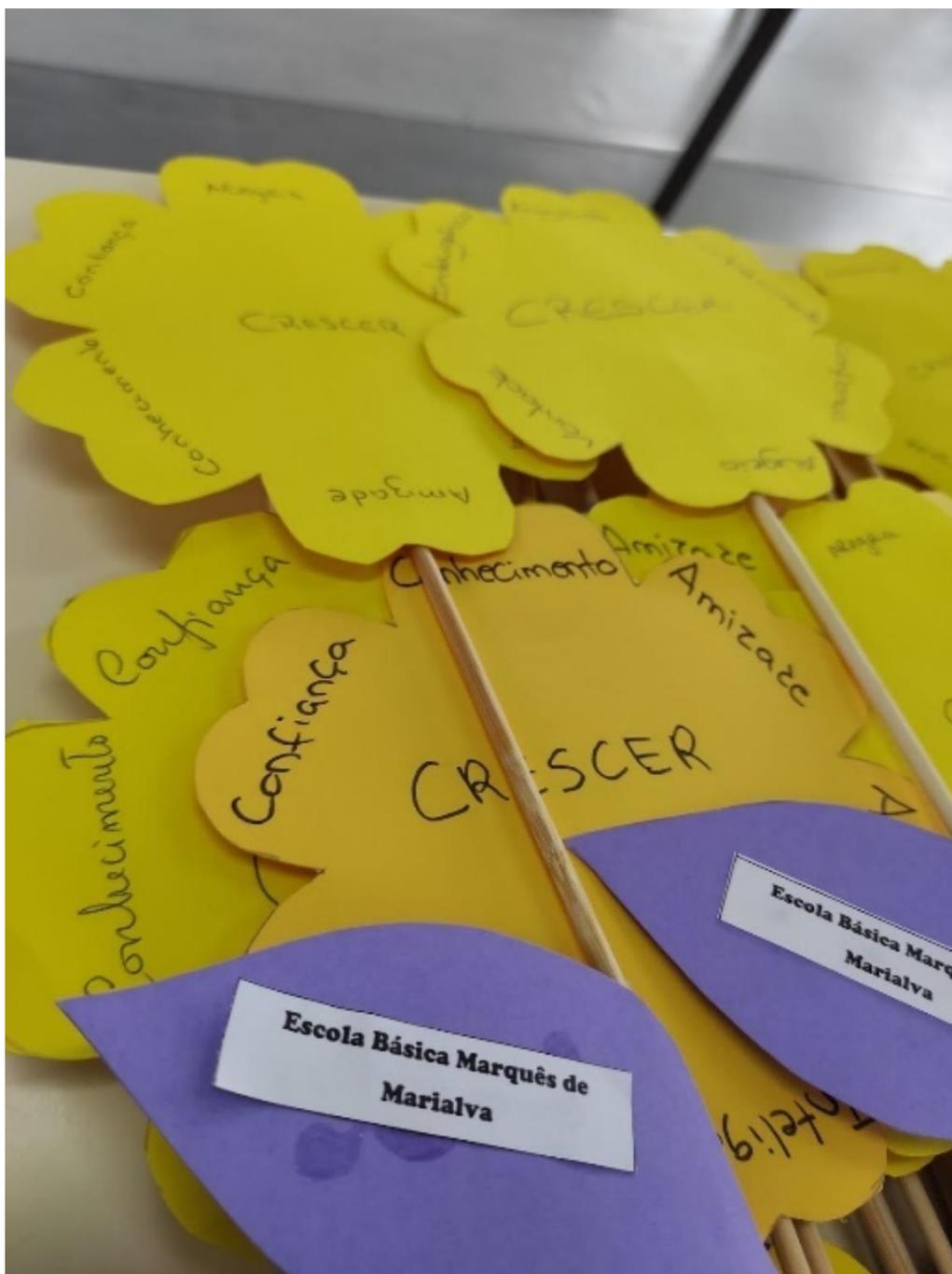
Turma: 9ºD

2º Período

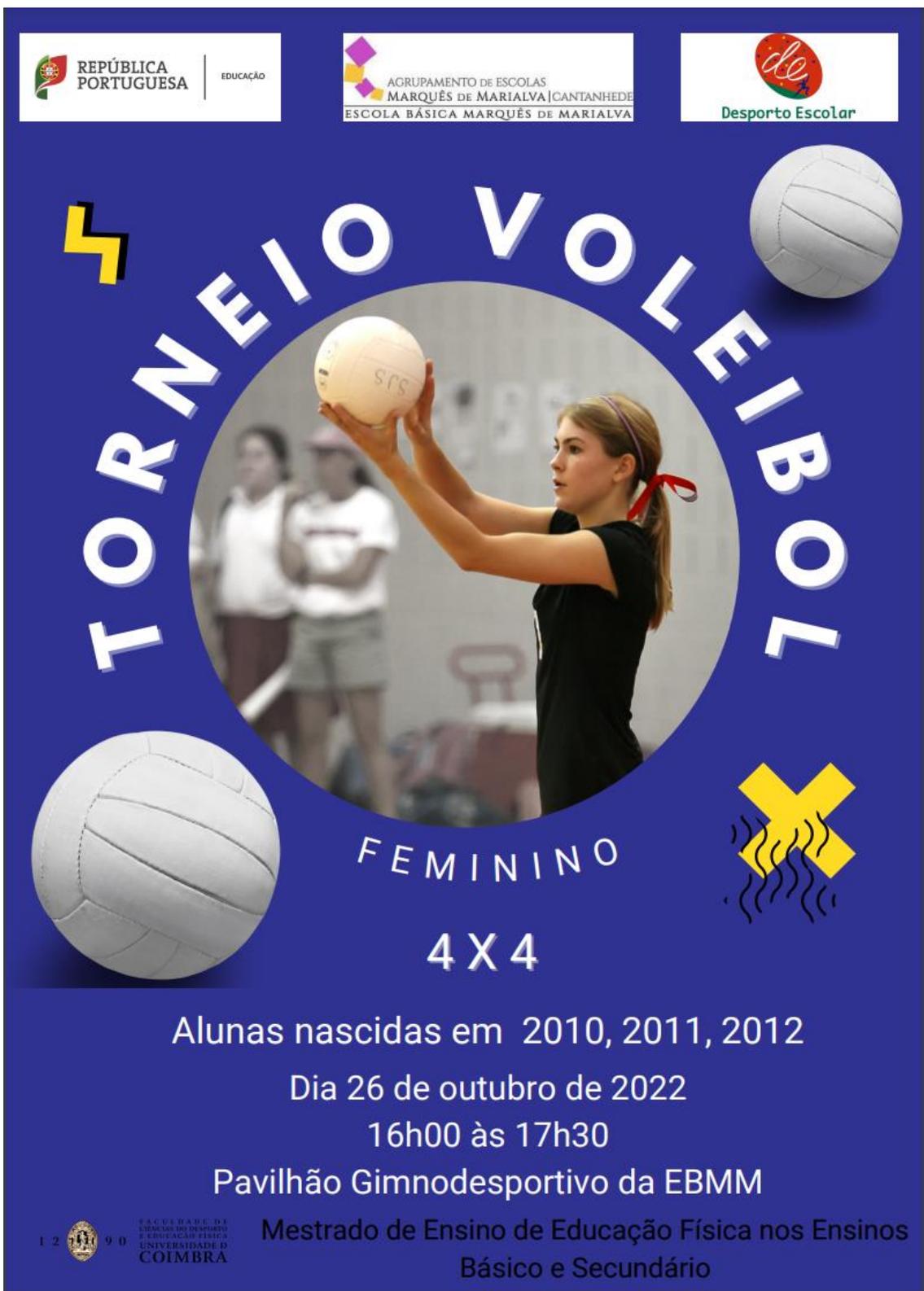
Avaliação Sumativa

Nº	Nome	Aptidão Física (20%)		Atividades Físicas (50%)				Conhecimentos (5%)					TOTAL (75%)	Desenvolvimento pessoal /Relacionamento Interpessoal (25%)								TOTAL (25%)	Nota Final	Nível	Auto-avaliação	
		Cond. Física FITEscola (20%)		Ginástica		Desportos Coletivos		Teste escrito 1ºP	Av. Teórica 2ºP					Participação (4%)	Autonomia (8%)	Comportamento /Responsabilidade (8%)				Relacionamento Interpessoal/Cooperação (5%)						
		1ºP (10%)	2ºP (10%)	Aparelhos	Solo	Voleibol	Basquetebol	voleibol + minitrampolim	Ginástica de solo	Ginástica de Aparelhos	Basquetebol	FitEscola				Participa nas atividades propostas na aula, empenhando-se para ultrapassar dificuldades.	Realiza as tarefas de forma autónoma.	É pontual	Apresenta o material necessário para a aula.		É organizado (caderno, diário, material, ...).					Realiza as tarefas propostas.
1	Aluno 1												0,00									0,00	0			
2	Aluno 2												0,00										0,00	0		
3	Aluno 3												0,00										0,00	0		
4	Aluno 4												0,00										0,00	0		
5	Aluno 5												0,00										0,00	0		
6	Aluno 6												0,00										0,00	0		
7	Aluno 7												0,00										0,00	0		
