

Estágio Profissional: O Outro Lado do Espelho

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Ramiro José Rolim Marques

Vânia Ferreira de Araújo

Porto, 2024

Ficha de Catalogação

Araújo, V. F. (2024). *Estágio Profissional: O Outro Lado do Espelho*. Porto: V. Araújo. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.

Agradecimentos

À FADEUP, a todas as pessoas nela envolvidas, por este período de formação.

Ao Professor Orientador, Ramiro Rolim, pela disponibilidade, as palavras sábias e a confiança no meu trabalho.

Ao Professor Cooperante, Arnaldino Ferreira, por guiar-me na escolha desta profissão e pela partilha generosa de conhecimento e experiência.

Aos meus pais, por possibilitarem todas as minhas conquistas, por acreditarem em mim e serem sempre o meu conforto.

À minha irmã, por ser a minha sombra, estar sempre na primeira fila e fazer-me sentir a melhor pessoa do mundo.

Ao Gonçalo, o meu porto seguro, por ser o meu presente e mostrar-me uma imagem tão bonita do futuro.

À Saranda, por todo o apoio incansável, por ser um exemplo e pela amizade tão pura.

À Catarina, à Filipa e à Jacinta, por partilharem esta viagem comigo e por terem-na tornado tão especial.

Aos meus pradenses, por serem a amizade descomprometida no regresso a casa.

À ESAS, ao seu corpo docente, não docente e estudantes estagiários, por terem colorido este percurso.

Aos meus alunos, por terem espelhado uma realidade tão próxima de mim e me permitirem crescer e vê-los crescer.

Aos meus avós, os que mais se orgulhariam desta conquista, por serem a minha inspiração.

Índice geral

Índice de tabelas.....	VI
Índice de anexos.....	VII
Resumo	VIII
Abstract.....	IX
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	4
3. Enquadramento Institucional do Estágio Profissional	6
3.1. A Escola Cooperante	6
3.2. O Professor Cooperante	7
3.3. O Professor Orientador	8
3.4. O Núcleo de Estágio.....	9
3.5. A Turma Residente	9
3.6. A Turma Partilhada	11
4. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	14
4.1. A educação	14
4.2. O papel da Educação Física.....	15
4.3. Planeamento	16
4.3.1. Plano Anual.....	16
4.3.2. Unidades Didáticas.....	19
4.3.3. Planos de Aula	20
4.4. Primeiras aulas.....	22
4.5. Mapeamento do processo de ensino e aprendizagem	22
4.5.1. Domínio Motor	23
4.5.2. Domínio Cognitivo	24
4.5.3. Domínio Socioafetivo	25
4.6. Modelos Pedagógicos	29
4.6.1. Modelo de Instrução Direta	29
4.6.2. Modelo de Aprendizagem Cooperativa	30
4.6.3. Ensino de Pares.....	31
4.6.4. Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão	31
4.6.5. Modelo de Educação Desportiva	32
4.7. Avaliação.....	34
5. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade	37

5.1.	Direção de turma.....	37
5.2.	Desporto Escolar	39
5.3.	Troféu ESAS	39
5.4.	Sessão de Formação de Dança.....	41
6.	Área 3 – O papel da autoavaliação nos domínios de aprendizagem em Educação Física	42
	Resumo	42
	Abstract.....	43
6.1.	Introdução.....	44
6.1.1.	Objetivos	48
6.2.	Metodologia.....	49
6.2.1.	Recolha de dados	49
6.2.2.	Análise de dados.....	51
6.3.	Resultados.....	53
6.3.1.	Evolução na autoavaliação.....	53
6.3.2.	Influência da autoavaliação no desempenho motor.....	53
6.3.3.	Influência da autoavaliação no domínio cognitivo	55
6.3.4.	Influência da autoavaliação no domínio socioafetivo	56
6.3.5.	Função da autoavaliação	57
6.3.6.	Autoavaliação VS avaliação objetiva por observação do vídeo.....	58
6.4.	Discussão	60
6.5.	Conclusões.....	63
6.6.	Referências Bibliográficas	65
7.	Conclusão	68
8.	Referências Bibliográficas.....	69
	Anexos	XI

Índice de tabelas

Tabela 1 – Quadro síntese da revisão de literatura sobre a função da autoavaliação .	47
Tabela 2 – Objetivos, categorias de análise e questões.....	51
Tabela 3 – Evolução na autoavaliação	53
Tabela 4 – Autoavaliação e percepção de desempenho pré e pós vídeo.....	58

Índice de anexos

Anexo I: Os espaços de EF na Escola Cooperante.....	XI
Anexo II: Critérios de Avaliação e Classificação	XII
Anexo III: Template do Plano de Aula	XIV
Anexo IV: Plano Anual	XIV
Anexo V: Quadro síntese das intenções e estratégias pedagógicas	XV
Anexo VI: Exemplar de Formulário de Autoavaliação	XVI
Anexo VII: Quadro síntese da Área 2	XVII
Anexo VIII: Três questões e cinco estratégias do AfL (William e Thompson, 2008) ..	XVIII
Anexo IX: Evolução na autoavaliação.....	XIX
Anexo X: Autoavaliação e percepção de desempenho pré e pós vídeo	XX
Anexo XI: Exemplar de Ficha de observação ou heteroavaliação	XXI

Resumo

O presente documento relata o período de Estágio Profissional, enquadrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este foi um período de Prática de Ensino Supervisionada, ao longo de um ano letivo, na Escola Secundária de Alberto Sampaio. Este Relatório de Estágio expõe as experiências e aprendizagens retiradas da prática pedagógica, de um ponto de vista reflexivo. De modo a dar a conhecer a Estudante Estagiária e o contexto de prática na qual foi inserida, o documento inicia com uma apresentação pessoal, seguida de um enquadramento institucional. Posteriormente, o documento é dividido em três grandes áreas de desempenho: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que inclui a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, onde são descritas as experiências pedagógicas da Estudante Estagiária; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que retrata as atividades não letivas que promoveram o seu envolvimento com a comunidade escolar; e a Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde é apresentado um ensaio investigativo sobre o papel da autoavaliação nos domínios de aprendizagem em Educação Física. No sentido de responder às necessidades e problemáticas surgidas na prática pedagógica, foram adotadas diversas estratégias, sempre com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos. O Relatório de Estágio é acompanhado por uma referência contante ao objeto do espelho, que simboliza a transformação contínua e a reflexão constante da Estudante Estagiária.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.

Abstract

This document reports on the Professional Internship period, part of the Master's in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. This was a period of Supervised Teaching Practice, over one academic year, at the Alberto Sampaio Secondary School. This Internship Report outlines the experiences and learnings from the pedagogical practice from a reflective point of view. To introduce the Student Intern and the practice context, the document starts with a personal presentation, followed by an institutional framework. Subsequently, the document is divided into three major performance areas: Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, which includes the conception, planning, implementation, and evaluation of teaching, where the pedagogical experiences of the Student Intern are described; Area 2 - Participation in School and Community Relations, which portrays the non-teaching activities that promoted her involvement with the school community; and Area 3 - Professional Development, which presents an investigative essay on the role of self-assessment in the learning domains in Physical Education. To address the needs and issues that arose in pedagogical practice, various strategies were adopted, always with the aim of promoting the integral development of students. The Internship Report is accompanied by a constant reference to the object of the mirror, symbolizing the continuous transformation and constant reflection of the Student Intern.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; LEARNING DOMAINS; ASSESSMENT FOR LEARNING.

