

Estágio Profissional:

Um jogo de xadrez

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

Saranda Ribeiro Gomes

Porto, 2023

Ficha de Catalogação

Gomes, S. (2022). Estágio Profissional: um jogo de xadrez. Porto: S. Gomes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; ENSINO SECUNDÁRIO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Dedicatória

Aos meus pais,

Pelo amor, apoio e carinho incondicional,
por me darem a oportunidade de seguir os meus sonhos,
e por todos os sacrifícios que tornaram isto possível.

À minha irmã,

Por ser o meu porto de abrigo,
por ser uma parte essencial de mim
e uma segunda mãe.

Sou o que sou graças a eles.

Agradecimentos

À FADEUP, por todos os professores, funcionários e amigos que se cruzaram na minha vida.

Ao Professor Cooperante, pela confiança depositada ao longo deste ano.

Ao Professor Orientador, pela disponibilidade e pela preocupação demonstrada.

Aos meus pais, por serem um exemplo de dedicação, de coragem e de perseverança.

À minha irmã, por cuidar sempre de mim e ser um porto seguro.

Ao Kiko, por acreditar em mim e me estender a mão sempre que precisei.

À Camila e à Mano, por transformarem os momentos baixos em altos, por estarem sempre lá com as palavras certas e por me acompanharem nesta longa jornada.

À Catarina, ao Sotto, à Inês e à Mariana, por todas as gargalhadas que partilhamos. Obrigada pelo vosso ombro amigo e o apoio incondicional.

À minha madrinha, por me ajudar em todos os momentos.

Ao C s/A, pela amizade desenvolvida ao longo deste ano e por me “estragarem os planos” da melhor maneira.

Ao Luís, Gonçalo e Paulo, por toda a paciência que tiveram comigo ao longo do mestrado.

À Beatriz e Iara, pelos desabafos intermináveis.

À Margarida, pela ajuda e todas as questões que me fizeram repensar as minhas crenças e opiniões.

À AEFADUP, por me mostrar que a família nem sempre é de sangue.

Aos meus alunos, pois sem eles nada teria sido possível.

Obrigada a todos por fazerem parte do meu percurso.

Índice Geral

Agradecimentos	IV
Resumo	XII
Abstract.....	XIII
Lista de Abreviaturas	XIV
1. Enquadramento Institucional	3
1.1. A Escola Cooperante	3
1.2. Professor Cooperante	6
1.3. Professor Orientador	7
1.4. Núcleo de Estágio	7
1.5. 10º ano – As peças de Xadrez	8
1.6. 5º ano – Um novo jogo.....	10
1.7. Professor e aluno, duas faces da mesma moeda	12
2. Área 1 – A Partida de Xadrez.....	15
2.1. Preparação para o jogo – o que é preciso ter para ser um bom professor?	16
2.2. Começar a partida	17
2.2.1. Avaliação Diagnóstica.....	17
2.2.2. Planeamento	19
2.2.3. As primeiras aulas.....	21
2.3. Repensar a Estratégia – Avaliação Formativa	25

2.3.1. Metodologias.....	26
2.3.2. As últimas aulas	30
2.4. Xequemate – Avaliação Sumativa.....	33
3. Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade	35
3.1. Troféu ESAS	35
3.1.1. 1ª Prova	35
3.1.2. 2ª Prova	37
3.1.3. 3ª Prova	39
3.2. Direção de Turma.....	40
4. Área 3 - Percepção dos alunos acerca das práticas avaliativas utilizadas na sua aprendizagem	43
Resumo.....	43
Abstract	44
4.1. Introdução	45
4.2. Metodologia.....	50
4.2.1. Recolha de dados	50
4.2.2. Análise de dados	51
4.3. Resultados.....	52
4.4. Discussão	55
4.5. Conclusão.....	58
4.6. Referências Bibliográficas	60

5. Conclusão	64
6. Referências Bibliográficas	66
Anexos	XVI

Índice de Figuras

Figura 1- Espaço Exterior ESAS (www.aesas.pt).....	4
Figura 2 - Sala do Aluno ESAS (www.aesas.pt).....	4
Figura 3 - Pavilhão Gimnodesportivo	5
Figura 4 - Espaço Exterior	5
Figura 5 - Ginásio.....	6

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cinco estratégias do AfL (Thompson & William, 2008, pg. 7) 46

Tabela 2 - Ferramentas utilizadas para aplicar as estratégias do AfL 49

Índice de Anexos

Anexo I: Roulement de Instalações	XVI
Anexo II: Exemplar de Planificação Anual	XVII
Anexo III: Exemplar de Plano de Aula	XVIII
Anexo IV: Portfólio Reflexivo	XIX
Anexo V: Exemplar de Manual de Equipa	XX
Anexo VI: Exemplar de Fichas Auxiliares	XXI
Anexo VII: Exemplar de Autoavaliação.....	XXII
Anexo VIII: Exemplar de Feedback Escrito	XXIII
Anexo IX: Cartaz Troféu ESAS.....	XXIV
Anexo X: Exemplar de Atividades Troféu ESAS.....	XXV
Anexo XI: Material Usado nos Torneios Organizados Pelos Alunos	XXVI
Anexo XII: Entrega de Prémios nos Torneios Organizados Pelos Alunos	XXVII
Anexo XIII: Guião da Entrevista.....	XXVIII

Resumo

O Estágio Profissional é uma Unidade Curricular enquadrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ao longo de um ano letivo o Estudante Estagiário é incluído num contexto real de prática supervisionada, a qual contempla, essencialmente, três áreas de desempenho: Área 1 – Organização e gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2- Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional. Como resultado desta experiência profissional, redigiu-se o presente documento com o objetivo de recriar as vivências e aprendizagens do Estudante Estagiário, especialmente no que diz respeito às três áreas referidas anteriormente. Devido à inserção do Estudante Estagiário num contexto institucional distinto dos restantes, inicialmente procede-se à apresentação desse quadro, enfatizando as características da escola e de todos os intervenientes essenciais no processo do Estágio Profissional. De seguida, aprofunda-se a Área 1, a qual retrata a realização da prática profissional na disciplina de Educação Física numa turma do 10º ano, analisando as ações e experiências do Estudante Estagiário através da perspetiva de um jogo de xadrez. Porém, por o papel do Estudante Estagiário se estender além das aulas e do processo de ensino-aprendizagem, na Área 2 são abordados os diversos eventos onde este esteve envolvido, assim como as atividades por este organizadas. Por último, consoante as necessidades observadas, na Área 3 é desenvolvido um ensaio investigativo que pretende analisar a perceção dos alunos acerca das práticas da avaliação para a aprendizagem utilizadas ao longo deste ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; ENSINO SECUNDÁRIO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Abstract

The professional internship is a Curricular Unit within the Master in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sport of the University of Porto. Throughout one academic year, the trainee teacher is included in a real and supervised teaching practice context, which essentially contemplates three areas of performance: Area 1 – Organization and Management of Teaching and Learning; Area 2 – Participation in School and Relations with the Community; Area 3 – Professional Development. As a result of this professional experience, this document has been written with the aim of recreating the experiences and learning of the trainee teacher, especially regarding the three areas mentioned above. Since the trainee teacher is placed in a different institutional context than the rest of his colleagues, this framework initially proceeds to the presentation of this scenario, emphasizing the school's characteristics and all the key actors in this process. Afterwards, Area 1 is developed, which approaches the professional practice realization in the discipline of Physical Education in a 10th grade class, analyzing the actions and experiences of the student, through the perspective of a chess game. However, because the roll of the trainee teacher goes beyond the class and teaching-learning process, Area 2 discusses the various events in which the trainee teacher was involved, as well the activities he organized. Finally, according to the needs observed, in Area 3 an investigative essay is developed, aiming to analyze the students' perception of the assessment for learning practices used throughout this school year.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; ASSESSMENT FOR LEARNING; UPPER SCHOOL; TEACHING-LEARNING PROCESS.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AESAS – Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

AF – Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Diretora de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

UAARE – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola

Introdução

“Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.”

Queirós (2014, pg.81)

O Estágio Profissional (EP), retratado no presente Relatório de Estágio (RE), é uma unidade curricular estrutural enquadrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), o qual integra o Estudante-Estagiário (EE) num contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Ao longo de um ano letivo, o EE é inserido num contexto real de prática, integrando o Núcleo de Estágio (NE) composto por outros EE, sendo supervisionado pelo Professor Cooperante (PC), pertencente à Escola Cooperante (EC), e orientado pelo Professor Orientador (PO), pertencente à FADEUP.

Tal como refere Silva (1997), nos primeiros anos existe um “choque com a realidade”, consequente das divergências entre a formação inicial e o que realmente ocorre no contexto profissional. É através da prática que o EE consegue fazer a ponte entre os saberes (teoria) e a ação (prática) (Carvalho et.al., 2019). Portanto, sendo o EP um ciclo de encerramento da formação inicial de professores, pode ser caracterizado como uma fase transitória na qual o EE sente os contrastes entre o contexto académico e o contexto real.

Além da ligação estabelecida entre a teoria e a prática, o EP apresenta um papel importante no desenvolvimento da identidade profissional, sendo esta construída na escola, seja em contexto de aula, através da interação com outros professores ou na participação em atividades e reuniões (Sarmiento et. al., 2018).

Assim sendo, a PES assume-se como um elemento essencial na aquisição de cultura profissional, na construção de conceções acerca da

profissão, da disciplina e da escola e, especialmente, no desenvolvimento profissional do EE.

Portanto, como resultado de um processo crítico e reflexivo acerca da PES, a qual decorreu desde setembro até junho, surge o presente RE.

Embora a linguagem possa ser um dos nossos melhores aliados, por vezes não consegue expressar a profundidade das experiências passadas. Fazendo referência à “Traição das Imagens”, obra de René Magritte, isto não é um RE. Como tal, este documento não passará, apenas, de uma mera representação das emoções e das experiências vivenciadas ao longo do meu EP, ficando aquém da realidade.

Neste sentido, de modo a transmitir a essência da minha experiência enquanto EE, ao longo de seis capítulos procurarei recriar as emoções vividas durante o EP.

No primeiro capítulo, “Introdução”, contextualizo a realização do EP, assim como os objetivos e finalidades da redação deste documento. No segundo capítulo, “Enquadramento Institucional”, debruço-me sobre a prática profissional, desde o seu contexto legal à descrição da EC e do papel dos diversos intervenientes na PES. Recorrendo a uma analogia, no terceiro capítulo, “A Partida de Xadrez”, descrevo a realização da prática profissional, particularmente a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, o planeamento, os modelos de ensino adotados e os procedimentos de avaliação. No quarto capítulo, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, relato as diversas atividades realizadas na escola. No quinto capítulo, “Perceção dos alunos acerca das práticas avaliativas utilizadas na sua aprendizagem”, exploro um ensaio investigativo, o qual procura analisar o impacto dos métodos de avaliação escolhidos na aprendizagem dos alunos. Por último, no sexto capítulo, encerro o RE com uma reflexão acerca do decorrer da partida de xadrez e de todos os momentos que me permitiram vencê-la.

1. Enquadramento Institucional

1.1. A Escola Cooperante

Enquanto aluna, o regresso às aulas sempre se traduziu num misto de emoções. Por um lado, representava o entusiasmo de voltar à escola para estar com os amigos, estreitar o material e recuperar a rotina. Por outro lado, revelava a hesitação e o nervosismo de iniciar um novo ano. Agora, entro pelo portão da escola como professora e, com anseio e inquietação, dou o primeiro passo na instituição que será uma segunda casa.

A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS), localizada na Freguesia de São José de São Lázaro e sede de um vasto agrupamento constituído por 13 unidades, desde jardins de infância até ao ensino secundário, recebe o seu nome em homenagem ao seu patrono Alberto Sampaio.

Apesar de não ter estudado na EC, as suas instalações não são propriamente uma novidade para mim, dado que competi e tive formação na área da ginástica, através do Desporto Escolar (DE), nesta mesma instituição. Assim, a ESAS acolhe-me novamente nas suas instalações, mas agora como EE.

O seu Projeto Educativo baseia-se na “promoção da educação para todos”, pretendendo assegurar o sucesso académico dos alunos, garantir boas condições para o ensino do currículo formal e promover atividades do currículo não formal, essenciais para o completo desenvolvimento dos estudantes. Como tal, a EC oferece aos alunos um vasto leque de clubes e oficinas, nomeadamente o DE.

O DE divide-se pela EC e pela Escola Básica 2,3 de Nogueira. Este projeto pretende garantir aos alunos a possibilidade de participar em diversas modalidades desportivas, individuais ou coletivas, oferecendo uma multiplicidade de opções, tais como: badminton; atividades rítmicas e expressivas (dança); basquetebol; comunidade (ioga); desportos gímnicos; corfebol; e xadrez.

Além do DE, tendo por base o projeto elaborado pelo Ministério de Educação publicado no Diário da República, 2.ª série n.º 139 de 21 de julho, o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (AESAS) possui uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) para ajudar jovens atletas em ascensão. Neste seguimento, os alunos com estatuto para usufruir deste programa possuem apoio psicológico e académico para conciliar a atividade escolar com a prática desportiva.

O espaço disponibilizado pela escola é amplo e agradável, permitindo aos alunos aproveitar os intervalos em espaços verdes e ao ar livre, assim como em áreas de lazer a eles destinadas, dando-lhes autonomia e fomentando o papel destes na gestão consciente destes locais.



Figura 1- Espaço Exterior ESAS (www.aesas.pt).

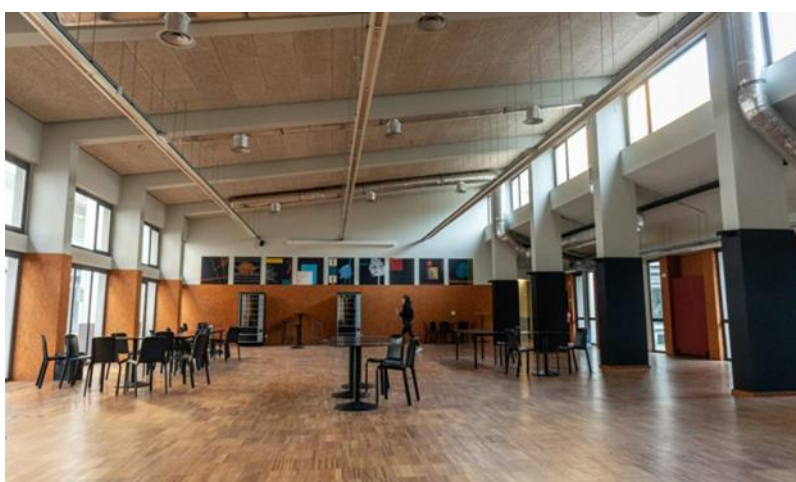


Figura 2 - Sala do Aluno ESAS (www.aesas.pt).

Neste sentido, é possível compreender que a EC trabalha em prol dos alunos, garantindo as condições necessárias para possibilitar um maior foco na sua aprendizagem e, de igual modo, permitindo aos docentes usufruir de diversos materiais pedagógicos.

Relativamente à disciplina de Educação Física (EF), a escola é muito rica em instalações desportivas, possuindo um pavilhão gimnodesportivo, dois campos exteriores, uma pista de atletismo, uma caixa de areia e dois ginásios. Assim, fazendo uma divisão e gestão consciente destas áreas, cada professor pode utilizar até dois espaços na mesma aula.



Figura 3 - Pavilhão Gimnodesportivo.



Figura 4 - Espaço Exterior.

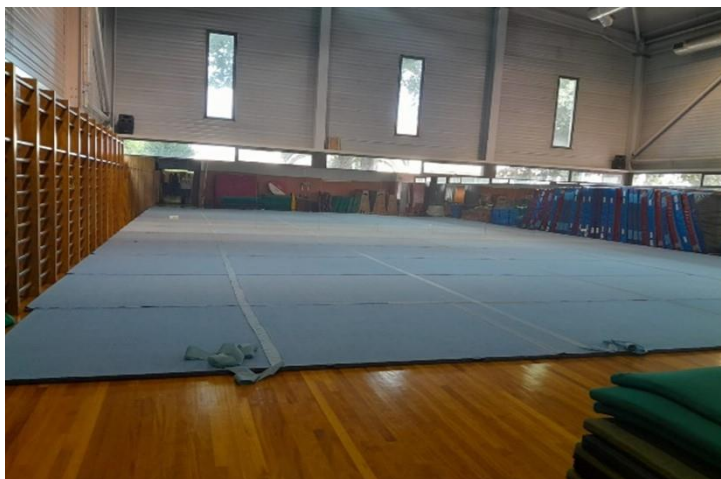


Figura 5 – Ginásio.

1.2. Professor Cooperante

O objetivo da supervisão pedagógica assenta em ajudar o EE no seu desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas educativas (Pais-Vieira et al., 2021). O PC assume um papel primário na orientação e na aplicação dos programas de formação e desenvolvimento do EE (Silva et. al., 2014), sendo não só um elemento essencial e dinamizador de todo o processo formativo que ocorre no contexto escolar, como também o responsável pela orientação e preparação dos professores iniciantes (Batista et. al., 2014).

A função do PC é nortear os EE, ajudando-os a encontrar o seu caminho na profissão docente, procurando gerir as perspetivas e exigências da escola com as da faculdade (Silva et. al., 2014). No fundo, o PC acaba por ser uma espécie de bússola, ajudando o EE a encontrar o seu caminho na docência.

Apesar de não ser um ano fácil, devido ao elevado trabalho exigido pela sua posição na UAARE, o PC esteve sempre presente nos momentos de maior necessidade. Por ser um professor mais experiente, poder-se-ia pensar que as suas ideologias e crenças representassem um obstáculo na nossa prática. Porém, pude contar com um docente que se mostrou disposto a aprender e a dialogar com os seus EE.