8	Aluno 8												0,00										0,00	0		
9	Aluno 9												0,00										0,00	0		
10	Aluno 10												0,00										0,00	0		
11	Aluno 11												0,00										0,00	0		
12	Aluno 12												0,00										0,00	0		
13	Aluno 13												0,00										0,00	0		
14	Aluno 14												0,00										0,00	0		
15	Aluno 15												0,00										0,00	0		
16	Aluno 16												0,00										0,00	0		
17	Aluno 17												0,00										0,00	0		
	controlo	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	####	#####	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#####	#DIV/0!	#####	0,00	#DIV/0!	#DIV/0!	#####	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0	#DIV/0!	#DIV/0!

Anexo VIII: Atividade de Recepção ao 5º ano



Anexo IX: Torneio de Voleibol



REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

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

Desporto Escolar

TORNEIO VOLEIBOL

FEMININO
4X4

Alunas nascidas em 2010, 2011, 2012
Dia 26 de outubro de 2022
16h00 às 17h30
Pavilhão Gimnodesportivo da EBMM

Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

12 151 90 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DESPORTO UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Anexo X: Torneio de Futsal



REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

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

Desporto Escolar

TORNEIO FUTSAL MISTO



Torneio Interturmas 8º e 9º anos
Dia 09 de novembro de 2022
14h30 às 17h00
Pavilhão Gimnodesportivo da EBMM

As equipas participantes deverão ter 1 ou mais elementos do sexo oposto

1 2 9 0 FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Anexo XI: Torneio 3x3 e Skills de Basquetebol



 REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

 Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva
CANTANHEDE

 Desporto Escolar

TORNEIO BASQUETEBOL 3X3

(Equipas Masculinas e Femininas - 4 Elementos)

&

SKILLS DE BASQUETEBOL

(Equipas Masculinas e Femininas - 5 Elementos)

Infantis A - 2012/2013/2014
Infantis B - 2010/2011
Iniciados - 2008/2009

8 DE MARÇO DE 2023
QUARTA-FEIRA
PAVILHÃO MARIALVAS
14h30 às 17h30

*Gostas de Basquetebol?
Informa-te com o Núcleo de Estágio de Educação Física*

Organização: **VEM PRATICAR!**

 ASSSCC
basquetebol

 1290
SECRETARIA DE CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

 CANTANHEDE
MUNICÍPIO

Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Anexo XII: Projeto “♀ Brincar para o Futuro ♂ - a equidade não tem género” - Formação Docente e Não Docente