Lista de abreviaturas

AfL – *Assessment for learning*

EE – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio

MED – Modelo de Educação Desportiva

PC – Professor Cooperante

1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) é uma unidade curricular que se integra no segundo ano do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), com o intuito de conferir habilitação profissional para a docência e a obtenção do grau de Mestre. Esta UC divide-se em duas componentes principais: a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio (RE).

A PES tem como objetivo a integração progressiva e orientada dos estudantes na prática profissional em contextos reais, sendo supervisionada por dois docentes: um Professor Cooperante (PC), da escola onde decorre o estágio, e um Professor Orientador (PO), da faculdade. A Escola Cooperante é selecionada pelo Estudante Estagiário (EE) a partir de uma lista de escolas com protocolo de colaboração com a faculdade. A PES termina com o fim das atividades letivas na escola onde o estágio é realizado.

No contexto da PES, Batista et al. (2014, p. 78) defendem que “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica”. Por isso, o EP configura-se como um período de extrema importância para a entrada na profissão docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade do professor. Na mesma perspetiva, estes autores intitulam o EP como um “terreno de construção da profissão”.

O período de transição entre a formação e a profissão recebeu uma caracterização, por Silva (1997), que ainda hoje é utilizada com frequência: “choque com a realidade”. Esta expressão, quando aplicada aos professores em início de carreira, refere-se ao impacto significativo que estes profissionais experimentam ao ingressarem na docência, um impacto que pode perdurar por um período temporal variável (Simões, 2008).

No sentido de minimizar este choque, a formação de professores deve ser orientada para a consciencialização da realidade, isto é, deve ser integrada no contexto da própria profissão, fundamentando-se na aquisição de uma cultura

profissional. Esta cultura deve resultar de uma combinação complexa de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, tendo como elemento central os próprios professores (Nóvoa, 2009). “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Batista et al., 2014, p. 81), por isso, o EP configura-se como o momento-chave para a entrada na profissão docente.

Contudo, a aprendizagem da docência não começa apenas com o início da carreira profissional, mas é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida, desde a escolarização inicial (Batista et al., 2014). Antes até de imaginarem vir a exercer esta profissão, os Estudantes Estagiários (EE) possuíam crenças e concepções que formaram uma imagem daquilo que é ser professor. Efetivamente, esta é uma particularidade relativa à nossa profissão, porque todos os professores já foram alunos e vivenciaram diferentes atuações e metodologias de ensino.

Para além disso, todos nós refletimos. É comum olhar ao espelho e observar o reflexo por ele apresentado. É comum focar na imagem que o espelho nos transmite. Mas não é tão comum olhar para além dessa imagem. E o que é refletir senão olhar para além do espelho?

É precisamente neste contexto que se enquadra a analogia que adotei no RE, entre o meu EP e a história “Alice Do Outro Lado Do Espelho”. Nesta história, Alice atravessa um espelho para entrar num mundo onde tudo parece familiar, mas funciona de maneira diferente. Esta travessia pode ser comparada ao meu EP. De um lado do espelho, existe ainda uma aluna, sempre em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Do outro lado, assumo o papel de professora, e partilho a viagem com alunos que apresentam concepções semelhantes às do meu passado.

Assim como Alice descobre que o mundo do outro lado do espelho exige novas capacidades e uma compreensão renovada, eu própria, enquanto professora, deparo-me a aplicar as minhas aprendizagens de aluna, enquanto continuo a aprender com cada interação e desafio. Esta balança entre ser aluna e professora permitiu uma compreensão mais profunda das necessidades e perspetivas dos meus alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo.

Assim, o espelho simboliza a transformação contínua e a reflexão constante. Ao passar de um lado para o outro, mantive a essência de uma aluna curiosa e aberta ao conhecimento, enquanto desenvolvia as competências de uma professora. Esta dualidade enriqueceu a minha prática pedagógica, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é bidirecional e contínuo, tal como a jornada de Alice através do espelho.

Este RE retrata, portanto, o meu momento de passagem para o outro lado do espelho e a viagem que lá vivi. Viajo com bagagens bem carregadas, e com um espírito de descoberta autêntico, mas sempre com um pé do lado de cá. “Cá” e “lá” são as expressões que simbolizam o aluno e o professor, respetivamente. No final, aquilo que lá deixo ficar e aquilo que trago, é passível de pesar-se, equilibradamente, numa balança.

2. Enquadramento Pessoal

Sou uma jovem sonhadora de 23 anos, natural e residente no distrito de Braga, na célebre Vila dos Sonhos. Extremamente ligada à família e conectada com a natureza, descubro cedo uma paixão pelo desporto, pela partilha de momentos ao ar livre com os meus e a busca constante pela descoberta através do movimento.

Involuntariamente, fui muito cedo arrastada pela minha mãe que frequentava aulas de dança e pela sua (posteriormente minha) treinadora para o mundo das danças de salão. Saía de casa todos os sábados com os braços cruzados e uma expressão de contrariedade até entrar na sala e continuar a afirmar que não gostava daquela modalidade. A verdade é que a busca por movimentos novos, o fascínio pela evolução e a vontade de querer fazer sempre mais e melhor, descobriu a paixão que deixava escondida e arrastou uma carreira de competição, rendimento e sucesso.

Efetivamente, foi esta carreira que me despertou de forma mais vívida o interesse pela área do desporto. Posso até afirmar que foi este mundo que trouxe magia e intensidade à minha infância e adolescência, que me levou a viajar pelo país, que me permitiu levar a bandeira nacional às costas para diferentes pontos do planeta. Mas sempre estive consciente de que esta bolha de fantasia não iria durar para sempre e que um dia viria a rebentá-la para que pudesse criar outras. Inevitavelmente, esse dia chegou e junto veio o orgulho por entrar no Ensino Superior, no curso que veio trazer sentido às minhas decisões passadas.

Se há tarefa difícil para mim, enquadra-se perfeitamente naquela que estou a realizar: falar sobre mim. Não é que haja muito para descrever, mas há uma certa ambiguidade em alguns aspetos, começando pela indecisão e incerteza em traçar um caminho para o futuro, quebrados pelo compromisso e ideia de vocação que surgiu pouco tempo depois.

A escolha desta profissão nunca foi uma ideia pré-estabelecida por mim, pelo contrário, a ideia de ser professora era um garantido “não” na minha cabeça, pela noção daquilo que reparava diariamente no comportamento e na postura dos jovens perante a escola. A verdade é que, ao longo da vida de estudante, vim a lidar cada vez mais com crianças, desde o treino ao lazer, ao

voluntariado... Até que, inesperadamente, cheguei à escola através das atividades de enriquecimento curricular, de tempos livres e de explicações nas horas vagas, por opção pessoal.

Com isto posso afirmar que a descoberta chegou mais tarde, mas ainda a tempo de me trazer aqui hoje, afirmando com certeza de que esta é a carreira que quero abraçar. Hoje, pouco tempo depois de ter recusado a ideia de ser professora, faço dela uma certeza à qual me agarro com compromisso, ambição e objetivo.

Quando decidi inscrever-me no mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tinha já projetado o EP na condição que estou a presenciar. Neste sentido, idealizei previamente estagiar na Escola Secundária Alberto Sampaio e vivi o primeiro ano do mestrado com ânsia de transitar para esta fase. Consequentemente, posso afirmar que as minhas expectativas iniciais para este ano letivo eram elevadíssimas.