Como tal, por desde o primeiro dia ter-me sido dada liberdade para aplicar os conceitos que acreditava serem o melhor para a turma, agradeço ao PC por ter sido um crítico e pelos momentos de observação e debate que me permitiram refletir acerca das minhas escolhas e atitudes.

1.3. Professor Orientador

O papel do orientador como fonte central de influência na formação e desenvolvimento do EE é reconhecido em múltiplos estudos (Simões, 2008). Apesar de não estar tão ativo e envolvido no processo de estágio como o PC, a sua importância não diminui. Com efeito, o PO tem um papel mais distante, mas como Batista (2014) expõe, é a principal fonte de ligação entre a faculdade e a EC.

Neste sentido, o PO manteve um contacto próximo com o PC, assegurando um bom acompanhamento da prática pedagógica. Esta relação estabelecida entre ambos professores é muito importante, devendo as suas opiniões convergir no sentido de melhorar a ação do EE (Batista & Graça, 2021).

Apesar do apoio mais distante, o PO foi um alguém fundamental na análise crítica e atenta da minha prática, ajudando-me a construir e desenvolver o meu “eu” profissional. A relação criada baseou-se, essencialmente, em momentos de reflexão, discussão e diálogo acerca das aulas e das experiências na escola.

Não obstante, é de salientar a oportunidade que tive de trabalhar com o PO desde o primeiro dia de faculdade, tendo sido um dos primeiros docentes a acolher-me na FADEUP e o último a acompanhar-me no meu percurso académico.

1.4. Núcleo de Estágio

Iniciar o EP representa um momento decisivo da nossa formação enquanto futuros professores. Como tal, resultante do entusiasmo e da ansiedade, antes de iniciar esta nova fase, surgiram dúvidas e questões que

apenas podiam ser respondidas por colegas mais experientes. Em virtude disto, não só me apercebi da importância do PC e do PO, mas também do papel desempenhado pelo NE neste processo de formação.

Como refere Gomes et. al. (2014), os EE afirmam aprender mais quando o clima relacional é positivo, isto é, quando vivenciam uma relação de partilha e de companheirismo, onde a sinceridade, a compreensão e, por vezes, a amizade marcam presença. Felizmente, tive a sorte do meu NE ser formado por um dos meus melhores amigos, facilitando a parte da partilha e da cooperação.

Conheço o João desde 2018 e, desde então, teve um papel muito importante no meu percurso académico, profissional e pessoal. Com ele pude partilhar três anos na Associação de Estudantes da FADEUP, nos quais assumi o papel de tesoureira e ele o de presidente da Direção. Juntos aprendemos a trabalhar em equipa e a trazer ao de cima o melhor de cada um.

Por termos personalidades muito distintas e diferentes perspetivas, aprendi muito com o meu colega. Apesar de divergir nos caminhos a seguir, apoiamos e entreadajudamo-nos para atingir os nossos objetivos, através de reflexões e discussões em conjunto.

No fundo, nos momentos mais stressantes, o João foi a calma que me impedia de “enlouquecer”, mostrando-me que para todos os problemas há sempre uma solução. Nos momentos de dúvida foi a voz da razão, lembrando-me que nem tudo corre da forma como gostaríamos e é apenas uma nova oportunidade para aprender. O João foi aquela gargalhada num momento de pânico, ensinando-me a levar as coisas com mais leveza.

1.5.10º ano – As peças de Xadrez

“(...) tenho um desafio nas minhas mãos, demonstrar que não sou apenas uma professora estagiária e que tenho capacidade para liderar a turma”

Diário de Bordo - Reflexão da Aula 1 e 2

A turma que me foi designada foi do 10º ano, sendo constituída por 19 alunos e 11 alunas, perfazendo um total de 30 adolescentes com personalidades, contextos e ritmos de aprendizagem diferentes, prontos para me desafiar.

Por ser um ano de transição entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário, com exigências, responsabilidades e desafios curriculares distintos, confesso que inicialmente fiquei recetiva em ficar com uma turma do 10º ano. Além disto, por ser reduzida a diferença de idades, acabei por questionar o respeito que poderiam ter por mim.

Tal como eu não os conhecia, eles também não me conheciam a mim. Tudo isto, aliado a um novo método de organização das aulas (prática distribuída), complicou o processo de entrar com o “pé direito”.

O mais difícil era controlar os humoristas em fase de ascensão, dado que uma piada deles poderia destabilizar muito facilmente a aula. Mas, com muita calma e reflexão, acabei por conseguir organizar e gerir as aulas, permitindo equilibrar as mesmas e criar, aos poucos, um ambiente de aprendizagem.

Ao longo do primeiro período, devido a transferências e mudanças de curso, a turma foi ficando mais pequena e, à cada aula, mais familiar. Com o tempo, e muito esforço, os alunos começaram a perceber quem era a Professora Saranda e eu acabei por compreender quem eram os meus alunos: 1) os humoristas, que apesar de serem bons meninos e as almas da turma, conseguiam destabilizar a aula com alguma facilidade; 2) os estudiosos, aqueles que ficavam no fim da aula para comentar o seu desempenho e formas de progredir; 3) os futebolistas, os que pediam para ficar a jogar no pavilhão durante o intervalo; 4) os tímidos, pessoas de poucas palavras e com uma presença bem discreta nas aulas; 5) as bailarinas, que invadiam o pavilhão para fazerem aulas de ballet improvisadas e conversar comigo; 6) os habilidosos, aqueles alunos muito competitivos e que tinham “jeito” para tudo.

“Talvez não tenha sido a melhor opção, uma vez que se sentiram injustiçados e reclamaram com todas as suas forças. No entanto, segui a minha intuição e acredito que os fiz pensar, minimamente, na importância de cooperar com os colegas.”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 7 e 8

Passei de ter um grupo de alunos agitado, muito focado na competição e nos resultados, a ter uma turma mais unida, capaz de trabalhar em equipa para alcançar os seus objetivos e, mais importante, a ouvir como podiam lá chegar.

“Quando iniciei o estágio tive receio da relação que iria estabelecer com os meus alunos, sendo um pensamento que me perseguiu durante algum tempo. Felizmente, quando olho para trás e vejo a evolução dos meus alunos, devo dizer que ver esse crescimento traz-me uma sensação de felicidade e de realização. É, sem dúvida, mérito deles.”

Diário de Bordo - Reflexão da Aula 67 e 68

Os alunos são o centro do investimento dos professores iniciantes, pois são estes que dão significado à nossa ação (Batista, 2014). De facto, foi para os meus alunos que me dediquei tanto ao longo deste ano e é gratificante ver a evolução dos “meus meninos”, tanto a nível motor, cognitivo e afetivo. Pouco a pouco, consegui construir uma relação de confiança com eles, sendo até ao momento a melhor experiência que retiro do EP.

Existem diversas palavras para caracterizar esta turma, mas sem dúvida alguma que o esforço e a superação são as mais adequadas.

1.6.5º ano – Um novo jogo

No segundo período, durante 4 semanas, eu e o João tivemos a oportunidade de nos juntar aos mais novos na Escola Básica 2,3 de Nogueira, uma das escolas do AESAS, e abordar uma matéria numa turma do 5º ano.

No meu caso, fiquei com uma turma formada por 10 alunos e 10 alunas, perfazendo um total de 20 diabretes, bem-educados e cheios de energia.

Devido à minha experiência profissional, enquanto monitora num colégio e em campos de férias, estava bastante feliz por ter de lidar com crianças destas idades. Consequentemente, tinha muitas expectativas e estava entusiasmada para começar.

Ao longo de um mês iria introduzir a modalidade de Badminton, algo que nunca experienciaram no contexto escolar. Cada turma tinha duas aulas por semana, sendo uma de 90 e outra de 45 minutos.

De facto, a turma teve uma quebra na sua rotina, pelo que, em apenas quatro semanas, era impossível criar rotinas e esperar que eles reagissem bem às mesmas. Neste sentido, após reunir com a Professora responsável pela turma, tentei ao máximo respeitar as normas já impostas por ela. Apesar de ser curtinho, não demorei muito em conhecê-los e compreender algumas das suas dinâmicas.

Com o decorrer das aulas, a minha intervenção foi melhorando e a turma foi-se familiarizando comigo, estranhando cada vez menos as aulas por mim lecionadas.

“Passo agora a interagir com uma turma mais imatura e mais carente em autonomia, mas também mais animada e motivada para aprender novas coisas”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 1 e 2, 5º ano

Como era de esperar, nestas idades apresentam alguma dificuldade em gerir os seus conflitos pessoais e, como consequência, demonstram constrangimentos em separar estes problemas das aulas, acabando por complicar a gestão e organização da mesma.

Apesar desta imaturidade, a sua energia e motivação em realizar as tarefas propostas era destacável. Por oposição à minha turma do 10º ano, a

maturidade dos alunos do 5º ano era bem menor, implicando da minha parte uma melhor adequação da linguagem e maior atenção nas suas ações. Além disto, a energia e o envolvimento demonstrado nas atividades exigiam uma aula mais dinâmica e com múltiplos exercícios, precavendo aborrecimentos e situações indesejadas.

“Alguns alunos sentem uma enorme pressão em realizar corretamente a tarefa, mesmo quando é a primeira vez que lhes é introduzido o conteúdo. Isto pode levar a sentimentos de frustração e, até mesmo, desmotivar certos alunos.”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 1 e 2, 5º ano

Na primeira aula todos os alunos mencionaram falta de familiarização com a modalidade abordada. Portanto, era expectável existirem dificuldades iniciais derivadas, essencialmente, da ausência de contacto com o badminton. No entanto, para alguns alunos esta visão não existia e, quando apresentavam maior dificuldade em executar a tarefa, despertavam sentimentos de frustração e desilusão.

Assim, apesar da energia e vontade de jogar que a turma possuía, a abordagem mais difícil relacionou-se com a desmotivação deles sempre que não conseguiam realizar a tarefa proposta.

Como tal, ao longo das aulas, tentei aproximar-me mais destes, procurando motivá-los dando *feedbacks positivos*, mas sem esquecer a correção, assim como, sempre que possível, simplificando as tarefas consoante as suas dificuldades.

1.7. Professor e aluno, duas faces da mesma moeda

Entrámos na escola como crianças, receosas por deixarmos a família e o meio envolvente ao qual estamos habituados, e saímos como jovens adultos, ansiosos por explorar o mundo. Esta instituição é um elemento que nos

acompanha desde a nossa infância, possuindo um grande peso, quer na nossa formação académica, quer a nível pessoal, social e cultural.

Enquanto aluna tive a oportunidade de adquirir uma perspetiva da escola, que só agora consegui enriquecer, percebendo o seu significado para quem está a iniciar a carreira de professor. É no contexto real de prática que temos a oportunidade de aplicar os conceitos adquiridos ao longo da nossa formação (Silva et. al., 2014), aprender com os docentes mais experientes e começar a compreender os sentidos desta instituição (Queirós, 2014). Para nós, a escola é um lugar de afirmação profissional (Nóvoa, 1992), um local no qual unimos a teoria à prática e onde podemos aprender a lidar com os desafios que surgem na sala de aula.

Assim, desta instituição, tão presente no nosso dia a dia, surgiram dois papéis fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor, com responsabilidades e funções distintas, e com eles os sentidos da escola.

Como tal, assemelhando a escola a uma moeda constituída por dois lados distintos (aluno e professor), considero essencial compreender o outro lado. Deixamos de ver a escola como um local de formação, pessoal e profissional, e de transmissão de saberes, para passar a ver a mesma com outro olhar e, assim, encarar as perspetivas e motivações dos alunos para melhorar e adequar o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades.

Delors (2003) explica a relação de ensino-aprendizagem estabelecida pelo aluno com a escola como, maioritariamente, orientada para o “saber” e para o “saber fazer”. De facto, ao olharmos para esta instituição, regida por regras e valores, é possível entender que o seu principal propósito seja relativo à aquisição de conhecimentos, um aspeto essencial na formação escolar para preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais complexa (Araújo-Oliveira, 2015).

Contudo, além do seio familiar, esta instituição é o primeiro contexto social no qual as crianças e jovens são inseridos e onde aprendem a ser sujeitos na

vida (Virões, 2013). Como tal, para os alunos a escola vai além da transmissão de saberes, existindo outros fatores que contribuem para o seu crescimento enquanto membros ativos da sociedade. Então é extremamente redutor descrevê-la, ou pensar nesta, como um mero meio para acumular conhecimentos. O aluno deve, decerto, aprender a conhecer, mas também a fazer, a viver em comunidade e a ser sujeito (Delors, 2003).

Assim sendo, olhar para a escola como se esta fosse uma moeda, constituída principalmente por dois lados, permitiu-me sair da bolha que construí em torno de mim e observar, com maior atenção, os alunos. Quando nos colocamos na pele deles, não só conseguimos estabelecer uma relação empática, como também compreender os seus desafios e as suas motivações.

Enquanto professores, apesar da escola ser um local no qual crescemos pessoal e profissionalmente, devemos procurar reconhecê-la como algo mais do que uma fonte para o nosso desenvolvimento. O protagonista no processo de ensino-aprendizagem é o aluno, devendo ser este o nosso principal foco. Ao compreender a perspetiva destes, conseguimos adequar o processo de ensino-aprendizagem de modo a melhor e satisfazer as suas necessidades.

Posto isto, como aprofundado posteriormente, procurei ir ao encontro das suas necessidades, dando-lhes momentos para aprender a trabalhar em equipa, gerir conflitos, reforçar valores, desenvolver a autonomia e responsabilidade pessoal, ajudando-os não só a aumentar o seu conhecimento, como também a crescer enquanto pessoas.

2. Área 1 – A Partida de Xadrez

Sempre gostei de um bom quebra-cabeças, desde os tradicionais puzzles aos desafios matemáticos que estimulassem o raciocínio lógico. Cativam-me desde pequena e, talvez seja por isso, que considero o processo pedagógico um dos melhores desafios cognitivos encarados até ao momento. Por este motivo, e por ser tão fascinante para mim, assemelho a minha prática pedagógica a um jogo de xadrez.

Não é preciso gostar de xadrez para conhecer a sua elevada complexidade estratégica, cuja arte tem vindo a chamar a atenção de múltiplos jogadores ao longo do tempo.

Este desporto disputa-se entre dois adversários, num tabuleiro repleto de peças e desafios mentais. Talvez sejam as suas inúmeras possibilidades e combinações de jogadas um dos motivos que o torna tão apelativo às mentes mais curiosas e críticas, tornando-o exigente e difícil de vencer. Ou, por outro lado, a sua beleza resida essencialmente na estratégia, sendo necessário antever as jogadas do adversário e repensar as consequências das nossas ações, em poucos segundos, para atingir o tão esperado “xeque-mate”.

No xadrez, cada jogo é único, evoluindo consoante as jogadas do adversário e exigindo uma grande capacidade de observação e avaliação do jogador. À semelhança deste jogo, no contexto escolar, a prática pedagógica desenvolve-se consoante as aprendizagens e dificuldades dos alunos, sendo alterada ao longo do tempo e implicando avaliações para poder fazer as escolhas.

Portanto, o EP resume-se, assim, a um belo, longo e complicado jogo de xadrez. Tal como um jogador de xadrez, os professores dispõem de diversas peças, cada uma com distintos valores e funções (estratégias pedagógicas). De igual modo, os docentes lutam diariamente com o seu adversário (dificuldades dos alunos), devendo antever cada jogada deste rival para repensar a estratégia e reajustar a sua ação.

2.1.Preparação para o jogo – o que é preciso ter para ser um bom professor?

Ao longo do nosso percurso académico, os professores foram um elemento muito importante no nosso dia a dia. Desta interação, vivenciamos diferentes formas de ensinar e de comunicar com os alunos. Inevitavelmente, surgiam juízos de valor, acabando por classificá-los como “bons” ou “maus” professores.

Curiosamente, assim que decidi seguir o ramo do ensino, veio-me à mente a imagem que construí de um “bom” professor. Ao idealizar um modelo que representasse a “excelência”, é natural procurar atingir esse patamar. No entanto, à medida que pensava neste conceito, cada vez tornava-se mais vazio.

Um professor deve saber intervir e transformar os conhecimentos que pretende ver adquiridos nos alunos (Roldão, 2007). Porém, além do conhecimento estar na base da profissão, é possível compreender que a ação de um docente não se limita ao seu saber teórico, envolvendo outras dimensões importantes.

Nóvoa (2009) identifica cinco disposições essenciais à definição dos professores, nomeadamente o conhecimento, a cultura pedagógica, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. Por outro lado, Alonso (1995) destaca quatro critérios que, na sua perspetiva, mostram ser relevantes para retratar o profissionalismo docente, tal como: competência docente, sentido de pertença e identidade profissional, autonomia profissional, e abertura à inovação.

Neste sentido, por existirem múltiplos domínios e aspetos a dominar, abandonei o conceito que criei de “bom” professor e comecei a questionar esta mesma ideia. Esta imagem que desenvolvi ao longo dos anos não era minha. Estava a basear-me em características que admirei de outros professores e, como tal, a estabelecer um objetivo irrealista, evitando estabelecer expectativas

acerca da minha atuação, agarrando-me a uma determinada ideia, e procurando esforçar-me para melhorar nas diversas áreas.

Cunha (2010) fala no conceito de profissional “completo”, ou seja, um docente capaz de atuar nos diversos ângulos da ação educativa. Portanto, optei por fazer deste o meu principal objetivo para o EP, descobrir o meu “eu” profissional e procurar melhorar os meus pontos fracos, enriquecendo os pontos fortes.

2.2. Começar a partida

2.2.1. Avaliação Diagnóstica

No jogo de xadrez as peças brancas iniciam a sua jogada, enquanto as peças pretas observam atentamente e procuram formas de garantir uma boa disposição no tabuleiro para ganhar vantagem sobre o adversário.

