



Os primeiros passos como futuro professor

Relatório de estágio

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Susana Soares

Leandro Lourenço

Porto, Setembro de 2023

Ficha de catalogação

Mestrado:

Lourenço, L (2023) Os primeiros passos como futuro professor. Relatório de Estágio Profissional. Porto: S. Soares. 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; ENSINO- APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; AUTOAVALIAÇÃO.

Agradecimentos

Por mais que tente expressar por palavras, serão sempre escassas para descrever a minha gratidão com quem partilhei esta etapa inesquecível, pois considero que pouco é possível sem as pessoas certas por perto.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela forma que me acolheu e me rodeou dos melhores docentes.

À Professora Doutora Susana Soares, pela disponibilidade, pelo acompanhamento e pelos desafios.

À Professora Carla Salgado, pelo exemplo, pela exigência, pela dedicação conseguindo retirar o melhor de mim.

Ao Paulo e à Sara, pelo companheirismo ao longo desta jornada e pelos bons momentos passados.

Aos meus alunos, pela confiança, respeito e consideração.

Aos meus pais, pela oportunidade de realizar o meu sonho, ser Professor de Educação Física e por me darem uma Educação que me permite ser mais e melhor

À minha irmã, pelo apoio, preocupação e incansável ajuda.

Índice geral

<i>Agradecimentos</i>	III
<i>Índice de tabelas</i>	VII
<i>Índice de anexos</i>	IX
<i>Resumo</i>	XI
<i>Abstract</i>	XIII
<i>Lista de abreviaturas</i>	XV
1. <i>Introdução</i>	1
2. <i>Enquadramento Pessoal</i>	3
2.1 O percurso percorrido	3
2.2 Expectativas com o estágio.....	8
2.3 Características que transporto para o estágio	9
3. <i>A escola</i>	11
4. <i>A turma</i>	15
5. <i>Enquadramento Profissional</i>	19
5.1 A minha conceção sobre a educação física.....	20
5.2 Do início ao caminho a seguir	23
5.3 O planeamento.....	25
5.3.1 O planeamento anual	25
5.3.2 Unidade didática	30
5.3.3 Plano de aula	32
5.4 Na prática	36
5.4.1 Controlo da turma	36
5.4.2 Relação professor- aluno.....	38
5.4.3 Os modelos de ensino	39
5.4.4 A aula.....	42

5.5 Avaliação	47
5.6 Processo de reflexão.....	50
5.7 Aulas observadas	52
5.8. Turma partilhada	53
6. <i>Participação na dimensão Escola-Comunidade</i>	55
6.1 A direção de turma e as aulas de cidadania	56
6.2 Desporto Escolar	59
6.3 Atividades da escola	62
6.3.1 Atividade organizada - Torneio de badminton	66
6.4 Visitas de estudo	69
7. <i>Estudo de Investigação-Ação: autoavaliação dos alunos na modalidade de andebol</i>	71
7.1 Resumo	71
7.2 Abstract	72
7.3 Introdução	73
7.4 Metodologia	74
7.4.1 Contexto e Amostra	74
7.4.2 Instrumentos e Procedimentos	74
7.5 Resultados	80
7.6 Discussão	82
7.7 Conclusão	84
8. <i>Conclusões e perspetivas para o futuro</i>	85
9. <i>Referências bibliográficas</i>	87

Índice de tabelas

Tabela 1- Distribuição das Atividades Físicas	26
Tabela 2- Questionário de autoavaliação aplicado após a avaliação final da unidade didática de andebol	75
Tabela 3- Unidade Didática de andebol aplicada no terceiro período	76
Tabela 4- Orientações para a modalidade de andebol	77
Tabela 5- Conteúdos da unidade didática de andebol aplicada no terceiro período e respetivos critérios de êxito	78
Tabela 6- Ficha de autoavaliação aplicada aula a aula	79
Tabela 7- Autoavaliação com aumento do nível atribuído em alguns parâmetros, tendo em conta os critérios de êxito	80
Tabela 8- Autoavaliação com aumento do nível atribuído em alguns parâmetros, não considerando os critérios de êxito	81
Tabela 9- Autoavaliação com diminuição do nível atribuído em alguns parâmetros	81

Índice de anexos

Anexo 1- Resultados do questionário de autoavaliação aplicado no segundo período.....	XCIV
Anexo 2- Questionário lúdico sobre o dossiê entregue aos alunos.....	XCVII

Resumo

Na condição de estagiário, realizei o meu estágio profissional na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, com o objetivo de dar continuidade à aprendizagem do desempenho da função docente. Inserido num núcleo de estágio composto por três estagiários, uma professora cooperante pertencente aos quadros da escola e uma professora orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A realização deste trabalho teve como objetivo partilhar, rever, analisar e refletir sobre o percurso realizado ao longo do estágio profissional, que me permitiu aperfeiçoar e desenvolver as minhas capacidades como professor. Este ano foi marcante, cheio de vivências e experiências em contexto real de ensino, possibilitando o desenvolvimento profissional e pessoal. O relatório encontra-se estruturado por diferentes capítulos: a Introdução; o Enquadramento Pessoal, no qual retrato o meu percurso até à realização do Estágio Profissional e as minhas expectativas para com o mesmo; a escola e a turma, no qual as caracterizo e explico em que sentido influenciaram a minha prática; o Enquadramento Profissional, estando inserida a minha conceção sobre a Educação Física, os diferentes níveis de planeamento, a operacionalização na prática e temas como a avaliação, o processo de reflexão, as aulas observadas e a experiência da lecionação partilhada de uma turma de outra faixa etária; a Participação na Dimensão Escola-Comunidade e por fim a Conclusão e Perspetivas Futuras, fazendo uma reflexão final sobre as competências adquiridas e considerações finais sobre o estágio, expondo o meu plano para o futuro. O estudo de investigação ação foi sobre a autoavaliação dos alunos na modalidade de andebol. Tive como objetivo verificar se, através da mudança da metodologia de ensino e avaliação, existe alteração dos resultados obtidos na autoavaliação do aluno ou se persiste o desfasamento entre a avaliação e a perceção do mesmo. Os resultados obtidos mostram, no meu contexto, uma alteração parcial da autoavaliação dos alunos, mais correspondente com a realidade. Os alunos aumentaram a sua perceção e entendimento referente a sua avaliação.

PALAVRAS-CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO- APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; AUTOAVALIAÇÃO.

Abstract

As an intern, I completed my professional internship at the Pedrouços Primary and Secondary School, with the goal of continuing to learn how to perform the teaching role. I was part of an internship group made up of three trainees, a co-operating teacher from the school and a tutor from the Faculty of Sport at the University of Porto. The aim of this work is to share, review, analyse and reflect on the course taken during the internship, which enabled me to improve and develop my skills as a teacher. This was a remarkable year, full of experiences in a real teaching context, which enabled me to develop myself both professionally and personally. The report is structured in different chapters: the Introduction; the Personal Framework, in which I describe my journey up to the Professional Internship and my expectations of it; the school and the class, in which I characterise them and express how they have influenced my practice; the Professional Framework, which includes my conception of Physical Education, the different levels of planning, the operationalisation in practice and topics such as assessment, the reflection process, the classes observed and the experience of teaching a class of a different age group; Participation in the School-Community Dimension and finally the Conclusion and Future Perspectives, making a final reflection on the skills acquired and final considerations about the internship, as well as setting out my plan for the future. The action research study was about students' self-assessment in handball. My goal was to check if, by changing the teaching and assessment methodology, there was a change in the results obtained in the student's self-assessment or if the gap between the assessment and the student's perception persists. In my context, the results show a partial change in the students' self-assessment, which is more in line with reality. Students have increased their perception and understanding of their assessment.

KEY- WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHING-LEARNING; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; STUDENT SELF-ASSESSMENT

Lista de abreviaturas

EP- Estágio Profissional

EE- Estudante Estagiário

DE- Desporto Escolar

EF- Educação Física

PC- Professora Cooperante

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

PA- Planeamento Anual

UD- Unidade Didática

DT- Diretora de Turma

AD- Avaliação Diagnóstica

MED- Modelo de Educação Desportiva

1. Introdução

O presente relatório de estágio, foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), inserindo-se no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Nele procuro documentar o meu trajeto enquanto estudante estagiário (EE), no decurso de uma prática supervisionada realizada na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, situada no distrito do Porto. O cerne desta prática foi a integração orientada e progressiva, num contexto real, de forma a aprender, a ensinar e promover assim um ensino de qualidade para os alunos, conseguindo dar resposta às exigências e aos desafios profissionais.

Este documento procura retratar o meu percurso ao longo deste ano de estágio extraordinário e desafiante, que me possibilitou a ligação entre a vertente prática e teórica, sendo possível acompanhar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional consequente do processo de ensino e aprendizagem, proveniente do exercício da prática docente. Expressarei ao longo deste documento vivências, experiências, acontecimentos, pensamentos e reflexões que considere pertinentes.

O relatório encontra-se estruturado em seis capítulos centrais, de modo a evidenciar diferentes descobertas e momentos. O primeiro capítulo, “Enquadramento Pessoal”, pretende retratar-me, o meu percurso e as minhas expectativas. O segundo e terceiro capítulos, “A escola” e “A turma”, centram-se na caracterização das mesmas, explorado como influenciaram a minha prática enquanto EE. O quarto capítulo, “Enquadramento Profissional”, reporta a minha conceção, os diferentes níveis de planeamento e, a operacionalização, tratando temas como a avaliação, o processo de reflexão, as aulas observadas e a experiência da lecionação partilhada de uma turma de outra faixa etária. No quinto capítulo, retrato a minha participação na dimensão escola-comunidade. Por fim, no sexto capítulo, exponho o meu estudo de investigação-ação: “Autoavaliação dos alunos na modalidade de andebol”

2. Enquadramento Pessoal

Desde muito cedo, a minha vida sempre esteve ligada ao desporto, seja de um modo recreativo ou federado. Sempre existiu algo nele que suscitou a atenção e, de certa forma me atraiu e continua a atrair. O porquê desta atração desde criança e não outra coisa qualquer, até hoje não sei a resposta. A verdade é que o gosto por tudo o que envolva desporto não desapareceu e, espero que nunca desapareça.

2.1 O percurso percorrido

De forma a iniciar o tema do enquadramento pessoal, tive de perceber, como a própria palavra indica (pessoal), que é algo individual e único. Após pensar, entendi que é muito difícil dizer quem eu sou, de modo a ser transparente ao dizer: eu sou assim. A verdade é que não sou capaz de me descrever de uma forma concreta, mas irei descrever alguns dos acontecimentos vividos que me formaram enquanto pessoa e que ajudarão a entender quem realmente sou. Chamo-me Leandro Cunha Lourenço, nasci a 20 de abril de 1999, resido em Vila Nova de Cerveira no conselho de Viana do Castelo e tenho nacionalidade portuguesa. Portanto, considero-me cerveirense com características próprias, fruto das vivências que tive. Relativamente ao meu percurso académico, comparando com maior parte dos meus colegas, este não foi contínuo, existindo uma paragem entre o ensino obrigatório e a licenciatura. Especificarei, mais à frente o porquê e o que aconteceu para que isso acontecesse e as razões que me conduziram até aqui.

Posso começar por partilhar que sempre fui uma pessoa que adora atividade física, exercício físico e desporto, tendo a educação física como preferida no currículo escolar. O que quero dizer é que sempre estive ligado ao desporto, pelo prazer, diversão, competição, convívio, amizades, emoções e estar fisicamente ativo. Em diferentes momentos da minha vida, dentro das diferentes práticas de atividade física-desportiva, as mesmas empolgaram-me de diferentes formas. No início, em criança, quando iniciei a modalidade da natação, considero que foi algo mais lúdico, no sentido de ter uma vida fisicamente ativa, juntando o prazer e a diversão. Após ir para o futebol, a prática

desportiva tornou-se ainda mais atrativa, pela componente social que existia e pelo meu particular gosto pela modalidade, juntando a competição que me proporcionava a atribuição de um maior significado às tarefas que tinha de realizar, assim como, proporcionava de emoções e sentimentos únicos que nunca tinha vivenciado. Na passagem para a vida adulta, para além da prática de uma nova modalidade federado (tênis de mesa), iniciei a prática de musculação. Afirmando que o desporto no geral, sempre foi meu *hobby*, de forma a manter fisicamente ativo e retirar prazer/diversão. É importante refletir sobre isto, tendo por base as minhas experiências. Assumo que num primeiro momento após alguns anos a minha motivação diminuiu, pois a prática da modalidade de natação tornou-se repetitiva, desaparecendo aquele encanto lúdico inicial, devido à falta de competição. Com a entrada no futebol, ganhei novamente a paixão que me movia. Nunca tinha participado numa modalidade coletiva de equipa, o que me proporcionou algo diferente, que até ali nunca tinha experienciado. Primeiro devido à socialização com os colegas de equipa, no balneário, treino e jogos era diferente. Segundo, pelo gosto que tinha por esse desporto, pois tanto eu como os meus colegas vivíamos o futebol, jogando todos os tempos livres, de manhã à noite. Por último, ofereceu-me a oportunidade de competir, oferecendo-me um propósito. Com isto, não quero dizer que a competição é o fator determinante, pois é possível desfrutar sem priorizar a competição. Por exemplo, no meu dia-a-dia, a prática de musculação ou um simples jogo de futebol com amigos ou outra atividade qualquer que me proporcione convívio, boas memórias e laços de amizade.

Retrocedendo um pouco no tempo, o meu percurso escolar foi todo realizado em Vila Nova de Cerveira, podendo afirmar que na globalidade foi positivo, com alguns altos e baixos. Começando pelo início, o 1º ciclo proporcionou-me boas memórias, mais concretamente as visitas de estudo divertidas, pelas diversas atividades realizadas com os meus colegas, até às diferentes brincadeiras e jogos, fomentando desde cedo o gosto pelo desporto e atividade física. A passagem para o 2º ciclo caracterizou-se pela mudança para uma escola diferente, apesar de ser na mesma localidade. Na Escola Básica e Secundária de Vila Nova de Cerveira acabei por concluir o percurso escolar.

Considero que existiu um ponto de viragem importante para mim, a passagem do 9º para o 10º ano. Até ao 9º estive inerido na mesma turma com a minha irmã gêmea e os meus amigos de infância. Após a transição para o 10º ano tive de escolher entre os vários cursos disponíveis na minha escola. Esta escolha impôs que me separaria deles, pois as disciplinas pelas quais tinha mais interesse (história, geografia e educação física) eram diferentes das dela. Decidi ir para o curso Línguas e humanidades. Considerei esta escolha um ponto de viragem, pois, para além de estudar algo de que realmente gosto, por consequência, acabei por me separar da minha irmã e dos meus colegas de infância pela primeira vez no meu percurso escolar. Devido a esta separação, foi necessária uma adaptação à nova turma. Até aqui, o meu estudo era em conjunto com a minha irmã gêmea e passou a ser individual. Com isto considero que adquiri mais autonomia e responsabilidade, o que me fez desenvolver novos objetivos pessoais, como por exemplo, ser um aluno de mérito.

Na escola fui sempre um aluno apaixonado pelo desporto e envolvi-me desde cedo no desporto escolar, tendo sido várias vezes campeão de equipas e individual a nível distrital no ténis de mesa. Também participei em todos os cortamatos escolares, obtendo sempre excelentes classificações, assim como em todos os torneios escolares de basquetebol e de voleibol. As melhores memórias estão relacionadas com a entrada no quadro de excelência no 12º ano, sentindo-me naquele momento totalmente realizado. Essas memórias estão também ligadas sobretudo pelas amizades formadas, nas recordações de ir sempre cedo para a escola com amigos, aproveitando esses e outros momentos livres, como por exemplo, os intervalos, o final da hora de almoço ou as tardes livres, para realizar diversas atividades físicas ou desportivas, como o futebol, que era o desporto predileto, reinventando o jogo de todas as formas e feitios, até ao ténis de mesa, voleibol, jogo do mata, apanhada, escondidas, etc.. Isto tudo pelo gosto pelo desporto, não importava o tempo, horas e o local, somente nós e a nossa imaginação.

Complementando o que realizava na escola a nível desportivo, como já foi referido, em criança estive três anos natação e, posteriormente, fui para o futebol, até aos 18 anos de idade. A vivência do futebol, foi claramente uma

aprendizagem muito grande para mim enquanto pessoa, pois tive muitas vivências, paixão, amizades e aprendizagens. Após quatro anos no Clube Desportivo de Cerveira, fui dispensado devido a termos subido aos nacionais e considerarem que não tinha qualidades para continuar. Depois desta decisão do clube, fui para a Associação Desportiva de Campos, onde fiquei até ao escalão sénior. Os valores transmitidos eram verdadeiramente os de uma família.

Após o 12º ano estava num momento de grande indecisão sobre qual o caminho a seguir. Ponderei duas possibilidades, a docência na área da Educação Física e o exército português, não optando pela área que mais gostava, influenciado pelo que se fala relativamente à dificuldade na entrada do mercado de trabalho e desconfiar das minhas capacidades. Optei pelo caminho mais fácil. Apesar disso fui reprovado nas provas de classificação e seleção, pois descobriram que tinha problemas de sangue e, após duas tentativas falhadas, entendi que deveria desistir. Após esta decisão, para não ficar parado uma vez que os prazos de candidaturas ao ensino superior tinham sido ultrapassados, fui trabalhar quase um ano para o Luxemburgo. Noutro país, com outra língua e cultura, tive de aprender a adaptar-me a outra realidade. Durante a procura do emprego, ouvi muitos não, mas felizmente encontrei um trabalho digno numa fábrica, onde considero que evoluí enquanto pessoa, aprendendo a trabalhar em equipa com diferentes tipos de pessoas, com distintas idades, personalidades e culturas, assim como perceber realmente o valor do trabalho.

No período em que estive a trabalhar ponderei a minha decisão. Cheguei a conclusão de que apesar de não ter existido o “clique” de querer ser professor de educação física, somente aconteceu porque tinha considerado um plano alternativo, mas no subconsciente era o principal. Foi aqui que tomei a decisão de estudar, para seguir o caminho que permitisse ser professor de Educação Física. Para concretizar este objetivo, ingressei no ensino superior, mais precisamente no curso de Desporto e lazer na Escola Superior de Desporto e Lazer. No início do percurso académico, ou seja, na licenciatura, não tive dúvidas nenhuma de que os meus objetivos traçados eram os que queria seguir, pois entre de todas as áreas, a da pedagogia e a da didática eram as que mais me chamavam à atenção, fomentadas pelas disciplinas teóricas relacionadas com o

ensino, assim como, as disciplinas teórico-práticas, que possibilitavam a oportunidade de lecionar nas modalidades tradicionais (exemplo: futebol, voleibol, ginástica...), a alunos ou aos próprios colegas. O curso que conclui promovia o contacto com várias áreas como o alto rendimento, ensino, desportos da natureza, *fitness*, para além das cadeiras teóricas. Refiro esta particularidade, pois apercebi-me que também era apaixonado pelo alto rendimento e o *fitness*. O primeiro, relacionado com o gosto pela modalidade do futebol e o conhecimento sobre tudo o que a envolve, acabando por me tornar treinador. O segundo, pelo fascínio pela musculação, por gostar de praticar regularmente e, deste modo, querer saber mais para aplicar a mim e quem sabe ter uma área profissional alternativa.

No último ano de licenciatura estagiei no Clube Desportivo de Cerveira, ano que foi de enorme aprendizagem para mim. O estágio começou como treinador-adjunto numa equipa de benjamins, posteriormente assumindo a função de treinador principal da mesma equipa. Apesar de não existir uma transferência direta para o ensino, esta experiência permitiu-me desenvolver a nível prático.

A entrada no mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto era um objetivo de longo prazo, como já tinha referido. Fazendo uma retrospectiva, o primeiro ano dotou-me de conhecimentos teóricos e práticos para me formar enquanto profissional, preparar-me para a entrada na profissão e daí para a frente conseguir desenvolver-me. Estando agora na reta final da formação de professor de educação física, penso que todo este meu percurso teve um significado e um porquê, para chegar até onde sempre realmente quis.

2.2 Expectativas com o estágio

A entrada para o EP estava carregada de expectativas. Tive a curiosidade de observar a página escolar da escola, fotos e escutar pessoas que a conhecessem. Por um lado, estava com as expectativas altas por ser era algo que há muito estava planeado e queria experienciar. Por outro lado, apreensivo, por ser uma realidade totalmente nova e não conhecer a realidade de uma escola abrangida pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o tipo de alunos que lá estavam inseridos. Apesar disso, estava recetivo a tirar as minhas próprias conclusões do contexto em que fui inserido, de maneira a ter uma opinião própria. Era tudo novo para mim, não conhecia a escola, a sua envolvência, a professora cooperante (PC), as suas ideias e forma de trabalhar. Em contrapartida, também vim a saber que era a primeira vez que a escola acolhia EE de Educação física, ou seja, também era tudo novo para a escola, assim como para a PC.

Sabia que a entrada para este estágio me iria desenvolver pessoalmente e profissionalmente. Como refere Batista e Queirós (2013), a experiência prática de ensino em contexto real é legitimada como uma das componentes mais importantes no processo de formação de professores. Com toda essa importância atribuída a este momento tão aguardado, criei alguma expectativa antes mesmo do estágio começar, quanto ao Planeamento Anual (PA) ou ideias sobre possíveis práticas a utilizar com os alunos. Para além disso, coloquei várias questões, como por exemplo: “será que estou preparado?” e “será que os alunos me vão ver vão como professor deles ou como um estagiário?”.

Ainda que sentisse alguma insegurança, estava motivado e confiante para conhecer a realidade da escola e do ser professor de EF, sabendo à partida que o processo iria ser trabalhoso. Para Pereira e Marta (2014) o EP tem como principal objetivo, proporcionar ao EE o contacto com a realidade na qual atuará como profissional, sendo um momento indissociável do conhecimento teórico e prático. Complementando, o estágio deve apresentar-se como um conjunto de vivências significativas para o EE, permitindo identificar, seleccionar e realçar conhecimentos válidos da atividade profissional, juntando a indispensável capacidade de refletir sobre a docência e realidade social (Cardozo & Pinto,

2010). Como referem Batista e Queirós (2013), este é o início do meu desenvolvimento enquanto profissional crítico e reflexivo, que me irá proporcionar ser um professor capaz de produzir novas competências e conhecimentos.

2.3 Características que transporto para o estágio

Como acontece com todos os estagiários, quando entramos para esta nova aventura, nunca vamos sós. Com isto quero dizer que carregamos connosco as nossas crenças, vivências, experiências e o que realmente somos e queremos vir a ser. Pires et al. (2019) afirma que “os tempos anteriores à formação inicial estão carregados de processos identitários biográficos a partir da identidade herdada”, levando a perceber que o que acontece na prática é influenciado pela forma como atuo, resultado daquilo que sou e do que eu acredito. O autor também considera que a base para as nossas primeiras práticas docentes, é a identificação com professores e treinadores que fizeram parte do nosso trajeto e que nos marcaram pela negativa como pela positiva.

Quando penso nas minhas características, penso em ações que tive e que tenho atualmente, tanto no percurso escolar, académico, profissional e desportivo como no pessoal. As principais características que me definem é ser esforçado e dedicado. Para conseguir aplicar todos os meus esforços tenho de ter um objetivo sempre em mente, assim como gostar realmente do que estou a fazer, para-lhe encontrar significado. Este objetivo traduz-se num desafio e na possibilidade de conseguir superar-me. Considero-me um rapaz sociável, apesar de nem sempre ter sido assim. Num percurso escolar até ao 9º ano, sei admitir que sempre fui uma pessoa mais calada e introvertida. Com o passar dos anos, com a convivência, exigências pessoais e independência, assim como, o desenrolar do percurso escolar, profissional e académico, comecei a assumir progressivamente um papel mais ativo, tornando-me uma pessoa cada vez mais extrovertida e comunicativa, com um gosto especial pelo conhecimento.