Um aspeto significativo no meu EP é o facto desta escola já ter sido palco da minha formação no ensino secundário. Com efeito, vivi esta escola enquanto aluna durante três anos e, hoje, seis anos depois, entro pelo portão e sou recebida com um “bom dia Sr.^a professora” ... Esta abordagem aquece-me o coração e preenche-me com responsabilidade e vontade de trabalhar e ser digna de um percurso memorável e de excelência.

Do ponto de vista da prática profissional, ainda antes de iniciar, expectava encontrar condições favoráveis para o desenvolvimento da profissão, quer a nível organizacional, quer no acompanhamento e orientação por parte do PC. Já dentro da escola, confirmei estes ideais e prevaleceu uma vontade desmedida em aprender e envolver-me no seio da comunidade escolar. Por outro lado, aspirava ter uma turma que me permitisse partilhar conhecimentos, ajudar a evoluir e assistir a esse processo, turma essa que ficará, certamente, marcada no meu percurso por ser o palco pioneiro do meu percurso profissional.

De um modo geral, esperava deste ano letivo uma aventura repleta de aprendizagem e crescimento, sem duvidar que seria aqui o começo de uma próspera carreira docente.

3. Enquadramento Institucional do Estágio Profissional

3.1. A Escola Cooperante

A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS), localizada no Distrito de Braga, recebe o seu nome em homenagem ao seu patrono Alberto Sampaio. Esta instituição tem como objetivo o desenvolvimento e a formação de cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e de sucesso. Possui uma educação orientada para a dignidade da pessoa humana, para a igualdade de direitos e para a equidade social. Caracteriza-se como um espaço de abertura à mudança, de compreensão da pluralidade de opiniões e da diversidade de modelos civilizacionais.

O seu projeto educativo é caracterizado como humanista e inovador, estimulando sempre a produção e fruição de bens culturais e assegurando a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo. No geral, a ESAS constitui-se como uma escola pública, baseada na promoção da educação para todos.

Ao nível do Desporto Escolar, o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (AESAS) distribui as suas atividades pela ESAS e pela Escola Básica 2,3 de Nogueira. Desta forma, assegura um leque mais abrangente de possibilidades de prática desportiva, com modalidades desde badminton, basquetebol, corfebol, desportos gímnicos, xadrez e, até mesmo, DE para a comunidade, como a ioga.

Mais recentemente, desde 2018, a ESAS possui uma Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) para ajudar jovens atletas em ascensão. As UAARE têm como objetivo promover uma coordenação eficiente entre os agrupamentos escolares, os encarregados de educação, as federações desportivas e seus representantes, assim como os municípios e outros interessados. Esta articulação visa conciliar, de forma bem-sucedida, a atividade académica com a prática desportiva dos alunos/atletas do ensino secundário que se encontram no regime de alto rendimento, em seleções nacionais ou que possuem elevado potencial desportivo.

Referindo-me aos espaços de aula de Educação Física (EF), esta instituição assume excelentes e variadas instalações, designadamente, um pavilhão gimnodesportivo, dois ginásios, dois campos de jogos exteriores, uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Atendendo a este contexto, cada professor pode utilizar até dois espaços na mesma aula, em função do *roulement*. Este *roulement* organiza os espaços da seguinte forma: B/C2, G/C2, C1, P1, P2 e P3.

As aulas lecionadas no ginásio B, asseguram também acesso a meio-campo exterior, daí a designação B/C2. O ginásio B é um espaço pequeno, mas preparado para aulas de ginástica, seja de solo, de aparelhos ou acrobática, dança e atividades de combate, e até mesmo outras atividades passíveis de realizar em espaço reduzido. O mesmo se repete quando lecionamos no ginásio G, relativamente à adição do espaço exterior. Este ginásio é de maior dimensão em comparação com o anterior e está melhor equipado em termos de quantidade de material, o que o torna o local de excelência para lecionar as matérias de ginástica.

Por outro lado, o pavilhão gimnodesportivo é um grande espaço que pode ser subdividido em 3 partes: P1, P2 e P3. Todas as segmentações do pavilhão são polivalentes, disponibilizando em cada terço duas tabelas de basquetebol, material para montar uma rede de badminton ou voleibol e uma baliza de futsal ou andebol (nas extremidades). Já o espaço exterior conta com 2 campos de jogos com dimensões de futebol 5 ou andebol, e divisão em 2 campos de basquetebol. Tem ainda dois campos com as respetivas redes de voleibol, uma pista de atletismo e uma caixa de areia.

3.2. O Professor Cooperante

O Professor Cooperante (PC) é também um rosto familiar no meu percurso escolar, e arrisco-me até a dizer que tenha tido influência no meu percurso profissional. Isto porque a escolha de uma área de especialização, após o ensino secundário, é um dilema comum na adolescência, que pode ser mediado e facilitado pelos pares, onde entram os professores com experiência e sensibilidade para conhecer o aluno.

Referindo-me à sua função, a supervisão pedagógica, esta tem como objetivo apoiar o desenvolvimento profissional dos EE e a melhoria das práticas educativas (Pais-Vieira et al., 2021). Para além disso, cabe ao PC orientar os EE, ajudando-os a traçar o seu percurso na profissão docente, equilibrando as expectativas e exigências da escola com as da faculdade (Silva et al., 2014).

Desta forma, percebemos que a sua efetiva função vai muito para além da mera supervisão. Eu diria que o seu papel assenta, sobretudo, na partilha de conhecimento e no incentivo à reflexão. Efetivamente, foram esses os aspetos primordiais que absorvi da experiência pedagógica com o PC, aproveitando as nossas reuniões para refletir sobre a prática no seio da própria prática, com uma visão fundamentada por uma pessoa experiente, quer na dimensão pedagógica, quer no contexto.

Terminado este capítulo, posso admitir que o PC foi, indubitavelmente, uma peça fundamental na formação da minha identidade profissional, influenciando muitos aspetos da minha personalidade, desde a melhoria da autoconfiança, o desenvolvimento da capacidade de reflexão e, principalmente, a valorização do meu próprio trabalho.

3.3. O Professor Orientador

O Professor Orientador (PO), caracterizado como o principal elo entre a faculdade e a Escola Cooperante (Batista, 2014), foi uma identidade fundamental na análise crítica da minha prática pedagógica, com uma visão inovadora e orientada para a centralização do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Naturalmente, a sua proximidade com a prática no terreno não foi tão significativa quanto a do PC, como o seu papel assim o exige, contudo, a sua intervenção pontual e fundamentada revelou-se sempre crucial para refletir sobre as intencionalidades pedagógicas e o caminho para as cumprir.

Refletindo, considero um privilégio ter tido a oportunidade de trabalhar sob um olhar sábio e experiente, tomando-o como uma referência no meu percurso profissional.

3.4. O Núcleo de Estágio

Para além das figuras mencionadas acima, o Núcleo de Estágio (NE) faz parte das expectativas e do impacto das primeiras vivências no EP, no processo de configuração da identidade profissional dos EE (Barros et al., 2018).

Efetivamente, toda a viagem do lado de lá teria sido diferente sem o NE. Foi com ele que pude partilhar os dilemas, os receios e as dúvidas que eram comuns aos dois, mas também as conquistas e os momentos de felicidade. Quando se embarca numa viagem destas, fora da nossa zona de conforto, é bom saber que temos por perto alguém na mesma situação que nós. Por isso, considero que este trabalho em núcleo contribuiu, sem dúvida, para o meu desenvolvimento profissional, com momentos carregados de aprendizagem.