♀ Brincar para o Futuro ♂

"EQUIDADE NÃO TEM GÉNERO"

Destinatários: Pessoal Docente e Não Docente

13:45 - RECEÇÃO DE TODOS OS PARTICIPANTES

14:00 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO "OLIMPIÁDA SUSTENTADA" | NEEF- FCDEF-UC

14:30 - A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR | ENFERMEIRA DINA

15:00 - TÉCNICAS DE RELAXAMENTO | PSICÓLOGA TELMA

15:30 - INTERVALO | LANCHE PARTILHADO

16:00 - "CIRCUITOS LÚDICO-DIDÁTICOS" (parte teórica) | NEEF - FCDEF-UC

16:30 - "CIRCUITOS LÚDICO-DIDÁTICOS" (parte prática) | NEEF - FCDEF-UC



CENTRO ESCOLAR DE CANTANHEDE



DIA 5 DE ABRIL DE 2023

Parcerias:



SPO
Serviço Psicologia e Orientação da EBMM

Organização: Núcleo de Estágio da EBMM, FCDEF-UC

Anexo XIII: Circuitos Gímnicos Cronometrados



CIRCUITOS GÍMNICOS CRONOMETRADOS



DIA: 10 DE MAIO DE 2023

LOCAL: PAVILHÃO DA ESCOLA MARQUÊS DE MARIALVA

HORÁRIO: 14H ÀS 17H

DESTINADO A ALUNOS DO 1º e 2ºCEB - 4º, 5º e 6º ANO

**EQUIPAS DE 4 ELEMENTOS MISTOS (MÍNIMO DE 1
ELEMENTO DO GÉNERO OPOSTO)**

PATROCINIOS :



ORGANIZAÇÃO:

Vanda Dias(Desp. Escolar)

João Costa (AECs 1ºCEB)

Clara Neves (Or. Est. Ped. EF)

Estagiários de EF

Catarina, Diogo, Henrique

Grupo Disciplinar de EF

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

CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente
Certificado a

Catarina Dimas

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

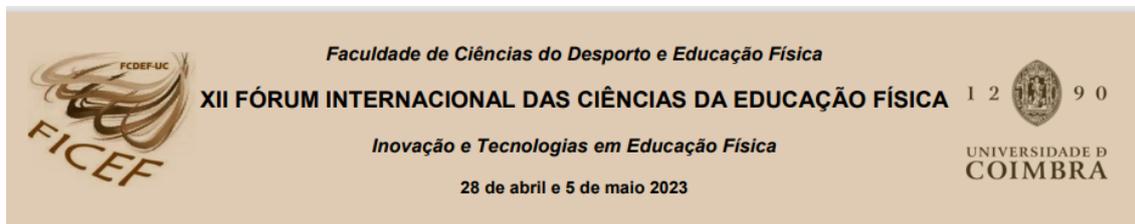


José Manuel Constantino
Presidente do
Comité Olímpico de Portugal



www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt

Anexo XV: Certificado 12º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (FICEF)