O estágio realizado na licenciatura ajudou-me muitíssimo na componente prática. Neste estágio aprendi a trabalhar com jogadores, com os seus pais, com os dirigentes e acima de tudo, com pessoas. O contacto com o treino de crianças, no estágio realizado na licenciatura, e a passagem de treinador-adjunto a principal ajudou-me muitíssimo no processo de comunicação, percebendo a importância de uma linguagem clara e objetiva na instrução e feedbacks. Apercebi-me de que a dimensão didática é primordial, de modo a que o jogador entenda o porquê de estar a realizar certas ações com transferibilidade para o jogo, de forma que o jogador saiba o que realizar e como realizar em cada situação (dar significado). Apercebi-me também da importância da reflexão, para melhorar enquanto treinador e conseguir ajustar melhor o processo de treino às necessidades da equipa e dos jogadores. Admito que é um ponto que tenho de melhorar bastante. Enquanto treinador-adjunto, não me sentia tão confortável para instruir e intervir no planeamento do treino, por sentir que não tinha a experiência e conhecimento necessário.

Como EE (estudante estagiário), sabia que trazia comigo algumas capacidades, para comunicar, criar empatia e, particularmente, estabelecer pontos chave de trabalho que sabia logo de início que tinham de ser implementados. Sensatamente, também tinha vários medos e dificuldades. O principal medo que destaquei era o receio de poder não corresponder e saber que não possuía um conjunto vasto de conhecimentos para responder aos diferentes desafios colocados. Esta falta de conhecimento em algumas modalidades não era de agora, apercebendo-me logo de que seria importante no primeiro ano de mestrado dotar-me do máximo de conhecimento possível, para construir uma base para o estágio e enquanto futuro docente, de modo a conseguir promover aprendizagem dos meus alunos. Para além disso, estava ciente de que perante estas dificuldades e as diversas que iriam aparecer ao longo do EP, teria de adquirir mais conhecimentos para as combater.

3. A escola

O local onde realizei o EP foi a Escola Básica e Secundária de Pedrouços, que afortunadamente estava listada como primeira opção no meu boletim de candidatura, por uma questão de localização. Neste espaço desconhecido para mim, logo inicialmente senti-me familiarizado, lembrando-me da escola que eu frequentei enquanto aluno. Tudo à minha volta era novo e procurava observar cada detalhe, não só dos espaços, mas também das suas dinâmicas, como por exemplo, o que se conversa na sala dos professores, o clima, os grupos, a direção, o diretor e os funcionários. A integração na escola decorreu de forma progressiva, sentindo naturalmente no início um menor contacto com toda a comunidade escolar, por conhecer pouca gente. Com o tempo, com todas as experiências que me foram possibilitadas, aumentou significativamente essa integração, conhecendo e interagindo com diferentes professores, funcionários e alunos.

A instituição encontra-se abrangida pelo programa TEIP. As escolas abrangidas localizam-se em territórios económico e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Segundo a Direção Geral da Educação, os objetivos centrais do programa são a redução da indisciplina, a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo.

Pereira (2005), afirma que as sociedades democráticas devem oferecer um sistema educativo capaz de garantir a todos os alunos as mesmas oportunidades e possibilidade de atingirem o máximo das suas potencialidades, tendo em conta que na atualidade a sociedade está cada vez mais heterogénea, tanto em termos étnicos como culturais. Ao longo do EP, através da possibilidade de integrar a Direção de Turma (DT) da minha turma residente, apercebi-me de que forma era possível, no meu contexto, dar essa possibilidade e ter espaço de equidade. Dependendo das necessidades individuais dos alunos, eram utilizadas várias estratégias, através da criação de Medidas de Suporte a Aprendizagem e Inclusão (MSAI) ou com a operacionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Tudo isto tendo em conta o novo

documento estruturante da educação: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Na minha turma residente, no que toca à disciplina de educação física, não foi necessário aplicar qualquer medida. Alguns alunos já tiveram algumas medidas, outros alunos ao longo do ano tiveram a necessidade de as ter em conformidade com os seus problemas/dificuldades evidenciadas.

Numa primeira fase, com tudo bem delineado, procurei conhecer a instituição, de forma a possibilitar o meu enquadramento durante o EP. Para isso, tive em conta o documento fornecido pela PC: “Caracterização da Escola e do Meio”, realizado em 2006. A escola fica situada no extremo sul do concelho da Maia, mais precisamente na freguesia de Pedrouços. Está inserida no ensino oficial e engloba o ensino básico e secundário, este último de três anos. Iniciou a sua atividade no ano letivo de 1972/73, tendo sido criada pela Portaria nº 562/72, a 28 de Setembro, como Escola Preparatória D. Paio Mendes da Maia. No ano de 1999/2000 a escola foi completamente demolida e reconstruída, adquirindo o aspeto atual, comum à maioria das escolas.

A escola apresenta um edifício principal dividido em três módulos com dois pisos cada, existindo à volta destas várias zonas de recreio e jardins. Possui um edifício secundário onde se encontra o pavilhão gimnodesportivo e uma área desportiva ao ar livre, onde decorrem as aulas de Educação Física. O pavilhão gimnodesportivo é constituído por um pavilhão principal, que apresenta as seguintes dimensões: 30m de comprimento por 20m de largura, com bancadas e soalho flutuante. Neste espaço podem realizar-se 3 aulas em simultâneo, existindo 3 campos de basquetebol, 1 campo de andebol, 3 campos de voleibol, 4 campos de badminton e 1 campo de futsal. Após o primeiro período o mesmo piso foi retirado devido a infiltração de água, sendo substituído por um piso sem marcações.

No mesmo pavilhão gimnodesportivo existe o pavilhão de ginástica, com 24m de comprimento e 16m de largura, ambos com 7m de altura, tendo também soalho flutuante como piso. Neste espaço normalmente tem somente 1 turma a aprender (possibilidade de 2), existindo 2 tabelas de basquetebol, 1 campo de basquetebol, 1 campo de andebol, 1 campo de voleibol e 3 campos de

badminton. A arrecadação é conjunta com a do pavilhão principal, existindo acesso à mesma pelos dois locais. No espaço exterior existe 1 campo sintético de futebol de 7 e futebol de 5, equipados com luz artificial, assim como, 6 tabelas de basquetebol. Para utilização dos alunos, existem balneários interiores e exteriores. Ambas as zonas contam com 4 balneários, 2 masculinos e 2 femininos.

Para além das instalações desportivas referidas, a câmara municipal da Maia disponibiliza um pavilhão localizado ao lado da escola, sendo neste espaço possível 2 aulas em simultâneo. O espaço conta com uma arrecadação, 1 bancada e 2 balneários (1 masculino e 1 feminino).

Relativamente ao material disponível, foi inicialmente concedida uma listagem dos materiais. Verifiquei que existem em boa quantidade e qualidade para praticamente todas as modalidades lecionadas. A única exceção foi para a modalidade de andebol e ginástica de aparelhos. Na modalidade coletiva existia a falta de coletes de cores diferentes (só era possível criar equipas de coletes e sem coletes), o que rapidamente foi resolvido com a compra dos mesmos. Na modalidade individual, o material era escasso para a realização de duas turmas no mesmo horário, com os mesmos conteúdos a abordar, mais concretamente na trave olímpica (só uma) e os diferentes saltos no boque (também só um). Não foi possível adquirir mais material de ginástica tendo em conta os custos envolvidos.

A questão prende-se com o quanto todos estes espaços influenciaram a minha prática. Os espaços que me estavam destinados pelo *roulement* e nos quais realizava as aulas eram o pavilhão principal, o pavilhão de ginástica e o campo de sintético, não utilizando o pavilhão 13. No horário em que lecionei as minhas aulas, raramente tinha dificuldades de gestão de espaço, tendo de, no máximo, partilhar o espaço com um professor no pavilhão principal ou no campo sintético grande. Por rotatividade, tinha sempre disponível o pavilhão de ginástica para lecionar a ginástica de solo (1º período) e aparelhos e badminton (2º período). A exceção foi na turma partilhada, com a modalidade ginástica de aparelhos. Em simultâneo, existia outra turma que estava a ter a mesma modalidade no mesmo espaço, tendo de dividir aquele pequeno espaço e ter em

atenção o material utilizado na aula, pois o material de ginástica é reduzido, sendo obrigatório estar em sintonia com o outro professor, obrigando a alguns reajustes no plano de aula.

Quero frisar que desde o princípio, pela organização, regras, pessoas, ambiente e conversas, percebi que naquela instituição estava tudo alinhado para o sucesso do aluno, com um ensino de qualidade. É só olhar para o amplo plano de atividades, que representa sem dúvida o compromisso da escola com os alunos. Só o grupo de EF foi responsável pela organização de vários eventos que promovem e sensibilizam a atividade física e a integração na comunidade escolar, como a “Atividade ERASMUS”, “Dia Europeu do Desporto”; “Semana Europeia do Desporto e Sensibilização do DE”, “Corta-Mato Escolar”, “Torneio de Basquetebol”, “Torneio de Girâ-Volei”, “Torneio de Badminton”, “Atividades diversas para o 1º ciclo”, “Multiactividades”, “Torneio futebol Finalistas”, “Exibição de Patinagem”, “Torneio de Andebol 6º e 9º ano” e “Torneio de futsal 6º ano”. Estas ações, invariavelmente, provocaram um dinamismo assinalável na escola, para formar indivíduos íntegros. Para além disto, a escola oferece aos alunos um alargado leque de escolhas no que diz respeito ao DE, tal como a modalidade de badminton, futsal masculino, voleibol e esgrima.

Sinto-me privilegiado pelo contexto em que comecei. Desde cedo que foi transmitido pela PC que estávamos num ambiente excelente para o desempenho das funções docentes, com turmas excelentes. Considero que esta realidade foi benéfica para a minha aprendizagem, podendo ser também enganadora tendo em conta a minha turma. O estar inserido numa escola TEIP não é a situação presente em todas as escolas do país, oferecendo também outras experiências e conhecimentos para o meu EP, contudo, é uma regalia presenciar o bom funcionamento da escola.

4. A turma

Como em qualquer EP, as turmas não são eleitas pelos EE. No caso do meu núcleo de estágio, essa atribuição foi realizada por sorteio e calhou-me a turma que talvez tivesse sido a minha última opção numa primeira fase, pelo horário atribuído (sempre ao final da tarde) e por ser a turma com menos alunos. Por outro lado, tinha boas referências da turma por parte da PC, que já acompanhava os alunos no ano anterior. Evidentemente, numa altura em que as inseguranças predominavam, as dúvidas eram constates, no sentido de perceber como iria reagir a estas variáveis. A realidade é que cheguei à escola e dei resposta à turma atribuída, adaptando-me a esses constrangimentos.

A turma que me foi atribuída (8E) era constituída por um total de 12 alunos, com idades entre os 12 e 14 anos. Uma aluna tinha 12 anos (iria realizar 13 em 2022), três alunos têm 14 anos (um iria completar 15 em 2022) e os restantes oito alunos têm 13 anos (iria completar 14 anos em 2022), dando uma média de idades de $13,16 \pm 0,68$ anos. A turma era composta por dois terços de alunos do sexo masculino (oito alunos) e um terço feminino (quatro alunas). Relativamente à nacionalidade dos alunos, a turma tinha uma aluna iraniana, dois alunos brasileiros e nove alunos portugueses. Um aluno tinha Necessidades Educativas Especiais (NEEs), e a aluna do Irão ainda tem dificuldades na língua portuguesa. A aluna iraniana tinha duas reprovações e o aluno NEE uma reprovação, assim como outros dois alunos da turma.

Foi aplicado um questionário no início do ano letivo para obtenção de mais informações sobre a turma, particularmente relativas às características dos alunos. Este questionário fornecido pela PC e adaptado por nós, acabou por ser muito extenso, tendo eu de selecionar a informação relevante para a minha prática. Existiam doenças crónicas no seio da turma, como asma crónica (dois alunos) e ataques de pânico (um aluno). Existe um historial de lesões em quatro alunos (dois alunos tiveram entorses, um aluno uma fratura do pé e um aluno uma fratura da costela e uma entorse). Não existe qualquer tipo de limitação para a prática desportiva, a exceção de um aluno que tem obesidade classe II, segundo a DGS (2005). Dois alunos tinham problemas visuais e usavam óculos. Todos os alunos com a exceção de um praticavam desporto, tendo na turma seis

alunos federados em diversos desportos (um Futsal; dois boxe; um dança; um voleibol; um polo aquático). Os alunos afirmaram ter um bom ambiente familiar, gostaram da escola, dos colegas da turma e da disciplina de EF. Quase todos os alunos demonstraram as suas pretensões futuras quanto à sua profissão de sonho, manifestando a maioria o interesse em querer seguir o ensino superior.

Algumas características de alunos em específico influenciaram a minha prática. Em relação ao aluno com obesidade, teve de existir uma atenção redobrada, ajustando alguns dos critérios em algumas modalidades, como por exemplo na ginástica de solo. Esta era uma disciplina em que o aluno tinha elevadas dificuldades por não conseguir suportar o seu peso corporal, tendo eu eliminado um ou dois elementos que seriam impossíveis de este realizar e troquei-os por posições de flexibilidade, de modo a encaixar na sequência que os alunos tinham de criar.

A aluna iraniana inicialmente tinha algumas dificuldades em entender o português, sendo necessário caso ela não entendesse ou não conseguisse chegar lá pela demonstração ou imitação dos colegas, explicar rapidamente já dentro do exercício em inglês e se necessário exemplificar para ela novamente. Na resposta ao questionário inicial, também teve bastantes dificuldades tendo eu que traduzir para ela oralmente. Esta dificuldade da aluna rapidamente foi ultrapassada, melhorando substancialmente o entendimento do português.

O aluno NEE, pelos *feedbacks* que obtive, alterou bastante a postura do ano passado, envolvendo-se mais nas aulas e mostrando-se mais extrovertido e alegre. O aluno tem défice cognitivo, mas não físico. Na entrega de questionários, fichas ou qualquer tipo de documentos, tinha de os explicar individualmente para que o mesmo os entendesse, e preencher com ele. Nas aulas o aluno realizava a prática juntamente com a restante turma, sem qualquer tipo de limitação. Da minha parte é necessário somente o cuidado redobrado num exercício mais complexo, com o reforço na instrução/demonstração, assim como, um acompanhamento mais individualizado nesses mesmos exercícios.

Os alunos com óculos, por questões de segurança, tiveram alguns cuidados em modalidades e situações específicas, sendo pedido para os tirarem.

Temos o exemplo no andebol na situação de guarda-redes e da ginástica de solo na realização do apoio facial invertido.

De 12 alunos, ter 6 federados em várias modalidades diferentes influenciou positivamente nas minhas aulas, facilitando a demonstração em várias modalidades, como voleibol, dança e andebol. Para além disto, uma aluna esteve vários anos no DE de badminton. A nível de lesões não foi necessário ter algum tipo de cuidado. Quanto a doenças crónicas, para a asma, fiz um aviso inicial para trazerem a bomba para as aulas de EF e a confirmação, para o caso de ser necessário utilizá-la a (foi necessário por mais de que uma vez). A aluna com ataques de pânico não teve nenhum incidente.

Foi comunicado no início que a turma nunca abordou algumas modalidades que lecionei neste ano letivo (ginástica de solo, aparelhos, merengue, orientação e lançamento do peso). Algumas das modalidades já deveriam ter sido abordadas nos anos anteriores, mas como bem sabemos existiu uma pandemia, sendo essa a justificação dada. Nas modalidades com as quais os alunos já haviam tido contacto noutros anos letivos, à exceção de um ou outro aluno em certas modalidades, as suas capacidades eram rudimentares, tanto no nível das atividades físicas com conhecimentos. Realizaram os testes FITescola, para o domínio da aptidão física. Verifiquei que mais de metade da turma estava não apta em vários testes como vaivém, velocidade 40m e agilidade 4 x 10m, ou seja, que envolvessem o ato de correr, como a resistência, velocidade e agilidade. A exceção foi nos testes de abdominais, impulsão horizontal e flexibilidade de ombros, estando praticamente quase todos os alunos aptos. Na composição corporal, só verifiquei um caso alarmante, como já foi referido.

5. Enquadramento Profissional

Em primeiro lugar, acho importante responder à pergunta sobre qual a razão de querer ser professor de educação física. Tal como já referi no capítulo do enquadramento pessoal, sempre estive ligado à área, estando desde cedo envolvido em tudo o que se relaciona com desporto. A admiração pela área da educação foi um processo de construção, percebendo ao longo dos anos o meu gosto pelo ensino. Ser professor de educação física junta o melhor de dois mundos, para mim, o ensinar e o promover a aprendizagem através da corporalidade e do movimento com a sua complexidade, pois exige lidar com pessoas, que têm as suas próprias características, exigindo respostas específicas e individuais.

Esta área em questão vai centrar-se no meu processo de ensino aprendizagem, incluindo tarefas centrais da profissão docente, como a conceção, o planeamento, a realização, a avaliação e a reflexão. Para entendermos estas tarefas centrais, teremos de entender que a função docente está alicerçada por uma natureza compósita, entre a prática, a teoria e a reflexão (Roldão, 2007). Para Bento (2003), o processo de ensino é um sistema, um fenómeno unitário, pois todos os momentos e aspetos deste processo estão em inter-relação, influenciando-se mutuamente e não podendo ser dissociados. Para o mesmo autor, as tarefas que o docente tem de realizar não podem ser delegadas a outras pessoas. Dessa forma, tenho de me assumir como um guia na educação dos alunos, conduzindo e direccionando o processo de desenvolvimento do aluno. Assim sendo, é essencial a participação do docente na realização da planificação, preparação e realização da prática, pois exige iniciativa, criatividade e um conhecimento específico para a preparação e realização do ensino.

Chegar à excelência na docência é extremamente complexo, especialmente para um EE. Ao admitir as minhas fragilidades e inexperiência, o sucesso e insucesso estão indesejavelmente próximos. Desde o começo do EP que me propus aproveitar cada momento desta experiência de forma positiva, adquirindo competências e conhecimento, bem como, oferecendo aos alunos aprendizagens e um ensino de qualidade, dentro das minhas limitações.

5.1 A minha conceção sobre a educação física

Tendo já completado o primeiro ano no mestrado em que estou inserido e o estágio profissional, desenvolvi ao longo deste percurso uma conceção de educação física que considero benéfica na formação dos alunos e que está em contante construção. A minha compreensão do ensino tem por base uma EF humanista, pois considero que todo o processo de ensino deve colocar a aprendizagem no seu centro. Assim, o aluno é perspectivado como um participante na sua aprendizagem e não como um mero cumpridor de instruções idealizadas pelo professor. Esta aprendizagem assenta também na ideia de que a formação dos alunos deve ocorrer na plenitude do ser. Quer isto dizer que o ensino deve ser direccionado para o desenvolvimento integral ou total do aluno e com repercussões futuras. Desta forma, a perspectiva de EF que defendo é a da aprendizagem. Entrando mais a fundo na matéria de ensino da disciplina de EF para defender uma conceção focada na aprendizagem, Batista (2013) dá ênfase aos elementos de antropologia (objetos de aprendizagem) e especial importância à corporalidade, referindo que um corpo é fonte de formação e este é um saber experiencial, fazendo da disciplina única e com valor formativo.

Primeiro, considero crucial contextualizar a atualidade do ensino em Portugal. Batista & Queirós (2015) caracterizam a visão de ensino como utilitarista, uma vez que este corresponde a uma escolaridade redutora, que tem como prioridade os resultados concretos adquiridos através de exames nacionais, com objetivos instrumentais, resultando numa restrição da ação educativa. Neste sentido, estamos a atribuir classificações e a quantificar o ensino através de normas-padrão generalistas, apelidando de aprendizagem atos de reprodução de conhecimento com escassez de liberdade e individualidade. Assim, a perspectiva que defendo parte, em certa medida, de uma posição de desvantagem quando aplicada ao contexto de ensino vivenciado, por não corresponder à atual visão generalizada de ensino. O tema de avaliação foi o alvo de reflexão neste relatório (subcapítulo- Avaliação), bem como no estudo investigação-ação realizado.

Em segundo lugar, parto desta realidade para justificar a necessidade de um ensino centrado na aprendizagem do aluno. No entanto, admito que neste

EP maioritariamente não o fiz, devido a minha inexperiência e inseguranças. Considero que ao tornarmos a educação meramente centrada no conhecimento, estamos a retirar valor a todo o processo de aprendizagem que os alunos experienciam. No caso da EF, esta conceção tem por base uma perspetiva focada no físico, na dicotomia “executa” ou “não executa”, restringindo o valor que a corporalidade tem para o ser humano nos vários domínios. A desvalorização destes domínios sobre os quais a EF se debruça é um problema que pode ser combatido caso o ensino se passe a guiar por filosofias que potenciem a diversidade de aprendizagens através das quais esta disciplina pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos.

Como sabemos, a EF é a única disciplina que tem como matéria de ensino o corpo e a corporalidade. É através do corpo que esta disciplina proporciona momentos que visam a aprendizagem de valores, competências psicossociais, da própria cultura desportiva. Crum (1993) afirma que a EF se insere em três áreas: a condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação do ser, ao nível pessoal, cultural e social. Atualmente, o papel que a sociedade atribui ao corpo tem vindo a ser alterado, uma vez que adquiriu um significado que vai para além do mero objeto, tendo por isso mesmo a EF um papel fundamental na sua potencialização. Assim, esta disciplina assume-se como principal educadora do corpo, introduzindo aos alunos conteúdos como a consciência corporal e a cultura do corpo.

É importante entender que o ensino deve ser realizado em prol do aluno, integrando-o no seu processo de aprendizagem. Desta forma, contrariamente ao que se verifica atualmente, a sua generalização deve ser evitada e excluída do processo de ensino-aprendizagem, que deve, pelo contrário, ter como pilares o estudante, o professor e o contexto em que decorre. Segundo Quennerstedt (2019), é através da interação entre estes pilares que o próprio ensino adquire fundamentação, ou seja, um “porquê”. Como referi inicialmente, o ensino deve ter o aluno no seu cerne. Tendo em conta que o aluno só aprende se quiser aprender, a aprendizagem deve possuir algum significado para o educando, o que implica um forte envolvimento do mesmo, não só ao nível individual, mas também coletivo. Desta forma, a dimensão física está intimamente ligada à

dimensão social, exigindo aos alunos um contínuo desenvolvimento de capacidades comunicativas essenciais para a vida em sociedade.

É indispensável desconstruir a dualidade corpo/mente. Esta dualidade parte do pressuposto que todo o trabalho físico acontece isoladamente, isto é, sem intervenção do domínio cognitivo. Este pensamento é erróneo e o planeamento de qualquer aula de EF deve tentar evitar exatamente este tipo de estigmas para com a disciplina. Tudo o que acima foi referido desacredita este pensamento, pois um trabalho do corpo que suscite nos alunos um pensamento crítico e que crie desafios e dificuldades que devem ser ultrapassados tanto individualmente, como em grupo, parte da matéria de estudo – a corporalidade – como forma de desenvolver também a mente. Deste modo, é importante não dar somente ênfase ao “Físico” ou à “Educação”, mas sim no conjunto, não focando-se somente, por exemplo, na condição física ou no semente teórico (Quennerstedt, 2019).