3.5. A Turma Residente

É impensável falar em educação sem mencionar as suas figuras centrais: os alunos. Por este motivo, desde o início, foi impossível esconder a ânsia por conhecer as figuras centrais das minhas intencionalidades pedagógicas. Mais ainda, eram inúmeras as idealizações, as dúvidas, os sonhos de como seria o primeiro impacto com eles.

Ultrapassadas as inquietações, conheço, finalmente, a minha turma e esqueço por completo todas as preparações, ansiedades e receios que carregava até então. Porque o ato pedagógico é um ato genuíno, então, a relação professor-aluno, naturalmente, também o é. Por isso, deixei que esta relação fosse regrada, mas, progressivamente, aberta e sensível ao conhecimento interpessoal.

Referindo-me à minha turma, de 10º ano constituída por 28 alunos, não posso deixar de mencionar a primeira impressão relativa ao desequilíbrio entre sexos, com 24 alunos do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Efetivamente, este facto inquietou-me na fase inicial, devido às possíveis rivalidades ou inseguranças características desta idade e da dificuldade que poderia surgir no trabalho em grupo. No entanto, rapidamente foi desfeito este pré-conceito, quando percebi que a turma não apresentava objeções à formação de grupos e funcionavam bem em dinâmicas coletivas.

Ainda sobre aspetos anteriores à relação professor-aluno, através de uma análise quantitativa de dados do questionário aplicado na aula de apresentação, percebi que estava perante uma turma muito ativa, com cerca de 80% dos alunos praticantes de desporto, em modalidades muito diversas. Por outro lado, mais de metade dos alunos da turma (54%) eram federados, com a maioria na modalidade do futebol e um aluno em cada uma das modalidades de andebol, voleibol, hóquei em patins, atletismo, futsal e karaté. Com efeito, estas evidências deixaram-me bastante satisfeita. Em primeiro lugar, porque um dos meus objetivos é promover um estilo de vida ativo e saudável e incentivar o gosto pela prática, o que vejo já alcançado na maioria da turma; em segundo lugar, porque isto significava, à partida, que estaria na presença de uma turma com bom desempenho motor.

Por outro lado, presenciei o relato de uma grande maioria com dificuldades em modalidades como a ginástica e a dança, nesta última até com uma certa aversão e pré-conceito na sua abordagem. Para combater esta situação, pensei desde o início no desafio que me esperava: proporcionar uma abordagem a estas matérias de forma inovadora e promotora de motivação e gosto pela modalidade.

Mais tarde, já com conhecimento da turma e criada uma relação professor-aluno, admito que alguns pressupostos trazidos da análise do questionário se comprovaram, nomeadamente o bom nível de desempenho em modalidades coletivas e a dificuldade em individuais como a ginástica artística. No entanto, a aversão em torno da dança foi rapidamente desfeita, através de uma estratégia descrita no capítulo seguinte, e o desempenho e motivação da maioria dos alunos revelaram-se crescentes.

“De um modo geral, enquanto decorre uma fase de avaliações formativas e após um período de contacto com a turma, posso caracterizá-la como motivada para a prática, empenhada e com muito potencial de evolução.”

Diário de Bordo – Reflexão da aula 35-36

Efetivamente, esta caracterização realizada no primeiro período manteve-se transversal a todo o ano letivo. Desde o início, a turma apresentou um

envolvimento muito positivo com a disciplina de EF, o que facilitou o seu desenvolvimento, quer a nível motor, quer a nível cognitivo e socioafetivo.

Porém, destacaram-se alguns problemas, nomeadamente na ânsia por resultados na competição e na frustração quando estes não são alcançados. Não obstante, este comportamento não era comum a toda a turma, mas apenas a um grupo restrito de alunos, enquanto alguns atribuíam pouca importância ao resultado competitivo. Deste facto advém outra ilação de que a turma, embora seja coesa a nível de relacionamento, apresentava algumas diferenças intragrupo, nomeadamente ao nível de desempenho, empenhamento e relação com a competição.

Face a este cenário, foram delineadas estratégias para mitigar estas desigualdades, sempre no sentido de promover um ensino significativo, centrado nas necessidades dos alunos.

3.6. A Turma Partilhada

Para complementar o EP com a lecionação noutra ciclo de ensino, tive a oportunidade de lecionar uma Unidade Didática de Voleibol a uma turma de 6º ano, na Escola Básica 2,3 de Nogueira.

Parti para esta aventura com muita vontade e com expectativas bem elevadas, pois já tinha alguma experiência de trabalho com esta faixa etária, nomeadamente ao nível do ensino de dança e outras atividades. Por outro lado, sabia que me esperava um período trabalhoso e exigente para lidar com as características das crianças, quer a nível de envolvimento com a EF, quer a nível pessoal e social. O desafio seguinte passou pelo planeamento da prática:

“Para planear esta aula precisei de me abstrair de diversos hábitos e conceções associadas à minha turma residente.”

Diário de Bordo – Reflexão da aula 1-2 do 6º ano

Em primeiro lugar, o facto de se tratar de uma faixa etária completamente diferente, dos 10 aos 12 anos, exigia uma adaptação do discurso e da própria comunicação com os alunos. Para além disso, a organização da prática foi

completamente diferente, uma vez que a escola respeitava a prática por blocos, ao contrário da prática distribuída com a qual trabalhei na Escola Cooperante.

Já na prática, no que diz respeito à faixa etária, notei que a comunicação com os alunos deve ser moldada à sua idade, nomeadamente na diminuição do tempo de instrução para que não percam a atenção no discurso e na sua simplificação. Recorri à demonstração mais vezes, para me certificar de que todos os alunos compreendiam a tarefa pedida e circulei pelo espaço, emitindo *feedback* e garantindo que toda a turma estava empenhada na tarefa. Estes são aspetos que diferencio da minha turma de 10º ano, a qual não tenho necessidade de verificar constantemente se estão ou não em empenhamento motor.

“Após três aulas com esta turma, começo a chegar a algumas conclusões comparativas entre a lecionação ao 2º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. A diferença com maior destaque, para mim, diz respeito à preferência pelo ensino a uma faixa etária relativamente à outra.”

Diário de Bordo – Reflexão da aula 3-4 do 6º ano

Neste contexto, admito sentir preferência pela lecionação nesta faixa etária inferior, por razões variadas. Em primeiro lugar, as minhas expectativas e conceções anteriores ao estágio apontavam já para uma preferência de trabalho com alunos mais novos, proveniente da minha relação com crianças recorrente no meu currículo. Contudo, desde que iniciei o estágio com a minha turma de 10º ano, admiti presenciar uma boa experiência de trabalho com esta faixa etária, por serem alunos, à partida, com mais maturidade e consciência, que atribuem responsabilidade às suas atitudes e, ainda que possam objetar ou entrar numa discussão, sabem ouvir e perceber o que lhes é transmitido.

Por outro lado, emergindo o contacto com uma turma de 6º ano, reparo que aqueles que poderiam ser os problemas nesta faixa etária não foram significativos, nomeadamente, no que diz respeito à comunicação e relação professor-aluno e no domínio atitudinal. Destaco o facto de esta comparação ser referente a duas turmas com pressupostos de comportamento e desempenho equilibrados, sabendo que a minha reflexão poderia ser totalmente inversa se

fosse referente a um contexto diferente, com uma turma mais ou menos “difícil”, admitindo que as características da turma influenciam o meu juízo de valor.