Retomando a analogia anterior, no contexto escolar devemos observar e avaliar, inicialmente, a movimentação das peças brancas (dificuldades dos alunos) para, posteriormente, desenvolver a nossa estratégia e garantir uma boa disposição das nossas peças (estratégias pedagógicas).

A avaliação permite-nos recolher, interpretar e comunicar informação acerca da aprendizagem do aluno, tendo por base um ou mais propósitos definidos previamente (Borghouts et. al., 2020). Estes objetivos, no sentido de emitir um juízo que nos permita adequar a nossa ação, determinam as futuras decisões acerca das informações a recolher, dos momentos em que ocorre, do envolvimento dos diferentes agentes e da interpretação destas evidências (Araújo & Diniz, 2015).

Assim, quando falamos do processo de avaliação, podemos compreendê-lo como uma parte essencial na análise do nosso jogo.

Consoante o momento em que ocorre, assim como dos seus objetivos e dos métodos utilizados, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa.

A Avaliação Diagnóstica (AD) pretende estudar o nível inicial do aluno, para posteriormente optar pelas decisões didáticas mais adequadas (Gonçalves, et. al., 2014). Portanto, após a recolha desta informação, podemos organizar a nossa intervenção, definir as ações necessárias para recuperação de aprendizagens, criar equipas equilibradas e, assim, responder às necessidades dos alunos (Ferreira, 2005).

Neste seguimento, optei por realizar as AD no início de cada período para estabelecer um ponto de partida. Esta avaliação permitiu-me observar e identificar as principais dificuldades de cada aluno, assim como problemas, ajudando-me a estabelecer objetivos e a planear o processo de ensino-aprendizagem consoante os problemas observados.

Contudo, através deste processo de recolha de informações, apercebi-me de diversos constrangimentos que me levaram a refletir acerca da avaliação, sendo um deles a perceção dos alunos acerca desta.

A avaliação parece ser reconhecida como central no processo de ensino e de aprendizagem, sendo um dos aspetos mais problemáticos com o qual os professores lidam diariamente (López -Pastor et al. 2013). Sem dúvida alguma, esta parte do EP foi a que me trouxe mais dores de cabeça e preocupações, pois o foco dos alunos tende a centrar-se em atingir o maior resultado possível, sem compreender tudo o que isso envolve.

Ora como explicam Borghouts et. al. (2020), nas escolas podem surgir dois grandes problemas: i) o conceito de avaliação ser usado como sinónimo de classificação; ii) prevalecer uma obsessão em torno da classificação, entre pais e professores.

À medida que realizava as AD e através das conversas tidas com os alunos, compreendi a presença destes dois problemas na minha turma residente. Para os meus discentes as minhas anotações traduziam-se num momento de pressão e de frustração, o que condicionou o desempenho deles.

“Alguns alunos sentiram uma enorme pressão em realizar corretamente a tarefa, mesmo tendo sido a primeira vez que lhes foi introduzido o conteúdo. Isto pode levar a sentimentos de frustração e, até mesmo, de desmotivação.”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 1 e 2

Na cabeça dos meus alunos a avaliação apenas servia para classificar e, portanto, atribuir-lhes uma nota consoante o seu desempenho. Este constante pensamento era fácil de perceber através dos olhares dirigidos a mim após falhar um serviço, das constantes perguntas acerca do peso da AD na nota final ou, até mesmo, da falta de cooperação com os alunos que apresentavam mais dificuldades para não “atrapalharem” a nota.

Portanto, após observar e refletir acerca desta situação, a explicação dos critérios de avaliação e a completa compreensão por parte dos alunos era extremamente importante para o bom funcionamento das aulas. Eu não queria sentir esta ansiedade na minha turma, pelo que uma das minhas preocupações iniciais foi ajudá-los a perceber a importância da avaliação, realçando a ideia de esta derivar de diversos fatores para além do desempenho motor e não ser um sinónimo de classificação.

Como tal, optei por adotar uma abordagem mais direta e próxima deles, dando-lhes apoio e debatendo, individualmente, com cada aluno acerca dos seus objetivos, do seu desempenho e dos aspetos a corrigir para atingir o resultado desejado.

2.2.2. Planeamento

Após observar a movimentação das peças brancas, as peças pretas devem desenvolver a sua estratégia. Assim sendo, depois de recolher informações nas AD, comecei a planear o ano e, consequentemente, a desenvolver a minha jogada.

O 10º ano é um ano de revisões, com vista a ajustar as aprendizagens e, assim, recuperar conhecimentos ou evoluir em determinadas matérias (Ministério da Educação, 2018). Como tal, apesar de apenas avaliar os alunos em seis matérias (duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma de Raquetes, uma de Ginástica, uma de Dança e Atletismo ou Orientação ou Lutas), é desejável abordar todos os conteúdos possíveis e, assim, enriquecer os saberes dos alunos nas diversas matérias.

A utilização das AD foi fundamental para analisar o estado da arte e, posteriormente, estabelecer os objetivos de aprendizagem e ajustar o número de estímulos previstos para cada matéria. Consoante as referências obtidas em cada modalidade, e as Aprendizagens Essenciais (AE), estabeleci objetivos a atingir até ao final do ano letivo.

De seguida, o segundo passo foi estimar o número de aulas necessárias para que os alunos atingissem as metas definidas. Foi então que surgiu a necessidade de encontrar uma forma equilibrada de abordar tantas modalidades em tão pouco tempo, tendo em atenção o plano de atividades do Departamento de Educação Física (DEF), o calendário escolar e o *roulement* de instalações.

Na ESAS, os espaços mudavam há cada duas semanas e, conseqüentemente, as matérias a lecionar também. Devido à elevada quantidade de modalidades a abordar, assim como à necessidade de exercitação por parte dos alunos, procurei não ultrapassar três semanas sem desenvolver uma das matérias planeadas.

Conforme o tempo e a rotação dos espaços referida, era impensável abordar todas as matérias no primeiro período. Tive, então, de fazer escolhas e dar prioridade às modalidades nas quais os alunos demonstraram mais dificuldades e, conseqüentemente, exigiam um maior número de estímulos práticos para as ultrapassar.

Deste modo, no primeiro período foram abordadas as modalidades de Basquetebol, Voleibol, Badminton, Dança, Ginástica de Solo e Orientação. Após

trabalhar estas matérias, no segundo período introduzi o Andebol, o Futebol, as Lutas, o Atletismo e a Ginástica Acrobática. Por último, no terceiro período, acrescentei as Danças Sociais e as Tradicionais.

Porém, aplicar este planeamento sem qualquer alteração é uma autêntica utopia. Seja devido a greves, condições meteorológicas ou outras situações impossíveis de controlar, a imprevisibilidade é algo que acompanha o exercício da docência. Como consequência, temos de nos adaptar e conseguir moldar o nosso plano da melhor forma.

Se no início do estágio era capaz de entrar em pânico por as coisas não correrem como previsto, agora olho para a mudança como uma parte do processo, isto é, como um meio importante para repensar as nossas escolhas e procurar novas soluções.

Este crescimento pessoal foi gradual. Enquanto EE, inicialmente descobrimos um mundo novo e, tendo em conta a pouca experiência na área do ensino, nem sempre é fácil ser flexível e abraçar a mudança.

Neste sentido, para mim o Plano de Aula (PA) foi uma ferramenta muito importante no meu EP. Essencialmente, permitiu-me organizar e gerir as aulas, tendo sempre à mão os objetivos específicos que pretendia desenvolver nesse bloco e pequenas anotações para me apoiar na prática, como alguns feedbacks e rotações. Além disto, devido ao fator de imprevisibilidade associado às aulas de EF, o PA acabou por ser o meu porto seguro nos primeiros tempos, dando-me a possibilidade de ter sempre um plano B à mão.

2.2.3. As primeiras aulas

As regras são fundamentais para gerar um ambiente de aprendizagem positivo, facilitador da comunicação e das interações na turma. Como tal, as primeiras aulas destinaram-se à implementação de normas e rotinas.

Nos primeiros tempos, o meu objetivo passou por melhorar os processos de gestão e organização das aulas e, assim, poder estabelecer um ambiente positivo para a aprendizagem.

Devido às características únicas de cada turma, este processo de melhoramento deve ter por base as dificuldades identificadas para, de facto, conseguir resolvê-las e atingir o objetivo pretendido. Deste modo, inicialmente, tive de aguardar que os alunos movimentassem as suas peças, mostrando as suas dificuldades para ajustar a gestão das aulas e melhorar o ambiente na sala de aula.

Ao observar atentamente o comportamento deles, foi possível compreender a existência de um grupo de alunos mais extrovertido, também conhecidos como os humoristas. Talvez por não conhecerem a “professora estagiária” e querer testar os limites, acabavam por tornar as piadas uma fonte de comportamento inadequado e disruptivo. Por oposição, os mais introvertidos cumpriam as tarefas propostas, procurando não chamar muito a atenção tanto do professor, como dos colegas. Os mais habilidosos, e os mais competitivos, desconheciam a palavra “entreadajuda”, criando um ambiente de pressão e de receio nos alunos com mais dificuldades. Por último, existia um grupo de alunos ativos, responsáveis e dispostos a ajudar os outros.

A turma apresentava carência de equipas unidas, falta de cooperação e de ligações pessoais. Após esta leitura do jogo, era a minha vez de contra-atacar e pensar em formas de melhorar a gestão da aula, procurando minimizar os comportamentos indesejados e desenvolver as relações interpessoais dos alunos.

Para tal, tive de refletir acerca de possíveis estratégias que me podiam ajudar a atingir estes objetivos. Assim, tendo por base os conteúdos abordados no MEEFEBS, pensei em aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED).

Este modelo é uma abordagem de ensino que coloca o aluno no centro da aprendizagem e, em comparação com outros modelos, apresenta uma ação

mais apropriada na gestão da turma, assim como no desenvolvimento comportamental dos alunos (Siedentop et. al., 2004).

Foi pensado e concebido para proporcionar experiências desportivas aos alunos num contexto escolar, envolvendo estes em pequenas equipas e ajudando-os a tornarem-se desportistas: competentes, com conhecimento de jogo; cultos, capazes de compreender o desporto e de distinguir boas e más práticas; e entusiastas, conseguindo preservar e valorizar a cultura desportiva (Siedentop, 2002).

Então, o MED ensina afiliação, justiça, tradição, valores, estratégia, equidade e os movimentos padrões inerentes a cada modalidade (Metzler, 2011).

Esta filiação que o MED exige permite integrar os alunos nas equipas e, assim, desenvolver a sua sensação de pertença a um grupo e consequente relação (Graça e Mesquita, 2009), assim como a sua envolvência e contribuição para o sucesso da equipa (Siedentop, 2002).

Portanto, a investigação desenvolvida acerca deste modelo vem reforçar a sua eficácia no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente nas suas atitudes e valores (Pereira et. al., 2013).

Com base nisto, e retomando os aspetos mencionados anteriormente, decidi implementar o MED para resolver os problemas observados e melhorar os processos de gestão da aula.

Agrupei os alunos em diversas equipas, constituídas pelo mesmo número de alunos e organizadas consoante as suas personalidades e dificuldades, de modo a homogeneizar a turma e, assim, garantir um equilíbrio entre equipas. Este foi o ponto de partida para, posteriormente, delegar a tarefa de criar uma identidade para a sua equipa (nome, logo, grito e atribuição de papéis).

Após esta distribuição, os alunos foram inseridos numa época desportiva, caracterizada pela sua festividade, contando com diversos momentos de treino

e de competição até alcançar um evento culminante que marca o final da temporada (Siedentop, 2002).

Uma vez que as aulas eram organizadas tendo em vista a prática distribuída, optei por aplicar a estratégia de ensino por estações. Esta gestão permitiu-me ter duas ou mais tarefas a decorrer em simultâneo, cada uma numa estação diferente, onde os alunos passavam por cada uma delas (Rink, 1993).

Além de me permitir gerir melhor o espaço, tornou as rotações e os tempos de transição entre exercícios mais eficientes. Porém, para ter um impacto positivo, o trabalho de planeamento e de preparação da aula aumentava, pois era fundamental uma boa explicação e compreensão das tarefas.

Fora a instrução verbal, se os alunos estiverem empenhados de forma produtiva numa tarefa previamente introduzida, o professor fica livre para ficar numa estação, seja para ajudar de forma mais individualizada ou para introduzir uma determinada habilidade (Rink, 1993). Neste sentido, uma vez que os espaços rodavam a cada duas semanas e para aproveitar as rotinas desenvolvidas, procurei manter PA semelhantes para dar mais atenção a todas as estações.

O ambiente de aprendizagem, dependente da relação estabelecida entre os elementos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, é determinante para a aprendizagem dos alunos (Freire-Ribeiro e Mesquita, 2019). Siedentop (2002) defende o MED como um meio para promover um ambiente positivo para a aprendizagem.

Graça e Mesquita (2009, pg. 43) referem que *“assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo”*.

Existem diversas soluções para os problemas mencionados inicialmente, tal como no xadrez existem múltiplas possibilidades de jogadas. Como tal, as escolhas realizadas dependem do adversário, mas também do próprio jogador.

Assim, apesar de optar pelo MED e o ensino por estações por questões de gestão e das características dos alunos, posso afirmar que aos poucos, fomos criando um ambiente de aprendizagem seguro onde todos tinham o seu papel e no qual podiam crescer ao seu ritmo, contando sempre com a ajuda e respeito do colega. Estes passaram de olhar para as aulas como um meio de desenvolvimento individual, para vê-las como uma forma de poder ajudar quem tem mais dificuldades e de crescer enquanto equipa.

“Não sei se terá sido pelo facto de manter a rotina da aula anterior, mas bastou-me entregar os manuais de equipa aos capitães para começar a aula. Sem que me apercebesse, os alunos já estavam distribuídos pelas suas estações, a ouvir o capitão e a ler o manual, prontos para iniciar a aula. Para mim, apesar de ter sido a primeira, foi uma prova de que estamos a caminhar todos juntos e para o mesmo objetivo: o sucesso deles.”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 15 e 16

2.3. Repensar a Estratégia – Avaliação Formativa

O xadrez é um jogo dinâmico, podendo ser caracterizado pelo seu dinamismo e pelas suas inúmeras possibilidades de jogadas. Como tal, as múltiplas mudanças e alterações que ocorrem no tabuleiro exigem uma análise constante e, posterior, adaptação da estratégia a utilizar para atingir o objetivo pretendido.

No processo de ensino, tal como no xadrez, devemos adaptar-nos às mudanças que ocorrem e repensar a nossa estratégia, reavaliando os alunos e ajustando os nossos movimentos às suas necessidades.

É neste sentido que a Avaliação Formativa (AF) se torna tão importante no processo de ensino.

A AF permite usar e interpretar a informação acerca do desempenho dos alunos para decidir e ajustar os próximos passos no processo de ensino-aprendizagem (William, 2018). Portanto, a avaliação é formativa quando fornece dados para uma posterior melhoria da aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015).

Thompson & William (2008) propõem três questões e cinco estratégias da Avaliação para a Aprendizagem (AfL), para guiar os alunos ao longo do seu processo de aprendizagem. Tendo estas questões e estratégias como suporte, exploradas e aprofundadas no Capítulo 5, foram realizadas autoavaliações, fornecidos *feedbacks* escritos e verbais, dados pelo professor e pelos pares, e executados questionamentos.

Estas ferramentas utilizaram-se, essencialmente, para os ajudar a compreender em que nível estavam e o que deveriam corrigir para alcançar o objetivo pretendido.

Neste sentido, optei por ter conversas individuais com cada um deles para debater objetivos, desempenhos e o percurso a realizar futuramente. No entanto, devido à complexidade da conversa e ao tempo que esta solicitava, estas questões eram abordadas no final e no início de cada período.

2.3.1. Metodologias

Através das avaliações foi possível observar as dificuldades e problemas dos alunos, permitindo ajustar a instrução e dinâmica da aula e, assim, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

De facto, os professores devem ser capazes de ver as diferenças dos alunos não como um dilema, mas como um contexto para planear e orientar o processo de ensino, procurando usar diversas ferramentas e estratégias pedagógicas consoante o conteúdo da aula, as características dos alunos e os objetivos definidos (Rink, 1993).

Uma das características dos meus alunos era a presença de muitas dificuldades, e reduzido conhecimento, em determinadas modalidades. Como

consequência desta lacuna pedagógica, a turma não conseguia dar resposta às necessidades do jogo e, portanto, apresentavam dificuldades na execução das tarefas propostas.

Na verdade, apenas é possível resolver os problemas que surgem na prática quando adquirimos as competências básicas para o fazer (Arends, 2012). Como tal, percebi que devia orientar e planear o processo de ensino no sentido de lhes dar as bases em algumas modalidades.

Os modelos de instrução representam diferentes formas de organizar o processo de ensino, assim como os papéis que cada interveniente irá desempenhar ao longo das aulas (Oliveira et. al., 2017).

O Modelo de Instrução Direta (MID) pode ser eficaz quando o objetivo é ensinar uma determinada técnica (Peterson, 1979). Este modelo tem demonstrado ser a melhor ferramenta quando o conteúdo a ensinar tem uma estrutura hierárquica e está principalmente orientado para as habilidades básicas (Rink, 1993).

Neste sentido, optei por utilizar o MID como recurso pedagógico em modalidades como ginástica, lutas, dança, badminton e atletismo, tendo como objetivo introduzir e assegurar as progressões de aprendizagens, fornecendo aos alunos uma aquisição correta das técnicas e um constante feedback, assim como garantir a segurança deles em modalidades mais arriscadas.