O ensino da educação física deve partir do corpo como matéria de ensino, mas deve também através deste desenvolver vários domínios, como o cognitivo, o social, os valores e a cultura desportiva. A disciplina deve privilegiar uma aprendizagem total do aluno, perspetivando-o enquanto um interveniente participativo e interativo no seu próprio processo de desenvolvimento. Existem várias conceções e eu apresentei a minha. Existem também vários saberes, mas na profissão que estou a formar-me, o saber experiencial assume um papel preponderante, pois é o que permite adquirir competências de maneira a conseguir saber, saber fazer e fazer.

5.2 Do início ao caminho a seguir

O início do EP, como refere Batista et al. (2014), é uma fonte de dilemas, dificuldades e desafios. Na esmagadora maioria, os EE consideram a fase inicial do EP como um choque com a realidade. Considera-se que este choque poderá estar relacionado com as expectativas e ideias levadas para o estágio, que se confrontam com a realidade apresentada, o desconhecimento da escola, das tarefas, volume de trabalho e respetivas responsabilidades (Veenman, 1984). Outros autores também consideraram que este choque poderá derivar do confronto entre os resultados de uma formação base, distanciada da realidade percebida na escola (Batista & Queirós, 2013).

No meu caso, existia uma ideia pré-concebida de como seria a entrada no estágio (referidas no subcapítulo- expectativas para o estágio). Apesar das altas expectativas e ansioso pela experiência, não estavam totalmente desfasadas da realidade. O principal receio era de não estar preparado, causado por não ter noção do que é estar sozinho a orientar uma turma em todo o processo de ensino-aprendizagem e o que isso implica, por nunca ter tido essa experiência até ao momento. Para além disso, nunca tinha contactado com uma escola TEIP, desconhecendo a realidade de uma escola com essas características e o perfil dos alunos que a frequenta. Apesar disso tudo, adaptei-me rapidamente ao meu contexto e não senti uma enorme diferença de realidade nas minhas anteriores experiências.

Após conhecer a escola e as instalações, partimos para a organização do ano letivo. A PC começou por criar um portefólio na plataforma *OneDrive*, partindo posteriormente para a explicação de todos os separados e documentos que estavam lá inseridos. Apesar de nunca ter trabalhado nesta plataforma, estava aberto à inovação e adaptei-me rapidamente por ser uma ferramenta muito prática e organizada. No entanto, senti algumas dificuldades em acompanhar a quantidade de informação que era inserida na mesma. Após todo este processo de acumulação de informação intensiva, partimos para o planeamento do ano letivo.

Já na prática, nas primeiras aulas com a realização dos testes FITEscola, a minha principal preocupação era perceber como um aluno com obesidade classe II se iria comportar e reagir. Verifiquei uma dificuldade coordenativa e motora enorme, devido ao seu peso, acabando por cair após a realização do teste de agilidade. Naquele momento eu não sabia como reagir, pois nunca tinha observado algo semelhante. Após este acontecimento, percebi que tratamento para aquele aluno em específico teria de ser outro, intrigando-me como o poderia ajudar nas futuras aulas, devido às limitações físicas que tem. Ao longo o ano letivo foi-se tornando algo menos alarmante, encontrando variantes e adaptações para aprendizagem e avaliação do aluno, para algumas das modalidades em que seria impossível a realização de determinados conteúdos devido ao seu peso corporal.

No primeiro período, após lecionar a minha primeira modalidade de voleibol, as minhas expectativas estavam altas, tendo em conta o rendimento da turma. Na modalidade de ginástica de solo, a segunda modalidade abordada, verifiquei uma falta de força generalizada na turma, condicionando a execução de vários elementos. Apesar de saber que nunca tinham tido ginástica em anos anteriores, inicialmente fiquei perplexo, talvez pôr nunca ter contactado com uma turma a realizar ginástica de solo e desconhecer a realidade escolar. Um exemplo do mencionado anteriormente é que na realização de um jogo lúdico para o apoio facial invertido, o “carrinho de mão, os alunos não conseguiam sustentar o seu corpo, acabando mesmo por cair no chão. Isto aconteceu por sobrevalorizar as capacidades dos alunos que tinha à minha frente. Após esta situação, adaptei os exercícios em consonância com as capacidades e necessidades dos alunos, de forma a conseguir promover aprendizagem.

5.3 O planeamento

No processo de ensino aprendizagem, considero que o planeamento é o momento de preparação do professor, no qual se consegue antecipar objetivos a atingir e as estratégias para os atingir, com o intuito de existir uma lógica e estar preparado a lecionar, existindo sempre a possibilidade de alteração, reajustando-se e adequando-se a qualquer imprevisto. O planeamento iniciou-se no PA, seguido pela elaboração das UD's das diferentes modalidades ensinadas e dos respetivos planos de aulas. O ensino deve ser planeado e estruturado de forma progressiva, de forma a potencializar do aluno para o nível de desempenho seguinte (Rink, 2001).

5.3.1 O planeamento anual

O PA foi construído com o intuito de ser algo útil e (re)ajustado em função das necessidades de cada turma/contexto, de maneira a conseguir guiar-me. Percebi ao longo do estágio que este, como os outros planeamentos, era somente escrito a lápis, pois são muitos os fatores que podem condicionar o mesmo. Um exemplo prático foi neste ano letivo o PA sofrer inúmeras alterações no que concerne ao número de aulas para cada modalidade, devido às várias greves.

Este planeamento teve por base o PNEF (Programas Nacionais de Educação Física) e os objetivos definidos pelo grupo de educação física como para o ano letivo 22/23. Após recolhidos e analisados vários documentos fornecidos pela PC, como o cronograma do 2º ciclo, calendário escolar 2022-2023, a grelha resumo das matérias e o quadro de atividades do plano anual de atividades, verifiquei que o grupo de educação física já tinha tomado decisões antes mesmo de dar início ao EP. Foram tomadas decisões relativamente a todas as atividades que se iriam realizar, assim como o tipo de planeamento (blocos), estando ponderadas as diferentes áreas a abordar em cada ano letivo (atividade física, aptidão física e conhecimentos) e definidas quais as modalidades que teriam de ser ensinadas em cada período, por ordem cronológica, com um número de aulas definido. Inicialmente estava um pouco confuso, não conseguia situar-me devido a serem vários documentos separados,

não conseguindo perceber quantas aulas iria dar de cada modalidade, em cada período, tendo em conta o calendário escolar. Propus-me realizar um cronograma anual em formato tabela, com a distribuição das modalidades com o número de aulas, de modo a organizarmo-nos.

Ao nível das Atividades Físicas, as aprendizagens essenciais propõem para o 8º ano a lecionação de seis modalidades. Para a subárea dos jogos desportivos coletivos, uma matéria de ensino, para a subárea da ginástica, uma matéria de ensino e para as subáreas do atletismo, patinagem, atividades rítmicas expressivas e outras, quatro matérias de ensino. Contudo, por decisão do grupo de educação física para este ano letivo as matérias seriam: para a subárea dos jogos desportivos coletivos, duas modalidades, abordadas em dois momentos distintos, sendo Voleibol no 1º e 2º período e Andebol no 2º e 3º período. Para a subárea da ginástica, no 1º período seria abordado a ginástica de solo e no 2º período a ginástica de aparelhos. Por fim, para a subárea das atividades rítmicas e expressivas e outras, seriam desenvolvidas cinco matérias, mais precisamente estafetas, dança social, badminton, lançamento do peso e orientação, que foram distribuídas ao longo dos três semestres. Tendo em conta o número de modalidades a ensinar, pressuponho que o objetivo foi fornecer aos alunos um currículo diversificado de matérias de ensino, possibilitando o que o mesmo possa experienciar o máximo de matérias possíveis, o que não é descabido para esta faixa etária. Todas as matérias de ensino, podem ser observadas no Tabela 1, subdivididas pelas diferentes subáreas.

Tabela 1- Distribuição das Atividades Físicas

Subáreas	Matérias de ensino
JDC	- Voleibol; - Andebol.
Ginástica	- Solo; - Aparelhos.
Atividades Rítmicas e Expressivas e outras	- Estafetas; - Dança social (merengue); - Badminton; - Lançamento do Peso; - Orientação.

Depois de saber as matérias a lecionar, foi necessário saber como seriam operacionalizadas, isto é, no planeamento qual o modelo de lecionação a que iríamos recorrer, sendo eles por blocos, etapas e distribuída ou “misto”. Essas decisões, como já referi foram decididas antes do EP ter início, tendo a PC prontamente comunicado que iramos utilizar o modelo por blocos. Sinceramente, gostei da ideia, isto porque já tive contacto no primeiro ano de mestrado com este tipo de modelo.

Rosado (2016) define o que pressupõe cada modelo de lecionação. Para ele, um dos principais modelos é o de “blocos” que considera ser o modelo tradicional e o mais utilizado em EF, apesar de ter uma menor referência nos programas nacionais. O modelo conjectura um conjunto de aulas sobre a mesma matéria, com uma concentração dos conteúdos, que muitas das vezes é determinado pela rotação de espaços. As aprendizagens motoras (técnica e táticas) são tendencialmente concentradas, no entanto, não são concentradas noutras áreas formativas (aptidão física, atitudes e valores). O modelo ajusta-se bem a competências que se aprendam/desenvolvam de forma concentrada, em que a dominante não seja a aquisição duradoura do aprendido.

Todo e qualquer modelo têm as suas vantagens e desvantagens. Dependendo do objetivo da escola, do grupo disciplinar de educação física e do professor, terá de existir a escolha do modelo mais adequado. Não obstante, seria interessante experienciar ambas as dinâmicas na prática e verificar como elas influenciam a aprendizagens dos alunos. Considero que a minha experiência com o modelo por blocos foi positiva, estando diretamente alinhada com o objetivo do grupo de educação física para o meu ano de escolaridade. Este modelo permite ao aluno ter uma continuidade de aprendizagens sobre uma modalidade em específico, apesar de em algumas que foram lecionadas, ter sido um número muito reduzido de aulas para os alunos consolidarem e adquirirem de forma duradoura o apreendido. Além disso, a divisão de aulas de voleibol e andebol por dois períodos não permite uma continuidade alargada dos conteúdos. Na minha conceção isso permite a apreensão das aprendizagens por parte do aluno, sendo na minha visão preferível a junção do número total de

aulas num período só. Os motivos para que isto não aconteça, seria a articulação do *roulement* sobre os espaços e o privilegiar da experiência do aluno.

O *Roulement* é elaborado pelo grupo de EF. O documento consiste na organização e distribuição das turmas pelos espaços de aula disponíveis. Ele era disponibilizado no início de cada período. Observei num primeiro momento que alguns espaços não tinham em conta a modalidade que iria abordar (previstas no PA a situação climatérica ao longo do ano letivo e o horário em que dava aulas a minha turma residente (ao final da tarde no inverno anoitecia muito cedo, impossibilitando a utilização do espaço exterior). Na prática, eu não me podia guiar fielmente pelo *roulement*, pois tinhas os espaços praticamente sempre livres, tendo que, no máximo, partilhar um espaço com um outro professor. No inverno estava mais vezes no espaço interior, no pavilhão escolar, e no verão, sempre que possível, procurava dar a aula no espaço exterior. O único confronto com o *roulement* foi com a turma partilhada que, apesar de o espaço de ginástica não estar atribuída àquela turma no momento da lecionação da UD (Unidade Didática), o professor que dava lá aulas em consenso com o meu núcleo, permitiu a partilha de espaço.

Na área da aptidão física, o PA baseava-se num essencialmente nas aprendizagens essenciais para ano de escolaridade da turma, que referem que o objetivo era desenvolver as capacidades motoras, como a resistência, força, velocidade, flexibilidade e destreza geral. Por efetivamente não ter existido um planeamento destas capacidades, potenciou que esta área não fosse desenvolvida objetivamente. Ao longo das diferentes UD's abordadas, as capacidades referidas eram desenvolvidas tendo em consideração a modalidade em questão. Por exemplo, o desenvolvimento da força na ginástica de solo, com diferentes exercícios lúdico relacionados com os conteúdos a ensinar naquela aula ou tabata/estações no início das aulas de 100 minutos.

A realidade é que esta área foi por mim insuficientemente tratada, por estar focado na área da atividade física. Não promovi, por exemplo, um programa como o modelo “fitness education” de McConnell (2005). A título de exemplo, num próximo ano letivo poderia realizar um planeamento das capacidades ao longo do ano letivo, alinhado com o PA. Iria implementar diferentes estratégias

para permitir a passagem da dependência para a independência do aluno nesta área em questão, através das 5 etapas do modelo: 1º- Prática; 2º- Tornar-se “FIT”; 3º- Autoavaliação; 4º- Autoplanificação; 5º- Vida ativa/ bem-estar.

As estratégias passariam por primeiro familiarizar os alunos com alguma capacidade definida para o 1º período, com exercícios/ movimentos específicos e, posteriormente, desenvolver a mesma com planos prescritos pelo professor. No 2º período, já se iria realizar a autoavaliação, na qual os alunos iriam avaliar o nível onde se encontram, os objetivos a atingir e verificar se efetivamente o conseguiram. Este trabalho já aconteceria em grupos de trabalhos e todo o processo seria controlado pelo professor. No último período, dependendo da autonomia da turma e do ano de escolaridade, criaria grupos, os mesmo teriam datas onde estariam responsáveis por prescrever um tabata/estações perante os objetivos e a modalidade em questão aos colegas de turma. Seria fornecido um documento de ajuda de modo a orientar a sua realização. O objetivo seria de primeiro maximizar os benefícios da saúde. Segundamente, os alunos aprenderiam a desenvolver e a manter os níveis de aptidão física adequados e, por último, proporcionaria conhecimentos e habilidades necessárias aos alunos para planearem e executarem programas de atividade pessoais ao longo das suas vidas.

Por fim, a área dos conhecimentos consiste em dotar os alunos de conhecimentos das modalidades abordadas, assim como, relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras e identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva. Relativamente aos conhecimentos de cada modalidade, a mesma andava de mãos dadas com as diferentes UD's. No início da UD foi criada uma rotina de explicar o objetivo do jogo e as regras/terminologias base. Ao longo das aulas referia-se a execução das principais ações técnicas e/ou táticas, regras e terminologias dependendo da sua pertinência. No final de cada aula, preparava questões sobre o abordado. O foco não era só a função de jogador, mas também a de árbitro, promovendo a passagem e aprendizagem dessa mesma função.

No 1º e 2º período após o término dos testes FITescola, reservava a parte final da aula para referir os valores de zona saudável, comparando com os resultados obtidos, relacionando a aptidão física com a saúde. Isto para o aluno relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável. Em ambos os períodos, os alunos queriam saber os seus resultados individualmente e quais testes que não estavam na zona saudável. Os resultados eram colocados na plataforma *Teams*, para os alunos observarem mais pormenorizadamente os resultados (sem a composição corporal).

Reservei três aulas no final do 3º período para os restantes temas, acabando por ter tido só duas devido às greves. Para estas aulas foi criada uma apresentação pelos EE, para abordar os temas em questão, com um teste no final. Para além disto, no 1º e 2º período após o término dos testes FITescola reservava uma parte da aula, para referir os valores de zona saudável, comparando com os resultados obtidos, relacionando a aptidão física com a saúde.

5.3.2 Unidade didática

A UD é um plano de intenções, com o objetivo de desenvolver um conjunto de aprendizagens, habilidades, aptidões e comportamentos de uma estipulada matéria, numa determinada sequência de aulas, sendo já possível observar alguma definição. Como refere Bento (2003), a UD remete para o PA, fragmentando em períodos, com diferentes unidades. A duração de cada unidade depende do estipulado pelo grupo de educação física no PA, tendo em conta o volume e a dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem. A construção da UD é fundamental no planeamento, devendo ser referidos de forma explícita e concreta, os objetivos e a matéria para um espaço temporal (Bento, 2003). Isto para que o ensino seja planeado, justificado, orientado e que possibilite ser eficaz.

Assim sendo, cada modalidade lecionada ao longo do EP teve um planeamento pensado e personalizado, tendo uma sequência lógica e realista, pois como sustenta Vickers (1990), é mais fácil manusear e compreender o conteúdo, quando está organizado passo a passo, hierarquicamente, tornando-

se facilmente aplicável e compreensível. O primeiro passo para construir a UD de cada modalidade foi a AD (avaliação diagnóstica), com o objetivo de observar o nível em que se encontra a turma naquele momento. As AD eram realizadas no início de cada modalidade, à exceção das modalidades que estavam repartidas em 2º períodos diferentes (Voleibol e Andebol). Nestes casos, no segundo momento não era necessário realizar a AD, pois já era conhecido o nível dos alunos. Após esta observação, refletia, no sentido definir os conteúdos a abordar e as progressões a seguir, em direção aos objetivos que definia, tendo em conta as necessidades dos alunos, de forma a potencializar as suas aprendizagens e as aprendizagens essenciais para o ano letivo em questão. As extensão e sequência dos conteúdos eram expostas na grelha de Vickers. Esta construção advinha muito da minha conceção, experiências, conhecimentos de conteúdo e competências.

Na primeira modalidade abordada (voleibol), senti um confronto entre os documentos normativos e os universitários, criando-se um dilema. Por um lado, tinha as aprendizagens essenciais que definiam os conteúdos a abordar e, por outro, o livro de Tavares (2020): “Jogos Desportivos Coletivos”, aconselhado pela FADEUP e utilizado no primeiro ano de faculdade, que definia para o nível que observei na turma, outros conteúdos diferentes dos normativos. Neste início, fiquei um pouco confuso, mas rapidamente percebi que é importante estabelecer os objetivos para o ano da turma em questão e adequar o processo de ensino ao nível e necessidades da mesma, procurando assim um equilíbrio. Isto significa que cabe ao professor conseguir identificar possíveis ajustes que possam ser visíveis e dar resposta aos mesmos, de forma que o aluno aprenda o que o professor deseja passar através do seu plano.

Ao longo do EP, apercebi-me que a complexidade da aula já é definida neste momento. Passo a explicar, tendo em conta a quantidade de conteúdos a abordar na mesma aula, a dificuldade acrescia ou diminuía. Num primeiro momento definia muitos conteúdos para a mesma aula e muitos critérios a ensinar para cada conteúdo, dificultando o entendimento dos alunos sobre o objetivo, uma dificuldade típica de um professor inexperiente. Com o passar do tempo, comecei a reduzir o número de conteúdos em cada aula e a focar o

mesmo um a dois critérios (dois no caso de estarem interligados), passando numa aula seguinte a outro critério, se o primeiro já estivesse apreendido. Isto permitiu melhorar significativamente o entendimento sobre o conteúdo a aprender com o exercício proposto.

Ao longo da lecionação da modalidade existia espaço para alteração dos conteúdos a lecionar, caso se observasse essa necessidade, com o intuito de promover melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos. Sempre foi referido pelos professores do primeiro ano de mestrado que não existem receitas para a construção de uma UD. Porém, existe uma sequência lógica de interligação de conteúdos. As reformulações da UD eram influenciadas pelo ritmo de aprendizagem dos alunos e pelas suas repostas aos estímulos proporcionados. O processo de avaliação intermédia era o principal regulador da UD. Fizeram-se várias greves durante o ano letivo, e tal tornou-se um constrangimento no que toca ao número de aulas previstas e realmente lecionadas, provocando descontinuidade na lecionação dos conteúdos e, consequente influência nas aprendizagens dos alunos.

5.3.3 Plano de aula

Após a construção da UD, surge a elaboração do plano de aula, sendo que para Siedentop (1991) o plano de aula é a base do processo de ensino independente dos métodos de ensino utilizados. Planear este processo é uma tarefa prospetiva, que se consuma na consequência de elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e confirmação ou alteração do mesmo (Bento, 2003). Como referia a PC, “o plano de aula é somente um guia”. Claro que, num período inicial, guiava-me muito pelo plano, sendo difícil adaptar ao que estava a observar e arranjar soluções rápidas no momento, só conferindo num momento pós aula entender o que poderia ter alterado. Por exemplo, nas primeiras aulas de voleibol, quando por vezes proponha exercícios demasiado exigentes para os alunos, provocando uma baixa eficácia na sua realização. No momento entendia que algo estava errado, mas sem conseguir arranjar soluções para o que estava a acontecer no momento (por exemplo, através de variantes que facilitassem o exercício). Ao longo do EP consegui evoluir

alterando/ajustando o exercício caso necessário, perante a resposta dos alunos ao mesmo. No início era difícil, mas fui evoluindo e adquirindo capacidades de adaptação e improviso face aos problemas encontrados.

Antes mesmo de planear a primeira aula juntamente com os meus colegas de núcleo de estágio, a pedido da PC, procuramos estabelecer uma estrutura tipo para o plano de aula, que contemplasse as categorias didáticas que achássemos pertinentes. Em colaboração, observamos os planos de aula do primeiro ano de mestrado e criamos um que achávamos completo. Inicialmente o plano elaborado era composto por um cabeçalho, onde colocávamos o local onde iria ser realizada a aula, o professor, o número de alunos previstos, a turma, a duração da aula (indicando o início e o fim da mesma e o tempo total), o número da aula total (exemplo: nº 77), o número da aula em relação a UD (exemplo: aula 12 de 15), a modalidade da unidade didática, a função didática e os objetivos para a aula. Os objetivos eram subdivididos em três áreas: motor, cognitivo e socio-afetivo. Relativamente ao corpo do plano, o mesmo era subdividido em três partes: inicial, fundamental e final. Para cada exercício proposto nas diferentes partes dos planos, existiam três espaços. O primeiro para definir o conteúdo. O segundo para descrever a situação de aprendizagem e elaborar o esquema ou definir a organização do exercício. Por último, os objetivos comportamentais para aquele exercício em questão. Todos os exercícios propostos no plano de aula, eram acompanhados pela hora de início e o tempo para a sua realização.

Após a professora orientadora ter observado a minha primeira aula, reformulamos o plano, tornando-o mais simples e objetivo. Manteve-se no cabeçalho somente a data, a duração da aula, o número da UD, o espaço, o material, a função didática e os objetivos. No corpo do plano eliminou-se o conteúdo. Sinceramente, foi uma alteração bem conseguida, tornando-se mais fácil de visualizar caso necessário no momento da aula e de fácil compreensão e preenchimento. Num segundo momento de observação da professora orientadora, alterou-se a forma como se redigia os objetivos, permitindo alinhar o conteúdo, com o critério de êxito e o exercício proposto. Antes da observação nos objetivos motores, somente referia os conteúdos. Após a observação, definia

nos objetivos o conteúdo, a situação de exercitação e o critério que pretendia ensinar. Este método permitiu-me confirmar se os alunos atingiram os objetivos propostos na aula e entender que estava a definir demasiados critérios para cada exercício e conteúdo na mesma aula. Para além disso, ajudou-me na instrução dos exercício e *feedbacks*, direcionando-me objetivamente para o que pretendia e aos alunos na apreensão dos conteúdos.