DIPLOMA

Catarina da Paz Dimas

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

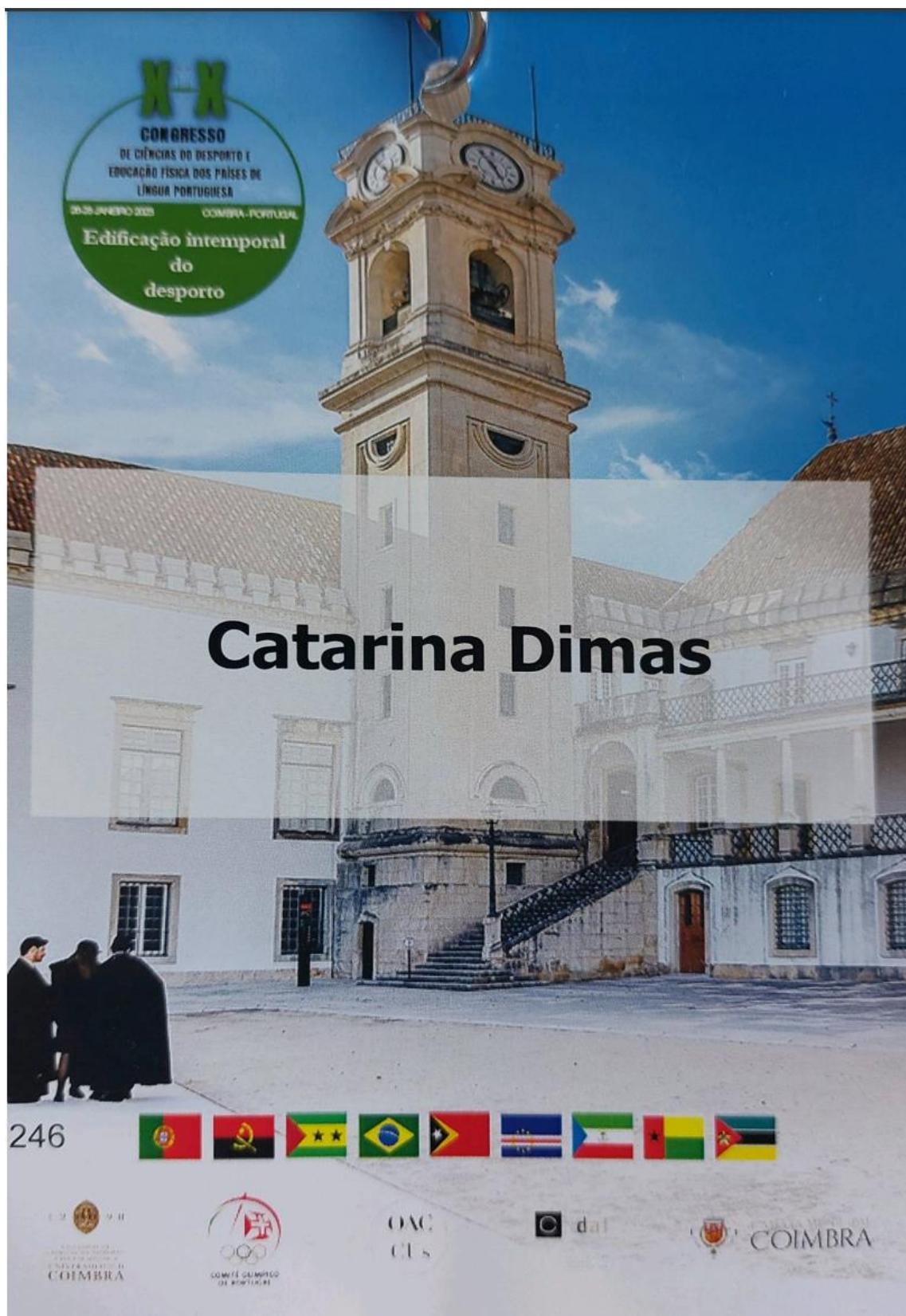
A coordenadora do MEEFBS

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


(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

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

Anexo XVI: 19º Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa;



Anexo XVII: Diploma de Qualificação – Ginástica - Grau I

FEDERAÇÃO DE GINÁSTICA DE PORTUGAL



Diploma de Qualificação

Treinador de Desporto de
GINÁSTICA GRAU I

Faz saber-se que **Catarina da Paz Dimas**, nascido(a) em **2000-01-07**, com o n.º de identificação **15295379**, concluiu com aproveitamento, de **setembro de 2021 a julho de 2022**, o Curso de Treinadores de Grau I, com a duração de 285 h (36h CG + 129h CE + 120h, no mínimo de CP), com a classificação de **17,22** valores.