Mas, então, o que me leva a afirmar preferência pelos “pequenitos”? – A primeira razão prende-se, precisamente, na comunicação. Apesar de esta ter sido, necessariamente, mais cuidadosa e clara, considero ter adaptado facilmente o discurso para atrair este público-alvo e comunicar com as crianças, ouvir as suas dúvidas e ajudá-las a melhorar.

Este cuidado redobrado com a comunicação justifica-se pelas dificuldades associadas à atenção e concentração na infância, que se encontram ainda numa fase de desenvolvimento (Lewis et al., 2017). Neste sentido, o interesse pela investigação de métodos para trabalhar esta componente cognitiva das crianças tem sido cada vez mais significativo (Slattery et al., 2022). Por conseguinte, considero gratificante poder trabalhar com uma faixa etária tão sensível a este desenvolvimento cognitivo.

Para além disso, consegui ter uma relação mais calorosa com estes alunos mais novos, porque eles demonstraram precisar mais de mim, procuravam constantemente aprovação da professora, faziam questão de mostrar a sua evolução, pelo que o seu desempenho foi motorizado de “mais perto”. Sinto ainda que atribuíam mais peso às regras e rotinas, esforçando-se para cumprir com as indicações gerais de funcionamento enunciadas por mim desde o início.

Em suma, considero esta experiência bastante positiva e admito orgulhar-me por ter percecionado uma evolução gradual no desempenho destes alunos, em tão pouco tempo.

4. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. A educação

Nunca considerei difícil perceber a importância da educação. Aliás, considero até descabida a possibilidade da sua desconsideração. Porque, honestamente, quem seria eu sem educação? Estaria hoje a refletir sobre este tema se não tivesse tido acesso a ele desde o início da vida?

Partindo da definição deste conceito, no dicionário, educação define-se como “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2024). Portanto, facilmente se compreende que a existência de qualquer pessoa é, completamente, dependente da educação, o que a configura como um bem extremamente precioso. No fundo, é a educação que nos permite viajar e, até mesmo, arriscar atravessar para o outro lado do espelho, com a garantia de que estamos a ser guiados por algo que nos transmite segurança.

“À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele!”

Delors (2001, p.77)

Para assumir este papel orientador, Delors (2001) defende que a educação se rege em torno de quatro pilares fundamentais do conhecimento: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’. A minha referência a estes pilares da educação advém da intenção em abordar, particularmente, a terceira aprendizagem.

Surge aqui, a meu ver, talvez um dos maiores desafios nos dias de hoje: ‘aprender a viver juntos’, aprender a viver em comunidade, a estar com o outro, a descobrir o outro. E, para nós, enquanto professores, é um desafio ainda maior, porque para ensinar o aluno a conhecer o outro, temos primeiro de nos conhecer a nós próprios, de saber até onde podemos caminhar para conhecer cada um dos nossos alunos, sem que passemos, involuntariamente, para o lado de cá. Por isso, na minha perspetiva, este pilar vai muito para além de conseguir fazer

com que o aluno saiba viver em comunidade. Tem também o foco no professor, com o objetivo de o aproximar do aluno, de aprender a viver com ele, com a escola e com a comunidade envolvente. E este foi, sem dúvida, um dos maiores objetivos e, simultaneamente, desafios na minha prática pedagógica.

Para enfrentar este desafio, do lado de lá, é necessário reconhecer e assumir o papel do professor. Nóvoa (2009) identifica cinco aspetos que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social. Pensando na experiência do meu EP, a estas capacidades eu acrescento a reflexão, pela importância inquestionável que tem na formação de um professor competente, na medida em que lhe dá informações para averiguar o estado da sua atuação: refletir sobre o que tem a melhorar, sobre os pontos positivos, sobre os alunos e sobre si mesmo.

4.2. O papel da Educação Física

Referindo-me ao ambiente que nos rodeia hoje, posso afirmar que há muito a dizer sobre a escola e sobre esta disciplina que move as nossas reflexões. Uma observação de Graça (2014), destaca que a EF tem sido objeto de marginalização, sendo relegada a procedimentos de menor relevância no contexto educacional. Ainda que a EF esteja incorporada no currículo escolar, ao longo do tempo tem sido objeto de discussão quanto à sua importância, em decorrência da sua desvalorização.

Como consequência, a ausência da EF privaria os estudantes da única disciplina que lhes possibilita adquirir competências na gestão do corpo e nas interações sociais. Conforme apontado por Batista (2012), o corpo, o jogo e o movimento, intrínsecos ao valor do desporto, estão sempre presentes nesta disciplina. Portanto, a exclusão ou desvalorização da EF no currículo teria como consequência a privação dos alunos em lidar com a sua corporalidade e com uma série de valores.

Portanto, um dos desafios enfrentados pelos professores de EF consiste em restituir e enfatizar o verdadeiro valor desta disciplina, defendendo-a como um elemento essencial no currículo escolar. Efetivamente, foi com esta premissa

que iniciei a minha prática pedagógica, com o compromisso de honrar a nossa disciplina.

4.3. Planeamento

O planeamento em EF constitui-se como um dos domínios mais significativos no processo de ensino, uma vez que engloba o conjunto de decisões relativas a todas as categorias transdisciplinares do conhecimento: habilidades motoras, condição física e fisiologia, conceitos psicossociais e cultura desportiva (Vickers, 1990).

Neste sentido, para estruturar este conjunto de tomadas de decisão, realizei o planeamento em três níveis distintos, nos quais se subdivide este capítulo: Planeamento Anual, Unidade Didática (UD) e Plano de Aula (PA). Nos anexos III e IV podem ser consultados documentos exemplares destes planeamentos.

4.3.1. Plano Anual

Um passo atrás, antes de avançar com o planeamento, urge analisar a disciplina de EF no plano curricular, considerando as competências do ciclo de ensino referenciadas nas Aprendizagens Essenciais.

Neste contexto, o 10º ano é essencialmente dedicado à revisão dos temas abordados durante o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Trata-se, portanto, de um ano letivo de estabilização das aprendizagens, para que sejam tomadas opções sustentadas nos anos seguintes (Direção Geral da Educação, 2018).

Operacionalizando o conjunto de aprendizagens essenciais deste ano curricular, o programa sugere que os alunos tenham vivências e referências avaliativas em 6 matérias de diferentes subáreas, designadamente, jogos desportivos coletivos (2), ginástica (1), atividades rítmicas expressivas (1) e atletismo, patinagem, raquetas e outras (2). Contudo, no sentido da busca por uma formação eclética, é positivo abordar um leque abrangente de matérias, proporcionando aos alunos um conjunto de aprendizagens mais diversificado. Para além disso, é ainda necessário atender a uma progressão interrelacionada

das áreas de extensão da EF, designadamente, as habilidades motoras, a aptidão física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais.

Por conseguinte, o meu objetivo primordial neste planeamento foi incluir um conjunto variado de modalidades, tendo em conta as condições do micromeio, nomeadamente, os espaços de aula possíveis, o material e equipamentos e as decisões do Departamento de EF. A influência deste último agente revelou-se na distribuição das matérias ao longo do plano anual, devido à organização da disciplina por prática distribuída. Posto isto, após definir as matérias a lecionar, procurei distribuí-las de forma equilibrada pelo plano anual, em função do *roulement* dos espaços de aula, tentando combinar, sempre que possível, mais do que uma matéria numa aula.