No início do EP, o tempo que despendida no planeamento de uma aula era realmente imenso, isto devido a aula após aula tentar preparar tudo até ao ínfimo pormenor, por ser um professor inexperiente, dando-me me segurança ter tudo bem planeado e possibilitando-me estar mais preparado para ensinar com qualidade. Numa fase mais avançada do estágio, a rotina de planeamento foi adquirida, diminuindo substancialmente o tempo na sua realização. Antes mesmo do início da aula tinha tudo pensado, desde o material necessário, a distribuição dos exercícios pelo espaço que tinha disponível, como seriam realizadas as transições entre exercícios, a criação de equipas ou grupos previamente definidas, a forma como iria reunir os alunos para a instrução, como iria ser realizada a demonstração e se necessário com quem ou quem o iria fazer, palavras-chaves e *feedbacks*, entre outras tarefas. Assim sendo, após realizar a *check-list* do material necessário para a aula, organizava o material pelo espaço disponível e que parte dele pudesse ser utilizado na situação de aprendizagem seguinte. Se não fosse utilizar parte do mesmo material, o exercício seguinte já estaria montando numa outra parte do espaço, de forma a não perder tempo de transição de um exercício para o outro na organização da aula. Estas estratégias foram surgindo ao longo do EP, de modo a tornar as aulas mais dinâmicas. As reuniões dos alunos no início da aula eram realizadas em meio-círculo. Primeiro fazia a chamada, de forma a conseguir decorar os nomes através do processo. Após algum tempo, comecei a não realizar a mesma e marcava as presenças após o final da aula. Nesta reunião inicial só realizava a instrução do primeiro exercício. Após observar a aula de um colega estagiário, comecei, antes de instruir a primeiro exercício, a expor rapidamente aos alunos os objetivos da aula, permitindo aos mesmos que tomassem conhecimento do que iriam aprender antes da aula dar início.

Na prática, a primeira parte da aula (parte inicial) era utilizado para ativação geral, com o objetivo principal de preparar os alunos física e psicologicamente para a parte fundamental. Com o decorrer do EP, percebi que as aulas de 50 minutos eram muito curtas. Passei a utilizar esta parte da aula para desenvolver um conteúdo proposto, de forma a potenciar o tempo útil de aula e que permitisse também a ativação do aluno. Isto era feito por norma, através de um jogo lúdico. Na segunda parte, a fundamental, ensinava os conteúdos propostos para aquela aula. Na última parte da aula, os alunos retornavam à calma, escolhendo eu um exercício de menor intensidade, alinhados com os conteúdos abordados na aula. No final, reunia os alunos e colocava questões sobre o que foi ensinado na mesma. As questões poderiam ser sobre conteúdos técnicos e táticos e/ou regras e terminologias.

Acredito na importância de um ensino adaptado às características dos alunos, que não devem ser generalizadas. Procurei preservar o ritmo individual de aprendizagem e encontrar um equilíbrio, entre o que é suposto apreender, as necessidades dos alunos e os objetivos traçados. No primeiro ano de mestrado foram apresentadas, para diversas modalidades, várias situações de aprendizagens para alcançar objetivos específicos. Apesar dessa base na qual eu me guiei neste EP, procurava novas situações de aprendizagem ou variantes, para potencializar a aprendizagem dos alunos. Esta experiência permitia-me refletir sobre a aula, durante a prática ou após ela, de forma a entender se resultou ou não o exercício, para o que pretendia ensinar. As escolhas eram ponderadas, pensando primeiro sobre os objetivos que queria alcançar nas aulas, tendo em conta as necessidades dos alunos e, só posteriormente, estabelecia as situações de aprendizagem e estratégias para a aula, com o objetivo de alcançar os mesmos.

5.4 Na prática

Pensando na entrada na profissão enquanto EE deparei-me com uma realidade que ainda não conhecia, apesar de ter adquirido de conhecimentos práticos e teóricos no primeiro ano de mestrado, de modo a conseguir-me desenvolver ao longo do EP. Ao longo do estágio, nos diferentes períodos, surgiram vários temas relacionados com a função docente na prática, como o controlo da turma, relação professor-aluno, os modelos de ensino, a aula, a avaliação, o processo de reflexão e observação. Além disso, tive a oportunidade de lecionar a uma turma, de outro ciclo de ensino (2º ciclo).

5.4.1 Controlo da turma

Numa fase muito inicial do estágio, a gestão, o controlo da turma e os momentos de instrução não acontecem de forma natural, o que torna muito difícil a realização, com eficácia, de que qualquer outra tarefa (Curtner-Smith & Sofo, 2004). O controlo da turma, deixou-me de facto, logo alerta, pelo perfil e comportamento que alguns alunos revelaram nas primeiras aulas, nomeadamente a ocorrência de alguns acontecimentos pouco apropriados para o local de aula, que serão expressos adiante. Esta tornou-se assim a minha primeira preocupação para conseguir construir um bom ambiente de aprendizagem.

Na primeira aula foram referidas as condutas e regras de funcionamento, tendo sido apresentando o regulamento de educação física e os critérios de avaliação da disciplina. Nesta aula um aluno fez alguns comentários menos apropriados que me pareceram ser provocatórios, o que me deixou alerta. A sequência de acontecimentos a partir desta primeira aula, ajudou a integrar na turma e na construção da liderança. Passo a explicar, não iniciei o ano letivo lecionando uma modalidade. Comecei pela aplicação dos testes FITescola e com a participação em atividades da semana europeia do desporto. Isto permitiu-me ambientar ao contexto escolar, conhecer um pouco os alunos e que os mesmos já me reconhecessem com professor deles.

Iniciando-se a lecionação da modalidade de voleibol, a construção da liderança teria de continuar para que conseguisse o controlo da turma. A primeira

coisa de que me apercebi ao longo das primeiras semanas foi que os alunos entravam e saíam da aula e não cumprimentavam o professor. Como é hábito, eles realizavam a fila à entrada do pavilhão para se irem equipar e só entravam com a minha permissão e, à exceção de um aluno, os restantes entravam sem dizer nada e iam-se embora do mesmo modo. A minha primeira estratégia foi combater isso mesmo e aumentar a proximidade professo-aluno, através do cumprimento com um pequeno toque físico no início e final de cada aula (“punho com punho ou mão com mão”).

No decurso das primeiras aulas de voleibol do 1º período, existiu primeiro uma falta de respeito de um aluno para com a PC e, posteriormente, de aluno para aluno. Estes ou outros comportamentos desviantes ou inapropriados que surgiam por vezes na aula, fosse de indisciplina ou empenho, faziam com que por norma eu parasse a aula. Mostrava que os alunos agiram mal e fundamentava, de forma a chamar o aluno à razão e que não voltasse a repetir. Nestes momentos senti que fui assertivo, fomentando o diálogo com a turma, de modo que algumas regras e condutas essenciais se mantivessem na aula de educação física. Referia principalmente os valores, dando mais ênfase ao respeito e salientando que o domínio sócio-afetivo é avaliado e valorizado (perfil do aluno). Um ponto fulcral viragem, foi quando perante uma falta de respeito de um aluno para com o outro, ainda que só tivesse tido lugar uma vez, expus um comentário de um aluno nos questionários iniciais realizados. O aluno afirmava serem “uma turma unida”, eu contrariei essa afirmação, referindo que aquelas atitudes não se reviam nesse comentário e teriam de me provar isso mesmo. Ao longo da leção das modalidades seguintes não existiu nenhum comportamento de indisciplina. A relação de respeito entre professor-aluno foi contruída e a liderança conquistada, sempre com uma preparação constante para a aula, o domínio dos conteúdos a serem abordados, fomentando nos alunos o entendimento, de que eu dominava o que estava a ensinar.

5.4.2 Relação professor- aluno

Ao longo do ano letivo os alunos foram-se inevitavelmente aproximando de mim, contribuindo para um clima de aula positivo e de aprendizagem. Isto foi algo que aconteceu e foi-se construindo progressivamente uma relação de respeito, confiança, empatia e afetividade, que se considera fundamental para que o docente consiga promover aprendizagem (Almeida et al., 2013). Aquino e Guirado (1995), evidenciam que se a relação entre professor- aluno for positiva, poderá aumentar a probabilidade de aprendizagem. Este ambiente de aprendizagem não é fácil de se contruir e coordenar e exigiu da minha parte que organizasse as atividades, estabelecesse normas e rotinas, supervisionasse ativamente e interviesse oportunamente para obter, manter e realçar o empenho dos alunos nas atividades da aula. Para mim, isto foi evidente tanto na turma residente, partilhada e no DE. Claro que na turma residente foi mais pronunciada por ter um maior contacto diário e prolongado no tempo e pertencer a DT.

Na turma residente, como já referido, os problemas de indisciplina iniciais e as minhas intervenções ajudaram a contruir o respeito necessário. Apesar disso, admito que pontualmente ao longo do ano letivo aconteciam algumas situações que mereciam novas intervenções, que eu não ignorava, valorizando muito esta parte humana, tentando sempre que possível devolver a parte socio-afetiva dos alunos. A confiança foi conquistada, sentia que os alunos confiavam em mim por me preparar e dominar todos os conteúdos a abordar, não demonstrando em momento alguma falta de conhecimento ou incerteza. Inicialmente não demonstrei muita afetividade, por ainda não conhecer os alunos, por estar a desenvolver o controlo da turma e a construir a minha liderança. Após essa fase inicial, já com mais confiança nas minhas capacidades, ambientado a escola, conhecendo os alunos, adquirido o controlo da turma e estabelecida a liderança, comecei a demonstrar outro lado aos meus alunos, de maior empatia. De frisar que nunca deixei que algo interferisse no cumprimento da minha função de docente pois, como refere Almeida et al., (2013), terá de existir sempre uma distância saudável entre professor e alunos, para uma relação pedagógica positiva.

5.4.3 Os modelos de ensino

Durante este ciclo de formação foi transmitido que não existe só uma estratégia para alcançar o sucesso. Este sucesso não depende só do docente, mas também daquilo que o aluno faz para aprender (Graça, 2015). Ou seja, para que a aprendizagem aconteça, tanto o professor como o aluno “têm de querer”. Tendo em conta a turma, as minhas capacidade e conhecimentos, adaptei diferentes estratégias, como já referido ao longo deste relatório, de forma a potenciar a aprendizagem. Surgem os modelos de ensino, que Mesquita e Graça (2011) referem, em que não existe um modelo adequado a todos os envolvimento da aprendizagem, sendo a eficácia do ensino interpretada, através do modelos de instrução que forneçam uma estrutura coerente para o ensino. Foram poucos os modelos utilizados, mas tive sempre o objetivo claro de dar intencionalidade ao processo de ensino-aprendizagem e explorar as vicissitudes de cada aluno, tendo em conta as minhas capacidades.

Existem modelos de instrução mais centrados na direção do professor, bem como modelos que permitem mais espaço à iniciativa e descoberta dos alunos (Mesquita & Graça, 2011). Deve existir um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia de forma a potenciar uma vinculação à prática desportiva (Mesquita & Graça, 2011). Contudo, nem tudo é assim tão linear. Segundo Rink (2001) não há uma melhor forma de ensinar, há sim formas de ensinar um conteúdo a determinados alunos, dependendo do envolvimento de aprendizagem a escolha do modelo a utilizar.

Sendo eu um professor inexperiente na utilização dos diferentes modelos, na globalidade do ano letivo utilizei o Modelo de Instrução Direta, em parte por me sentir de certa forma no controlo da aula. O mesmo é caracterizado por centrar a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino aprendizagem, no professor, mais concretamente na prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Neste modelo definem-se regras e rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades propostas (Mesquita & Graça, 2011). Na aula de EF, para aplicação do modelo era necessário rever matéria apreendida, apresentação de novas habilidades ou conteúdos,

monotorização dos alunos e avaliações/correções sinemáticas em referência aos objetivos delineados (Rosenshine, 1983).

A exceção foi na unidade didática de voleibol no segundo período, durante a qual utilizei o MED (Modelo de Educação Desportiva). O modelo procura estabelecer um ambiente que proporcione uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela construção de um contexto desportivo significativo para os alunos (Mesquita & Graça, 2011). Abrange três eixos fundamentais: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto. Pode ser aplicado em modalidades individuais e coletivas, contudo a organização por equipas, em que todos os alunos colaboram para o resultado final, potencia a participação ativa, minimiza as diferenças individuais e delibera tarefas de organização e de aprendizagem nos alunos (Mesquita & Graça, 2011). Siedentop (1994), subdividiu o MED no Contexto Desportivo em 6 componentes: Época Desportiva, Afiliação, Competição Formal, Registos estatísticos Evento Culminante e Festividade.

A decisão de utilizar o modelo teve por base as características dos alunos e da modalidade que lectionei. A utilização do MED na modalidade de voleibol, no segundo período, foi uma boa escolha, por eu já ter tido essa experiência no 1º ano de mestrado e pelo facto de ser uma modalidade coletiva. Esta experiência permitiu-me explorar outra metodologia de ensino, dado que estava centrado no Modelo de Instrução Direta. As dinâmicas deste modelo são diferentes. No MED o aluno passa para o centro do processo e tem uma maior autonomia. Comecei pela criação de equipas, de modo a criar afiliação. Estas equipas eram homogéneas, dado que tive em conta o nível dos alunos, que determinei no primeiro período e o sexo, de forma a criar equilíbrio. Posteriormente, entreguei uma ficha onde os alunos definiram o nome da equipa, as funções de cada elemento (capitão; diretor de comunicação; registos; analista), grito, lema e a cor da equipa. Foi bom observar a criatividade dos alunos, tendo alguns grupos desenhado o logotipo da equipa, criado a mascote da equipa e adotando equipamentos com cores parecidas que traziam para a aula de EF (a cor da equipa). Criei a turma (época desportiva) e em cada aula era apurada a classificação de cada equipa, cujos pontos eram ganhos nos

exercícios propostos. Os analistas eram quem realizavam a colocação da pontuação e consultavam a folha da liga. Durante a prática existiu diversidade de funções como jogador, árbitro (a sinalética dos árbitros foi entregue em papel e existiu instrução pela minha parte), treinador e marcador de pontos. A título de exemplo, para promover a autonomia perto do final do exercício de aquecimento chamava os capitães e explicava o exercício que os mesmos iriam ter de ensinar aos restantes colegas de equipa. Após o treino, o exercício iria contar para a pontuação da competição. No final da UD criei um evento culminante, no qual apuravam os vencedores e se entregaram os diplomas às equipas (prémios de desempenho e prémio *fair-play*).

Enquanto professor, a primeira sensação na prática, com a utilização do MED foi a de existirem inúmeras coisas a acontecer ao mesmo tempo, trazendo-me uma insegurança à qual não estava habituado. As aulas não foram consideradas desastrosas, mas criaram-me desconforto. Queria exigir mais aos alunos, para desenvolverem a sua autonomia. Nas competições proporcionadas aula a aula, era impressionante observar a vontade de vencer de cada equipa. Apesar de ter gostado da dinâmica, não a voltei a repetir. Apesar de estar preparado para voltar a aplicar o MED na modalidade de andebol (2º período), realizaram-se inúmeras greves que reduziram quase para metade o número de aulas que seriam lecionadas. Devido às minhas inseguranças com a ginástica, decidi aplicar o MID. No período seguinte, todas as modalidades tinham um número reduzido de aulas, à exceção do andebol, que foi a modalidade que centrei o meu estudo de investigação- ação.

5.4.4 A aula

Ao longo do ano letivo foram abordadas diferentes modalidades, como referido no PA. Naturalmente, senti-me mais confortável na lecionação de umas e menos de outras, pelo meu conhecimento e pelas experiências vivenciadas até ao início do EP. Por exemplo, receei no primeiro período, a lecionação da ginástica de solo e da dança. Considerava que não tinha conhecimento suficiente para a lecionação, de nenhuma, o que me obrigou a estudar, para oferecer aprendizagens significativas aos meus alunos, bem como um ensino de qualidade.

Como já referido ao longo deste relatório, na aula o meu objetivo principal, enquanto docente, era oferecer um ensino eficaz, fomentando ou ajudando o aluno a aprender conteúdo valioso para a sua formação. Rink (1993), definiu algumas características que os professores têm de ter e de implementar para conseguir um ensino eficaz, sendo um professor eficaz. A várias dessas características dei especial atenção ao longo das aulas. A primeira já foi abordada neste relatório e reflete-se a criação de um ambiente propício para a aprendizagem. A segunda era relativo à comunicação. Um professor eficaz é um bom comunicador (Rink, 1993), primeiro, para conseguir criar a relação com o aluno, depois para criar uma boa dinâmica a aula. Esta foi uma característica na qual me foquei bastante ao longo do EP, de forma a minimizar o tempo de informação na instrução. A instrução acolhe todos os comportamentos e as técnicas de intervenção pedagógica que correspondem às ferramentas do professor para comunicar de uma forma mais concreta (Rosado & Mesquita, 2011). Como refere Rosado e Mesquita (2011), com a otimização da instrução, pretende-se melhorar a aprendizagem, sendo vários objetivos sujeitos à instrução, como por exemplo diminuir o tempo de explicação e garantir a pertinência e qualidade da informação e assegurar a segurança dos alunos. Quando a tarefa era nova, tinha maior cuidado, de forma a certificar-me que os alunos sabem o que realizar e percebiam os objetivos. Na parte inicial do estágio alongava-me um pouco na instrução. O que influenciava na demora da instrução eram os excessivos conteúdos por aula, assim como os excessivos critérios de êxito. Esta deficiência foi resolvida através da intervenção da professora

orientadora, como já referido. A instrução do exercício começou a ser mais rápida, prosseguindo de seguida para a sua exemplificação do mesmo.

O alinhamento dos objetivos, permitiu-me também melhorar os *feedbacks*, permitindo-me direccionar e focar em critérios de êxito que queria ver observados nos diferentes exercícios. Os *feedbacks*, possibilitavam que conseguisse intervir no processo de ensino- aprendizagem, avaliando a prestação do aluno, descrevendo, prescrevendo ou interrogando o mesmo sobre aquilo que fez ou porque é que o fez determinada forma (Januário, 1996). Realizava normalmente *feedbacks* individuais ou em grupo, tinha especial atenção à orientação no espaço, tentando ter todos os alunos no meu campo de visão, evitando estar costas para os mesmos, ou quando não possível, saber o que estavam a fazer, fazendo os alunos perceber que tenho “olhos nas costas”. Quando observava um erro comum na turma, optava por parar o exercício e corrigir o necessário. Os meus *feedbacks* incidiam sobre o desempenho ou resultado, baseando-me nos critérios que definia para o conteúdo a abordar. Tinha o hábito de criar palavras-chave, de modo a facilitar a comunicação.

Como referem Rosado e Mesquita (2011), para que se possa emitir um *feedback*, é fundamental que o professor consiga observar, detetar o erro e os pontos positivos. A deteção do erro só é possível se o professor dominar todos os conteúdos que está a lecionar, sendo a qualidade do processo de diagnóstico o que determina em grande parte, a qualidade da intervenção do professor. No momento inicial das aprendizagens, considerava essencial dar referências concretas sobre a forma de execução para melhorar o desempenho dos alunos. Primeiro observava e identificava o erro, dava os *feedbacks* necessários e observava a mudança (não abandonava o aluno após o *feedback*). Inicialmente, diagnosticar o erro era difícil e por vezes corrigia algo que não estava a influenciar o desempenho do aluno. Acontecia mais em modalidades que dominava menos. Com o tempo fui percebendo e aprimorando a observação, fazendo intervenções mais pertinentes e assertivas. Nunca dava *feedbacks* negativos a um aluno, grupo ou turma, para não criar desmotivação, somente utilizava a forma positiva. A principal dificuldade foi, no primeiro período após as aulas de 100 minutos, ter um desconforto constante na garganta devido aos

feedbacks realizados ao longo das aulas. Através de uma reunião com a professora orientadora, percebi que tal teria que ver com a forma como estava a projetar a voz. Foram ensinados exercícios de respiração pela professora, que me ajudaram a eliminar esse meu desconforto.

Rink (1993), entende que a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos. Para ajustar a exercitação a cada um dos alunos tem sempre de existir uma reavaliação ao longo de cada UD, utilizando o processo de avaliação mencionado anteriormente. Existia sempre um alinhamento entre a dificuldade do exercício e as competências dos alunos. No início de cada UD, após a AD, eram criados grupos de nível. O nível dos alunos não era muito discrepante, optando por norma, por criar grupo equilibrados onde o aluno com maiores competências poderia ajudar o aluno com mais dificuldades. Quando os objetivos de aprendizagem começaram a ser bem definidos e se tornaram congruentes com a natureza da tarefa, entendi que tal ajudava significativamente noutra característica que o professor tem de implementar na sua prática e que o mesmo autor considera importante, ou seja, que um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem do aluno (Rink, 1993). A partir da reunião com a professora orientadora, já referida, passei a definir no máximo três a quatro conteúdos por aula, dependendo do tempo da mesma, e ensinava um só conteúdo por exercício aos alunos, referindo um a dois critérios (dois se estivessem relacionados). Só avançava na aula seguinte, em relação ao conteúdo ou critério, se este estivesse adquirido, reajustando caso necessário a UD.

Rink (1993). também afirma que o aluno aprende mais se dedicar mais tempo a uma boa exercitação. Para conseguir aumentar o tempo útil da aula, estabeleci regras relativamente ao cumprimento de horários (ser pontual), a assiduidade e ao comportamento. O ponto de encontro para a aula era a porta do pavilhão, onde que os alunos atempadamente, sendo rápidos a equiparem-se rapidamente para podermos dar início a aula. Iniciava com tarefas administrativas, como por exemplo, a de realizar a chamada e a marcação das presenças ou ausências. Após conhecer os alunos, registava após a aula, eliminado esse tempo despendido. Para os alunos que não realizavam aula, criei

juntamente com os meus colegas de estágio uma ficha com parâmetros definidos para a observação de aula. Isto permitiu criar uma rotina de observação aos alunos que não faziam aula, obrigando-os a estarem focados na mesma e não a interrompessem.

Para aumentar o tempo de exercitação do aluno, focava-me no tempo de transição, ou seja, o tempo gasto na organização e/ou mudança de atividade, evitando mudanças de material durante a aula e os alunos também ajudavam na montagem quando necessário, de modo a tornar mais rápido o processo. No entanto evitava essa situação para aumentar a prática motora. No final da aula os alunos desmontavam e arrumavam o material. O apito era utilizado como aviso para o final do exercício e respetiva junção do grupo em meio-círculo. Quando sinalizava a junção e a mesma demorava, utilizava a técnica do “1, 2 e 3”. A paragem da contagem acabava se estivessem todos reunidos, se chegasse ao “3” e não estivessem juntos, existia uma consequência. Se fosse um exercício novo e/ou complexo, juntava os alunos em meio-círculo para instruir e posteriormente passava a exemplificação, de forma assegurar-me sobre o entendimento dos alunos. Se fosse um exercício já realizado ou uma variável simples, não necessitava da junção, apenas escolhia o melhor local para exemplificar. Por exemplo, na modalidade de voleibol, com três campos de voleibol montados, escolhia o campo mais central para instruir e exemplificar. Os alunos, após o apito, rapidamente viam onde eu estava e aproximavam-se pelas laterais do campo, para observar. Inicialmente tinha de estar sempre a pedir aos alunos para chegarem mais perto e não ficarem atrás do professor, mas eles rapidamente eles entenderam a dinâmica.