Este modelo revelou ser extremamente útil no processo de instrução inicial e na introdução de habilidades técnicas, permitindo-me ter um maior controlo na gestão da aula, nas regras e na atividade dos alunos (Graça e Mesquita, 2009). Porém, esta estratégia coloca o professor no centro do processo, podendo ter a longo prazo efeitos indesejados (Silva et. al., 2017).

Os modelos de instrução mais diretos, como o MID, podem não ser a melhor escolha quando o objetivo da aula envolve os domínios cognitivo e sócio afetivo (Rink, 1993). Portanto, *“entre modelos de instrução mais centrados na direção do agente de ensino e modelos que concedem mais espaço à*

descoberta e à iniciativa dos praticantes, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.” (Mesquita e Graça, 2009, pg. 45).

Importa, então, perceber que a utilização dos diversos modelos em diferentes matérias, pode ajudar os alunos a atingir o seu máximo potencial e resultados de aprendizagem (Gurvitch & Metzler, 2010).

Assim sendo, após dar-lhes as bases em modalidades como a dança e a ginástica, o meu objetivo era que os alunos conseguissem criar um esquema ou coreografia dando-lhes, para isso, autonomia e responsabilidade para o fazer. Através deste processo, pretendi promover o desenvolvimento do seu pensamento crítico e criativo para dar resposta a este desafio. Para tal, mais do que focar em questões psicomotoras, devia encontrar um processo de instrução que favorecesse o lado afetivo e cognitivo dos alunos.

O modelo de aprendizagem cooperativa (MAC), contribui particularmente para aumentar a aprendizagem dos alunos, bem como para o desenvolvimento social e afetivo destes (Rink, 1993). Além do seu foco na aprendizagem dos alunos, este modelo dá ênfase ao modo como estes interagem uns com os outros, uma vez que estes têm de cooperar para poderem aprender os conteúdos (Metzler, 2011).

Porém, apesar do trabalho em equipa ser essencial, cada elemento deve fazer a sua parte para que o grupo inteiro seja bem-sucedido (Casey & Dyson, 2009). Neste sentido, de forma gradual, passei de aplicar o MID a aplicar o MAC nas aulas de dança e ginástica.

Assim, e tendo em conta o que Arends (2012) defende, organizei as aulas tendo em conta seis fases: 1) iniciar a aula mencionando os objetivos e procurando motivar os alunos através da pontuação; 2) apresentar o conteúdo a trabalhar, idealmente de forma escrita; 3) organizar os alunos por grupos de trabalho; 4) ajudar os alunos na tarefa, dando feedback e orientado os mesmos

para o objetivo pretendido; 5) finalizar a aula com a apresentação da tarefa realizada pelos diversos grupos; 6) reconhecer e valorizar o esforço coletivo e individual.

Neste seguimento, de modo a reconhecer o esforço dos alunos e motivar os mesmos a participarem ativamente, optei por aproveitar a competitividade da turma e desenvolvi um ranking semanal, valorizando não só o desempenho do grupo, como também as atitudes e comportamento de cada elemento.

“Em dança e ginástica a turma demonstrou capacidade de trabalhar de forma independente, o que é um aspeto essencial no seu percurso académico e pessoal. Conseguiram ser responsáveis e tornar-se no elemento central da sua aprendizagem”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 73 e 74

Confesso que os resultados obtidos ultrapassaram as minhas expectativas. Fiquei muito surpreendida ao ver o esforço, a entreaajuda e a participação ativa de todos os alunos no desenvolvimento de um projeto destes, especialmente sabendo que a maior parte gostava pouco das modalidades.

Para quem teve a oportunidade de acompanhar todo o processo, é deveras gratificante vê-los evoluir num curto espaço de tempo e apresentar trabalhos espetaculares, fora da sua zona de conforto e criativos.

“O esforço, empenho e dedicação deles era notório ao longo das aulas, mas no final teve um impacto diferente, sabendo também que era uma das modalidades que a turma menos gostava.”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 93 e 94

Relativamente aos jogos desportivos coletivos, as dificuldades sentidas pela maior parte dos alunos estavam relacionadas com a falta de compreensão do jogo.

O *Teaching Games For Understanding (TGfU)* é um modelo pedagógico focado numa aprendizagem favorecedora do domínio cognitivo, mas sem negligenciar o domínio psicomotor (Harvey et. al., 2020). Esta abordagem prioriza a tática, sendo a técnica apenas introduzida quando o aluno atinge um nível do jogo que requer a utilização e aprendizagem da mesma (Kirk & MacPhail, 2002).

Como tal, o professor deve ensinar os alunos a apreciar o jogo e a tornarem-se taticamente conscientes sobre como jogar e obter vantagem sobre os adversários, permitindo-lhes saber o que fazer e como o fazer (Hopper, 2002). Portanto, deixam de ver o jogo como um momento de aplicar as habilidades técnicas, para começar a pensar nele como um contexto para resolver problemas (Graça e Mesquita, 2007). Consoante a evolução dos discentes, alteram-se as formas do jogo para continuar a desafiá-los e, assim, fomentar a sua tomada de decisão, conhecimento tático e execução técnica (Kirk & MacPhail, 2002)

Neste sentido, pela sua orientação para a compreensão, para a tática e para a tomada decisão (Graça & Mesquita, 2009), optei por aplicar o TGfU.

2.3.2. As últimas aulas

O evento culminante é uma das fases características do MED, um dos modelos aplicados no processo de ensino-pedagógico do 10º ano. Neste participam todos os alunos, sendo caracterizado por marcar o fim da época desportiva (Siedentop, 2002) e por permitir destacar e celebrar os progressos desportivos num ambiente festivo (Farias et. al., 2016).

Neste sentido, ao longo das últimas aulas decorreram diversos eventos culminantes. Castro (2012) explica que *“pensar exige uma capacidade analítica, crítica, questionante e criativa que se educa desde a mais tenra idade”*. Portanto, colocar os alunos no processo de criação e organização destes eventos foi um passo essencial para lhes permitir desenvolver o seu pensamento crítico e criativo, assim como melhorar o processo de resolução de problemas e relacionamento interpessoal.

De modo a não limitar a criatividade e o processo de pesquisa deles assumi um papel de supervisora. Tendo em conta a falta de experiência dos alunos nesta vertente, um aspeto fundamental no processo de criação e operacionalização do evento culminante foi a divisão do mesmo em quatro fases: i) *planeamento*; ii) *avaliação*; iii) *aplicação*; e iv) *reflexão e pós-torneio*.

Inicialmente os alunos foram confrontados com um problema: organizar um evento culminante. Para tal, deviam pensar e encontrar formas de dar resposta a este desafio.

O *brainstorming* foi uma das ferramentas utilizadas neste processo, pois permitiu recolher diversas ideias e soluções para resolver o problema inicial (Bolsonello et. al., 2023). Assim sendo, organizados por grupos, cada equipa possuía um documento no qual deviam realizar uma chuva de ideias para cada um dos pontos mencionados.

Através da participação ativa de todos os elementos, os alunos obtiveram um documento repleto de soluções para organizar o evento culminante. Como tal, a seguinte fase destinou-se a um processo crítico de reflexão e análise acerca da aplicação e viabilidade das suas ideias. Após considerar as perspetivas de cada um, partilhar e discutir as suas opiniões em grupo, obtiveram um guião para começar, de facto, a preparar o evento.

Neste sentido, de modo a aplicar as ideias, a preparação do evento foi subdividido em diversas tarefas: i) divulgação do evento e cerimónia de abertura; ii) prémios; iii) arbitragem; iv) organização do espaço/material e cerimónia de encerramento; v) quadros competitivos e horário. Para garantir a participação e o envolvimento de todos os alunos, cada elemento era responsável por desenvolver uma das cinco tarefas anteriores.

A entrega das tarefas ocorreu cerca de duas semanas antes do primeiro torneio, permitindo avaliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e analisar o planeamento de cada equipa. Em debate com os discentes, deu-se a correção de determinados constrangimentos e a procura pelas soluções mais viáveis.

No dia do evento, os alunos responsáveis pelo decorrer do mesmo chegavam mais cedo para preparar o espaço e o material. Assim que todos os alunos estavam presentes, com a minha orientação, a equipa organizadora iniciava a cerimónia de abertura e dava seguimento ao torneio.

Ao longo da aula, os alunos foram confrontados com alguns desafios. Consequentemente, a tomada de decisão e a capacidade para resolver problemas no momento foi um dos focos na gestão do evento. Para finalizar o mesmo, a entrega de prémios e a cerimónia de encerramento traduziram-se num momento de festividade e de união entre a turma, sendo marcado pela criatividade dos estudantes.

Após terminar o evento culminante, a equipa organizadora reunia comigo para refletir acerca das ferramentas utilizadas, dos pontos fortes e fracos da aula, assim como formas de melhorar as fragilidades. Para evitar que o evento “morresse” no próprio dia, optei por ilustrar os momentos auge do torneio através de um vídeo. De modo a não sobrecarregar os discentes, esta tarefa ficou sob minha responsabilidade.

“Gostei muito de organizar o torneio, fez-me sentir como se fosse professora” (nº2)

“O que mais gostei foi organizar o nosso torneio” (nº3)

“Por ser algo que organizei, acho que o momento que mais gostei foi o torneio de andebol” (nº4)

“O momento que mais gostei foram os torneios, por serem um ambiente mais inclusivo e divertido” (nº6)

“No geral gostei dos torneios. Acho que foi importante para perceber o lado da professora, e também gostei muito de o organizar” (nº20)

“O meu momento preferido foi o torneio de futebol. Gosto muito da modalidade e acho que foi um dos torneios mais bem organizados” (nº24) “

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 131 e 132

Em suma, estes eventos culminantes proporcionaram novas experiências aos alunos. Não só conseguiram envolver-se ativamente no processo de gestão de eventos, como também desenvolveram o seu pensamento crítico e criativo, e aplicaram conhecimentos específicos de uma determinada modalidade. Além disto, a interação entre eles e o ambiente de entreajuda foi notório, permitindo desenvolver as suas relações interpessoais e a criação de memórias positivas na disciplina de educação física.

2.4.Xeque-mate – Avaliação Sumativa

O jogo de xadrez resulta num complicado quebra-cabeças, devido às inúmeras formas de jogar para atingir o nosso objetivo final: xeque-mate. Ao longo do jogo identificamos diversos momentos de avaliação, essenciais para o ajustamento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, após as diversas movimentações, chegamos ao momento do “xeque-mate”, um momento final que determina o vencedor do jogo.

Assemelho a Avaliação Sumativa (AS), um método avaliativo realizado para verificar as competências no final de uma unidade didática ou de um período, a um momento de “xeque-mate”. Apesar de ocorrer em três instantes, para os alunos é um momento determinante e quantitativo da sua aprendizagem.

Este método avaliativo, pontual, pretende agrupar informações acerca do aluno para o classificar (Fernandes, 2021). Portanto, a AS certifica-se que este possui determinadas habilidades, conhecimentos e competências num momento específico (Howe & Dagenais, 2016), traduzindo as mesmas numa classificação.

Através de grelhas, observações e gravações, esta seria mais uma forma de recolher informação acerca dos meus alunos para os classificar. Tendo em conta os dados retirados através das avaliações anteriores, foram mais um momento de reflexão para, posteriormente, efetuar um balanço das suas aprendizagens e ajustar o processo de instrução para o próximo período.

Resultante dos critérios estabelecidos pela escola e por parâmetros definidos por mim, desenvolvi uma tabela de avaliação final capaz de agrupar os dados e informações recolhidas de cada aluno.

No xadrez, independentemente da vitória ou derrota, é importante analisar o desempenho ao longo do jogo. De igual modo, a AS também pode ser utilizada como um meio para analisar o percurso dos alunos e refletir acerca deste. Neste sentido, a partilha dos critérios de avaliação e a completa compreensão destes por parte dos alunos era essencial para, posteriormente, conversar com eles.

Assim, desenvolvi conversas no final de cada período, de modo a ter uma abordagem mais próxima de cada aluno e, em conjunto, analisar a avaliação e autoavaliação, assim como refletir acerca do seu desempenho, evolução e próximos passos a dar.

No entanto, devido às diversas avaliações realizadas e à quantidade de informação recolhida de cada estudante, a tarefa de atribuir uma classificação acabou por ser o momento mais difícil do EP. Como é que esta nota consegue traduzir este aluno? Será que isto representa tudo o que se passou num ano, ou num período? Todas estas questões formavam um bicho de sete cabeças, cada vez mais aterrador à medida que passava o tempo.

Apesar de não responder às minhas questões, o diálogo desenvolvido com os alunos permitiu-me estabelecer uma relação de sinceridade e, de certo modo, acalmar-me ao garantir que compreendiam as minhas decisões.

3. Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade

3.1. Troféu ESAS

Há 26 anos o DEF decidiu inovar e criar o Troféu ESAS, com o objetivo de proporcionar uma experiência desportiva vasta e enriquecedora aos alunos. Esta competição é caracterizada pelo seu regime anual, pela sua diversidade e pela sua originalidade, contando com três provas distintas.

A organização do Troféu ESAS foi discutida na primeira reunião do DEF, assim como a natureza das três provas que o constituem e o intervalo de datas. Apesar de contar com a ajuda e colaboração de todos os professores de EF no dia do evento, de forma a agilizar o processo de gestão e organização de cada prova, tornou-se importante definir equipas de trabalho pequenas.

Neste sentido, na última semana do primeiro período, o PC e outro docente ficaram responsáveis pela organização da prova de BTT. No segundo período, eu e o João, em conjunto com outros dois professores e outros dois EE provenientes da Universidade da Maia, fomos escolhidos para organizar uma Feira de Aventuras. Por último, dando continuidade à terceira fase do Troféu, a prova de canoagem foi organizada por outros docentes do DEF.

De um modo geral, apesar do número de participantes ter vindo a diminuir ao longo dos anos, conseguimos contar, em média, com cerca de 40 equipas constituídas por três alunos da ESAS.

3.1.1. 1ª Prova

Apesar da prova de BTT ter sido planeada e programada para ocorrer no primeiro período, devido às condições meteorológicas do dia e à exigência da sua organização, o decorrer desta etapa ficou condicionado e teve de ser adiada. Assim, teve lugar no dia 15 de fevereiro, no Monte do Picoto na cidade de Braga.

Embora não tenha feito parte do quadro organizador, pude compreender as implicações que este tipo de competição tem para se realizar numa escola, nomeadamente as colaborações com entidades externas.

Devido à exigência de bicicletas para a realização da prova, um recurso material dispendioso e ao qual nem todos os alunos têm acesso, foi essencial estabelecer contacto com alguma entidade que pudesse fornecer o material necessário no dia da competição.

Além disto, tendo em conta a programação e local da prova, associando algum risco, não só foi necessário a recolha de autorizações devidamente preenchidas e assinadas pelos Encarregados de Educação, como também a obtenção de uma autorização por parte da Câmara Municipal de Braga e a presença das autoridades para cortar o trânsito nessa zona.

“No dia da prova, existe outro tipo de planeamento, nomeadamente a distribuição de tarefas. É neste dia que o departamento de educação física tem um papel fundamental na organização e no desenvolvimento da atividade.”

Diário de Bordo, 1ª Prova do Troféu ESAS

O dia do evento é o momento mais crítico, no qual todos desempenham um papel fundamental. Para o bom decorrer da prova é muito importante poder contar com a presença de todos, ou de uma grande parte, do DEF, para a ocupação dos diversos postos e de uma boa gestão dos mesmos. Sem estes as tarefas e a organização da prova podem ficar comprometidas.

Nesta primeira fase do Troféu ESAS, e devido à classificação ser determinada por tempos, um dos postos a preencher era no controlo das partidas e das chegadas. Além deste, tendo em conta que nem todos os participantes possuem uma bicicleta própria, devendo utilizar material alugado pela escola, era imperial ter um outro posto para gerir e garantir uma correta utilização deste material. Por último, a distribuição dos professores pelo espaço da prova foi essencial para garantir a segurança dos alunos e assegurar a assistência aos alunos em caso de acidente.

Felizmente, fui colocada num dos pontos de controlo ao longo do espaço da prova. Digo felizmente pois, apesar de ser uma tarefa mais monótona em

comparação às restantes, tive a oportunidade de assistir às emoções sentidas pelos alunos, tanto nos momentos mais fáceis como nos mais difíceis, e observar a entreaajuda e cooperação deles.

“(...) pude observar a alegria e entusiasmo dos alunos ao longo da prova. Alguns alunos tiveram dificuldades, principalmente por não saber utilizar as mudanças na bicicleta, mas com alguma ajuda por parte dos alunos mais experientes, conseguiram ultrapassá-las.”

Diário de Bordo, 1ª Prova do Troféu ESAS

3.1.2. 2ª Prova

A Feira de Aventuras é uma prova constituída por diversas atividades, preenchendo o Pavilhão Gimnodesportivo, o Ginásio e o Espaço Exterior da escola com cerca de 10 a 12 estações.

Cada estação contém um jogo distinto, acabando por criar uma prova diversificada e completa. As equipas inscritas devem passar por todas as estações e completar os desafios de cada uma para poder finalizar a mesma.

A organização desta prova estava sob nossa responsabilidade, minha e do João, juntamente com outros docentes e outros NE do DEF. À exceção de um docente, todos eramos novos na escola, pelo que não tínhamos qualquer antecedente ou ideia prévia da natureza da prova.

Por um lado, poderia trazer vantagens no que toca à inovação. Porém, por outro lado, poderia vir a comprometer o decorrer da mesma, tendo em conta a ausência de qualquer noção acerca da dimensão desta prova. Devido à necessidade de a prova ocupar apenas o período da manhã, consoante o número de alunos inscritos e de estações existentes, torna-se importante garantir que o tempo despendido para cada estação não seja muito prolongado.