“Pessoalmente e à partida, antes de colocar este método em prática, considero uma vantagem ter uma aula multitemática, pois transmite uma variedade de estímulos superior aos alunos, o que é potenciador da aprendizagem, e acaba por ser mais motivador, uma vez que há maior possibilidade de ocorrência de uma modalidade favorita.”

Diário de Bordo – Reflexão da aula 1 e 2

Efetivamente, esta reflexão manteve-se ao longo do ano letivo e foi comprovada várias vezes, quer no sentido positivo, de uma resposta favorável dos alunos à organização da aula, quer no negativo, com evidências de desmotivação e diminuição do empenho em aulas de uma única modalidade, normalmente, com menor favoritismo.

“O atletismo foi a única modalidade lecionada nesta aula, e os alunos mostraram-se menos motivados, logo no seu começo, por saberem que essa era a única matéria. Com isto, volto a defender a vantagem de mais do que uma matéria na aula e de esta ser rica em estímulos diversificados, para que o desagrado com um tema seja compensado pela motivação de outro.”

Diário de Bordo – Reflexão da aula 7 e 8

Seguindo esta lógica de trabalho, o plano anual foi pensado com várias combinações de modalidades, possíveis de realizar em função do espaço de aula atribuído. Por exemplo, no espaço exterior (C1), é possível lecionar andebol, futebol ou basquetebol nos seus campos formais e, simultaneamente, voleibol num campo à parte, exclusivo para esta modalidade. Portanto, quando possível, neste espaço, conciliei a modalidade de voleibol com outra modalidade coletiva, o que permitia ter toda a turma em empenhamento motor, agrupada nas diferentes matérias.

Por outro lado, para o bom funcionamento desta dinâmica em termos didáticos, era definido um foco de atenção para a aula, uma matéria prioritária, em função das necessidades reveladas pelos alunos e da localização temporal da matéria na Unidade Didática. Quer isto dizer que, numa aula de Andebol e Voleibol, por exemplo, o foco do meu *feedback* e instrução poderia ser mais significativo no Voleibol, por ser uma aula de introdução de uma habilidade motora, em detrimento do Andebol, onde privilegiara a exercitação dos conteúdos abordados anteriormente. Contudo, isto não significa que uma das modalidades seja desvalorizada, uma vez que a minha atenção não deixa de se dividir em todos os acontecimentos da aula.

Operacionalizando, após extensos momentos de análise e reflexão, as matérias para o ano letivo foram selecionadas e distribuídas pelo plano anual. Contudo, rapidamente percebi que cumprir o planeamento na íntegra era uma autêntica utopia e admito que este plano tenha sofrido alterações com bastante frequência. Isto acontecia quer por questões externas, como as condições climatéricas, quer pelo desempenho dos alunos no cumprimento ou não dos objetivos, revelado nos ajustes nas UD, ou até mesmo por questões agudas e exigências imediatas no momento da aula.

Posto isto, posso afirmar que a elaboração do plano anual foi dos processos mais difíceis na fase do choque inicial, contudo, o seu constante ajustamento deixou de ser um obstáculo e fator de destabilização e passou a um procedimento comum, após a evolução da minha capacidade de identificação, adaptação e resolução de problemas e ajustes necessários.

4.3.2. Unidades Didáticas

Falando em obstáculos, a elaboração das UD foi mais um dos enormes desafios da fase inicial do EP, dada a necessidade de estruturar o conhecimento de cada modalidade ou matéria.

Operacionalizando, após definir as matérias para o ano letivo, chegou a necessidade de estudar cada uma delas, com maior ou menor profundidade, em função das minhas necessidades. Efetivamente, apesar do período de formação académica, existiam modalidades sobre as quais era necessário um estudo para rever e aprofundar conceitos e procedimentos didáticos, ou até mesmo um estudo de conhecimento, em casos de matérias não abordadas na formação.

O primeiro passo após a procura pelo conhecimento da matéria de ensino foi a definição do ponto de partida – *Em que nível estão os meus alunos?* – Esta pergunta foi respondida através da avaliação diagnóstica, procedimento formalmente caracterizado no capítulo 4.7.

Prosseguindo, após a aferição do nível da turma em cada uma das modalidades, chega o momento de enquadrá-la nas etapas, fases ou níveis correspondentes, empiricamente definidos, em função do modelo pedagógico. Neste contexto, posso afirmar que, em algumas modalidades, foi fácil aferir o nível dos alunos e definir o seu ponto de partida. Contrariamente, existiram matérias onde esta tarefa não foi tão acessível, por dificuldades na interpretação da avaliação diagnóstica ou por deteção de diferentes níveis dentro da turma, que exigiram uma definição diferenciada de objetivos e de progressão de conteúdos.

O passo seguinte assentou, precisamente, nestas últimas referências: definição de objetivos dentro de cada matéria e progressão dos conteúdos. A estruturação de cada UD seguiu o modelo de Vickers (1990), subdividido em quatro domínios distintos: habilidades motoras, condição física e fisiológica, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Neste sentido, foram definidos objetivos e metodologias para os cumprir, em cada um dos diferentes domínios.

Por fim, à semelhança do macroplaneamento (plano anual), a Unidade Didática é, efetivamente, um recurso flexível às recorrentes mudanças e adversidades características do processo de ensino-aprendizagem.

4.3.3. Planos de Aula

Seguindo a lógica de partir do geral para o particular, chego, agora, ao microplaneamento: o plano de aula (PA). Este documento reflete as decisões tomadas no plano anual e na unidade didática, operacionalizando-as na prática, em função do contexto real e imediato.

Na sua constituição, o PA explicita os objetivos da aula em função dos 3 domínios (motor, cognitivo e socioafetivo), assim como as situações de aprendizagem e os seus respetivos objetivos específicos e critérios de êxito. É sobre estes últimos que o professor incide, fornecendo *feedback* e direcionando a execução do aluno no sentido do cumprimento dos objetivos.

Este planeamento deve seguir uma lógica progressiva desde as aulas anteriores, cobrindo as exigências e limitações passadas. Para isso, procurei estar atenta às dificuldades e erros comuns revelados em cada conteúdo, de forma a ajustar o planeamento da aula seguinte, para colmatar essas limitações e garantir progressões de aprendizagem. Para além disso, cada situação de aprendizagem era delineada respeitando as questões de segurança e as ajudas. Por exemplo, na ginástica de aparelhos, em exercícios por vagas, cada aluno realizava um salto no mini-trampolim e assumia a posição de ajudante, logo de seguida. Estes tipos de dinâmicas eram sempre referidos no PA.

Dada a minuciosidade deste planeamento, posso admitir que os PA foram os documentos com maior representatividade no meu dia-a-dia do EP, pois procurava garantir que cada exercício era adequado aos seus objetivos e às características da turma e que os critérios de êxito eram naturalmente explícitos e empiricamente corretos.

“Esta tarefa foi, efetivamente, o alvo de maior carga horária deste período, sobretudo na sua fase inicial, onde a elaboração de um PA chegava a ter a duração de várias horas. Hoje, reduzido o tempo desta tarefa, concluo que esta

evolução não se deve à redução do cuidado, pelo contrário, deve-se antes ao aumento da confiança no processo e na familiarização com o contexto.”