Subtraindo o tempo de informação e transição, sobra o tempo disponível para a prática, tendo de analisar a atividade específica do aluno, para a otimizar. Existem várias formas de melhorar o tempo de empenho motor e o tempo potencial de aprendizagem. Segundo Siedentop (1983), o tempo potencial de aprendizagem constitui a variável mais potente na predição de um ensino eficaz, pois este é o tempo que o aluno efetivamente tem para realizar o exercício com um elevado grau de sucesso. Isto também vai ao encontro de outra característica apontada por Rink (1993), a de que o aluno aprende mais se obtiver uma taxa

razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas. Para o conseguir existiam, tomava vários cuidados. Primeiro, escolhia cuidadosamente os exercícios, tendo em conta os objetivos e as necessidades dos alunos. Seguidamente, ajustava a dificuldade dos exercícios em função as características dos alunos, mantendo sempre o desafio. Dependendo do objetivo e do exercício, criava grupos heterogêneos ou homogêneos, de forma a potenciar o empenho motor e motivá-los (grupos de níveis criados após a AD de cada UD). Em terceiro, selecionar o exercício tendo em conta a forma de organização dos exercícios, de modo a manter o máximo de alunos em prática, evitando filas intermináveis ou elevado tempo em espera. Mesmo sem filas, o número de alunos em cada exercício também era tido em conta, pois quanto maior o número de elementos mais complexo é o exercício, podendo causar confusão ou originar paragens.

É importante estipular o sucesso dos alunos durante a realização dos exercícios, mas o mesmo não define o sucesso da aprendizagem do aluno. Daí ser importante entender a última característica do bom ensino: aprende mais quem exercita a um nível de processamento cognitivo mais elevado (Rink, 1993). Isto, claro, tendo a complexidade ser ajustada ao nível da turma. Para que isto aconteça, tem de existir uma definição clara e precisa do exercício, da sua realização e congruente com os seus propósitos. Tem de ser promovida, por parte do professor, uma constante interação entre instrução e o resultado de aprendizagem. Esta interação, referida só no 3º período, através do estudo de investigação-ação, permitiu que conseguisse realizá-la com eficácia.

Considerava a motivação do aluno um ponto fulcral da aula, para aumentar a intensidade imposta dentro dos exercícios. Por norma, começava a aula com jogos lúdicos, potenciando na minha turma em específico o clima de aula e a sua motivação. Para além disto, utilizei outras estratégias, como por exemplo, a colocação de música de fundo e a criação da *playlist* da turma. Utilizei ainda um projetor de vídeo para introduzir algum conteúdo muito técnico. Também dei um papel em branco a cada aluno, de forma a saber qual os jogos lúdicos que gostavam de realizar na aula, aplicando-os posteriormente na aula, mas tendo de estar alicerçados ao objetivo da mesma.

5.5 Avaliação

O ato de avaliar é e sempre será uma atividade comum do ser humano, com a vista a apreciar um processo e um resultado, dependendo do objeto que é avaliado e da intencionalidade (Londoño, 2007). Avaliar é preponderante em qualquer operacionalização do planeamento, para avaliar se está a decorrer como previsto e verificar se os resultados obtidos são os pretendidos (Ribeiro, 2000). Abrantes (2002) considera a avaliação como um regulador do processo de ensino-aprendizagem, por ter a capacidade de recolher as informações necessárias para o correto desempenho. Fernandes (2005), complementa esta posição referindo que a avaliação possibilita orientar e regular as aprendizagens do percurso escolar dos alunos. Bento (2003), interliga a avaliação com o planeamento, não considerando nenhuma indispensável. O mesmo autor afirma que para a realização do ensino, estas duas tarefas são centrais. É inegável a importância da avaliação para analisar as aprendizagens adquiridas face às planeadas, estabelecendo-se como uma fonte de tomada de decisão. O processo de avaliação deverá levar vantagens para a prática pedagógica, de modo a influenciar positivamente os alunos ao nível de motivação, informação e identificação de dificuldades e potencialidades.

No EP, inicialmente foram apresentados aos alunos os critérios de avaliação. O domínio cognitivo e motor, mais precisamente a aptidão física, os saberes e competências, teve 70% de ponderação na avaliação. Ao domínio socio-afetivo, ou seja, às competências transversais como as atitudes e valores, foram destinados 30%. Foi fornecida uma tabela Excel pela PC, onde estava retratada esta avaliação final, realizada em cada período. Neste documento os alunos eram avaliados de 0 a 5. Primeiro, tinha os cinco parâmetros definidos pelo grupo de EF e pela PC para o domínio socio-afetivo (responsabilidade; autonomia; relação interpessoal; cooperação/ participação e comunicação). Depois tinha o domínio cognitivo e motor, no qual eram colocadas as notas das diferentes UD's abordadas ao longo dos diferentes períodos. Por fim, a autoavaliação do aluno e a classificação final, através da folha de cálculo criada.

Para avaliar ao longo do ano letivo nas diferentes modalidades, foi proposto pela PC a utilização das rubricas da Porto Editora, existindo sempre

uma adaptação da minha parte aos conteúdos e critérios que queria que fossem observados e avaliados, tendo em conta o nível da minha turma e o que achava pertinente. Paralelamente, era entregue a cada aluno, após a AD e a meio das UD's com um número de aulas maior, um documento denominado "Do Compromisso à (Co)Responsabilização", com os conteúdos que iriam ser abordados e os critérios de êxito para o nível 5. Neste mesmo documento eram expressos, através de 5 diferentes *smiles*, o nível em que se encontrava o aluno nos diferentes conteúdos daquela modalidade (exemplo: verde com sorriso equivalia ao nível 5; Vermelho com cara triste, equivalia ao nível 1). Isto permitia envolver o aluno na sua própria avaliação e informá-lo sobre o nível em que se encontra nos diferentes conteúdos, observando o que precisava melhorar. Os alunos associavam os *smiles* a uma nota de 1 a 5.

Observando a avaliação que realizava ao longo do EP, a rubrica fornecia a nota de cada UD lecionada, e no final, todas juntas, tinham a ponderação de 70% da nota final do aluno. Apesar destes 70% pertencerem ao domínio cognitivo e motor, as rubricas propunham avaliar também a cooperação, cordialidade e *fair play* dos alunos em cada UD. Isto fez com que alguns parâmetros do domínio socio-afetivo fossem avaliados duas vezes, influenciando a nota do domínio cognitivo e motor com parâmetros que nada têm a ver com o mesmo. Apesar de, na minha perceção, tal não fazer sentido, acabei por seguir a orientações da PC e não expor este possível problema à mesma. Considero que se poderia eliminar a parte dos saberes e atitudes da avaliação das diferentes UD's abordadas.

Não existe uma avaliação infalível, singular e absolutamente imaculada (Graça et al., 2019). Como um EE inexperiente, as dificuldades no processo eram inúmeras, e só percebi mais tarde no estágio o real significado da avaliação. A tarefa de avaliar e lecionar ao mesmo tempo, inicialmente, fez-me alguma confusão, pela falta de experiência. Com o passar do EP, foi tornando-se natural. Na disciplina de EF em particular, dependemos do olhar de quem analisa por estarmos a trabalhar com o movimento, tornando a avaliação subjetiva. Para além disto, muitas vezes a avaliação agrega questões de

cooperação, esforço e desportivismo (Borghouts et al., 2017), como já descrevi num dos problemas frisados inicialmente.

Pelo que observei e vivenciei, o ambiente escolar altera-se completamente no final de cada período, passando de tranquilidade, para momentos de maior stress. Graça (2018) procura justificar a necessidade da avaliação, revelando ser importante para conferir racionalidade à ação pedagógica e controlar o funcionamento do sistema educativo. A primeira, realça a preocupação da utilização da avaliação como um meio para aprender. A segunda, associa-se à necessidade de atribuição de notas, procurando traduzir as aprendizagens dos alunos numa classificação.

No que concerne à disciplina de EF, Ennis (2006) refere ser de alta necessidade, mas de baixa exigência, uma vez que o ambiente escolar não ajuda o professor, nem os alunos a levarem a disciplina a sério e comprometerem-se. Este descomprometimento poderá levar a uma preocupação com as aprendizagens dos alunos e com a qualidade de ensino. Segundo Borghouts et al. (2017) existe preocupação com a classificação da disciplina em função das notas finais, espelhada na grande maioria das escolas e verificada nas reuniões de avaliação de final de período.

Considera-se importante alterar este entendimento de avaliação para uma conceito de currículo que proponha gerir individualmente os percursos de aprendizagens dos alunos e fazer com que aprender seja o centro de um processo contínuo e formativo (Roldão, 2019). Batista et al. (2019), sublinha ainda que a avaliação tem de ser em prol das aprendizagens dos alunos, sendo um elemento de valorização do currículo, em que favoreça o processo de (re)construção do conhecimento, cognitivo ou corporal. Segundo esta ideologia, vamos ao encontro de uma avaliação formativa, que segundo Chng e Lund (2018) permite aos docentes ajustarem e reverem as práticas de ensino e permitir aos alunos conhecer o seu progresso. A minha forma de avaliar não permitia o referido anteriormente, o que justifica o meu estudo de investigação-ação, realizado no 3º período, no qual altero a minha prática. Todo o processo, poderá ser verificado no capítulo 7, a Dimensão de Investigação.

5.6 Processo de reflexão

Para além do planeamento e aplicação, o saber experiencial exige uma prática reflexiva para adquirir as competências. Para iniciar o tema, cito novamente Roldão (2007), que refere que a função de professor está alicerçada a uma natureza compósita, entre a prática, a teoria e a reflexão. Isto levou-me à questão: “será que sei refletir?”. A verdade é que inicialmente não sabia, mas fui melhorando. Quando observo as reflexões realizadas ao longo do EP vejo como se vai tornando diferentes. Então pergunto-me: “como promovia o ensino e as aprendizagens dos alunos?”. Ao longo do EP, para o conseguir tinha de refletir e questionar referente o “porquê?”, o “quê?” e “como?” das escolhas, propósitos, políticas, de forma a haver aprendizagem progressiva e adaptar-me (Quennerstedt, 2019).

Para Zeichner (1993), a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser ensinadas e empacotadas pelos docentes, sendo assim uma maneira de ser e não um conjunto de passos ou procedimentos. Shulman (1987), reafirma que a reflexão não é um conjunto de estratégias e sim um processo pelo qual o professor apreende a experiência, através de uma análise do ensino e da aprendizagem, reconstruindo conhecimentos, sentimentos e ações. Foi exatamente isto que foi desenvolvido ao longo do EP, na tentativa de melhorar enquanto profissional.

Existem diferentes momentos de reflexão, a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1991). Inicialmente a reflexão sobre a ação era a mais utilizada. Nesta fase ainda era difícil, para mim, identificar o problema, a causa, as consequências e a solução, acabando por refletir superficialmente, usando mais a descrição. Após uma reunião com a professora orientadora, comecei a estruturar os problemas segundo 4 itens: identificação do problema, causa, consequência e solução. Isto, inevitavelmente, organizou as minhas reflexões, de modo a conseguir ser o mais direto possível e encontrar o real motivo de alguns dos problemas que vinha a encontrar nas aulas ao longo do EP. Com o passar do tempo, tornou-se um hábito, não necessitando eu de me lembrar sempre desses mesmo itens e chegando ao cerne da questão. Com o ganho de experiência, a reflexão na ação começou a

ser mais frequente, reajustando no momento. Poderia acontecer sem ser por palavras, através do que o aluno faz ou diz, tornando-se até uma surpresa, por não estar a contar com a reação dos alunos a determinado exercício. A reflexão sobre a reflexão da ação, era rara. Somente aconteceu na tentativa de alterar ou melhorar algo não conseguia, reformulando e tentando chegar à resposta.

Para Ponte (2004) professor reflexivo tem várias características, como a importância que confere à reflexão, a análise das suas práticas, a identificação de aspetos que precisa de aprender e a análise da atuação nas suas relações interpessoais. Sempre dei muita importância à reflexão, pois era a única forma de conseguir estruturar a minha prática. Isto acontecia porque entrei para este estágio com predisposição para aprender, conseguindo falar e escrever sobre as minhas próprias experiências, através das diferentes análises mencionadas. Algo de máxima importância era a análise das minhas atuações nas relações interpessoais, incluindo claramente os alunos. Inicialmente refletia de forma mais vinculada, devido à construção da relação professor-aluno, às faltas de respeito iniciais e quando era necessária uma intervenção da minha parte durante o decurso da aula, na tentativa de trabalhar o perfil do aluno e o educar.

Para além da importância que confiro a reflexão, foram necessárias atitudes que Zeichner (1993) considera de extrema importância, como mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo (Zeichner, 1993). A mentalidade aberta para conseguir escutar e respeitar diferentes perspetivas da minha PC, PO e colegas de núcleo de estágio, tendo em conta alternativas e o reconhecer do meu erro. A responsabilidade para conseguir considerar as consequências do meu trabalho desenvolvido e planeado, a curto ou médio prazo nos alunos. Por fim, o entusiasmo, ou seja, a curiosidade para procurar, a predisposição para questionar e a energia para mudar.

Concluo, referindo que ser professor é marcado pela constante autossuperação e a procura incessante de conhecimento. Evidencio a evolução positiva que sofreram as minhas reflexões e a respetiva prática, através deste círculo vicioso de planeamento, aplicação e reflexão.

5.7 Aulas observadas

Apesar das experiências que vivenciei no passado, a verdade é sou inexperiente nesta função de docente e com muito a aprender, como qualquer outro EE. Para promover a aprendizagem, nada melhor que a prática pedagógica, com os seus inúmeros constrangimentos e problemas. No entanto, existem outras formas de potenciar a aprendizagem no EP, como por exemplo, a observação das aulas dos meus colegas de núcleo e da PC. Segundo (Rink, 1993), a observação tem tudo a ver com o ser professor, permitindo recolher informações do processo ensino-aprendizagem, promover mudança e refletir sobre o que faz efeito ou os efeitos. As observações permitiram-me exercitar a minha capacidade de observar, analisar e identificar o que ocorre no processo de ensino aprendizagem, alterar os meus comportamentos e melhorar a minha prática.

Para realizar as observações, a PC forneceu um documento que era composto por um cabeçalho com informações básicas sobre a aula observada. De seguida, subdividia a aula em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. No fim da observação existia espaço para reflexão complementar sobre a aula do professor observado. Cada parte tinha uma tabela de classificação para diferentes parâmetros e um espaço em branco para realizar a observação não sistemática.

Segundo Rodrigues (2001), o docente deve ter a chance de se ver ao espelho, de se ver na situação, por meio da observação de outros, de forma a poder fazer aproximações consecutivas, numa relação teórico-prática, a uma zona de congruência entre a ação e o pensamento. Era realmente isto que procurava com as constantes observações dos meus colegas, num momento inicial do EP, de forma a melhorar a minha prática pedagógica e proporcionar um ensino de qualidade aos alunos pelos quais estava responsável, assim como observar boas práticas das modalidades que tinha mais dificuldade, para adquirir conhecimento. Os EE são diferentes quanto às características e formas de atuação na prática, permitindo-me analisar e refletir sobre inúmeras possibilidades relacionados com a prática docente. Sabia que não existe só um caminho para alcançar o objetivo e promover aprendizagem nos alunos.

5.8. Turma partilhada

Este desafio foi concretizado no 2º período, lecionei a uma turma do 6º ano. Uma faixa etária diferente da minha turma residente, mas com a qual já tinha tido contacto no primeiro ano de mestrado. Para ter informações sobre a turma, o professor titular da turma forneceu-me vários documentos. Destes extraí toda a informação que me pareceu pertinente acerca da turma. A turma era constituída por 19 alunos, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Os alunos tinham uma média de idade de 11,37 anos (3 alunos com 11 anos; 4 alunos com 14 anos; 9 alunos com 11 anos; 3 alunos com 10 anos). Foi verificado que existia um aluno NEE com dificuldades motoras.

Após isto, foi definida pelo professor titular a modalidade a ser abordada, sendo ela ginástica de aparelhos. Em decisão conjunta com a PC, preferimos que cada estagiário tivesse autonomia durante aula. Deste modo, tendo em conta o número de aulas da UD (9 aulas), definiu-se que cada EE ficaria responsável por duas aulas e a última, que se destinava a avaliação sumativa, seria em conjunto. A UD foi criada em conjunto, bem como o ajuste das ferramentas de avaliação para o ano de escolaridade. As aulas eram planeadas pelo professor responsável daquela aula. Após esse planeamento, reuníamos e discutíamos o plano e a distribuição dos professores pelos diferentes exercícios. Assim sendo, na prática todos estávamos presentes, mas só um é que assumia a instrução e organização. Os professores auxiliavam na gestão do material, na ajuda com os diferentes exercícios e *feedbacks* durante a realização dos exercícios, normalmente subdividindo-nos pelas diferentes estações propostas.

Por unanimidade, decidiu-se que seria por ordem alfabética, ficando assim destinado as duas primeiras aulas da UD. Sendo que ainda não conhecia os alunos, realizei a apresentação normalmente, prosseguindo para a AD. Foi comunicado que os alunos nunca tinham tido ginástica de aparelhos, por isso presumi que o nível fosse rudimentar. Para dar início à modalidade, decidi realizar um aquecimento lúdico para familiarização dos alunos com o nome dos aparelhos. De seguida, criei diferentes exercícios para o salto ao eixo, entre mãos no boque, salto em extensão no minitrampolim e diferentes tipos de

deslocamentos na trave olímpica, com quatro estações cada uma. Numa estação de cada exercício estaria sempre eu a avaliar. Cada exercício/ elemento foi tratado por níveis, uma brincadeira que criei de forma a adequar a linguagem à faixa etária e incentivar os alunos (resultou muito bem). Após rever os conteúdos ensinados no final da aula, através da preparação de perguntas (o que se manteve ao longo das outras aulas), introduzi o cumprimento à chegada e saída do aluno aos professores, de modo a transmitir proximidade aos alunos, o que também se manteve até ao final da UD.

Apesar de na primeira aula ter conseguido criar empatia com os alunos e definir algumas regras de trabalho, tive de ser cauteloso para garantir o controlo da turma. Apesar de ter boas referências da turma por parte do professor titular, não os conhecia. Na segunda aula, para ensinar o salto ao eixo e entre-mãos, optei por criar jogos lúdicos, de modo a introduzir os conteúdos, de uma forma divertida. De seguida, criei progressões para a aprendizagem dos mesmos, subdivididos em estações. Apesar de ter uma aula bem conseguida em termos de aprendizagem dos alunos, senti enormes dificuldades na fixação dos nomes dos alunos. Após estas duas aulas, acompanhei os meus colegas, ajudando no planeamento, montagem e organização do material, ajudas nos diferentes elementos e *feedbacks* durante os exercícios. Apesar de ter um papel secundário, tentei manter-me sempre presente dentro da aula. Os meus colegas demonstram também a sua competência.

A ginástica foi uma modalidade que já tinha lecionado na turma residente, estando ambas as turnas num nível idêntico de desempenho, com os conteúdos a ser ensinados também parecidos, o que promoveu em mim uma confiança acrescida. Não senti grande diferenças de uma faixa etária para a outra, somente que se distraiam mais rápido na fase da instrução, sendo necessário arranjar estratégias para os cativar, como mencionado. Apesar disso, estavam sempre predispostos a aprender. Surpreendi-me muito como nível de compressão dos diferentes exercícios por parte da turma em questão, a qualidade das respostas às perguntas realizadas no final de cada aula, demonstrando estarem atentos e o desenvolvimento das competências motoras dos vários alunos, tanto do sexo masculino como feminino.

6. Participação na dimensão Escola-Comunidade

Neste EP, houve mais atividades para além das aulas de educação física, que considerei muito importantes para a minha formação enquanto futuro professor. Primeiro refiro as dinâmicas da direção de turma da minha turma residente, juntamente com as aulas de cidadania. Depois refiro, o DE, um contexto diferente totalmente diferente das aulas de educação física, que me deu a oportunidade de lecionar a outros alunos de faixas etárias diferente, uma modalidade em específico e ao longo de todo o ano letivo.

Em terceiro, reporto as inúmeras atividades que ocorreram ao longo do ano letivo que participei, como a “Atividade ERASMUS”, o “Dia Europeu do Desporto”, a “Semana Europeia do Desporto e Sensibilização do DE”, o “Corta-Mato Escolar”, o “Torneio de Basquetebol”, o “Torneio de Girã-Volei”, o “Torneio de Badminton” (fui um dos responsáveis), as “Atividades diversas para o 1ºciclo”, as “Multiactividades”, o “Torneio futebol Finalistas”, a “Exibição de Patinagem”, o “Torneio de Andebol 6º e 9º ano” e o “Torneio de futsal 6º ano”. Estas atividades, invariavelmente, provocaram um dinamismo assinalável da escola e, permitiram-me, para além disso, ganhar experiência na participação neste tipo de atividades e o contacto com todo o tipo de alunos, bem como a experiência de as organizar. Por fim, refiro as visitas de estudo realizadas, primeiro com a minha direção de turma ao “Museu de História e Etnografia da terra da Maia” e com outra turma do 8º ano ao “Parque Biologia de Gaia”, que me permitiram verificar como se processa o planeamento da viagem, até à sua realização na prática.

Todas estas participações me conectaram mais com a escola e a comunidade, tendo aumentando a minha envolvimento na comunidade, contactando mais com outros professores e alunos, vivenciando novas e ricas experiências para a minha formação profissional docente. Através dos diferentes docentes que contactei ao longo do ano letivo consegui desenvolver-me profissionalmente (Day, 2001). O contacto poderia partir da convivência, diálogo e partilha das diferentes experiências de cada docente, em diferentes contextos.

6.1 A direção de turma e as aulas de cidadania

O papel do diretor de turma (DT), na minha opinião, é dos mais importantes e nobres na comunidade escolar. A sua função, como indica Sá (1996), é a de ser um gestor pedagógico intermédio, que está associado a uma tríplice função, no sentido de o DT ter a necessidade de criar relação com os alunos da turma, com os pais/ encarregados de educação e com os professores da turma. Durante o ano letivo, tive a novidade de acompanhar com proximidade a gestão de uma direção de turma.

Não tendo a PC uma direção de turma, acompanhei a diretora da minha turma residente. Desde o início o que mais me impressionou foi a proximidade da DT com os alunos, o que acabou por acontecer também comigo. Inevitavelmente, esta oportunidade permitiu-me conhecer os alunos fora do ginásio e conhecer um pouco mais de cada um deles, fomentando aquele laço entre professor-aluno que tanto prezo.

Apesar de ser uma função preponderante para o bom funcionamento da escola, as tarefas e burocracias não ajuda, o DT. A carga burocrática foi algo que observei ao longo deste ano letivo, fazendo par com a escassez de tempo para o exercício do cargo, revelando-se mesmo uns dos principais constrangimento apontados pelos docentes (Pacheco et al., 2018). Apesar disso, observava sempre a DT a realizar um trabalho incansável em prol da turma. A professora era a vários anos DT da turma, conhecendo bem as dificuldades de cada aluno, as suas realidades, o seu contexto familiar e social, de forma a conseguir direcionar o ensino para as necessidades dos alunos.