Portanto, o primeiro passo foi reunir com todos os responsáveis, de modo a começar a planear e a preparar a Feira de Aventuras. Esta reunião teve lugar na própria escola, especificamente na Sala de Departamentos, onde foram

discutidas possíveis atividades para cada estação, assim como o seu regulamento e tempo de duração.

Tal como referi anteriormente, a duração das atividades devia ser reduzida, pelo que decidimos organizar as classificações das diversas provas em ordem ao tempo (menor tempo, maior pontuação) e mantendo um tempo máximo de execução, influenciado pelo número de inscritos na prova. Portanto, após escolher as atividades, definimos um prazo limite para as inscrições das equipas, para restringir o tempo máximo.

Ao longo da reunião, à medida que íamos determinando estas informações, fomos elaborando o cartaz do evento com a data do evento (28 de março), o local (pavilhão gimnodesportivo da ESAS), o horário (08h30), a data limite de inscrição (24 de março) e o link de inscrição.

Devido à falta de familiarização com a prova, e de modo a garantir o sucesso de todas as atividades, decidimos testar os diversos jogos. Assim, aproveitamos um espaço livre do pavilhão e testamos as mesmas nos tempos livres. Como resultado desta prova experimental, tivemos de alterar alguns exercícios e adaptá-los para conseguir garantir o sucesso dos alunos.

Após determinar as bases essenciais da prova, procedemos à distribuição de, pelo menos, um professor por estação. Além disto, de modo a agilizar o processo de instrução no dia, cada posto deveria conter uma intuitiva e breve explicação das provas para os alunos lerem e perceberem como funciona.

Assim sendo, elaborei um documento que reunia as explicações dos diversos jogos, dando ênfase a palavras-chaves e respondendo às principais questões que fosse apelativo: “Como é que jogo?”; “Como é que pontuo?”; “Quanto tempo tenho?”; “Esquema”. À medida que fui descrevendo as diversas estações, optei por discriminar o material necessário para cada atividade e, assim, organizar com antecedência e assegurar todos os recursos.

Além do documento anterior, também era necessário criar umas tabelas de classificação final e de pontuação para cada posto. Como tal, o João ficou

responsável por desenvolver estes quadros, de uma forma simples e de fácil leitura, criando também um ficheiro de Excel acessível para, posteriormente, passar os dados de todas as equipas.

Apesar de ter tudo planeado e organizado, é no dia da prova que surgem os desafios e os problemas por resolver.

O primeiro percalço foi o atraso de uma colega, resultando na ausência de um dos materiais para realizar uma das estações e, consequentemente, o atraso do evento. No entanto, esse tempo extra obtido permitiu-nos delimitar o espaço e, assim, evitar alunos soltos e espalhados pelo meio das atividades.

Um outro problema foi a inscrição de mais 10 equipas no próprio dia que, devido à impossibilidade de alterar os regulamentos das provas, aumentou a duração da prova.

Apesar destes constrangimentos, de um modo geral o decorrer da prova foi positivo.

“Vi os alunos a divertir-se, a trabalhar em equipa e, especialmente, a contruir recordações. Sem dúvida que a participação e a entreaajuda dos professores foram essenciais para o sucesso da mesma e, especialmente, agradecer ao João pelos desabafos que me impediram de enlouquecer.”

Diário de Bordo, 2ª Prova do Troféu ESAS

3.1.3. 3ª Prova

A prova de canoagem, caracterizada pela sua vertente lúdica e pelo seu ambiente descontraído, teve lugar na Vila de Prado no dia 5 de junho. Ao contrário das restantes provas do Troféu ESAS, que apenas ocupam uma manhã, neste dia os alunos passam o dia todo no Rio de Prado juntamente com os seus colegas.

Aliado ao bom tempo, o rio dispõe de um vasto espaço, com campos de futebol e de voleibol de praia, pelo que depois da prova os alunos aproveitam para estender a sua toalha e realizar alguns mergulhos na água. Para mim, esta prova foi, sem dúvida, a melhor das três, acabando por se traduzir numa breve despedida do ano letivo.

Esta competição foi organizada por três professores do DEF. A sua organização era bastante exigente, devido à necessidade de assegurar meios de transportes suficientes para todos os alunos e professores. Além disto, uma vez que o evento tinha por base a modalidade de canoagem, o Clube Náutico de Prado tinha de estar envolvido, tanto para disponibilizar o material como para prestar alguma ajuda no próprio dia.

Tal como nas restantes provas, a ajuda dos professores foi essencial, distribuindo-se tarefas de supervisão de segurança, de gestão dos tempos e de controlo das chegadas e partidas.

Apesar de ter tido o apoio da Câmara Municipal de Braga, existiu uma elevada despesa associada a esta tarefa. Devido ao perfil inclusivo do Troféu ESAS, no qual todos os alunos podem participar e obter experiências desportivas enriquecedoras, não seria possível pedir um valor monetário elevado de inscrição aos alunos pois iria limitar o envolvimento dos mesmos. Neste sentido, considereei a gestão dos transportes a tarefa mais complicada da prova.

3.2. Direção de Turma

Ao longo do 3º período eu e o João tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho da Diretora de Turma (DT) da minha turma residente. As reuniões decorrem às segundas de manhã, as quais considero terem sido positivas para nós, não só por nos ter permitido entender num contexto prático as funções associadas a este cargo, mas porque foi possível compreender as dificuldades sentidas pela DT ao longo do ano.

A legislação portuguesa, nomeadamente o Decreto-Lei 137/2012 Artigo 44.º ponto 2, determina que o diretor da escola é o principal responsável por

designar um diretor de turma para coordenar o conselho de turma, escolhendo, para tal, um professor pertencente ao respetivo quadro da escola ou agrupamento.

Importa realçar que as funções desempenhadas pelo DT vão para além do conselho de turma. O Decreto-Lei n.º 51/2012 Artigo 41.º alínea 2.º refere que *“o DT é responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”*.

De igual modo, para Boavista & Sousa (2013) o papel do DT é associado a um trabalho de gestão intermédia da escola, tendo responsabilidades na coordenação dos professores da turma, na promoção de um ambiente positivo, que permita a integração e desenvolvimento social e pessoal do aluno, mas também estabelecer uma ponte entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar.

Portanto, é possível compreender que o DT é o principal responsável por criar uma ponte entre a família e a escola, devendo, para isso, acompanhar o trabalho de cada um dos alunos da turma e coordenar a intervenção de todos envolvidos no seu processo educativo (Zenhas, 2006).

Esta ponte estabelecida entre a família e a escola é, essencialmente, estabelecida através de reuniões com todos os encarregados de educação e dos atendimentos individuais. Além disto, a justificação de faltas e responsabilidade de informar os pais acerca de qualquer ocorrência recai sobre a DT, garantindo uma proximidade com as famílias e um acompanhamento de cada aluno.

Apesar de parecerem tarefas simples, acabam por ser as que requerem maiores capacidades de gestão. Esta relação entre a escola e a família é bastante complexa e nem sempre se torna claro o que compete a cada uma destas entidades (Zenhas, 2006). Como consequência, a DT referiu diversas

vezes a existência de um maior envolvimento das famílias na escola, que por vezes se torna negativo e excessivo.

A própria docente afirmou ser confrontada pelos encarregados de educação com acusações acerca do papel desempenhado pelos docentes que acompanham a turma, acabando por questionar a profissionalidade dos professores. No entanto, pelo contrário, quando a situação se inverte e são confrontados com as dificuldades académicas dos filhos ou, até mesmo, problemas comportamentais, existe frequentemente uma negação por parte dos encarregados de educação.

Apesar do atendimento individual com os encarregados de educação poder ocorrer ao longo de todo o ano letivo, esta interação com a família sucede principalmente em momentos mais próximos do Conselho de Turma, seja antes ou depois do mesmo. Como tal, o Conselho de Turma aporta uma sobrecarga de trabalho ao DT, devido à burocracia que este exige e à quantidade de reuniões individuais que pedem os encarregados de educação.

Embora esta gestão dos encarregados de educação, por vezes difícil, a maior dificuldade do DT passa pela gestão de tempo. Através do acompanhamento realizado à DT, pudemos compreender que além deste cargo também assume a sua função de professora. Porém, apesar de ter duas horas designadas no seu horário semanal para tratar de burocracias e reunir com os encarregados de educação, nem sempre considera fácil gerir esse tempo para tratar de todos os assuntos. Como consequência, tem de abdicar de tempo de aula para falar e discutir assuntos importantes da direção de turma.

Em suma, de um modo geral, o diretor de turma na sua intervenção é colocado numa interação constante entre o seu papel enquanto docente e enquanto gestor (Boavista & Sousa, 2013).

4. Área 3 - Perceção dos alunos acerca das práticas avaliativas utilizadas na sua aprendizagem

Resumo

Este estudo de investigação pretendeu analisar a opinião dos alunos acerca dos métodos de avaliação utilizados e do impacto que estes tiveram na sua aprendizagem. A amostra foi constituída por 25 alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. As práticas avaliativas analisadas foram aplicadas ao longo do ano letivo na presente amostra. A recolha dos dados realizou-se ao longo de sete sessões, através de entrevistas semiestruturadas e organizadas em pequenos grupos, no final do segundo período. Após a gravação das entrevistas e transcrição dos diálogos, a análise dos dados foi realizada em três etapas: *data reduction*; *data display*; e *conclusion drawing and verification*. Os resultados obtidos demonstraram uma perceção positiva acerca dos métodos utilizados, apesar de algumas não terem efeito em alguns estudantes. As descobertas realizadas no presente estudo sugerem uma futura adequação destes métodos, assim como um maior acompanhamento dos alunos na sua utilização.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; PERCEÇÃO DOS ALUNOS; AUTOAVALIAÇÃO; QUESTIONAMENTO; FEEDBACK.

Abstract

This research study aimed to analyze the student's opinion about the evaluation methods used and the impact they had in their own learning. The sample consisted in 25 high school students, aged between 15 and 16 years old. The analyzed assessment practices were applied in this sample along the scholar year. Data collection took place over seven sessions, through semi-structured interviews organized in small groups, at the end of the second trimester. After recording and transcribing the dialogues, data analysis was performed in three steps: data reduction; data display; and conclusion drawing and verification. The obtained results showed a positive perception of the methods used, although some had no effect on some students. The discoveries made in the present study suggest a future adequacy of these methods, as well a greater monitoring of students in their use.

KEYWORDS: ASSESSMENT FOR LEARNING; STUDENTS PERCEPTION; SELF-ASSESSMENT; QUESTIONING; FEEDBACK.

4.1. Introdução

Avaliar é um procedimento pedagógico relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2011), que permite analisar a qualidade da realidade para, posteriormente, atingir uma melhor prestação (Luckesi, 2014).

Portanto, *“avaliar é observar, interpretar e recolher, de modo sistematizado, um conjunto alargado de informações que permitirá tomar decisões fundamentadas com base nestas”* (Ribeiro, 2017, pg. 151).

No contexto escolar, a exigência de avaliar os alunos justifica-se como uma necessidade pedagógica de estimular, proporcionar e garantir as suas aprendizagens (Graça et. al., 2019). A avaliação é, assim, uma ferramenta essencial no acompanhamento da aprendizagem do aluno e do planeamento dos conteúdos que pretendem promover a sua evolução (Leitão et. al., 2017).

Devido à quantificação dos resultados obtidos, ao longo dos anos o conceito de avaliação tem vindo a apresentar uma imagem de “medida” (Sobral, 2013). Como consequente, os professores estão permanentemente a avaliar para, posteriormente, classificar e atribuir uma nota que caracterize e traduza as aprendizagens do aluno (Ferreira, 2013).

No entanto, a avaliação não se deve limitar à função burocrática de atribuir uma nota ao aluno. Além desta vertente, é possível encarar a avaliação através de tarefas e programas que permitam acrescentar valor às experiências de aprendizagem dos alunos (Batista et. al., 2019).

Portanto, para que a avaliação suporte a aprendizagem, esta deve fornecer uma orientação acerca dos próximos passos a tomar na instrução (William, 2011).

Assim, para conseguir superar este desalinhamento entre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, atualmente é possível observar práticas de avaliação que se afastam da “avaliação da aprendizagem” e se aproximam de uma “avaliação para a aprendizagem” (Graça et. al., 2019).

A avaliação para a aprendizagem (AfL) é qualquer avaliação que tenha como prioridade, na sua estrutura e aplicação, promover a aprendizagem dos alunos (Black et. al., 2004), usando os seus indicadores para ajustar a instrução e, assim, responder às necessidades educativas dos discentes (Thompson & William, 2008).

Portanto, a AfL usa informações de diferentes fontes para comunicar as fraquezas e as forças de cada aluno, com o propósito de otimizar a sua aprendizagem (Schuwirth e Vleuten, 2011).

O seu principal objetivo é fornecer feedback aos alunos acerca do seu progresso em relação aos objetivos de aprendizagem e, assim, permitir que estes assumam um papel ativo na sua própria aprendizagem (Chng e Lund, 2018). É, então, um processo de pesquisa e de interpretação de resultados, por parte dos alunos e dos seus professores, para decidir onde estão os discentes, relativamente à sua aprendizagem, para onde precisam de ir e como chegar lá (Broadfoot et. al., 2002).

Porém, essa vontade de garantir que os alunos se mantenham no caminho da aprendizagem exige um acompanhamento contínuo e cooperativo por parte do professor, de cada aluno e dos colegas (Graça et. al., 2019). Ao considerar separadamente os papéis destes três agentes é possível desconstruir a AfL em cinco estratégias-chave (Thompson e William, 2008), como referido na tabela 1.

Tabela 1 – Cinco estratégias do AfL (Thompson & William, 2008, pg. 7)

	Para onde vai o aluno?	Onde está agora?	Como chegar lá?
Professor	<i>Estratégia 1:</i> Clarificar intenções de aprendizagem e partilhar critérios de sucesso	<i>Estratégia 2:</i> Organizar discussões, atividades e tarefas que gerem evidência de aprendizagem	<i>Estratégia 3:</i> Fornecer <i>feedback</i> que mova os alunos para diante
Colegas	Compreender e partilhar intenções de aprendizagem e critérios de sucesso	<i>Estratégia 4:</i> Colocar os alunos como recursos instrucionais uns dos outros (avaliação e feedback)	
Aluno	Compreender intenções de aprendizagem e critérios de sucesso	<i>Estratégia 5:</i> Colocar os alunos como autores da sua própria aprendizagem (autoavaliação)	

A *Estratégia 1* tem como principal objetivo responder à questão “para onde vai o aluno?”. O professor deve partilhar os objetivos da aula e os critérios de sucesso para que o aluno consiga compreender estes conceitos, assim como perceber o caminho a percorrer para alcançar os objetivos estabelecidos (Cambridge, 2020).

A *Estratégia 5* pretende colocar os alunos no centro da sua aprendizagem. Uma das técnicas mencionadas pelos autores Thompson e William (2008), para aplicar esta estratégia no contexto educativo, é a autoavaliação.

A autoavaliação é uma ferramenta da avaliação formativa que permite envolver os alunos na sua aprendizagem (Santos, 2013), fazendo-os refletir acerca do seu desempenho e até que ponto cumprem os critérios estabelecidos (Andrade & Valtcheva, 2009). Se esta autorreflexão for fundamentada com critérios de sucesso ou de aprendizagem, o aluno irá refletir tendo estes por base e poderá tomar uma decisão mais justa (Araújo, 2017).

Portanto, neste processo de autoavaliação, a compreensão dos critérios apresenta um papel essencial (Santos e Gomes, 2006). Neste sentido, tendo em conta a profunda reflexão que a autoavaliação exige, esta ferramenta pode resultar num meio favorável para partilhar os critérios de sucesso e as intenções de aprendizagem com os alunos.

A *Estratégia 2* pretende responder à questão “onde está o aluno agora?” e, neste sentido, tem como base a criação de situações que demonstrem a aprendizagem dos alunos.

Uma das estratégias referidas por Thompson e William (2008) tem na sua base o questionamento dos alunos, permitindo perceber o que estes compreenderam e onde apresentam maior dificuldade, contribuindo para uma posterior reorganização da instrução. De facto, para verificar os conteúdos que os discentes aprenderam, o questionamento surge como uma das ferramentas mais usadas pelos professores (Silva & Lopes, 2015).

A *Estratégia 3* tende a responder à questão “como chegar lá?”. Para Rosado & Mesquita (2009) torna-se importante fornecer um *feedback* ao aluno após a realização de uma tarefa para, posteriormente, este poder melhorar o seu desempenho.

Esta informação dada ao discente deve estar relacionada com os critérios de sucesso e naquilo que precisam fazer para melhorar, ajudando-os a dar o seu próximo passo para alcançar os objetivos estabelecidos (Cambridge, 2020).

Idealmente, o *feedback* deve ser dado quando decorre a ação, procurando ser o mais específico possível (Metzler, 2011). Neste sentido, o *feedback* verbal adequa-se a este critério, pois pode ser fornecido no momento, permitindo ao aluno refletir acerca da informação dada e corrigir os aspetos referidos nesse mesmo instante (Diogo, 2017).

No entanto, além desta forma de comunicação, existem outros meios de chegar aos alunos que podem contribuir para melhorar as suas aprendizagens, tal como o *feedback* escrito (Black & Wiliam, 1998).

Apesar desta ferramenta ser usada após o aluno executar a tarefa, esta forma de comunicar com o discente permite desenvolver a sua capacidade de autoavaliação, facilitando a identificação e o reconhecimento dos seus erros (Bento & Neusa, 2016), levando-os a ganhar consciência acerca dos mesmos para os corrigir posteriormente (Santos, 2008).

A *Estratégia 4* propõe colocar os alunos como recursos instrucionais uns dos outros. Batista et. al. (2019) refere que a AfL tem como principal objetivo dar *feedback* aos alunos acerca da sua evolução em relação aos objetivos de aprendizagem, podendo recorrer a diversas ferramentas, como a avaliação entre pares, permitindo-lhes assumir a sua própria aprendizagem.