Lisboa, 16 de janeiro de 2023

Presidente

Federação de Ginástica de Portugal

Luís Arrais

Código do Curso n.º: 54228869 e 54228949

Diploma de Qualificação n.º: FGP/855/2022

Descrição da Estrutura Curricular no verso



Anexo XVIII: Credencial da Taça de Portugal de Ginástica Rítmica



Anexo XIX: Credencial da 8.ª Taça de Mundo de Ginástica Aeróbica e 11.º Open internacional em Cantanhede.

FIG WORLD CUP
AEROBIC GYMNASTICS
11th International Open Competition
Cantanhede | Portugal
22-26 March 2023

POR-ACG 

CATARINA DIMAS

Nº 841

Volunteer

T3  DOCS  

1	2	3	4	5	6	7	8
	10	11	12	13	14	15	

Anexo XX: PowerPoints desenvolvidos



ME Universidade de Educação

1 2 9 0

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA | CANTANHEDE

EDUCAÇÃO FÍSICA

Regras e Normas de Bom Funcionamento da Disciplina

Núcleo de Estágio:
Clara Neves – Professora Orientadora
Professores Estagiários: Catarina Dimas
Diogo Caramelo
Henrique Cardoso

Ano Letivo 2022/2023

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Apresentação dos Professores e Regras de bom funcionamento



ME Universidade de Educação

1 2 9 0

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA | CANTANHEDE



EDUCAÇÃO FÍSICA

Avaliação Teórica - Plickers

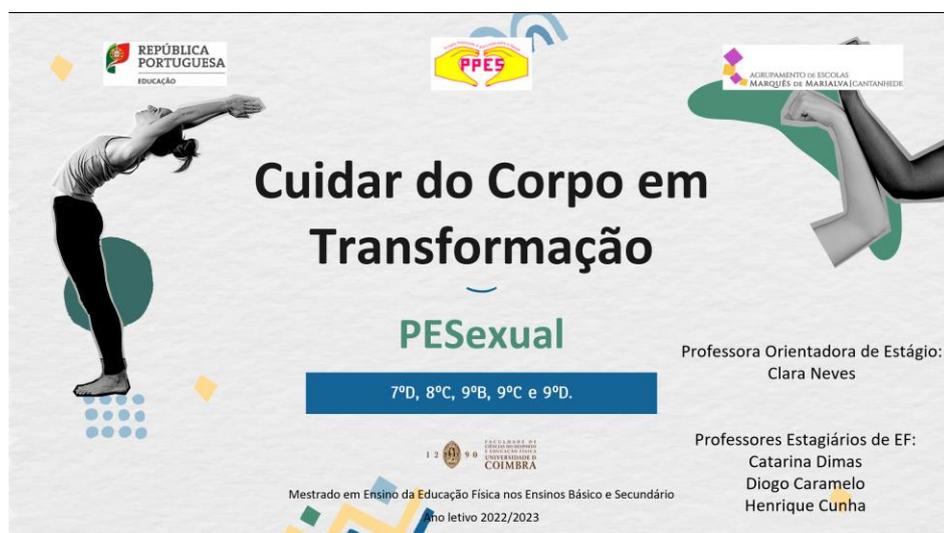
Autoavaliação Escrita

Professora Orientadora EBMM: Clara Neves
Professores Estagiários: Catarina Dimas

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ano Letivo 2022/2023

Explicação da Autoavaliação Escrita



REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

PPES

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARQUÊS DE MARIALVA | CANTANHEDE



Cuidar do Corpo em Transformação

PESexual

7ºD, 8ºC, 9ºB, 9ºC e 9ºD.

Professora Orientadora de Estágio:
Clara Neves

Professores Estagiários de EF:
Catarina Dimas
Diogo Caramelo
Henrique Cunha

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ano letivo 2022/2023

Projeto de Promoção da Educação para a Saúde