Todas as questões relacionadas com a direção de turma eram tratadas nas aulas de cidadania. Para além disto, existiam temas a ser abordados ao longo deste ano letivo. A professora começou por me dar pequenos temas que seriam abordados na aula, até ao desenvolvimento de uma aula inteira com a criação de um diapositivo. O primeiro grande tema foi a alimentação, que me sentia confortável em abordar, por ter conhecimento sobre a área. Apliquei um questionário nutricional anónimo e criei um diapositivo com alguns dos pontos base da alimentação. Paralelamente, confrontei os alunos com os dados recolhidos. Abordei diversos outros temas como os direitos humanos, mais

precisamente com a análise de casos ocorridos no mundo, os direitos das mulheres, o direito à diferença e as *fake news* (notícias falsas). Na sexualidade, fomentaram-se atividades ligadas ao PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar), desenvolvendo subtemas como a compreensão do género, as mudanças na puberdade, a sexualidade e o comportamento sexual, a violência sexual e a segurança pessoal, a violência no namoro e as mudanças na adolescência. Abordou-se também o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental, com a identificação e registo fotográfico das plantas do recreio da escola (projeto DAC). Através da discussão e análise de acontecimentos ocorridos em Portugal e no mundo, como cheias e incêndios, a criação de medidas mais sustentáveis a serem adotadas no dia-a-dia, pelos alunos e família e, por fim, a partilha dos principais riscos da central nuclear espanhola perto de Portugal para as populações. Por fim, relativamente a questões relacionadas com a educação informaram-se os alunos sobre as diferentes vias educacionais em Portugal. A professora pediu-me ao longo da lecionação dos diferentes temas, para provocar os alunos com perguntas, de modo a pô-los a pensar e a discutir o tema, dando a oportunidade para este partilhar a sua opinião.

Para além dos temas descritos, ao longo das aulas existiam mais assuntos de direção de turma a realizar, como a análise dos resultados académicos no início de cada período e no meio após a avaliação intercalar, realizada conjuntamente com os alunos, mas apresentada individualmente, de forma a também criar uma discussão entre o DT e o aluno e entender as necessidades do mesmo, de modo a traçar o caminho a seguir. A criação da planta de sala de aula foi realizada no primeiro período, mas tiveram de fazer-se alterações devido aos comportamentos dos alunos. Outras aulas estavam destinadas a questões administrativas, como divulgação das datas das provas de aferição, do material necessários e das normas e procedimentos, assim como, a resolução de problemas com o equipamento informático dos alunos disponibilizado pela escola. Também houve a necessidade de intervir para resolver conflitos na turma e debates com os alunos sobre as medidas a tomar sobre o comportamento na sala de aula, no qual eu tinha um papel ativo.

Foi proporcionada a oportunidade de entender todo o processo que o diretor tinha de realizar para se preparar para as reuniões de conselho de turma e da equipa educativa, em que eram realizadas avaliações intercalares em cada período e um balanço da avaliação dos diferentes períodos. Eram diagnosticadas dificuldades ou necessidades dos alunos e realizados pedidos, como aconteceu na minha turma residente, com o pedido de apoio de tutoria temporário, adaptações ao processo de avaliação e apoio psicológico. Por fim, era monitorizado o trabalho e os projetos desenvolvidos ao longo do ano. Nas reuniões de conselho de turma era realizada a avaliação de cada aluno, existindo por vezes alterações das notas. Verificava-se, conjuntamente com os outros docentes da turma, se as medidas implementadas surtiram efeito, podendo também existir algum reajuste. Definia-se o comportamento global da turma, abordando se necessário algum assunto mais grave. De seguida, realizava-se a apreciação das atividades propostas e realizadas no plano anual de atividades e a justificação das não realizadas. Por fim, realizava-se um balanço geral sobre as aulas de cidadania. Nas muitas conversas na sala dos professores com a DT, a mesma fazia questão de explicar todo o tramite para realizar o pedido, discutindo e argumentando sobre o porquê de o fazer.

Na última reunião tive o privilégio de ser honrado pelos professores da turma, que fez questão de deixar em ata a seguinte frase: “Entende que o mesmo assumiu o compromisso de Educar com rigor e civismo e o impacto positivo nos alunos são dignos de reconhecimento. Deixa assim, uma marca assertiva e inspiradora nos alunos, docentes e não docentes”.

6.2 Desporto Escolar

Existe a necessidade de os nossos estudantes terem o hábito da prática de atividade física fora da escola e que se desenvolvam ao longo da vida. Pois bem, este também é um dos principais objetivos do DE, oferecendo outras opções dentro do contexto escolar. Segundo Pate et al. (2011) é importante facultar aos alunos programas abrangentes de atividade física, contemplando desportos coletivos e individuais, aulas de grupos, aulas *fitness*, de interesse e apropriadas a todas as faixas etárias e níveis motores. Esta é considerada uma importante medida para promover a atividade física ao longo da vida. Na escola em que realizei o estágio o DE, os alunos podiam optar por uma ou várias modalidades pelas quais tivessem interesse, desde que fossem compatíveis com os seus horários, aperfeiçoando-se nas diferentes modalidades e adotando uma prática regular de atividade física. O leque de escolhas era composto pela modalidade de badminton, futsal masculino, patinagem, voleibol e esgrima. Iniciou-se o DE pouco depois do início do primeiro período. Inicialmente, para incentivar os alunos à inscrição, realizou-se na semana Europeia do Desporto com atividades relacionadas com o DE. Depois de concluídas as atividades, cada professor teria de fornecer as devidas informações sobre o DE, oferecendo aos alunos interessados a ficha de inscrição.

Após o primeiro momento de inscrição dos alunos, deu-se início ao DE. A PC tinha no horário a lecionação do DE de badminton, sendo atribuído 150 minutos semanais (terça-feira: 50 minutos; quinta-feira: 100 minutos). Fiquei desde logo contente por ser uma modalidade sobre a qual que tinha algum conhecimento, tendo-o já aprendido no primeiro ano de mestrado. Também partilho um especial gosto pelas modalidades de raquetes, sendo eu atleta federado de ténis de mesa. A PC definiu que os estagiários iriam trabalhar individualmente. Os grupos de alunos dos diferentes dias, não eram idênticos. Em consenso com a PC e os restantes dois EE, fiquei encarregado por uma aula de 100 minutos, de duas em duas semanas, em alternância com outro colega estagiário. Desde cedo, entendi que por não ser o único responsável pela modalidade, teria de existir uma grande articulação entre todos os EE, para sabermos o que ensinar. Para isso, criamos uma zona de partilha onde

colocávamos os planos realizados e as presenças dos alunos. Paralelamente, comunicávamos semanalmente sobre o que observávamos na aula e o que deveria ser ensinado. Era oferecida, por parte da PC, total liberdade para planejar e aplicar durante a prática.

Não sendo o DE obrigatório, os alunos estavam realmente ali porque queriam. Ao longo do ano letivo, observei que, inevitavelmente, os alunos começam a criar laços entre eles e com os professores, apesar de no início não ser bem assim. Primeiro tinha somente quatro alunos. Com o passar do tempo, um aluno desistiu, ficando um clima bastante calmo, pouco dinâmico e pouco competitivo. Com o incremento de cinco alunos com permissão da DT e a pedido dos alunos, que participavam à terça-feira, o ambiente mudou completamente. Os alunos iniciais eram do 6º ano e os que se juntaram eram do 9º ano. Apesar da diferença de idades, o nível era semelhante. Fui eu que dei a primeira aula com o grupo todo junto. A aula foi simplesmente excepcional, o facto de ser um grupo maior motivou os alunos que adoraram a aula e no final fizeram questão de o referir. A motivação dos alunos tornou-se logo outra por estarem inseridos num grupo maior, conseguindo-se criar aulas mais dinâmicas e mais competitivas. Por parte dos alunos existiu sempre um enorme compromisso e vontade de aprender. A evolução de todos foi visível ao longo do ano, bem como a união que se criou.

Existiram três saídas, sendo dois torneios escolares para o apuramento para a regional e o torneio regional. No primeiro, por motivos pessoais, não pude estar presente. Nos torneios seguintes compareci e achei realmente diferente de tudo o que presenciei até aquele momento enquanto EE. Relembrou-me logo os meus tempos enquanto aluno, quando participava no DE de ténis de mesa. O ambiente era sempre positivo, desde a espera pelo autocarro, sempre atrasado, até a chegada à nossa escola novamente. Para além da competição propriamente dita, os alunos das diversas escolas aproveitavam para se conhecer, trocar ideias e divertirem-se. O DE também é isto, um espaço que fomenta o convívio entre alunos, criando ligações, estendendo-se à comunidade envolvente e à escola. Para além disso, durante estas saídas os nossos alunos aproveitavam também para conhecer um pouco mais dos EE, favorecendo a

relação professor-aluno que tanto prezo. Admito que o DE me proporcionou uma alegria indescritível, não só por contactar com alunos excepcionais, mas por ver os valores que o desporto traz consigo a apoderarem-se de cada aluno. Na última semana do ano letivo, os alunos do 9º ano mesmo sem aulas devido aos exames nacionais, queriam realizar a última aula de DE de badminton com todos os EE, para a despedida. Esta atitude dos alunos só realça tudo o referido anteriormente. Apesar disso, infelizmente não foi possível devido a existência de uma visita de estudo.

No segundo período, foi proposto pela PC a participação/ experiência no gira-vólei. Inicialmente não gostei muito da ideia, por já estar a participar no DE e, porque não iria ter qualquer relevância no planeamento das aulas, sendo somente pedido o acompanhamento individual dos alunos ao longo dos exercícios. Acrescentando a isto, aqui já se encontravam os EE do outro núcleo de estágio. Logo na primeira aula senti que eramos muitos professores, apesar do número elevado de alunos. Com o passar do tempo, apercebi-me de que todas as aulas eram iguais, com o mesmo aquecimento, o mesmo exercício de passe e acabando em jogo. Não me enquadrava muito neste ambiente, comparecendo por vezes e dando espaço aos meus colegas estágio para trabalhar. Um ponto bastante positivo desta experiência foi permitir ter uma outra experiência, contactar um pouco mais com os outros EE e envolver-me ainda mais na comunidade, conhecendo novos alunos.

6.3 Atividades da escola

Como descrevi inicialmente, foi realizada uma lista muito completa de atividades realizadas neste ano letivo, propostas pelo grupo de educação física e nos quais me mostrei sempre disposto a participar. Em nenhuma, à exceção do torneio de badminton, tive qualquer influência no planejamento. A minha participação circunscrevia-se a ficar responsável por uma função e ajudar a prepará-la/organizá-la atempadamente. Regra geral, era realizada uma reunião do grupo de EF, orientada pelos coordenadores do grupo de educação física e pelos responsáveis pré-definidos no ano letivo anterior, que referiam aos restantes professores de EF como seria organizada a atividade, os postos e funções de cada um, fornecendo os documentos necessários. Após as atividades era realizado um balanço geral.

A atividade do Dia Europeu do Desporto, foi dividida em dois momentos. De manhã começamos com uma atividade de rugby, à tarde de basebol e jogo de tabuleiro. Para as mesmas, chamaram pessoas de fora. Foi pedido aos EE para ajudarem na preparação e organização da atividade, juntamente com essas pessoas responsáveis pela mesma, sendo pedido que ficássemos responsáveis por um exercício. Eram três exercícios realizados rotativamente. Após um tempo estabelecido chegavam novos alunos, de diversas faixas etárias. Apesar de ter sido um papel simples, senti que foi o início da integração na escola, convivendo e conhecendo novos alunos, apesar dos poucos minutos com eles. À tarde, somente acompanhei a minha turma nas duas diferentes atividades, jogos de tabuleiro e basebol. Foi possível conhecer um pouco mais os meus alunos, por se tratar dos primeiros momentos com eles.

A atividade Erasmus foi a segunda atividade em que participei como professor estagiário e foi sem dúvida a que me causou mais desconforto. Isto deveu-se a não ser fluente em inglês e ter sido pedido aos estagiários para assumirem a instrução dos exercícios. Acabei por ficar em segundo plano e deixar que outros colegas estagiários assumissem esse papel, ajudando somente na exemplificação e *feedbacks* durante os mesmos. Foi a primeira vez neste EP que me senti incompetente.

Considero o corta-mato escolar, a atividade com mais tradição no seio das escolas. Para além da habitual preparação atempada do evento, realizei, juntamente com outros estagiários e um professor, a volta de reconhecimento com os alunos. Depois fiquei num posto designado para orientar os alunos. O corta-mato, diferente das outras atividades, é uma prova para todos os alunos, existindo uma enorme adesão. Após o corta-mato escolar, aconteceram os regionais, e a minha primeira saída com a escola. Era relativamente perto, em Santo Tirso, e realizou-se a primeira chamada no autocarro, a primeira viagem e o primeiro acompanhamento dos alunos numa prova. Apesar de chegar ao recinto e estar tudo organizado, criamos a nossa base escolar dentro do local, para ser um ponto de encontro, um ponto para aguardar pelas provas e guardar os pertences dos alunos e os seus lanches. Posteriormente, realizamos a coleta dos dorsais, ajudando os alunos a colocá-los. Para além do acompanhamento, aproveitei para conhecer um pouco melhor os professores e alunos, num outro ambiente. Não posso deixar de exaltar a participação do aluno NEE da minha turma residente, levando para casa uma medalha. Impagável a notória felicidade expressa no rosto dele.

No Torneio de basquetebol 3x3 fiquei responsável por um campo, tendo a função de árbitro e orientando as equipas para a realização dos diferentes jogos e os seus respetivos secretários para preenchimento dos boletins de jogo e marcação da pontuação. Nos restantes torneios manteve-se a dinâmica, o árbitro passaria a ser um aluno, sendo o professor um orientador dele caso necessário. Nos outros diferentes torneios realizados, passei por diversas funções como árbitro (somente no torneio de basquetebol 3x3), preenchimento dos boletins de jogos e realizar a pontuação, até responsável por um campo, orientando as equipas para jogar, os árbitros com a explicação das regras e os secretários para preenchimento dos boletins de jogo e marcação da pontuação. Tive a oportunidade de observar diferentes escolhas de organização dos diferentes torneios e as consequências na prática. Primeiro, no torneio de basquetebol 3x3, eram realizadas inúmeras perguntas por parte dos alunos na mesa de boletins de jogos, amontoando-se para saber os resultados. Após isto, nos seguintes criou-se a dinâmica de fixação dos resultados, ronda após ronda,

que resolveu a situação. No torneio de gira-vólei, contrariamente ao de basquetebol, foi a primeira vez que os alunos foram árbitros, apesar de não existirem secretários como no anterior torneio. O professor assumiu essa função de preenchimento do boletim e de passagem de pontuação nos marcadores. Para além disto, os alunos após jogar tinham de sair e entrar das instalações, sendo expostos os resultados lá fora. Isto causava uma perda de tempo desnecessária de jogo para jogo. Apesar de ter achado interessante colocar o aluno com árbitro, poderia também existir um aluno para preenchimento dos boletins e passagem da pontuação. Nos seguintes torneios essa ideia foi implementada, estando somente um a dois professores responsáveis por um campo de jogos a orientar os alunos. Também se eliminou a entrada e sair das instalações.

O Torneio de futebol dos finalistas (9º e 12º), era para ser realizado nos 3 campos sintéticos. Por questões climatéricas não foi possível, realizando-se o torneio no pavilhão 13, num único campo. Apesar deste reajuste que à partida poderia provocar um alongamento do tempo do torneio, tal não aconteceu, através da redução do tempo de jogo. A organização da tabela competitiva não foi a mais justa, pois a junção da única turma de 12º ano, num grupo com turmas do 9º ano, tornou-se em algo desequilibrado. Acrescido a isto, existiu a passagem direta da turma do 12º ano para uma finalíssima já contra o ganhador final, não jogando a semifinal e final. Para além de uma espera considerável para a turma do 12º ano, que poderia ser criado desmotivação, os alunos do 9º ano teriam mais dois jogos jogados, provocando um claro desgaste físico. O mais justo teria sido a turma do 12ºano não passar diretamente para uma finalíssima após a passagem de grupos. Uma vez que foram incluídos no torneio, os mesmos deveriam ter realizado o percurso normal do mapa de competições.

O torneio de futsal do 6º ano já aconteceu nos campos sintéticos (criaram-se 3 campos). Apesar de correr bem, existiu, tal como no torneio anterior (torneio de futebol dos finalistas), a atribuição de funções irrelevantes a alguns alunos, como técnico de equipamentos ou treinador. Para mim não faz muito sentido, pois a participação do aluno acaba por ser nula. Não estive presente no Torneio de andebol do 6º e 9º ano, pois realizou-se ao mesmo tempo que o de futsal do

6º ano. As exposições de patinagem aconteceram na pausa do torneio de futsal, andebol e de futebol.

A atividade para o 1º ciclo foi direcionada para os alunos do 4º ano, do agrupamento de escolas de Pedrouços. O principal objetivo era dar a conhecer a escola e incentivar os alunos a continuarem os estudos na escola sede. Na atividade, criaram-se diversas estações, uma de skate, uma trotinete, uma bicicleta e uma de futebol. Eu fiquei responsável pela estação das bicicletas, que era um simples percurso, juntamente com outra EE e professora. Existiram algumas dificuldades nesta estação, devido ao facto de serem grupos demasiado grandes tendo em conta o número bicicletas disponíveis, obrigando alguns alunos a ficarem à espera. Acrescentando a isso, muitos alunos não sabiam andar de bicicleta, tornando-se difícil ajudar todos os alunos ao mesmo tempo com somente três elementos. Após o aviso, outro professor e um estagiário vieram auxiliar. Não tinha noção que naquela faixa etária tantos alunos ainda não sabiam andar de bicicleta.

Por fim, a Multiatividades, era uma atividade destinada aos alunos do ensino especial, incluindo também outros alunos das escolas do distrito. A mesma estava organizada por estações e diferentes grupos acompanhados por dois alunos voluntários da nossa escola. Na estação que fiquei responsável com outro EE, explicávamos o percurso a ser realizado no skate e as diferentes formas de locomoção no mesmo (sentado ou deitado), ajudando caso houvesse necessidade. Após o término da atividade, realizou-se a dança do caracol e do comboio, no qual todos os intervenientes participaram. Fiquei surpreendido pelo empenho e animação dos alunos nas diferentes estações, sempre com um sorriso no rosto, com vontade de experimentar e superarem-se.

Estas atividades permitiram-me contactar com todos os professores de EF da nossa escola, aprendendo com cada um deles, partilhando experiências e aprendizagens. O ambiente do grupo de EF era fabuloso, sempre predisposto a ajudar. O contacto com vários outros alunos de características e faixas etárias diferentes, permitiram-me potenciar o meu envolvimento na comunidade. Depois de terminado o aluno letivo, entendi a relevância que tem este tipo de atividades para fomentar a atividade física dos alunos, na nossa comunidade escolar.

6.3.1 Atividade organizada - Torneio de badminton

A atividade foi organizada pelos EE, contando com a colaboração da nossa PC, e dois professores de EF. Contrariamente às outras atividades, tive, juntamente com os restantes estagiários um papel na organização. Antes de dar início a qualquer atividade têm de existir uma preparação prévia, para que seja possível a sua execução. Foram delineadas várias tarefas a serem realizadas pela PC para os EE.

Primeiro realizou-se uma ficha de inscrição em formato Excel, fornecida aos professores de EF através da plataforma *Teams*. Isto permitiu que os professores conseguissem inscrever diretamente os seus alunos, facilitando todo o processo. Definiu-se que seria um torneio para o 3º ciclo e secundário, existindo escalões femininos e masculinos. Para a inscrição cada equipa teria de ter dois jogadores, um árbitro e um secretário. Apesar disso, abriram-se exceções para alunos que queriam participar e não tinham um colega para jogar, ser árbitro ou secretário. De seguida, criou-se o regulamento e o cartaz do torneio para serem afixados, assim como, o boletim de jogos e os diplomas para entregar aos alunos no final do torneio.

Tendo já as inscrições das equipas, realizou-se o quadro competitivo. Tendo em conta o número de equipas, criaram-se oito quadros competitivos. No 3º ciclo subdividiu-se por ano de escolaridade, tanto do sexo masculino como feminino. Já para o secundário, devido ao número mais reduzido de equipas, tomou-se a decisão de criar um quadro competitivo para cada género. O formato da competição era composto por dois grupos, classificando-se as equipas que obtivessem mais vitórias (caso existisse empate, seria por diferença de pontos marcados e sofridos), classificando-se para a semifinal. Na semifinal jogaria o primeiro contra o segundo de cada grupo. Quem vencesse, passaria à final. Existiu uma exceção, o 8º ano feminino, criando-se uma liga onde jogariam todos contra todos, devido ao número de equipas inscritas. Definimos que seriam sete campos, com um EE por campo, mais um professor colaborante. Tendo oito mapas competitivos e somente sete campos, decidiu-se colocar os dois mapas competitivos com menores jogos num campo, realizando primeiro um e depois outro. Para além dos professores responsáveis pelos campos definidos,

teríamos um professor juntamente com a PC na mesa central do torneio, com os mapas competitivos num documento Excel totalmente automatizado. A PC estava responsável por colocar os resultados dos jogos, consoante fossem saindo, num local a que os alunos tinham acesso. Foi definido que todos os alunos poderiam estar dentro do recinto, mesmo estando jogarem. Todos os jogos tinham a duração invariável de 10 minutos, iniciando e terminando em simultâneo, sendo um dos professores o responsável por toda essa dinâmica.

Reunimos com o grupo de Educação Física no dia 23/03/2023, em que se mostrou e referiu todos os aspetos essenciais para o funcionamento da atividade. Nesta reunião definiu-se que após o torneio de gira-vólei, se iria realizar a marcações dos respetivos campos, pedindo a colaboração dos docentes. Já no dia da marcação dos campos, num primeiro momento, ia-se realizar de baliza a baliza com a rede oficial de badminton. No entanto, optaram por não o fazer, usando uma corda como rede.

No dia da atividade, como já era habitual, estávamos mais cedo para preparar o material necessário para dar início do torneio. Após a explicação conjunta do regulamento a todos os alunos participantes, deu-se início ao mesmo. Antes mesmo de começar, verifiquei que faltavam os marcadores de pontuação, sendo rapidamente colocados. Eu estava responsável por um campo, como já referido, imperando uma boa dinâmica na transição entre o término e o início de cada jogo. O bom ambiente esteve sempre presente ao longo do torneio. No campo em que estive responsável fomentava sempre um diálogo aberto com os alunos, sobre a arbitragem, o regulamento, o preenchimento do boletim ou qualquer outra questão que tivessem. No final do evento, após a entrega dos diplomas, os professores jogaram contra professores e os alunos contra professores. Tivemos também a presença do nosso diretor da escola que também fez questão de jogar. Este momento descreveu o quão os professores e alunos estavam envolvidos na atividade, fechando o evento com chave de ouro.

Finalizado o torneio, analisei aspetos que correram menos bem de forma a melhorar. No decorrer do torneio foram surgindo diversos problemas. Verificou-se que o boletim de jogo não tinha um espaço para referir se a equipa era do

escalão feminino ou masculino, dificultando o trabalho da mesa central. Após o término da primeira rodada de jogos e visualizado o erro, os secretários de cada equipa receberam a indicação para colocarem se se a sua equipa era do escalão feminino ou masculino. Para tornar o boletim mais completo, acrescentaria a divisão dos árbitros e secretários por equipas. Durante o torneio, após o tempo estabelecido um jogo terminou empatado, não tendo no regulamento sido definido o que realizar em caso de empate. Perante a situação, decidiu-se realizar o “ponto de ouro”. Ainda no regulamento foi definido que os alunos só poderiam realizar a troca com o seu colega de equipa uma vez por jogo. No torneio verificou-se que tal não fazia sentido. Por fim, no quadro competitivo não se criou o jogo do 3º e 4º lugar na fase final. Após visualizado esse erro, deu-se indicações para os professores responsáveis de cada campo para realizarem o jogo.

Apesar dos vários aspetos a melhorar que referi, afirmo que estou muito satisfeito com o nosso planeamento e com o trabalho de todos os envolvidos. Apesar da uma baixa experiência na realização deste tipo de atividades, é natural algumas coisas falharem e os imprevistos sempre surgem. Não existiu nenhum erro crasso, servindo estes pequenos erros para aprendizagem futura.