Com base nos autores mencionados anteriormente, foram selecionadas um conjunto de ferramentas (Tabela 2) para aplicar as cinco estratégias referidas na Tabela 1.

Tabela 2 - Ferramentas utilizadas para aplicar as estratégias do AfL

Estratégias e ferramentas	<i>Estratégia 1:</i> Partilha dos critérios de sucesso através da autoavaliação	<i>Estratégia 5:</i> Colocar os alunos como autores da sua própria aprendizagem	<i>Estratégia 2:</i> Organizar discussões, atividades e tarefas que gerem evidência de aprendizagem	<i>Estratégia 3:</i> Fornecer <i>feedback</i> que mova os alunos para diante	<i>Estratégia 4:</i> Colocar os alunos como recursos instrucionais uns dos outros
	Autoavaliação		Questionamento	<i>Feedback verbal e feedback escrito</i>	<i>Feedback</i>

Devido às suas características e ao objetivo das *Estratégia 1* e *5*, a ferramenta utilizada foi, essencialmente, a autoavaliação.

Devido à importância da partilha de critérios, foram elaboradas umas fichas específicas para cada aula, consoante os conteúdos trabalhados na mesma. No final da aula, após realizar as tarefas motoras, os alunos procediam à leitura das mesmas e refletiam acerca do seu desempenho. Resultante desta atividade, cada estudante obtinha uma folha preenchida, a partir da qual sabiam o que era suposto fazer e em que patamar se situavam.

No que diz respeito à *Estratégia 2*, o questionamento surgiu como o método de aplicação da mesma na presente amostra.

Assim sendo, ao longo do ano letivo, na parte inicial da aula os alunos eram confrontados com algumas questões acerca do conteúdo trabalhado anteriormente e do que seria abordado novamente nessa aula. Além disto, nas aulas de introdução a uma determinada matéria, o questionamento ocorria na parte final da aula, após a instrução e exercitação dos conteúdos, através de jogos como as palavras cruzadas.

O *feedback* é a ferramenta protagonista da *Estratégia 3*. Além do *feedback* verbal, dado aos alunos quando realizam a tarefa, também se optou por entregar *feedbacks* escritos aos alunos.

No entanto, existem alguns cuidados a ter na elaboração deste tipo de *feedback*, nomeadamente: i) garantir uma escrita clara e fácil compreensão; ii) guiar o aluno na sua futura ação, dando-lhe pistas sobre como continuar; iii) não

corrigir o erro, dar-lhe oportunidade para corrigi-lo ele mesmo; iv) referir as ações que foram bem feitas para lhe dar autoconfiança e reconhecer o seu desempenho (Santos, 2003). Devido à sua complexidade, este formato de escrita avaliativa não era um recurso regular, sendo entregue a meio de cada período, dando-lhes margem para melhorar o seu desempenho.

Na *Estratégia 4* os alunos foram usados como recursos instrucionais uns dos outros. Para tal, foram usadas fichas de desempenho, semelhantes às fichas de autoavaliação, para avaliar os pares, assim como treinadores guiados e orientados por uma ficha com critérios de sucesso e possíveis *feedbacks*.

Assim sendo, e por serem o elemento central no processo de ensino-aprendizagem, o objetivo desta pesquisa foi analisar e compreender a perspetiva dos alunos acerca do impacto que estas ferramentas tiveram na sua aprendizagem.

4.2. Metodologia

O presente estudo foi realizado na Escola Secundária Alberto Sampaio, numa turma do 10º ano, constituída por 25 alunos cujas idades variam entre os 15 e os 16 anos.

Uma vez que os participantes eram menores de idade, todos os Encarregados de Educação foram esclarecidos acerca da investigação e de tudo o que esta envolvia, através de um consentimento informado de modo a autorizar a participação do seu educando. Foram recolhidos 25 consentimentos, devidamente assinados pelos responsáveis, permitindo a participação e o envolvimento de todos os alunos.

4.2.1. Recolha de dados

A investigação qualitativa analisa o sentido que as pessoas atribuem a determinadas experiências que vivenciaram, dando ênfase à perspetiva destas (Cropley, 2022).

Uma vez que se pretendeu compreender a perspetiva dos alunos acerca do impacto que as ferramentas utilizadas (Tabela 2) tiveram na aprendizagem deles, recorreu-se a uma abordagem qualitativa.

Assim, os dados foram recolhidos recorrendo à realização de entrevistas semiestruturadas. Campos (2012) refere que este instrumento é apropriado para especificar e diferenciar o ensino, assim como Patton (2002) o elucida como essencial para entender a perspetiva dos alunos

Ao longo de sete aulas, foram realizadas um total de sete entrevistas, organizadas em grupos de 3 a 4 alunos, no final do segundo período. Os alunos foram divididos tendo em conta as suas personalidades, de forma a enriquecer a sessão.

Todas as sessões foram gravadas e realizadas num local silencioso, nomeadamente a sala multimédia existente no Pavilhão Gimnodesportivo da ESAS, contando apenas com a presença dos intervenientes.

Foi produzido um guião para manter o foco da sessão e, ao mesmo tempo, permitir que os alunos partilhem as suas experiências (Patton, 2002).

4.2.2. Análise de dados

Miles e Huberman (1994) referem que a análise de dados qualitativos, como é o caso do presente estudo, pode ser realizada em três etapas: i) *data reduction*; ii) *data display*; iii) *conclusion drawing and verification*.

A etapa da redução e transformação de dados permite apurar, classificar, focar, descartar e organizar os dados transcritos de forma a permitir retirar e verificar as conclusões “finais”.

A redução de dados foi realizada tendo em conta os objetivos do estudo. De modo a simplificar a leitura dos dados, os excertos das diversas entrevistas foram disponibilizados consoante as questões realizadas. Após a leitura dos dados, foi possível categorizar os dados conforme: *desempenho na tarefa*, *critérios de sucesso*, *falta de compromisso* e *relembrar matéria*.

Neste processo foi utilizada uma tabela, organizada consoante as categorias obtidas na redução dos dados e as ferramentas de AfL utilizadas ao longo do ano.

4.3. Resultados

Após a redução e apresentação de dados, dá-se o desenvolvimento e a verificação das conclusões do estudo.

Tendo por base diversos autores, ao longo do ano letivo foram utilizadas quatro ferramentas para aplicar as cinco estratégias do AfL.

Autoavaliação

A autoavaliação foi um instrumento desenvolvido, essencialmente, para partilhar os critérios de sucesso com os alunos e para que estes refletissem acerca do sua atuação ao longo da aula. Este parâmetro, incluído em todas as aulas realizadas pelos alunos, foi percebido por estes como um meio positivo para a aprendizagem deles, uma vez que lhes permitia realizar um balanço acerca do seu desempenho.

“Acho que as autoavaliações nos permitem ter uma noção da nossa evolução. Como temos de responder a aspetos específicos, conseguimos ter uma noção do que fazemos ou não” (A1E1)

“Faz diferença porque ali tens as perguntas e à medida que vais respondendo vais vendo as coisas que consegues fazer e as coisas que não consegues” (A1E4)

“às vezes posso pensar que sei tudo e vou ver as perguntas e vejo uma que já não me lembrava e que na próxima aula tenho de melhorar” (A3E4)

“Ao fazer as autoavaliações percebemos mesmo o que temos de fazer e, como os e-mails que a professor manda, depois sabemos o que temos de melhorar.” (A3E6)

Além disto, os alunos referiram que esta ferramenta lhes permitia compreender os critérios de sucesso, ajudando-os a focar nos aspetos mais importantes das tarefas.

“Acho que sim, porque ajuda-nos a perceber os aspetos que temos de dar mais atenção.” (A3E3)

“Ajuda a compreender melhor o que temos de fazer.” (A4E5)

“Acho que nos ajuda a perceber os aspetos que temos de fazer.” (A1E3)

Apesar de ser pouco referido, alguns alunos consideram que a especificidade das questões lhes permite relembrar os aspetos técnicos e táticos abordados.

“(…) também nos ajuda a relembrar a matéria” (A2E1)

“Ajuda-nos a relembrar os conhecimentos e para compreender melhor” (A2E5)

Questionamento

De modo a organizar discussões com os alunos acerca da matéria abordada anteriormente, na perspetiva dos alunos, o questionamento demonstrou ser um instrumento eficaz para relembrar conteúdos e, assim, ajudá-los na sua aprendizagem.

“Eu sou bastante esquecido e ao fazer isso consigo relembrar a matéria.” (A3E1)

“Sim, é uma forma de relembrar a matéria. Por exemplo, não me lembro de todos os batimentos no badminton, mas depois de a professora fazer as perguntas já associo os movimentos aos nomes e consigo jogar melhor.” (A2E1)

“Eu acho que nos ajuda a lembrar pequenos detalhes que já tínhamos esquecido” (A2E3)

“(…) para quem não se lembra, é sempre útil ter uma demonstração antes da aula. Isso ajuda algumas pessoas, pois há uns que podem não saber.” (A1E6)

“É uma forma de ver se sabemos o que demos e de nos obrigar a estar sempre atentos.” (A1E1)

Feedback Escrito

Este documento continha um *feedback* escrito acerca do desempenho individual de cada aluno numa determinada modalidade para poder ser consultado em casa e, deste modo, permitir uma análise pormenorizada acerca do que devem melhorar para evoluir na prática. Para os alunos este *feedback* apresentou-se como um meio para promover a sua aprendizagem.

“Acho que é importante, é uma opinião de fora. Posso pensar que está certo e quando vou ver pode ajudar-me a melhorar.” (A3E4)

“(…) no período passado, por exemplo, ajudou-me muito com o basquetebol. Havia duas ou três coisas que eu ainda não fazia direito e depois de ler, conseguir melhorar e a professora disse que estava melhor. Por isso ajuda.” (A3E6)

“Enquanto pessoa que está de fora, a professora consegue ver os erros que fazemos e nós nem sempre temos. Por isso, acho que este tipo de documentos nos ajuda a perceber o que devemos melhorar.” (A2E1)

“Às vezes pensamos que estamos a fazer bem e não estamos. É sempre importante saber o que estamos a fazer mal e como melhorar.” (A1E1)

“Acho que ajuda a saber o que é que nós podemos melhorar, porque às vezes acho que não temos a noção se estamos a fazer mal” (A2E6)

No entanto, apesar desta ferramenta reunir informação detalhada e importante acerca do desempenho do aluno, existe uma falta de compromisso que leva a alguns alunos a não consultar os mesmos.

“(…) mas para ser sincero, eu não vejo por preguiça. Eu sei que é um documento que me ia ajudar a melhorar, mas não o vejo.” (A3E1)

“Não vejo por causa dos testes. E às vezes por um bocado por preguiça, porque o único tempo que temos livre para descansar não o queremos usar para a escola.” (A2E2)

“Por acaso não é preguiça, mas por vezes é esquecimento. Eu às vezes não tenho tempo para estar no meu e-mail para ver as minhas coisas e então é complicado.” (A1E2)

Feedback

Além do *feedback* escrito, durante as aulas a professora intervinha verbalmente para corrigir os erros observados ou reforçar positivamente o desempenho do aluno.

“(...) acho que é uma parte muito importante porque assim podemos corrigir os erros. É uma forma de saber o que fazemos mal ou bem.” (A1E1)

Os alunos consideram importante para a sua aprendizagem receber uma opinião de fora, mas quando o *feedback* é dado pelos colegas de equipa nem sempre é bem recebido.

“Acho que se for a professora é melhor, mas é sempre importante ter uma opinião de fora.” (A2E1)

“Se for o colega, depende de como ele corrigir.” (A3E4)

“Se for um colega que perceba e que saiba do que é que está a falar, não me importo. Mas se for um colega que não saiba e só está a dizer porque sim, aí não acho que nos ajude.” (A4E5)

4.4. Discussão

Tendo por base os resultados obtidos, a opinião manifestada pelos alunos mostra uma relação positiva entre as diversas práticas avaliativas aplicadas ao longo do ano letivo e o seu contributo na aprendizagem dos discentes.

No entanto, algumas destas ferramentas não tiveram o efeito previsto em todos os alunos, o que veio a condicionar a eficiência das mesmas em cada indivíduo.

A autoavaliação, prática avaliativa para aplicar a *Estratégia 1 e 5*, pode ser vista como um meio para nortear o aluno e dar-lhe a oportunidade de refletir acerca do seu desempenho, promovendo a sua autonomia e a sua envolvimento na própria aprendizagem (Silva, 2013).

Um aluno capaz de se autoavaliar conhece os objetivos de aprendizagem, interiorizou os critérios para apreciar o seu progresso e é capaz de, em conformidade, gerir a sua aprendizagem (Araújo & Diniz, 2015)

No estudo desenvolvido por Silva (2013), a percepção dos alunos alinha-se com aquilo que se pretende retirar da autoavaliação. Para a amostra estudada pela autora, a autoavaliação é percebida como um meio para os ajudar a aprender melhor e que lhes permite orientar a sua ação para ultrapassar as suas dificuldades através do *feedback* que obtêm através desta.

De igual modo, na investigação conduzida por Araújo (2015), esta ferramenta permite desenvolver nos alunos a consciência das aprendizagens desenvolvidas e dos conteúdos onde apresentam maiores dificuldades.

Além disto, quando a autoavaliação é guiada por critérios de sucesso existem outros benefícios que desta resultam, tal como menor ansiedade, maior concentração nos aspetos chave das tarefas e melhorias no seu desempenho (Andrade e Du, 2005).

Os resultados do presente estudo alinham-se com a literatura estudada, permitindo compreender a autoavaliação, na perspetiva dos alunos, como um meio para relembrar matéria, refletir, ganhar consciência acerca do seu desempenho, compreender e interiorizar os critérios de sucesso.

A aplicação da *Estratégia 2* ocorreu através do questionamento dos alunos. Silva e Lopes (2015), no seu estudo, defendem esta ferramenta pedagógica mencionando a vantagem que esta aporta na melhoria das aprendizagens, assim como no desenvolvimento da argumentação, pensamento crítico e da capacidade de auto e heteroavaliação.

A percepção dos alunos acerca do questionamento corrobora os resultados encontrados na literatura, permitindo-lhes relembrar a matéria e consolidar as suas aprendizagens.

Estas práticas de autoavaliação e de questionamento não foram os únicos métodos aplicados na amostra analisada. O *feedback* escrito e verbal foram ferramentas utilizadas na aplicação da *Estratégia 3*.

O *feedback* escrito é uma forma de melhorar o desempenho dos alunos, consciencializá-los acerca dos seus erros e das formas para os superar (Terroso et. al., 2019). Diversos autores demonstraram as potencialidades deste *feedback*.

Os alunos consideram que este tipo de documento lhes permite obter orientações acerca de “para onde vão” e “quais os próximos passos”, assim como possibilitar a compreensão dos erros executados e os motivos por trás destes (Captivo, 2018).

No estudo desenvolvido por Teixeira (2017), o *feedback* escrito contribuiu no processo de reflexão acerca dos erros cometidos e na procura de soluções para corrigir os mesmos e ultrapassar as suas dificuldades autonomamente.

No entanto, apesar de Santos e Dias (2006) apresentarem resultados semelhantes, reforçando a relação positiva desta prática no processo de ensino-aprendizagem, alertam para o facto de este tipo de *feedback* não ter o mesmo impacto em todos os alunos.

As entrevistas realizadas permitiram compreender que a perspetiva dos alunos acerca do *feedback* escrito coincide com outros estudos desenvolvidos. Para estes, este método de comunicar informações importantes acerca do seu desempenho contribuiu para se aperceberem dos erros cometidos, ajudando-os a obter uma melhor perceção acerca das suas aprendizagens e dificuldades. Porém, nem todos os alunos recorreram a esta ferramenta de forma voluntária, devido à ausência de motivação para consultar este material fora da escola.

Relativamente ao *feedback* verbal, os alunos olham para este como um meio para se familiarizarem com as dificuldades apresentadas (Diogo, 2017). Neste seguimento, os resultados obtidos no presente estudo demonstraram que a opinião dos alunos é semelhante aos estudos referidos anteriormente, permitindo-lhes usar o *feedback verbal* para identificar as suas dificuldades e avançar com a correção dos seus erros.

Porém, quando o *feedback* é dado pelos pares (*Estratégia 4*), embora exista uma valorização da opinião externa dada pelos colegas, alguns discentes encaram os comentários e observações realizadas por determinados colegas com alguma neutralidade.

Estes resultados afastam-se dos benefícios mencionados na literatura, os quais referem um impacto positivo desta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem (Double et. al., 2020; Batista et. al., 2019; Cardoso, 2018). De acordo com as entrevistas dos alunos, o desalinhamento do presente estudo com a literatura pode dever-se à falta de conhecimento por parte dos discentes acerca da matéria, contribuindo para a ausência de impacto do *feedback* dado por estes.

4.5. Conclusão

O presente estudo tinha como propósito analisar as opiniões dos alunos acerca do impacto que as práticas avaliativas tiveram na sua aprendizagem.

Através dos resultados obtidos, é possível concluir que os alunos consideraram as ferramentas utilizadas como positivas para a sua aprendizagem, apesar de nem todas as práticas apresentarem o impacto previsto.

Tendo em conta a autonomia dada aos discentes para consulta e aplicação das mesmas, considera-se a falta de compromisso por parte de determinados estudantes um dos principais motivos que originaram a ausência de impacto de algumas práticas avaliativas no processo de ensino destes e dos seus pares.

Apesar das conclusões delineadas resultarem de uma amostra específica e reduzida, impossibilitando a generalização de resultados, estas sugerem uma reorientação das ferramentas aplicadas e um maior acompanhamento da sua utilização num contexto futuro.