Diário de Bordo – Reflexão final do 1º período

Apesar de se tratar de um documento com o propósito de orientar a prática, evidentemente, nem sempre o plano foi cumprido na íntegra, devido às condições externas da aula, como a meteorologia, o tempo letivo ou qualquer imprevisto que pudesse surgir. Pela existência destes fatores, o PC utilizava uma expressão recorrente: “o plano de aula é um projeto”. Explorando a etimologia, a língua portuguesa define “projeto” como “aquilo que alguém planeia ou pretende fazer”, ou ainda “esboço de trabalho que se pretende realizar”. Portanto, acredito que este seja, precisamente, o melhor enquadramento linguístico para o PA.

Dada a imprevisibilidade e a dependência de fatores externos do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor encontrar estratégias para orientar a sua prática, independentemente das adversidades. Nesse sentido, ao longo do EP, desenvolvi capacidades fundamentais, nomeadamente a adaptação e improvisação, que me ajudaram a tomar decisões e agir imediatamente, em função do contexto apresentado. Estas *skills* eram requeridas quando nem o plano alternativo era passível de ser cumprido, por exemplo, em mudanças de espaço de aula imprevistas ou, até mesmo, em função da resposta dos alunos a determinada proposta pedagógica.

Em reflexão, considero que um bom professor fica aquém do mero cumprimento do plano, mas é antes aquele que tem a capacidade de olhar para o “projeto” e readaptá-lo, instantaneamente, em função das exigências reais do seu contexto. Acreditando nesta premissa, procurei ser esta professora, sem descurar do processo minucioso de planeamento que caracterizou o meu EP desde o início.

4.4. Primeiras aulas

“Sinto-me confiante para arrancar nesta aventura com a minha turma, que me pareceu sentir-se da mesma forma!”

Diário de Bordo – Reflexão da aula de apresentação

E assim foi. Confiante desde o início e com uma enorme vontade de começar esta viagem do lado de lá do espelho, mas sempre com o receio da partida e de deixar a zona de conforto do lado de cá.

As primeiras aulas foram pensadas e planeadas com o intuito de proporcionar um primeiro contacto positivo quer do lado dos alunos com a disciplina e comigo, quer da minha parte com o começo do estágio. Com efeito, o seu planeamento foi demorado e até exaustivo, para que não me escapasse nenhum pormenor e tudo corresse como estipulado. Por outro lado, a definição e ênfase nas regras de funcionamento foi crucial para garantir um ambiente de aprendizagem harmonioso ao longo do ano letivo.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, dadas as suas características, percebi que poderia aumentar, gradualmente, a exigência das minhas aulas e que, do outro lado, a turma seria também exigente comigo no sentido de procurar aprendizagens novas e motivadoras.

4.5. Mapeamento do processo de ensino e aprendizagem

Dentro do capítulo da realização, surgem os aspetos inerentes à prática no terreno, nomeadamente, no que diz respeito às intenções, metodologias e decisões pedagógicas nos domínios de aprendizagem em EF: motor, socioafetivo e cognitivo. Este processo foi concebido através de um conjunto de decisões e estratégias, criadas em função das minhas intenções pedagógicas e das necessidades dos alunos, constantemente atualizadas e readaptadas.

No anexo V consta um quadro resumo das intenções pedagógicas e as respetivas estratégias para a sua aplicação, bem como os problemas e soluções que daqui advieram.

4.5.1. Domínio Motor

No domínio motor, aquele com maior peso programático no currículo da EF, as minhas estratégias centraram-se na melhoria da condição física e no desenvolvimento eclético dos alunos nas variadas atividades físicas.

No que diz respeito à condição física, foram aplicados os testes FitEscola para registar e monitorizar a evolução da aptidão física dos alunos ao longo do ano letivo. Estes testes foram realizados em três momentos distintos – início, meio e fim do ano letivo – permitindo uma análise comparativa dos níveis iniciais, intermédios e finais dos alunos.

Para complementar a avaliação contínua proporcionada pelos testes FitEscola, foram implementadas diversas tarefas de condição física ao longo do ano letivo. Entre estas atividades destacam-se os circuitos de força, que contribuíram para o desenvolvimento da força muscular, e as sessões de tabata, que melhoraram a resistência cardiovascular e a capacidade de recuperação dos alunos. Adicionalmente, foram incluídas atividades sugeridas pelos próprios alunos, com o objetivo de os envolver criativa e ativamente no seu próprio processo de melhoria da condição física, o que fomentou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador.

Um dos principais objetivos desta abordagem, para além do desenvolvimento da aptidão física dos alunos, foi incentivar o seu envolvimento neste processo, fornecendo-lhes ferramentas que podem ser utilizadas fora de aula, para promover o seu próprio interesse pela manutenção de um estilo de vida saudável.

Relativamente às atividades físicas, o meu objetivo passou pelo desenvolvimento eclético dos alunos nas várias modalidades desportivas. Esta premissa está alinhada com a dinâmica de funcionamento da EC, através da prática distribuída. O modelo de lecionação por prática distribuída é ajustado ao *roulement* de instalações, permitindo aulas poli ou monotemáticas, o que se traduz numa distribuição das aprendizagens. Neste sentido, cada uma das minhas aulas era, quase sempre, dedicada a mais do que uma matéria.

Efetivamente, a diversidade de modalidades ensinadas teve um impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos. Esta dinâmica permitiu que, em cada período letivo, os alunos contactassem com modalidades que se enquadravam em diferentes níveis de interesse e de desempenho. A variedade de atividades oferecidas ajudou a manter o interesse dos alunos ao longo do ano letivo, evitando a monotonia e promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante.

4.5.2. Domínio Cognitivo

Para perceber e valorizar o papel da EF no domínio cognitivo dos alunos, podemos recuar até ao século XVIII, onde clássicos escritores sobre educação, como Platão, defendiam a ideologia de que o desenvolvimento da mente precisa de ser equilibrado pelo desenvolvimento do corpo (Reeve, 2004).

Atualmente, esta perspetiva é tão evidente que faz sentido integrar o domínio cognitivo no currículo da EF, operacionalizando-o através dos conhecimentos inerentes à disciplina, quer da matéria de ensino, quer de conceitos associados à prática de atividade física. Neste sentido, o domínio cognitivo esteve sempre presente ao longo do ano letivo, através de questionamento nas aulas, tarefas de pesquisa e na própria prática, nas tomadas de decisão e estratégias.

Uma ferramenta preciosa para o desenvolvimento da cultura desportiva foi a utilização dos dossiês de aula no âmbito do Modelo de Educação Desportiva (MED). Estes caracterizavam-se por documentos entregues a cada equipa no início de cada aula, que continham a explicação das situações de aprendizagem, assim como os respetivos critérios de êxito e objetivos, e algumas informações importantes sobre a matéria de ensino. Para além disso, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar o seu conhecimento com a turma, através de apresentações sobre determinado tema proposto, por exemplo, modalidades desportivas.

Já no último período, foi desenvolvido o tema da aptidão física e saúde, sobre o qual os alunos elaboraram trabalhos de grupo com subtemas diferenciados, para apresentar à turma e incentivar o debate entre todos.