6.4 Visitas de estudo

Realizei a minha primeira visita de estudos por pedido dos alunos da minha turma residente à DT. A visita foi ao Museu de História e Etnologia da terra da Maia. Fiquei desde logo contente por os alunos me terem escolhido de entre os seus professores para os acompanhar. Além disso, tenho um particular gosto pela história, pelo que aceitei de imediato. A atividade já era para ter sido realizada anteriormente, mas infelizmente devido a problemas com o transporte não foi possível de realizar. Partindo para o dia da visita de estudo, todos os alunos estavam atempadamente no ponto de encontro, à espera do autocarro. Notava-se que os alunos estavam ansiosos pela primeira visita de estudo deste ano letivo. Realizei a mesma logística de qualquer saída da escola, ou seja, a contagem dos alunos à entrada do autocarro e a sua respetiva confirmação dentro do mesmo. Na viagem para o museu denotava-se o bom ambiente formado, com música tipicamente portuguesas colocada pelos alunos, com diversos alunos a mostrarem os seus dotes como cantores.

Já no museu fomos acompanhados por um guia e todo o conteúdo que forneceu apesar de complexo e massivo era interessante. Contudo, o registo em que o mesmo realizou a visita não foi o melhor, partilhando uma clara desmotivação pelo que estava a fazer, o que acabou por se refletir nos alunos. Passada a primeira parte da visita, o guia deixou-nos sozinhos na parte de cima do museu para vermos os cartazes, assim como os diferentes tipos de ferramentas de escrita da época. Um momento mais descontraído, em que os alunos tiveram a oportunidade de explorar o espaço livremente.

Finalizada a visita ao museu, enquanto esperávamos pelo autocarro tivemos a oportunidade de visitar Parque de Santo Ovídio, onde fomos surpreendidos com um sol esplêndido. Os alunos aproveitaram para lanchar e brincar nos diferentes brinquedos que usualmente se vê num parque como o baloiço, escorrega, entre outros. De volta à escola, a mesma logística foi realizada à entrada do autocarro. Todos os alunos chegaram bem à escola, finalizando assim a minha primeira visita de estudo como professor.

A segunda e última visita de estudo, realizou-se no penúltimo dia de aulas, ao “Parque Biologia de Gaia”. A pedido da diretora de turma, eu fui a uma visita

de estudos destinada as turmas do 8º ano. Fui pesquisar o local e fiquei desde logo entusiasmado com a visita. Inicialmente pensei que ia ficar com a minha turma residente, mas acabei por ficar com outra turma que não conhecia, juntamente com a minha PC. Esta turma era composta por 20 alunos. Realizei o processo normal de chamada dos alunos e partimos para o parque. Antes da entrada no parque, existiu uma pequena desorganização, depois de se verificar um erro na distribuição dos professores, tendo em conta o número de alunos de cada turma, o que rapidamente foi resolvido.

Após a reunião de um guia com os alunos e professores, depois de dadas as indicações sobre comportamentos a adotar e o caminho a percorrer, deu-se início ao percurso. Logo após entrar no parque, uma aluna começou por dizer que já lhe doíam as pernas, algo que não levei, inicialmente, a sério. A verdade é que com o decorrer dos 3 quilómetros, esse comentário era constante por parte dessa aluna. Adicionalmente, alguns alunos também me perguntavam constantemente quando iriam comer. Senti que alguns dos alunos que acompanhei não aproveitaram a visita, aliás, alguns afirmavam mesmo que era para faltar as aulas. Apesar disso, todos os alunos respeitaram as regras impostas. Independentemente do referido, alguns alunos deste grupo surpreendiam-me, mantendo-se atentos toda a visita, procurando conhecer tudo o que o parque oferecia. Apesar da beleza do local, era expectável existir uma maior diversidade de animais, que não foi encontrada, embora fosse a maior expectativa dos alunos. Já no final do percurso, fomos ao parque de merendas para lanche. Foi um momento mais descontraído, que aproveitei para conversar com os professores e com os seus alunos, com os meus alunos da turma residente e os dos restantes colegas estagiários. No final, voltamos ao autocarro, realizando novamente a chamada. Chegando à escola deu-se por terminada a visita de estudo.

Apesar de não ter estado a par das burocracias por detrás da realização de uma visita, tive a oportunidade de vivenciar na prática duas diferentes experiências muito interessantes, uma com a minha turma residente e outra com uma turma que desconhecia.

7. Estudo de Investigação-Ação: autoavaliação dos alunos na modalidade de andebol

7.1 Resumo

Durante a unidade didática de Andebol, aplicada no segundo período letivo, verificou-se um desfasamento entre a avaliação do professor-estagiário e a autoavaliação dos alunos, que desencadeou um processo de reflexão conducente ao apuramento dos motivos desse desfasamento. Decidiu-se alterar a estratégia de ensino e testar um modelo de avaliação distinto, tendo sido objetivo deste estudo avaliar o efeito da aplicação do modelo da avaliação para a aprendizagem na capacidade de autoavaliação dos alunos. Participaram no estudo um professor-estagiário e 11 alunos do 8º ano de escolaridade, sete do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos ($13,81 \pm 0,33$ anos). Com base nos resultados da avaliação da unidade temática de andebol lecionada no segundo período, obtidos através de um questionário de autoavaliação, foi desenhado e aplicado um programa de intervenção para uma nova unidade didática de andebol a aplicar no terceiro período. Foi elaborada a unidade didática, criado o dossiê individual do aluno, a ficha de autoavaliação (utilizado em todas as aulas, com exceção da última) e aplicado novamente o questionário de autoavaliação, após a avaliação sumativa. Os resultados evidenciaram que após a intervenção houve alteração da capacidade de autoavaliação dos alunos. A intervenção realizada permitiu aumentar a concordância entre a avaliação do professor e a autoavaliação dos alunos, pelo que o modelo de avaliação para a aprendizagem parece ter um efeito positivo no entendimento dos alunos relativo aos resultados da sua avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM, AUTOAVALIAÇÃO.

7.2 Abstract

During the Handball teaching unit that occurred in the second term, there was a discrepancy between the trainee teacher's assessment and the students' self-assessment, which triggered a process of reflection to find out the reasons for this discrepancy. The decision of changing the teaching strategy and test a different assessment model was made, and the aim of this study was to evaluate the effect of applying the assessment for learning model on students' ability to self-assess. One trainee teacher and eleven 8th grade students took part in the study, seven males and four females, aged between 13 and 15 (13.81 ± 0.33 years). Based on the results of the evaluation of the handball unit that taught in the second term, obtained through a self-assessment questionnaire, an intervention programme was designed and implemented for a new handball didactic unit to be applied in the third term. The teaching unit was developed, the student's individual file was created, the self-assessment form (used in all lessons except the last one) and the self-assessment questionnaire was applied again after the summative assessment. The results showed that after the intervention there was a change in the students' ability to self-assess. The intervention made it possible to increase the agreement between the teacher's assessment and the students' self-assessment, so the learning assessment model seems to have a positive effect on the students' understanding of the results of their assessment.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, ASSESSMENT FOR LEARNING, SELF-ASSESSMENT.

7.3 Introdução

Em estágio, observei nas autoavaliações dos alunos, realizadas para as diversas modalidades, falta de percepção/ conhecimento/ entendimento do porquê de terem determinado nível nos diferentes conteúdos abordados. Após a leção da modalidade de andebol, no segundo período, apliquei um questionário de autoavaliação elaborado por mim e percebi que existe um desfasamento entre os resultados da avaliação do professor e a percepção dos alunos. Para combater o problema, tive de mudar a minha intervenção.

O problema da autoavaliação já foi diagnosticado há muito tempo, mas foi tratado sempre de forma insuficiente, tanto no plano teórico como no plano prático. Pesquisei sobre procedimentos de avaliação e de autoavaliação e descobri o modelo avaliação para a aprendizagem (AfL) (Broadfoot et al., 1999), que tinha como objetivo promover a aprendizagem dos alunos (Chng & Lund, 2018). O AfL é o processo de busca e interpretação de provas a serem utilizadas pelos alunos e pelos seus professores para decidir em que ponto da sua aprendizagem os alunos se encontram, definir para onde precisam de ir e qual a melhor forma de lá chegar (Broadfoot et al., 2002).

O modelo tem características que é necessário conhecer. Na prática, a AfL sustenta-se em quatro princípios-chave: partilhar as intenções de aprendizagem com os alunos; partilhar os critérios de sucesso; envolver os alunos na sua própria avaliação (e na dos colegas); fornecer feedback que ajude os alunos a progredir (Black & William, 1998; Leirhaug & Annerstedt, 2016). De acordo com Broadfoot (2017) e Chappuis (2005), o objetivo da AfL é permitir que os alunos consigam entender o que conseguem ou não fazer, tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades, diminuindo o espaço entre o início e o fim da leção da modalidade, avaliando-se continuamente. Para que seja exequível, os alunos têm de conhecer os conteúdos e critérios a considerar na avaliação e os objetivos a atingir, de forma a adquirirem a capacidade para avaliar o seu processo de aprendizagem e a sua evolução, aumentando consequentemente o seu envolvimento do aluno (Chng & Lund, 2018). O docente pretende que os alunos participem ativamente, percebam e atuem sobre o *feedback* recebido e recolhido durante a avaliação, de modo a proporcionar

aprendizagem (Broadfoot et al., 1999; Chng & Lund, 2018; Leirhaug & Annerstedt, 2016). O envolvimento dos alunos na avaliação pode ocorrer de diferentes formas, uma delas é a autoavaliação (Boud, 1995).

Resolvi alargar a minha intervenção e aplicar os princípios da AfL. O objetivo do estudo foi avaliar o efeito da aplicação do modelo da avaliação para a aprendizagem na capacidade de autoavaliação dos alunos.

7.4 Metodologia

7.4.1 Contexto e Amostra

A experiência decorreu no contexto de EP do mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, na turma que me foi atribuída. O estudo foi desenvolvido numa escola básica e secundária, sendo a população-alvo uma turma do 8º ano. A amostra foi composta por 11 alunos (sete do sexo masculino e quatro do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos ($13,81 \pm 0,33$ anos).

7.4.2 Instrumentos e Procedimentos

Primeiro foi entregue aos alunos um questionário de autoavaliação da UD de andebol do 2º período (tabela 2). No questionário é identificada a disciplina, a UD, definido o tipo de avaliação, a identificação do aluno, o ano e turma, é pedida a sua classificação final na disciplina e discriminado o nível obtido nos diferentes conteúdos ensinados. O aluno tem três opções de concordância com a avaliação: “concordo com nota de todos os parâmetros”; “Apenas concordo com a nota de alguns parâmetros”; “Não concordo com a nota de nenhum parâmetro”. Os alunos que não concordam com a sua avaliação (totalmente ou em parte), têm um espaço em branco para dizer quais os motivos. No final da UD de andebol do 3º período foi entregue um questionário este mesmo questionário de autoavaliação com as notas de avaliação da respetiva modalidade.

Tabela 2- Questionário de autoavaliação aplicado após a avaliação final da unidade didática de andebol

Disciplina:	Educação Física	
Unidade Didática:	Andebol	
Nome do Aluno:		
Ano e Turma:		
Avaliação:	Sumativa	
Classificação Final		
Posicionamento em campo		
Passe		
Receção		
Finta		
Remate		
Atitude Ofensiva		
Atitude Defensiva		
Conhecimento da modalidade		
Cordialidade e Fair Play		
Concordo com a nota de todos os parâmetros		
Apenas concordo com a nota de alguns parâmetros		
Não concordo com a nota de nenhum parâmetro		
Se não concordaste com a tua avaliação (totalmente ou em parte) diz quais os motivos.		

Após analisados os questionários de autoavaliação entregues no segundo período, confirmei que existe um desfasamento entre a avaliação e a percepção dos alunos. Decidi então, na unidade de andebol do terceiro período, implementar os princípios da AfL durante sete aulas (duas aulas por semana, uma de 50 minutos e outra de 100 minutos). Nesta UD definiram-se os conteúdos a abordar para cada aula (tabela 3). Não realizei a AD na primeira aula, devido a já ter lecionado a modalidade no 2º período e conhecer o nível dos alunos. Alguns dos conteúdos técnicos e táticos estavam interligados, fazendo sentido introduzi-los e ensiná-los conjuntamente. Existiu o cuidado de não ultrapassar o ensino de mais de quatro conteúdos por aula, sendo ensinados no máximo um a dois critérios desses mesmo conteúdos (dois somente quando os mesmos estavam interligados).

Tabela 3- Unidade Didática de andebol aplicada no terceiro período

Espaço		SIN	SIN	SIN	SIN	SIN	SIN	SIN
Aula nº		1	2/3	4	5/6	7	8/9	10
Duração		50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
Técnica	Passe de ombro	I/E	E	C				AS
	Receção	I/E	C					
	Remate apoio/salto			I/E	E	C		
	Fintas com e sem bola					I/E	E	
Tática	Posicionamento em campo	I/E	E	C				
	Atitude Ofensiva			I/E	E	E	C	
	"Passe e vai" (Meio tático de grupo)				I/E	E	C	
	Atitude Defensiva	I/E	E		E		C	
Aptidão Física	Resistência		√		√		√	
	Força		√		√		√	
	Velocidade				√			
	Flexibilidade							
	Destreza geral				√			
Conhecimento da modalidade	Objetivo do Jogo	√	√	√	√	√	√	AS
	Principais ações técnico-táticas e Gestos técnicos	√	√	√	√	√	√	
	Regras da modalidade (segurança, sinalética, etc...)	√	√	√	√	√	√	
	História e Terminologia	√	√	√	√	√	√	
Cooperação, cordialidade e fair-play	Relaciona-se com cordialidade e respeito	√	√	√	√	√	√	
	Fair-Play	√	√	√	√	√	√	
	Cumprir as regras de jogo	√	√	√	√	√	√	
	Procura o êxito pessoal e do grupo	√	√	√	√	√	√	

Após a criação da UD elaborei o dossiê individual do aluno, que foi entregue no primeiro dia de aulas da mesma. O dossiê era constituído por um cronograma do 3º período, com todas as modalidades abordadas nesse período, com o número de aulas definido. Inseri a avaliação sumativa de andebol do 2º período de cada aluno e a sua respetiva autoavaliação, assim como, as orientações para modalidade de andebol no 3º período (Tabela 4). Neste mesmo dossiê estava exposto o questionário de autoavaliação referido (Tabela 2), discriminados os critérios de cada conteúdo do nível um ao cinco (Tabela 5) e exibido a ficha de autoavaliação aplicada aula a aula (Tabela 6).

Tabela 4- Orientações para a modalidade de andebol

ORIENTAÇÕES PARA A MODALIDADE DE ANDEBOL

- a) **Duração:** 10 tempos (7 aulas).
- b) **Conteúdos:** técnicos- passe, receção, remate em apoio/ salto e finta; táticos- posicionamento em campo, atitude ofensiva e atitude defensiva.
- c) **Avaliação:** componente técnica, 30%- tática, 50%- componente dos conhecimentos sobre a modalidade, 10%- componente da cooperação, cordialidade e fair play, 10%.
- d) **Propósito final:** resolve com êxito situações de superioridade e igualdade numérica adequando as decisões e ações (com e sem bola) aos constrangimentos do jogo.

A tabela 5 discrimina os critérios dos diferentes conteúdos ensinados (posicionamento em campo; passe de ombro; receção; finta; remate em apoio/ salto; atitude ofensiva; atitude defensiva; conhecimento da modalidade; cooperação, cordialidade e *fair-play*), do nível 1 a 5. No início de cada aula eram referidos os conteúdos e critérios que iriam ser ensinados. Na instrução do exercício eram novamente salientados. No final da aula, eram colocadas questões relativamente aos conteúdos e critérios abordados.

Tabela 5- Conteúdos da unidade didática de andebol aplicada no terceiro período e respetivos critérios de êxito

RUBRICA DE ANDEBOL						
PONDERAÇÕES	CRITÉRIOS					
		Aprendizagens Essenciais				
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
		Insuficiente	Insuficiente	Suficiente Nível Introdução	Bom Introdução/Elementar	Muito Bom Nível Elementar ou Avançado
		Não vou desistir.	Preciso de melhorar.	Erro mais do que acerto.	Acerto mais do que erro.	Consigo cumprir sempre.
%	Posicionamento em campo	Não realizei a tarefa.	- Não me posicionei correta e oportunamente em campo, em amplitude e profundidade; - Não cooperei com os meus companheiros para alcançar o objetivo do jogo.	- Posicionei-me correta e oportunamente em campo, em amplitude e profundidade; - Erro mais do que acerto.	- Posicionei-me correta e oportunamente em campo, em amplitude e profundidade; - Acerto mais do que erro.	- Posicionei-me correta e oportunamente em campo, em amplitude e profundidade; - Estou sempre bem posicionado em campo.
	Destreza motora	Passe de ombro	- Não mantive: O cotovelo elevado; A bola acima da cabeça; A perna contaria ao braço de batimento avançada; - Passei a bola muito alto ou muito baixo para o companheiro.	- Mantive: O cotovelo alto e a bola acima da cabeça; A perna contaria ao braço de batimento avançada; - Passei a bola para o nível do peito do companheiro; - Erro mais do que acerto.	- Mantive: O cotovelo alto; A bola acima da cabeça; A perna contaria ao braço de batimento avançada; - Passei a bola para o nível do peito do companheiro; - Acerto mais do que erro.	- Mantive: O cotovelo alto; A bola acima da cabeça; A perna contaria ao braço de batimento avançada; - Passei a bola para o nível do peito do companheiro; - Passei sempre a bola com sucesso.
		Receção	- Não fui ao encontro da bola com as duas mãos; - Não amorteci a receção.	- Fui ao encontro da bola com as duas mãos; - Amorteci a sua receção com a flexão dos braços; - Erro mais vezes do que acerto.	- Fui ao encontro da bola com as duas mãos; - Amorteci a sua receção com a flexão dos braços; - Acerto mais do que erro.	- Fui ao encontro da bola com as duas mãos; - Amorteci a sua receção com a flexão dos braços; - Recebi sempre a bola com sucesso.
		Finta	- Não consegui desequilibrar o adversário para um lado.	- Consegui desequilibrar o adversário para um lado e ultrapassá-lo; - Erro mais do que acerto.	- Consegui desequilibrar o adversário para um lado e ultrapassá-lo; - Acerto mais do que erro.	- Consegui desequilibrar o adversário para um lado e ultrapassá-lo. - Realizo sempre com sucesso a finta.
	Remate em apoio/ salto	Não realizei a tarefa.	- Não executo a correta sequência de apoios E-D-E (destro; máximo 3 apoios); - Não armo o braço atrás; - Não realizo a rotação do corpo com o ombro e a perna contrária ao braço de batimento a apontar para a baliza.	- Armo o braço atrás; - Executo a correta sequência de apoios E-D-E (destro) ou D-E-D (esquerdino), num máximo de 3 apoios; - Realizo a rotação do corpo. - Erro mais do que acerto.	- Armo o braço atrás; - Executo a correta sequência de apoios E-D-E (destro) ou D-E-D (esquerdino), num máximo de 3 apoios; - Realizo a rotação do corpo. - Acerto mais do que erro.	- Armo o braço atrás; - Executo a correta sequência de apoios E-D-E (destro) ou D-E-D (esquerdino), num máximo de 3 apoios; - Realizo a rotação do corpo. - Realizo sempre com sucesso o remate em apoio/ salto.
	Atitude ofensiva	Não realizei a tarefa.	- Não me desmarquei, para criar linhas de passe; - Não optei por passe a um jogador em posição mais avançada ou "passe e vai" para progredir ou finalizar. - Não identifiquei oportunidades de remate.	- Desmarquei-me, para criar linhas de passe; - Optei pelo "passe e vai" para progredir ou finalizar. - Errei mais do que acertei quando a minha equipa tinha a posse de bola.	- Desmarquei-me, para criar linhas de passe; - Optei pelo "passe e vai" para progredir ou finalizar. - Acertei mais do que errei, quando a minha equipa tinha a posse de bola.	- Desmarquei-me, para criar linhas de passe; - Optei pelo "passe e vai" para progredir ou finalizar. - Tomo sempre as melhores decisões, quando a minha equipa tinha a posse de bola.
	Atitude defensiva	Não realizei a tarefa.	- Não assumo o meu adversário direto; - Não estou a meio metro de distância; - Não realizo o enquadramento defensivo (baliza, adversário e bola).	- Assumo o meu adversário direto; - Estou a meio metro de distância; - Realizo o enquadramento defensivo (baliza, adversário e bola); - Erro mais do que acerto quando a minha equipa perde a posse de bola.	- Assumo o meu adversário direto; - Estou a meio metro de distância; - Realizo o enquadramento defensivo (baliza, adversário e bola). - Acerto mais do que erro quando a minha equipa perde a posse de bola.	- Assumo o meu adversário direto; - Estou a meio metro de distância; - Realizo o enquadramento defensivo (baliza, adversário e bola); - Realizo sempre as melhores decisões, quando a minha equipa perde a posse de bola.
%	Conhecimento da modalidade	Não realizei a tarefa.	- Não conheço o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	- Tenho mais conhecimento do que desconhecimento, sobre o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	- Tenho mais conhecimento do que desconhecimento, sobre o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.	- Conheço tudo sobre o objetivo do jogo, a função, o modo de execução das principais ações técnico-táticas, os gestos técnicos e as regras da modalidade.
%	Cooperação, cordialidade e fair play	Não cooperei nas situações da aula nem procurei o êxito pessoal e do grupo. Não me relacionei com os outros com cordialidade e respeito. Não respeitei as decisões da arbitragem nem respeitei companheiros e adversários, e não cumpri as regras do jogo.	- Cooperei razoavelmente em algumas das situações da aula e procurei o êxito pessoal e do grupo. - Relacionei-me razoavelmente com os outros, com cordialidade e respeito. - Respeitei razoavelmente as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpri razoavelmente as regras do jogo.	- Cooperei em quase todas as situações da aula e procurei o êxito pessoal e do grupo. - Relacionei-me com os outros com bastante cordialidade e respeito. - Respeitei quase sempre as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpri quase sempre as regras do jogo.	- Cooperei em todas as situações da aula e procurei o êxito pessoal e do grupo. - Relacionei-me com os outros com muita cordialidade e respeito. - Respeitei sempre as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpri sempre as regras do jogo.	- Cooperei em todas as situações da aula e procurei o êxito pessoal e do grupo. - Relacionei-me com os outros com muita cordialidade e respeito. - Respeitei sempre as decisões da arbitragem, os companheiros e adversários, e cumpri sempre as regras do jogo.

No final de todas as aulas, à exceção da última, foi aplicada a ficha de autoavaliação (tabela 6), uma ficha na qual os alunos tinham de se identificar, colocar a data e o número da aula. De seguida, referiam os conteúdos e critérios que aprenderam na respetiva aula. Por fim, partilhavam a sua opinião sobre quais os critérios em que conseguiram melhorar a sua prestação e aqueles em que ainda tinham de melhorar. Após a aula, analisava as respostas dos alunos, partilhava os meus *feedbacks* por escrito na mesma ficha que o aluno tinha preenchido, expondo o que o teria de apreender a realizar melhor. No início de todas as aulas (exceção da primeira), entregava os meus *feedbacks* aos alunos, que eles liam e devolviam. Esta ficha foi adaptada e devidamente testada noutra turma do 8º ano, antes de o utilizar no estudo de investigação-ação. Verifiquei que era de fácil compreensão para os alunos e aplicável.