De igual modo, importa realçar algumas limitações do estudo, como a imaturidade geral dos alunos entrevistados. Ao longo das entrevistas, foi possível observar dificuldades no processo de reflexão dos alunos, limitando o conteúdo retirado das sessões. Além disto, o facto de a entrevistadora ser a própria docente pode ter originado, no aluno, a necessidade de agradar ou de ir ao encontro dos ideais do professor ou, até mesmo, apresentar algum receio de possíveis consequências nas respostas dadas, condicionando a veracidade e honestidade das entrevistas.

Em suma, tendo em conta o papel central que o aluno ocupa no processo de ensino-aprendizagem, considera-se importante desenvolver mais estudos sobre esta vertente.

4.6. Referências Bibliográficas

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12-19.

Andrade, H., Du, Y. (2005) Student Perspectives on Rubric-Referenced Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.

Araújo, F. (2015) *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Lisboa: F. Araújo. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Araújo, F.; Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52

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

Black, P., & Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 6(1), 8-21.

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Assessment Reform Group.

Cambridge International. (2020). *Avaliação para a aprendizagem*.

Campos, C. (2012). Perguntar para compreender melhor: a entrevista. Consultado 02 agosto 2023, disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/entrevista.pdf>

Cardoso, A. (2018). O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(1), 383-409.

Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89, 29-34

Cropley, A. (2022). *Qualitative research methods: A practice-oriented introduction*. Bucharest: Editura Intaglio.

Diogo, S. (2017). *O feedback oral em tarefas de consolidação das aprendizagens*. Setúbal: S. Diogo. Relatório de Investigação apresentado ao Instituto Politécnico de Setúbal.

Double, K., McGrane, J., & Hopfenbeck, T. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 482-509.

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* (pp. 81-107), Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 106-146). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Lisboa.

Leitão, A., Xavier, A., & Chaves, F. (2017). A importância da avaliação escolar para a aprendizagem. In E. Magalhães, A. Xavier, & E. Sales. (Eds.) *A educação tecendo olhares sobre a psicopedagogia* (pp. 45-56). Curitiba: Editora CRV.

Luckesi, C. (2014). Avaliação da aprendizagem na educação infantil. *Interacções*, 32, 191-201.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. (3ª ed.) Scottsdale: Holcomb Hathaway.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications.

Ribeiro, V. (2017). A avaliação formativa e formadora como processo de desenvolvimento da qualidade da aprendizagem. In M. Flores, M. Alves, E. Machado, & S. Fernandes. (Org.), *Livro de Atas*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação, Atas do I Congresso Internacional de Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar, pp. 151-160

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130), Lisboa: Edições FMH.

Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21.

Santos, L., & Dias, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. Consultado 02 agosto 2023, disponível em <https://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/2007%202008/temas%20matematicos/LS.pdf>

Santos, L., & Gomes, A. (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 11-48.

Schuwirth, L., & Van der Vleuten, C. (2011). Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33, 478-485.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 5, 1-17.

Silva, M. (2013) *Aprender a aprender: O papel da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem*. Porto: M. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Sobral, M. (2013). *Avaliação e Aprendizagem no 2.º ano de escolaridade: um estudo de caso*. Lisboa: M. Sobral. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Teixeira, A. (2017). *Feedback escrito: De que modo o uso do feedback escrito em tarefas matemáticas contribui para ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades*. Setúbal: A. Teixeira. Relatório de Investigação apresentado ao Instituto Politécnico de Setúbal.

Terroso, J., Dias, J., & Machado, F. (2019) O feedback escrito como elemento regulador na resolução de problemas. *Educação e Matemática*, 149-150, 62-66.

Thompson, M., & Wiliam, D. (2008). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In C. Wylie (Ed.), *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*.

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

5. Conclusão

“Entro, agora, pelo portão da escola como docente, e deixo aquela adolescente para trás. É aqui que ouço “apertem os cintos, a viagem vai começar” e sinto o primeiro impulso para iniciar a minha viagem. Começa a viagem e, pouco a pouco, o ritmo vai aumentando, ficando cada vez mais rápido. O coração fica mais acelerado e eu cada vez mais ansiosa e com mais perguntas do que respostas!”

Diário de Bordo, Reflexão da Aula 1 e 2

Arends (2012) explica que, inicialmente, nos primeiros anos de ensino, estamos mais preocupados com questões pessoais e de controlo da sala de aula.

De facto, foi exatamente assim que comecei o meu EP, focada na relação que iria estabelecer com os meus alunos. No entanto, se comecei o ano como uma professora insegura, acabo o mesmo confiante e sem arrependimentos.

A partida de xadrez foi desafiante e um autêntico quebra-cabeças, mas resultou numa experiência positiva, divertida e gratificante. No entanto, acabo o estágio com dúvidas acerca do vencedor do jogo.

Ao longo deste ano vi o EP como um jogo de xadrez, competindo com as dificuldades dos meus alunos. Agora, apercebo-me que existia um jogo paralelo, onde estes me ajudavam a vencer as minhas próprias dificuldades.

Ao longo deste processo, dei o meu melhor e consegui crescer enquanto profissional e enquanto pessoa. Aprendi a ser paciente, a ver as coisas com mais calma e a deixar de pensar que o mundo ia acabar por não cumprir o PA. No entanto, nunca esperei “desviar-me” do caminho que tracei.

“As pessoas crescidas adoram números. Quando lhes falamos de um novo amigo, nunca querem saber o principal (...) Em vez disso

perguntam: Quantos anos tem? Quantos irmãos tem? (...) Só então acham que o conhecem.”

Antoine de Saint-Exupéry (2022, pg. 17)

Deixei-me levar por esta aventura e acabei num lugar desconhecido e inesperado. Devo agradecer às pessoas que me acompanharam, mas especialmente aos meus alunos, pois foram eles que me afastaram desta linha reta e me levaram por percursos que não esperava fazer, longe dos números. Afinal de contas, não sei se fui eu a professora ou se foram eles.

Ajudaram-me a crescer, dando-me a oportunidade de aplicar diversos conceitos, mas também me ensinaram a ver os pequenos detalhes, mostrando-me que uma relação empática pode ser a base para o desenvolvimento de uma excelente turma.

De igual modo, penso que os ajudei a crescer enquanto alunos, cidadãos e pessoas ativas. Acredito ter feito o mais importante, dar-lhes uma voz e ouvi-la. Dei-lhes a autonomia e a liberdade que eles precisavam para voar, mas estando sempre por perto para os ajudar e para lhes mostrar que, com dedicação, são capazes de pensar e realizar coisas incríveis.

Termino o estágio com um gosto doce na boca, mas sem deixar de sentir um travo amargo, resultante da sensação de não ter aproveitado tudo e por saber que podem passar anos até regressar à escola.

Concluo, assim, a representação das emoções sentidas e experiências vividas ao longo do EP. No entanto, importa referir que todos estes momentos relatam de uma forma superficial aquilo que senti.

6. Referências Bibliográficas

Alonso, M. (1995). A Avaliação do Professor como Instrumento de Inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser Professor - Contributos para um debate* (pp. 47-62). Porto: SPZN.

Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52

Araújo-Oliveira, A. (2015). Instruir, socializar e qualificar: O ensino de ciências humanas e sociais na encruzilhada da tripla missão socioeducativa da escola quebequense. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 49-66.

Arends, R. (2012). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 4-41). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, 32, 1-27.

Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14(S1A), 353-375.

Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 66-74.

Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Bolsonello, J., Silva, M., Lara, A., & Macuch, R. (2023). Uso de brainstorming como ferramenta para aprendizagem. *Conhecimento & Diversidade*, 15(36), 174-191.

Borghouts, L., Slingerland, M., Weeldenburg, G., & MacPhail, A. (2020). The AIESEP position statement on PE assessment. Consultado 2 de Agosto 2023, disponível em <https://aiesep.org/wp-content/uploads/2020/06/AIESEP-Position-Statement-on-PE-Assessment-FINAL1.pdf>

Carvalho, M., Miranda, C., & Correira, M. (2019). 'Pegadas na areia' de professores 'caçadores de sonhos': duas identidades profissionais em (des)construção. *Pro-Posições*, 30, 1-26

Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.

Castro, G. (2012). Ensinar filosofia a crianças. In M. Ferreira (Coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede* (pp. 104-116). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Cunha, A. (2010). Representação do "bom" professor: o "bom" professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.

Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (8ª ed). Porto: ASA Editores, SA.

Dyson, B., Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: a practical introduction*. London: Routledge.

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16(1), 73-96.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. In *Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Freire-Ribeiro, I., Mesquita, E. (2019). Ambiente(s) de ensino e aprendizagem: a perceção dos futuros professores. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves, & M. Roldão (Org.) *Educação, territórios e desenvolvimento humano*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. Atas do III Seminário Internacional, Porto, 2019, pp. 93-104.

Gomes, P., Queirós, P., Borges, C., & Batista, P. (2014). Aprender a ser professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de educação física. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 241-265). Porto: FADEUP.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, E. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves, A. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I*. Funchal: Universidade da Madeira, pp. 89-95.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino nos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163), Lisboa: Edições FMH.

Gurvitch, R., & Metzler, M. (2010). Theory into practice: Keeping the purpose in mind: The implementation of instructional models in physical education settings. *Strategies*, 23(3), 32-35.

Harvey, S., Gil-Arias, A., & Claver, F. (2020). Effects of teaching games for understanding on tactical knowledge development in middle school physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 1369-1379.

Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 44-48.

Howe, R., Dagenais, A. (2016). L'évaluation sommative. *Bulletin de la documentation collégiale*, 16, 1-14.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.

López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.

Mesquita, I., & Graça, A., (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do Desporto*, In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68), Lisboa: Edições FMH.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. (3^a ed.) Scottsdale: Holcomb Hathaway.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho. *Diário da República*, 1.^a Série, n.º 126, 3340-3364.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro. *Diário da República*, 1.^a Série, n.º 172, 5103-5119.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(3), 14-25.

Pais-Vieira, L., Vieira, F., & Costa, J. (2021). A supervisão como espaço de transformação - um estudo no contexto do estágio. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 109-127.

Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.

Peterson, P. L. (1979). Direct instruction: Effective for what and for whom? *Educational Leadership*, 37(1), 46-48.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Graça, A., e Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP

Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª Ed.) St. Louis: Mosby.

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Saint-Exupéry, A. (2022). *O Príncipezinho* (4ª Ed.) Porto: Porto Editora.

Sarmiento, T., Rocha, S., & Paniago, R. (2018). Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Revista Práxis Educacional*, 14(30), 152-177.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.

Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. Estrela (Ed.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 37-56). Porto: Porto Editora.

Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do estágio profissional em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 107-114.

Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de educação física nas universidades públicas portuguesas: estruturas e fundamentos. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 113-141). Porto: FADEUP.

Simões, M. (2008). *Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades*. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Thompson, M., & William, D. (2008). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In C. Wylie (Ed.), *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*.

Virões, M. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Lisboa: M. Virões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

William, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2ª Ed.). Bloomington: Solution Tree Press.

Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo I: Roulement de Instalações

ESCOLA SECUNDÁRIA ALBERTO SAMPAIO
ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES - EDUCAÇÃO FÍSICA
2022/2023

TEMPOS	Prof.	Segunda Feira					Prof.	Terça Feira					Prof.	Quarta Feira					Prof.	Quinta Feira					Prof.	Sexta Feira					QUINZENAS DATAS			
		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3	INICIO	FINAL		
1º/2º 8H10 9H40	7H	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12J	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	1T	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12N	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10P	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	A1	16/set	30/set	1 P e r i o d o
	10C	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12K	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	9J	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12G	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	B1	03/out	14/out	
	10K	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12I	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10L	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12B	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	1M,I	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	A2	17/out	28/out	
	3M,T	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12L	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	10K	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12A	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11J	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	B2	31/out	11/nov	
	7I	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12O	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	9I	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	9H	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	A3	14/nov	25/nov	
3º/4º 09H55 11H25	8I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12E	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10A	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12O	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10D	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	B1	28/nov	09/dez	2 P e r i o d o
	1A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12L	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10J	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	A2	12/dez	16/dez	
	11J	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12C	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	3A	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12K	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	2S,T	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	B2	03/jan	13/jan	
	3P	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12M	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11M	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12I	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11I	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	A3	16/jan	27/jan	
	11M	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12F	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	1S	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12J	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10B	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	B1	30/jan	10/fev	
5º/6º 11H40 13H10	1P	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12D	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10J	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12F	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11K	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	A2	13/fev	24/fev	3 P e r i o d o
	10L	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12B	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12M	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	B2	27/fev	10/mar	
	8H	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12A	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10M	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12H	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	2M,I	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	A3	27/mar	24/mar	
	10N	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12N	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11L	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12C	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	A1	27/abr	31/mar	
	11F	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12G	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10G	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12E	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	2P	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	A2	17/abr	28/abr	
TEMPOS		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3	PROFESSORES			
8º 14H15 15H00	9J	P2	P2	P2	P2	P2	9H	P2	P2	P2	P2	P2								P1	G/C2	C1	P2	B/C2	9I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	Ana Moreira		?	
																				G/C2	C1	P2	B/C2	P1	7I	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	Arnaldino Ferreira		?	
																				C1	P2	B/C2	P1	G/C2	8I	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	Benjamim Peixoto		?	
																			8H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1		P2	B/C2	P1	G/C2	C1	Ana Paula Lima		?	
																			7H	B/C2	P1	G/C2	C1	P2		B/C2	P1	G/C2	C1	P2	Luis Meném		?	
9º/10º 15H15 16H45	11C	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11G	P1	G/C2	C1	P2	B/C2							10E	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11B	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	Paulo Marques		?	
	10E	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11I	G/C2	C1	P2	B/C2	P1								G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	Vasco Araújo		?	
	11L	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10F	C1	P2	B/C2	P1	G/C2							3S	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10N	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	Marta Carvalho		?	
	11K	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11E	P2	B/C2	P1	G/C2	C1							10I	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11O	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	Elisabete Silva		?	
	2A	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10P	B/C2	P1	G/C2	C1	P2							11C	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	11D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	Adelino Esteves		?	
11º/12º 17H00 18H30	10B	P1	G/C2	C1	P2	B/C2		P1	G/C2	C1	P2	B/C2								P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10G	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	João Martins/Marco		?	
	10M	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11D	G/C2	C1	P2	B/C2	P1								G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11F	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	Mª Glória Sousa		?	
	10O	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10I	C1	P2	B/C2	P1	G/C2								C1	P2	B/C2	P1	G/C2	11E	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	Tânia Covas		?	
	11B	P2	B/C2	P1	G/C2	C1		P2	B/C2	P1	G/C2	C1							10F	P2	B/C2	P1	G/C2	C1		P2	B/C2	P1	G/C2	C1	Jorge Borges		?	
	11H	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2							11G	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10C	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	37		?	
																															Carlos Almeida		?	

Atividade
Interna

Anexo II: Exemplo de Planificação Anual

1º Período																												
Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta	Quarta	Sexta
16/set	21/set	23/set	28/set	30/set	05/out	07/out	12/out	14/out	19/out	21/out	26/out	28/out	02/nov	04/nov	09/nov	11/nov	16/nov	18/nov	23/nov	25/nov	30/nov	02/dez	07/dez	09/dez	14/dez	16/dez		
1 2	3 4	5 6	7 8	9 10	-	11 12	13 14	15 16	17 18	19 20	21 22	23 24	25 26	27 28	29 30	31 32	33 34	35 36	37 38	39 40	41 42	43 44	45 46	47 48	49 50	51 52		
G/C2	P1	G/C2	P1	G/C2	G/C2	C1	G/C2	C1	C1	P2	C1	P2	P2	B/C2	P2	B/C2	B/C2	P1	B/C2	P1	P1	G/C2	P1	G/C2	G/C2	C1		
Andebol	1		2						3				4															
Dança				1									2		3	4		AS										
Ginástica		1					2						3		4	5		6			7		AS					
Basquetebol		1				2		3				4		5				6	AS									
Badminton			1									2	3						4	5		AS						
A. Física							1	2			3			4				5			6							
Orientação																1		2			3		AS					
Voleibol	1					2		3	4		5			6			AS											
																											Entrega de Prémios	Autoavaliação

Anexo III: Exemplar de Plano de Aula

Plano de Aula nº 1 e 2			
Professor:	Data:	Local:	Turma:
Hora:	Duração:	Nº alunos:	
Unidade Didática:			
Função Didática:			
Material:			
Objetivos Gerais - Domínio Motor: - Domínio Cognitivo: - Domínio Afetivo:			

Conteúdos	Objetivos Específicos	Exercício	Esquema	Critérios de Êxito	Tempo
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Anexo IV: Portfólio Reflexivo



Anexo V: Exemplar de Manual de Equipa

EQUIPA A JORDÕES



1ª Parte - Voleibol

1. Jogo 1x1 em competição

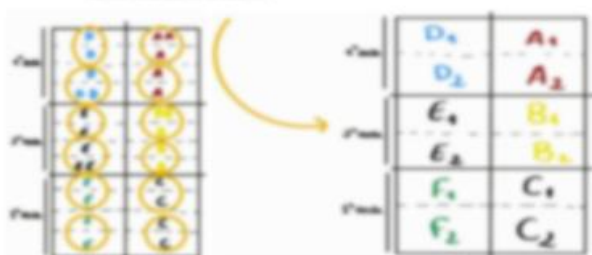
- Em 1x1, consoante o pedido da professora, devem fazer as seguintes sequências:
 - 1ª Sequência: Autopasse – passe
 - 2ª Sequência: Autopasse – passe – tocha de campo
 - 3ª Sequência: Autopasse – passe – tocha na linha de fundo
- Nas equipas com 5 elementos, tal como indicado na imagem, haverá uma dupla que estará sempre a trocar de lugar com a outra, respeitando as sequências anteriores.