Tabela 6- Ficha de autoavaliação aplicada aula a aula

Data: __/__/__ Aula nº: ____ Nome: _____ Que conteúdos aprendeste hoje? _____ _____ Que critérios de êxito aprendeste hoje? _____ _____ _____
A minha opinião Que critérios de êxito melhorei: _____ _____ Que critérios de êxito tenho de melhorar: _____ _____ _____
A opinião do meu professor Tens de aprender a realizar melhor: _____ _____

Na segunda aula realizou-se um questionário (Anexo 2), com questões sobre conteúdos do dossiê, de forma que alunos examinassem a informação que estava lá presente. Na mesma aula realizei a correção do questionário.

7.5 Resultados

Após a avaliação sumativa de andebol do 3º período, apenas seis alunos concordam com a nota de alguns conteúdos (“apenas concordo com a nota de alguns parâmetros”) e cinco alunos concordam com o nível atribuído em todos os conteúdos e classificação final (“concordo com a nota em todos os parâmetros”).

7.5.1 Autoavaliação com aumento do nível atribuído em alguns parâmetros, tendo em conta os critérios de êxito

Os alunos A, E e F demonstram saber os critérios de êxito para cada conteúdo e nível, e autoavaliaram-se mais positivamente em alguns dos parâmetros, como podemos observar na tabela 7.

Tabela 7- Autoavaliação com aumento do nível atribuído em alguns parâmetros, tendo em conta os critérios de êxito

Aluno A	“Não concordo com a nota do remate, pois fiz bem a técnica (direita, esquerda, direita; armar o braço atrás e rotação do corpo), embora não acerte sempre ou quase sempre acerto mais do que erro, sempre esforcei-me e respeitei os professores, após esta reflexão acho que mereço um 4 no remate” (teve 3).
Aluno E	“Eu no posicionamento em campo acho que mereço um 5, porque estou sempre no ataque em amplitude e profundidade” (teve 4).
Aluno F	“Posicionamento em campo- acho que mereço um 4 pois tento manter uma posição com a amplitude e profundidade adequada, acertando mais do que erro” (teve 3) “Passe acho que mereço um 4 pois consegui melhorar bastante a eficácia e realizo bem a técnica” (teve 3) “Finta acho que mereço um 3, pois apesar de não ter uma eficácia regular, consigo realizar a técnica relativamente bem (desequilibrar o adversário)” (teve 2). “Atitude ofensiva- acho que melhorei o meu deslocamento (desmarcar para criar linhas de passe e passe e vai) e consigo e consigo tomar boas decisões, porém preciso de melhorar a comunicação e a eficácia das decisões (acertar mais do que errar)” (teve 3).

Autoavaliação com aumento do nível atribuído em alguns parâmetros, não tendo em conta os critérios de êxito

A exceção foi o aluno J, pela sua opinião nos três primeiros argumentos, que discordou da sua avaliação, autoavaliando-se mais positivamente em alguns dos parâmetros. No quarto e quinto argumento acaba por descrever que estava no nível 2 e o que teria de fazer para chegar ao nível 3, nos diferentes conteúdos. Este resultado pode ser observado na tabela 8.

Tabela 8- Autoavaliação com aumento do nível atribuído em alguns parâmetros, não considerando os critérios de êxito

Aluno J	“Acho que posso tirar melhorar notas no passe- pode ser 4” “Também posso tirar melhorar nota na atitude ofensiva- 3 ou melhorar na atitude defensiva- 4” “Acho que posso tirar melhor nota na finta e pode ser melhor- 4” (teve 3) “Na atitude ofensiva tenho de melhorar a criação de linhas de passe e passe e vai” (teve 2) “Na atitude defensiva posso melhorar no meio metro de distância do colega em algumas ocasiões durante o jogo, acertando mais do que errando nas sessões durante o jogo” (teve 3)
---------	--

Autoavaliação com diminuição do nível atribuído em alguns parâmetros

Os alunos D, E e I autoavaliam-se com nível inferior à sua avaliação, tendo em conta a eficácia, um critério diferenciador do nível 4 e 5. Conseguimos observar estes resultados na tabela 9.

Tabela 9- Autoavaliação com diminuição do nível atribuído em alguns parâmetros

Aluno D	“Atitude defensiva- nunca achei que fiz boas defesas, acredito que mereço um 4, por vezes a minha tomada de decisão não é a melhor, mas acerto mais do que erro” (teve 5).
Aluno E	“Eu na receção não consigo agarrar sempre a bola, por isso acho que mereço um 4” (teve 5).
Aluno I	“Concordo com a avaliação, menos na finta pois acho que tinha que melhorar um pouco mais a eficácia (só acerto mais do que erro) (teve 5).

7.6 Discussão

O estudo pretendeu avaliar o efeito da aplicação do modelo da avaliação para a aprendizagem na capacidade de autoavaliação dos alunos. Verifiquei que a intervenção mudou parcialmente a capacidade de autoavaliação dos alunos, aumentando a sua perceção sobre a sua avaliação realizada pelo professor. A partir da comparação do questionário de autoavaliação aplicado antes da intervenção (anexo 1) e do aplicado após a intervenção, verifica-se uma passagem de uma discórdia parcial com o resultado obtido em alguns parâmetros de avaliação, de todos para cinco alunos a concordarem na totalidade com a nota atribuída e seis alunos a concordarem parcialmente. Após a intervenção, os alunos que mantiveram a discórdia parcial de alguns parâmetros, apesar de ainda discordarem da sua avaliação, fundamentam tendo por base os critérios de êxito para cada conteúdo e nível.

Cada estratégia da AfL engloba várias técnicas de avaliação, porém, cada professor tem de descobrir a sua própria forma de as colocar em prática, na sua realidade, de acordo com as suas competências (William & Leahy, 2015). Os resultados parecem ter-se alterado devido à inclusão dos alunos no processo de avaliação, que pode acontecer de diferentes formas, sendo uma delas a autoavaliação (Boud, 1995). O principal objetivo deste processo de inclusão é tornar o processo de avaliação claro e transparente para os alunos (Andersson, 2014). Para isso, dei ferramentas aos alunos para que eles mesmos se pudessem avaliar e regular a sua própria aprendizagem (Boud & Falchikov, 2007; Redelius & Hay, 2009). Partilhei, através do dossiê do aluno, os critérios de avaliação de cada conteúdo, do nível um ao cinco, e as orientações para a modalidade de andebol, com a duração da UD, os conteúdos que iam ser abordados, a distribuição das percentagens de avaliação pelos diferentes conteúdos e o objetivo final (Macphail & Halbert, 2010). Também expus a ficha de autoavaliação aplicada aula a aula e o questionário de autoavaliação aplicado.

Com a análise dos resultados antes da intervenção, apercebi-me que os métodos de avaliação não estavam a ir ao encontro da aprendizagem alunos, existindo um desfasamento entre a avaliação e a perceção dos alunos. Segundo

Chng & Lund (2018), o AfL consiste na avaliação que tem com objetivo promover a aprendizagem dos alunos, permitindo utilizarem a informação recolhida e de tomarem as suas próprias decisões. A autoavaliação realizada aula a aula, permitiu que os alunos tomassem consciência dos seus níveis, identificassem os conteúdos e critérios ensinados em cada aula, reconhecessem as suas dificuldades e as melhorassem, sendo estes elementos centrais à aprendizagem apontados na literatura (Black & Wiliam, 2009; Broadfoot, 2017). Chappuis (2005) acrescenta que se os alunos reconhecerem as suas fraquezas e forças, tal é potenciador das suas aprendizagens.

Após os alunos preencherem a ficha de autoavaliação aula a aula, partilhava os meus *feedbacks* por escrito na mesma ficha que o aluno tinha preenchido, expondo o que o teria de apreender a realizar melhor. Isto permitiu que o aluno tivesse percebido e atuasse sobre o *feedback* recebido e recolhido da avaliação, de modo a proporcionar aprendizagem (Broadfoot et al., 1999; Chng & Lund, 2018; Leirhaug & Annerstedt, 2016). Esta dinâmica de autoavaliação permitiu ao aluno conseguir envolver-se na sua própria avaliação, e a mim fornecer *feedbacks* ao aluno, de forma a ajudá-lo a progredir (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Estes *feedbacks*, possibilitavam complementar as informações resultantes da autoavaliação, fornecendo informação específica os alunos acerca do ponto onde estão, do caminho a percorrer e do que é suposto alcançar (Batista et al 2019). Como afirma Wiliam (2011), para avaliação apoiar a aprendizagem, é necessário que a mesma direcione o aluno.

7.7 Conclusão

O modelo da avaliação para a aprendizagem, aplicado no terceiro período letivo, na UD de andebol, melhorou a capacidade de autoavaliação dos alunos. A intervenção realizada permitiu aumentar a concordância entre a avaliação do professor e a autoavaliação do aluno. Os alunos que mantiveram a concordância parcial em alguns parâmetros após a intervenção, fundamentaram-na tendo por base os critérios de êxito para cada conteúdo e nível.

8. Conclusões e perspectivas para o futuro

Num piscar de olhos, cheguei ao fim de um ano em fui o que sempre ambicionei ser: Professor de EF. O EP teve uma enorme importância na minha formação, trazendo-me mais do que poderia imaginar numa fase inicial. Ao longo desta experiência tive a oportunidade de ensinar, aprender, errar e melhorar as minhas competências. Foram incontáveis os desafios, partilhas e vivências. O meu desenvolvimento profissional e pessoal foi inegável, o que me faz olhar para este trajeto percorrido, com um sentimento de gratidão pelo gosto com que terminei por esta profissão no EP e por todos os que me acompanharam.

Este estágio permitiu-me entender a importância de um bom planeamento, devidamente estruturado e intencional, tendo em conta os objetivos de aprendizagem em função das necessidades dos alunos. Já na prática, ou seja, na aula que o desenvolvimento da capacidade de identificar, corrigir e adaptar acabaria por dar sentido ao processo de ensino aprendizagem. Foi um processo evolutivo, espelhado nas dificuldades de reflexão sentidas logo de início. Com a experiência, comecei a adotar diferentes estratégias de gestão e organização da aula, de modo a fazer face a algumas dificuldades e aumentar as aprendizagens dos alunos. Com o alinhamento dos objetivos de aprendizagem, consegui melhorar a instrução e os *feedbacks*, tornando-me mais claro e objetivo. Realço ainda o trabalho desenvolvido no estudo de instigação-ação, de modo a fazer frente a um problema encontrado. O tema da autoavaliação, foi algo que rapidamente me despertou curiosidade e deu-me o prazer de desenvolver.

Termino referindo que este ano representa apenas o início de uma longa caminhada. Agora pergunto a mim mesmo, “quais os planos para o futuro?”. Quero novamente ser treinador, trabalhar num primeiro momento com alunos do 1º ao 4º ano nas atividades extracurriculares e, quando terminar o curso, ingressar numa escola como Professor de Educação Física. Nada melhor que terminar, ao relembrar o momento que mais me marcou, que foi a entrega do cartaz por parte dos alunos da minha turma, na última aula do ano letivo que referia: “Até já professor Leandro”; “Obrigado por nos ajudar a ser melhores aluno”; “Sport is important”.

9. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In *Reorganização Curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens- Das concepções às práticas* (pp. 7–16). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In FADEUP (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207–225).
- Andersson, N. (2014). Assessing dance: A phenomenological study of formative assessment in dance education. *Information - Nordic Journal of Art and Research*, 3(1). <https://doi.org/10.7577/if.v3i1.936>
- Aquino, J., & Guirado, M. (1995). *Relação professor-aluno: uma leitura institucional*. São Paulo: Summus.
- Batista, P. (2013). *O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular*.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (FADEUP (ed.)).
- 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 S. P. de E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99–114). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In FADEUP (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52).

- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (*Re*) *colocar a aprendizagem no centro da Educação Física*.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (Vol. 3). Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*(Formerly: *Journal of Personnel Evaluation in Education*), 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473–489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment* (Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315041520>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, 415–423. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1336428>
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. University of Cambridge School of Education. <https://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444>

- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning*. UK: University of Cambridge School of Education. <http://hdl.handle.net/1893/32458>
- Cardozo, L., & Pinto, M. (2010). O Estágio curricular supervisionado e a formação docente. *CIC*, 1–5.
- Chappuis, J. (2005). Helping Students Understand Assessment. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 63.
- 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. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Crum, B. (1993). *Conventional thought and practice in Physical Education: problems of teaching and implications for change*. *Quest*, 45,.
- Curtner-Smith, M., & Sofo, S. (2004). Influence of a Critically Oriented Methods Course and Early Field Experience on Preservice Teachers' Conceptions of Teaching. *Sport, Education and Society*, 9, 115–142. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175845>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DGS. (2005). *Programa nacional de combate à obesidade- Divisão de Doenças Genéticas, Crónicas e Geriátricas* (pp. 10–12). Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Ennis, C. (2006). Curriculum: Forming and Reshaping the Vision of Physical Education in a High Need, Low Demand World of Schools. *Quest*, 58(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491871>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias*,

Práticas e Políticas. Lisboa: texto Editores.

Graça, A. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (FADEUP (ed.); pp. 11–27).

Graça, A. (2018). O papel do professor de Educação Física numa escola em mudança: ensinar, aprender e avaliar em Educação Física – os desafios do presente. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, A. Simões, & R. Alves (Eds.), *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 200–2011). Funchal: Universidade da Madeira.

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

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Edições Almedina.

Leirhaug, P., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>

Londoño, J. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2), 50–58.

Macphail, A., & Halbert, J. (2010). “We had to do intelligent thinking during recent PE”: Students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>

McConnell, K. (2005). Fitness Education. In J. Lund & D. Tannehill (Eds.), *Standards-based physical education curriculum development*.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto.

- In A. Rolsaldo & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39–68). Lisboa: Edições FMH.
- Pacheco, A. R., Cunha, M., & Batista, P. (2018). O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família. In *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos* (pp. 15–29).
- Pate, R., Saunders, R., O'Neill, J., & Dowda, M. (2011). Overcoming Barriers to Physical Activity: Helping Youth be More Active. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 15, 7–12. <https://doi.org/10.1249/FIT.0b013e318201c8ee>
- Pereira, E., & Marta, O. (2014). *A relação entre teoria e prática: possibilidades vivenciadas no estágio supervisionado na educação infantil do curso de pedagogia da uel*.
- Pereira, A. (2005). *Educação multicultural: teorias e práticas* (Asa (ed.); 1st ed.). <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1292751>
- Pires, V., Farias, G. O., & Batista, P. M. F. (2019). Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física. *Educación Física y Ciencia*, 21(4). <https://doi.org/10.24215/23142561e104>
- Ponte, J. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática* (Vol. 24). UFPR.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294. <https://doi.org/10.1177/1356336X09364719>

- Ribeiro, B. (2000). *O Treino do Músculo* (3rd ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). ST. Louis: Times mosby College.
- Rink, J. (2001). Investigating the Assumptions of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112–128. <https://doi.org/10.1123/JTPE.20.2.112>
- Rodrigues, Â. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores* (p. 14). Modelos e práticas de formação inicial de professores.
- Roldão, M. (2007). Ensinar enquanto especificidade profissional do professor. *Revista Brasileira de Educação*, 12(jan./abr.), 94–181. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>
- Roldão, M. (2019). Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento. In S. P. de E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 7–10). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Rosado, A. (2016). *Planeamento em Educação Física: Modelos de leionação*. home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PPT
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. <https://doi.org/10.1086/461321>
- Sá, V. (1996). O director de turma na escola portuguesa : da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa Da Educação*, 9(1), 139–162. <https://hdl.handle.net/1822/499>

- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–27.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Pub. Cy.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (Illinois:). Human Kinetics.
- Tavares, F. (2020). *Jogos Desportivos Coletivos- Ensinar a Jogar* (FADEUP (ed.); Portugal).
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Books. <https://books.google.pt/books?id=ao-NQgAACAAJ>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). Why formative assessment should be a priority for ever teacher. In *Embedding formative assessment: Practical Techniques for k-12 Classrooms* (pp. 5–12).
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores : ideias e práticas* (Vol. 22, Issue 2). Lisboa: EDUCA. <http://hdl.handle.net/10451/3704>

Anexo 1- Resultados do questionário de autoavaliação aplicado no segundo período

Referente ao questionário de autoavaliação aplicado no dia da avaliação sumativa de andebol do 2º período, todos os alunos apenas concordam com a nota de alguns parâmetros.

Autoavaliação com aumento do nível atribuído em alguns parâmetros, tentando ter em conta os critérios de êxito.

Aluno A	“Não concordo com a nota do posicionamento em campo, pois sempre que um dos meus colegas fazia um passe procurava a melhor posição possível para ajudar a equipa” (teve 3).
Aluno B	“Posicionamento em campo- dividia o campo em dois para jogar com o meu colega- nota 4” (teve 3); “Atitude Ofensiva- Marcava muitos pontos- nota 4” (teve 3); “Passe- Acertava os passes direitos- nota 4” (teve 3).
Aluno C	“No conhecimento da modalidade acho que merecia um 4, porque sabia quase tudo” (teve 3); “Na atitude ofensiva mereço um 5, porque marco muitos golos” (teve 4).
Aluno D	“No meu ponto de vista a minha posição no campo era indicada para o ataque e comunicava com o meu colega- nota 4” (teve 3); “Talvez um 4 na finta, pois as vezes fazia bem e passava pelo meu adversário” (teve 3); “Conhecimento da modalidade mereço um 4 pois sei bem as regras e acho que as cumpro na maior parte das vezes” (teve 3); “5 no remate porque não me lembro de nenhuma vez rematar e falhar durante o ataque” (teve 4).
Aluno E	“Posicionamento em campo- 4, porque acho que estou nos lugares certos” (teve 3); “Atitude ofensiva- 4, porque costumo ir para lugares livres, posicionado para o remate” (teve 3);

	“Atitude defensiva- 4, porque eu normalmente marco um adversário livre” (teve 3); “Na classificação final acho que é 4, pois acho que o jogo bem nos jogos” (teve 3).
Aluno F	“Acho que devia ter um 4 no posicionamento em campo, pois consigo ter uma boa posição em campo e sou capaz de estar pronta para agir quando necessário” (teve 3); “Atitude defensiva- acho que devia ter um 4 pois consigo impedir a realização do remate, por parte da equipa adversária” (teve 3).
Aluno G	“Não concordo muito com a questão do ataque e do remate, pois quando eu eventualmente pego na bola acabo tendo uma bela atitude com bola” (teve 3 em ambas).
Aluno H	“Penso que sou melhor no passe- 4” (teve 3); “Acho que consigo ser melhor em fintar” (teve 2); “Na atitude ofensiva sai do local para estar livre para receber a bola- 3” (teve 2); “No posicionamento em campo até era boa, pelas poucas aulas até me consegui posicionar bem- 3 (teve 2)”.
Aluno I	“Penso que faço melhor o passe- 5” (teve 4); “Acho que me posiciono bem no campo e tentava sempre estar livre para receber a bola- 5” (teve 4)).
Aluna J	“4- passe- sou boa” (teve 3); “4- remate- sou boa” (teve 3); “Acho que consigo ter 4 a atitude defensiva”; (teve 3) “Acho que posso ter melhor nota na finta” (teve 2); “Consigo ter 4 na nota final” (teve 3); “Posso melhorar em tudo”.
Aluno K	“Concordo com as notas, acho que mereço estas notas, mas finto muito” (teve 4); “Atitude defensiva mereço um 5 porque não largo o adversário” (teve 4).

Autoavaliação com aumento do nível atribuído, tendo em conta outros critérios (motivação; esforço; comparação)

Aluno A	“Não concordo com a atitude defensiva, pois quando estava a fazer um exercício em que estava a defender com a Leonor dei o meu máximo e acho que é mais do que está nota- nota 5” (teve 3) “A minha motivação é tirar 5 a todas as disciplinas no final do ano” (teve 4).
Aluno C	“Na finta acho que mereço um 4 comparado com os meus colegas” (teve 3)
Aluno F	“Mesmo assim acho que sou capaz de melhorar e estou disposta a esforçar-me mais para obter melhores resultados, na classificação final acho que deveria ter um 4” (teve).

Autoavaliação com diminuição do nível atribuído em alguns parâmetros

Aluno E	“Finta- 2 porque não costumo fazer finta em jogo”
---------	---

Feedbacks/ instrução do professor

Aluno A	“Não concordo com a nota da receção, pois fiz sempre o que o professor disse (depois de agarrar a bola levá-la ao peito)- nota 5” (teve 4)
Aluno G	“Gostaria de ter nota 3 na atitude ofensiva e 4 no remate e gostaria também de ter 3 no posicionamento em campo, pois o professor disse que era para se posicionar aleatoriamente” (teve 2, 3 e 2 respetivamente).

Anexo 2- Questionário lúdico sobre o dossiê entregue aos alunos

Quiz dos alunos 8E

Neste quiz podem/devem realizar juntamente com o dossiê do aluno, até dia 10/05/2023 (quarta-feira).

leandrocl1999@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

Email *

O seu email

Nome *

A sua resposta

Número de aluno/a *

A sua resposta

1) És avaliado em cada conteúdo de 1 a 6? *

1 ponto

☐ Verdadeiro

☐ Falso

2) Os conteúdos técnicos são: passe, receção, finta e remate em apoio/salto?

* 1 ponto

☐ Verdadeiro

☐ Falso

3) Os critérios de êxito da receção são:

*

1 ponto

- Fui ao encontro da bola com as duas mãos;
- Amorteci a sua receção com a flexão dos braços;

☐ Verdadeiro

☐ Falso

4) O nível 2 é quando não consigo realizar os critérios de êxito de cada conteúdo corretamente? * 1 ponto

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

5) No nível 3, preciso somente de cumprir os critérios de êxito. Ao nível da eficácia posso ter um baixo desempenho ("erro mais do que acerto"). * 1 ponto

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

6) Na finta para ter o nível 3, preciso: * 1 ponto

Não conseguir desequilibrar o adversário para um lado.

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

7) No nível 4, para além de ter de conseguir realizar os critérios de êxito dos diferentes conteúdos, tenho ser mais ineficaz do que eficaz? ("erro mais do que acerto") * 1 ponto

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

8) Para ter o nível 4 no remate tenho de: * 1 ponto

- Armar o braço à frente;
- Executar a correta sequência de apoios D-E-D (destro) ou E-D-E (esquerdino), num máximo de 5 apoios;
- Realizar a rotação do corpo com o ombro e a perna do lado do braço de batimento a apontar para a baliza;
- Errar mais do que acertar.

- ☐ Verdadeiro
- ☐ Falso

9) No nível 5, para além de realizar os critérios, tenho de ser muito eficaz * 1 ponto
(exemplo: "passei sempre bola com sucesso").

☐ Verdadeiro

☐ Falso

10) Os critérios na atitude ofensiva, para o nível 5 são: * 1 ponto

- Desmarquei-me, para criar linhas de passe;
- Optei pelo "passe e vai" para progredir ou finalizar.
- Tomo **sempre** as melhores decisões, quando a minha equipa tinha a posse de bola.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

11) Os critérios na atitude defensiva para o nível 5 são: * 1 ponto

- Não assumo o meu adversário direto;
- Estou a mais de meio metro de distância;
- Realizo o enquadramento defensivo (baliza e adversário);
- Realizo sempre as melhores decisões, quando a minha equipa perde a posse de bola.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

12) Os conteúdos técnicos valem 50%? * 1 ponto

☐ Verdadeiro

☐ Falso

Enviar

Limpar formulário