2. Jogo 2x2

- Dividido em 0.2
- Serviço por todos.
- Como obter pontos?
 - Bola vai no campo adversário = 1 ponto
 - Adversário é o último a tocar na bola e vai fora = 1 ponto
 - Recebemos em 0.2 e o "não recebedor" vai para a rede = 1 ponto

Transição do 1x1 para o 2x2



Rotuleiras

1ª Jogo



2ª Jogo



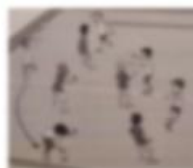
3ª Jogo



2ª Parte - Andebol

1. Jogo de bola na linha

- C1 e C2 = 3x3 | C3 = 4x4
- A equipa que tem bola, deve tentar desmarcar-se e criar linhas de passe, para tocar com a bola na linha de fundo da outra equipa.
- A equipa que está a defender, deve roubar a bola.
- Se a equipa que defende roubar a bola, passa a atacar.
- Tocar com a bola na linha de fundo = 1 ponto.



Anexo VI: Exemplan de Fichas Auxiliares



Anexo VII: Exemplar de Autoavaliação

Autoavaliação

Consigo/Não Consigo...	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1. ... realizar o <u>clear</u> acima da cabeça e com o braço esticado, enviando o volante para o fundo do campo adversário.	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
2. ... realizar o <u>amorti</u> acima da cabeça, batendo lentamente no volante para este cair perto da rede do adversário.	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
3. ...realizar o <u>remate</u> acima e à frente da cabeça, batendo rapidamente no volante para este cair perto da rede e com uma trajetória tensa.	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
4. ...realizar o <u>lob</u> abaixo da cintura, batendo de baixo para cima no volante para este ter uma trajetória alta e cair no fundo do campo.	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
5. ...ler o <u>jogo</u> e perceber qual é o batimento que devo usar	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
6. ... receber a bola com as duas mãos e enquadrar-me com o cesto (de frente para este)	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
7. ...saber quando devo lançar, driblar ou passar a bola	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
8. ...lançar parado, perto do cesto, para aproveitar a vantagem ofensiva (quando não tenho adversário direto)	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
9. ...ler o jogo e passar a bola, com segurança, ao meu colega que está desmarcado	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
10. ...driblar para progredir no campo ou para ultrapassar um adversário	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
11. participar no ressalt, sempre que há lançamento, para tentar recuperar a posse de bola	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-
12. cooperar com os meus colegas e ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades.	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-	Sim Não +/-

Anexo VIII: Exemplar de Feedback Escrito



Avaliação Qualitativa

Ginástica Acrobática

Equipa	Par	Figura	Monte	Pega/Durante Equilíbrio	Desmonte
		1	Base: ✓ Dedado ✓ Membros superiores esticados Volante: ✗ Mãos no chão, só realiza a pega depois de retirar as pernas das mãos da base ✓ Coloca as pernas sobre as mãos da base ✓ Membros superiores esticados	Base: ✓ Parte anterior das pernas ✓ Mantém os membros superiores esticados Volante: ✓ Parte anterior das pernas ✓ Mantém os membros superiores esticados	✓ Base acompanha as pernas do volante ✗ Volante tira os membros superiores antes de retirar as pernas das mãos da base ✓ Desmonte controlado
		2	Base: ✓ Sentado, com pernas afastadas ✓ Membros superiores elevados Volante: ✓ Realiza o apoio invertido	Base: ✓ Segura o volante pelas ancas	✓ Base mantém membros superiores elevados e segura o volante até sair de apoio invertido ✗ Desmonte não controlado
		3	Base: ✓ Um joelho no chão ✓ Uma perna flexa (90°) ✓ Planta do pé bem apoiada ✓ Acompanhar o volante, de baixo para cima Volante: ✓ Solta de costas	✓ Pega simples	✓ Mantém a pega até o volante sair ✓ Volante sai para frente - Desmonte controlado
		1	Base: ✓ Dedado ✓ Membros superiores esticados Volante: ✓ Mãos sobre a parte anterior das pernas ✓ Coloca as pernas sobre as mãos da base ✓ Membros superiores esticados	Base: ✓ Parte anterior das pernas ✓ Mantém os membros superiores esticados Volante: ✓ Parte anterior das pernas ✓ Mantém os membros superiores esticados	✓ Base acompanha as pernas do volante ✓ Volante mantém os membros superiores esticados até retirar as pernas das mãos da base ✓ Desmonte controlado
		2	Base: ✓ Sentado, com pernas afastadas ✓ Membros superiores elevados Volante: ✓ Realiza o apoio invertido	Base: ✓ Segura o volante pelas ancas	✓ Base mantém membros superiores elevados e segura o volante até sair de apoio invertido ✓ Desmonte controlado
		3	Base: ✓ Um joelho no chão ✓ Uma perna flexa (90°) ✓ Planta do pé bem apoiada ✓ Acompanhar o volante, de baixo para cima Volante: ✓ Solta de costas	✓ Pega simples	✓ Mantém a pega até o volante sair ✓ Volante sai para frente - Desmonte controlado

Anexo IX: Cartaz Troféu ESAS



Jogo das Argolas



Como jogamos?



Cada equipa tem 5 argolas.

1

Deve jogar um elemento de cada vez.



O objetivo é atirar as argolas, respeitando a linha de lançamento, e acertar no pino.



Sempre que ficarem sem argolas, um elemento deve ir buscá-las.

Como pontuamos?

A equipa tem 2 minutos para acertar com as argolas no pino.

Nesse intervalo de tempo, ganham pontos por cada argola que conseguirem colocar no pino.

Quanto tempo temos?

A equipa dispõe de 2 minutos para finalizar a prova.



Anexo XI: Material Usado nos Torneios Organizados Pelos Alunos

Prémios

Ideia de prémios:

-Medalhas para cada elemento da equipa vencedora;

-Chocolates(alternativa)

Mas a minha ideia principal são as medalhas.

1. Ideias de realização:

-Fazer a parte da medalha numa aplicação e imprimir (enfiar numa fita);

-Fazer a medalha à mão usando cartolina (enfiar numa fita);

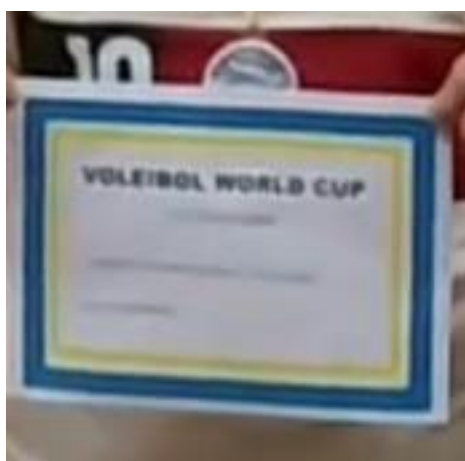
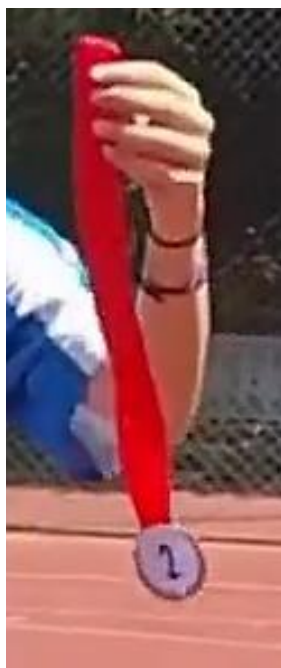
O que muda é só a parte da medalha a ideia da fita fica sempre a mesma.

Uma das opções:



FIBA		FEDERATION INTERNATIONALE DE BASKETBALL INTERNATIONAL BASKETBALL FEDERATION BOLETIM DE JOGO																																																																																																																																																																																																																																																							
Equipa A		Equipa B																																																																																																																																																																																																																																																							
Competição	Data	Hora	Árbitro																																																																																																																																																																																																																																																						
Jogo Nº	Local	Árbitro Aux. 1	Árbitro Aux. 2																																																																																																																																																																																																																																																						
Equipa A DESCONTOS DE TEMPO: PERÍODO ① 1 2 3 4 ② 1 2 3 4 PERÍODO ③ 1 2 3 4 ④ 1 2 3 4 PERÍODOS SUPLEMENTARES:		MARCHA DO RESULTADO <table border="1"> <thead> <tr> <th>A</th> <th>B</th> <th>A</th> <th>B</th> <th>A</th> <th>B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>1</td><td>41</td><td>41</td><td>88</td><td>81</td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td><td>42</td><td>42</td><td>89</td><td>82</td></tr> <tr><td>3</td><td>3</td><td>43</td><td>43</td><td>90</td><td>83</td></tr> <tr><td>4</td><td>4</td><td>44</td><td>44</td><td>91</td><td>84</td></tr> <tr><td>5</td><td>5</td><td>45</td><td>45</td><td>92</td><td>85</td></tr> <tr><td>6</td><td>6</td><td>46</td><td>46</td><td>93</td><td>86</td></tr> <tr><td>7</td><td>7</td><td>47</td><td>47</td><td>94</td><td>87</td></tr> <tr><td>8</td><td>8</td><td>48</td><td>48</td><td>95</td><td>88</td></tr> <tr><td>9</td><td>9</td><td>49</td><td>49</td><td>96</td><td>89</td></tr> <tr><td>10</td><td>10</td><td>50</td><td>50</td><td>97</td><td>90</td></tr> <tr><td>11</td><td>11</td><td>51</td><td>51</td><td>98</td><td>91</td></tr> <tr><td>12</td><td>12</td><td>52</td><td>52</td><td>99</td><td>92</td></tr> <tr><td>13</td><td>13</td><td>53</td><td>53</td><td>100</td><td>93</td></tr> <tr><td>14</td><td>14</td><td>54</td><td>54</td><td>101</td><td>94</td></tr> <tr><td>15</td><td>15</td><td>55</td><td>55</td><td>102</td><td>95</td></tr> <tr><td>16</td><td>16</td><td>56</td><td>56</td><td>103</td><td>96</td></tr> <tr><td>17</td><td>17</td><td>57</td><td>57</td><td>104</td><td>97</td></tr> <tr><td>18</td><td>18</td><td>58</td><td>58</td><td>105</td><td>98</td></tr> <tr><td>19</td><td>19</td><td>59</td><td>59</td><td>106</td><td>99</td></tr> <tr><td>20</td><td>20</td><td>60</td><td>60</td><td>107</td><td>100</td></tr> <tr><td>21</td><td>21</td><td>61</td><td>61</td><td>108</td><td>101</td></tr> <tr><td>22</td><td>22</td><td>62</td><td>62</td><td>109</td><td>102</td></tr> <tr><td>23</td><td>23</td><td>63</td><td>63</td><td>110</td><td>103</td></tr> <tr><td>24</td><td>24</td><td>64</td><td>64</td><td>111</td><td>104</td></tr> <tr><td>25</td><td>25</td><td>65</td><td>65</td><td>112</td><td>105</td></tr> <tr><td>26</td><td>26</td><td>66</td><td>66</td><td>113</td><td>106</td></tr> <tr><td>27</td><td>27</td><td>67</td><td>67</td><td>114</td><td>107</td></tr> <tr><td>28</td><td>28</td><td>68</td><td>68</td><td>115</td><td>108</td></tr> <tr><td>29</td><td>29</td><td>69</td><td>69</td><td>116</td><td>109</td></tr> <tr><td>30</td><td>30</td><td>70</td><td>70</td><td>117</td><td>110</td></tr> <tr><td>31</td><td>31</td><td>71</td><td>71</td><td>118</td><td>111</td></tr> <tr><td>32</td><td>32</td><td>72</td><td>72</td><td>119</td><td>112</td></tr> <tr><td>33</td><td>33</td><td>73</td><td>73</td><td>120</td><td>113</td></tr> <tr><td>34</td><td>34</td><td>74</td><td>74</td><td>121</td><td>114</td></tr> <tr><td>35</td><td>35</td><td>75</td><td>75</td><td>122</td><td>115</td></tr> <tr><td>36</td><td>36</td><td>76</td><td>76</td><td>123</td><td>116</td></tr> <tr><td>37</td><td>37</td><td>77</td><td>77</td><td>124</td><td>117</td></tr> <tr><td>38</td><td>38</td><td>78</td><td>78</td><td>125</td><td>118</td></tr> <tr><td>39</td><td>39</td><td>79</td><td>79</td><td>126</td><td>119</td></tr> <tr><td>40</td><td>40</td><td>80</td><td>80</td><td>127</td><td>120</td></tr> </tbody> </table>		A	B	A	B	A	B	1	1	41	41	88	81	2	2	42	42	89	82	3	3	43	43	90	83	4	4	44	44	91	84	5	5	45	45	92	85	6	6	46	46	93	86	7	7	47	47	94	87	8	8	48	48	95	88	9	9	49	49	96	89	10	10	50	50	97	90	11	11	51	51	98	91	12	12	52	52	99	92	13	13	53	53	100	93	14	14	54	54	101	94	15	15	55	55	102	95	16	16	56	56	103	96	17	17	57	57	104	97	18	18	58	58	105	98	19	19	59	59	106	99	20	20	60	60	107	100	21	21	61	61	108	101	22	22	62	62	109	102	23	23	63	63	110	103	24	24	64	64	111	104	25	25	65	65	112	105	26	26	66	66	113	106	27	27	67	67	114	107	28	28	68	68	115	108	29	29	69	69	116	109	30	30	70	70	117	110	31	31	71	71	118	111	32	32	72	72	119	112	33	33	73	73	120	113	34	34	74	74	121	114	35	35	75	75	122	115	36	36	76	76	123	116	37	37	77	77	124	117	38	38	78	78	125	118	39	39	79	79	126	119	40	40	80	80	127	120
A	B	A	B	A	B																																																																																																																																																																																																																																																				
1	1	41	41	88	81																																																																																																																																																																																																																																																				
2	2	42	42	89	82																																																																																																																																																																																																																																																				
3	3	43	43	90	83																																																																																																																																																																																																																																																				
4	4	44	44	91	84																																																																																																																																																																																																																																																				
5	5	45	45	92	85																																																																																																																																																																																																																																																				
6	6	46	46	93	86																																																																																																																																																																																																																																																				
7	7	47	47	94	87																																																																																																																																																																																																																																																				
8	8	48	48	95	88																																																																																																																																																																																																																																																				
9	9	49	49	96	89																																																																																																																																																																																																																																																				
10	10	50	50	97	90																																																																																																																																																																																																																																																				
11	11	51	51	98	91																																																																																																																																																																																																																																																				
12	12	52	52	99	92																																																																																																																																																																																																																																																				
13	13	53	53	100	93																																																																																																																																																																																																																																																				
14	14	54	54	101	94																																																																																																																																																																																																																																																				
15	15	55	55	102	95																																																																																																																																																																																																																																																				
16	16	56	56	103	96																																																																																																																																																																																																																																																				
17	17	57	57	104	97																																																																																																																																																																																																																																																				
18	18	58	58	105	98																																																																																																																																																																																																																																																				
19	19	59	59	106	99																																																																																																																																																																																																																																																				
20	20	60	60	107	100																																																																																																																																																																																																																																																				
21	21	61	61	108	101																																																																																																																																																																																																																																																				
22	22	62	62	109	102																																																																																																																																																																																																																																																				
23	23	63	63	110	103																																																																																																																																																																																																																																																				
24	24	64	64	111	104																																																																																																																																																																																																																																																				
25	25	65	65	112	105																																																																																																																																																																																																																																																				
26	26	66	66	113	106																																																																																																																																																																																																																																																				
27	27	67	67	114	107																																																																																																																																																																																																																																																				
28	28	68	68	115	108																																																																																																																																																																																																																																																				
29	29	69	69	116	109																																																																																																																																																																																																																																																				
30	30	70	70	117	110																																																																																																																																																																																																																																																				
31	31	71	71	118	111																																																																																																																																																																																																																																																				
32	32	72	72	119	112																																																																																																																																																																																																																																																				
33	33	73	73	120	113																																																																																																																																																																																																																																																				
34	34	74	74	121	114																																																																																																																																																																																																																																																				
35	35	75	75	122	115																																																																																																																																																																																																																																																				
36	36	76	76	123	116																																																																																																																																																																																																																																																				
37	37	77	77	124	117																																																																																																																																																																																																																																																				
38	38	78	78	125	118																																																																																																																																																																																																																																																				
39	39	79	79	126	119																																																																																																																																																																																																																																																				
40	40	80	80	127	120																																																																																																																																																																																																																																																				
Nº de Jogador: 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 Treinador: _____ Treinador Adjunto: _____		Nº de Jogador: 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 Treinador: _____ Treinador Adjunto: _____																																																																																																																																																																																																																																																							
Resultado Final Equipa A _____ Equipa B _____ Nome da equipa vencedora _____																																																																																																																																																																																																																																																									

Anexo XII: Entrega de Prêmios nos Torneios Organizados Pelos Alunos



Anexo XIII: Guião da Entrevista

Objetivo	Tarefa	Questão
Analisar a percepção dos alunos sobre as práticas avaliativas utilizadas ao longo das aulas e se estas contribuem para a sua aprendizagem.	Estratégia 1 e 5	Em todas as aulas realizas a tua autoavaliação. Achas que este exercício te ajuda na tua aprendizagem?
	Estratégia 2	No início das aulas costumo fazer algumas questões para relembrar a matéria. Achar isto útil?
	Estratégia 3	a) Frequentemente, recebem uma qualitativa que refere os aspetos que devem melhorar e possíveis soluções. Consideras que contribui para a tua aprendizagem? b) Em relação ao feedback que vou dando nas aulas, consideras que é uma parte importante? Porquê?
	Estratégia 4	Se for o colega a dar feedback, de que modo afeta a tua aprendizagem? Porquê?