4.5.3. Domínio Socioafetivo

A EF é uma disciplina com uma influência notória no domínio social e afetivo, pois promove habilidades sociais e envolve uma série de valores. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a participação desportiva melhora a autoestima, a autopercepção e o bem-estar psicológico (Eather et al., 2023). No sentido da formação integral do aluno, procurei desenvolver estratégias para incentivar a valorização destas componentes.

Uma das minhas intenções iniciais foi promover a autonomia dos alunos. Desde o início, ficou claro que essa autonomia ainda não estava plenamente desenvolvida. No entanto, ao longo do tempo, observei uma evolução significativa nesse aspeto.

Reeve et al. (2014) defendem que uma abordagem pedagógica que promove a autonomia se caracteriza pela possibilidade de os alunos tomarem decisões ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes enquadrar as tarefas com os seus interesses e motivações. O apoio à autonomia proporcionado pelo professor beneficia os alunos, pois promove a satisfação das necessidades pessoais de autonomia (Reeve & Jang, 2006), o que, por sua vez, incentiva um maior empenho, autorregulação, aprendizagem, sucesso e bem-estar (Reeve et al., 2014). Face a este cenário e às características evidenciadas pelos alunos, o desenvolvimento da autonomia foi um dos focos da minha intervenção.

No início do ano letivo, a turma parecia depender muito da minha supervisão direta. Isto constatou-se logo nas primeiras aulas, onde certas estratégias que tentei implementar não tinham sucesso, como a atribuição de tarefas para os alunos em espera ou, mais tarde, a criação de coreografias ou o trabalho autónomo de determinado conteúdo.

“Ainda não sinto que a turma tenha autonomia suficiente para trabalhar sozinha e atormenta-me a ausência de supervisão minha (...) vou tentar, progressivamente, dar autonomia aos alunos para que me transmitam confiança de que são capazes de o fazer.”

Ao longo do primeiro período, gradualmente, introduzi atividades e dinâmicas que desafiavam os alunos a assumir mais responsabilidades e a trabalhar de forma mais independente. Esta abordagem progressiva visava dar-lhes espaço para crescer e mostrar que eram capazes de realizar tarefas sem dependerem exclusivamente da minha orientação.

De mãos dadas com a autonomia, surgia a cooperação e entreajuda. Estes valores interligavam-se, uma vez que os processos autónomos, geralmente, não eram exigidos a um aluno singular, mas sim a um grupo ou equipa, onde cada um tinha um propósito individual que contribuía para o objetivo do grupo.

Neste sentido, para o desenvolvimento da autonomia, foram implementadas diversas estratégias que envolviam o trabalho em equipa. Por exemplo, daqui surgiram tarefas de criação autónoma de coreografias de dança ou esquemas de ginástica artística ou acrobática, em grupos, que eram apresentadas à turma no final da aula. Similarmente, foram também propostas apresentações de determinados conteúdos e, mais tarde, organização de torneios e criação de exercícios de aquecimento. Assim, nasceu o comprometimento com a tarefa e a consequente autonomia. Para além disso, o facto de utilizar produtos finais como um esquema de grupo fez com que os alunos se envolvessem num espírito de entreajuda e cooperação, trabalhando em conjunto para cumprir o objetivo que lhes era comum.

Efetivamente, é essencial desenvolver competências de cooperação, para que os alunos estejam preparados para resolver problemas complexos. A cooperação incentiva os alunos a interagir socialmente com os seus colegas durante a aprendizagem, pelo que se torna um valor crucial, tanto na aprendizagem em EF, como na vida quotidiana (Fizi et al., 2023). Felizmente, com a utilização deste tipo de estratégias, a mudança começou a ser sentida e isso refletiu-se no clima da aula, na capacidade de trabalho dos alunos e, até mesmo, no seu desempenho.

“A aula de hoje serviu para analisar a evolução, ou não, de alguns aspetos que tenho tentado incutir à turma desde o início do ensino, designadamente a autonomia e o trabalho em equipa aliado à cooperação. Para minha satisfação, estes aspetos foram evidenciados nesta aula, o que representa uma evolução positiva no panorama das minhas intenções no ensino.”

Diário de Bordo – Reflexão da aula 77-78

Mais tarde, a introdução do MED foi a estratégia com maior impacto no desenvolvimento da autonomia e cooperação, assim como de outros valores. Este assunto será explorado no seguimento deste capítulo.

Outra componente integrada nas minhas intenções pedagógicas iniciais foi a motivação. Froiland e Worrell (2016), referem que uma das principais componentes para garantir a aprendizagem e o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas, é a sua motivação intrínseca para tal. Neste contexto, o meu objetivo não era meramente motivar os alunos para a prática desportiva (pois estava perante uma turma intrinsecamente motivada para tal), mas sim motivá-los para a prática de toda e qualquer modalidade, no sentido de uma formação eclética.

A motivação seletiva verificou-se logo no primeiro contacto dos alunos com a disciplina, onde revelaram desagrado com determinadas modalidades, como a ginástica, a dança e os desportos individuais, maioritariamente. Contrariamente, a generalidade da turma era extremamente motivada para as modalidades coletivas. Para mitigar esta desigualdade, tornou-se essencial elaborar estratégias que incentivassem os alunos a envolverem-se com as diversas disciplinas, de modo a evitar a diminuição do seu desempenho nas aulas que lhes despertavam menor interesse.

Uma das primeiras estratégias passou pelo conhecimento da modalidade, por promover uma visão interessada em aspetos que os alunos, muitas vezes, não conheciam, incentivando a curiosidade e a vontade de saber mais sobre o tema. Para isto, para além da mera exposição do conteúdo, utilizei recursos de vídeo e atribui tarefas de pesquisa autónoma de informações, regras ou

curiosidades sobre a modalidade para os alunos, posteriormente, apresentarem à turma.

O melhor exemplo de evolução na motivação para a prática surgiu na modalidade de dança. Logo na aula de apresentação, constatei que esta era a matéria com mais reservas para a generalidade da turma. Neste sentido, pensei na sua introdução com muito cuidado, para que o primeiro contacto com a modalidade fosse positivo e capaz de quebrar alguns pré-conceitos à volta deste tema.

Face a este cenário, introduzi a modalidade com uma pequena apresentação inicial, com o título “O ensino da dança na escola – desfazer o bicho de 7 cabeças”, em que o meu objetivo era precisamente o enunciado no título. Para isso, “abri o jogo” com a turma, mostrei-lhes as abordagens da dança presentes no programa e justifiquei o meu começo pela Dança Criativa. Com isto, quis clarificar os temas que fazem parte desta matéria e a simplicidade da sua aplicação, para que os alunos não partissem para a prática desmotivados, considerando este o seu “calcanhar de Aquiles”, mas sim o oposto.

Desta forma, adotei uma abordagem focada na promoção da criatividade e incrementação da motivação, através de situações de exercício em grupo com capacidades e objetivos semelhantes à partida e, posteriormente, momentos de elaboração coreográfica para apresentar à turma no final da aula. Em retrospectiva, posso afirmar que esta estratégia foi muito positiva, a turma mostrou-se motivada ao longo desta UD e com vontade de elaborar e apresentar coreografias cada vez mais inovadoras.

À semelhança do tema anterior, a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento da motivação foi a introdução do MED, especificamente, no sentido da competição e da valorização de todas as tarefas dentro e fora da aula, através da pontuação.

4.6. Modelos Pedagógicos

Conforme referido previamente, estive perante uma turma intrinsecamente motivada para a aula de EF e com um desempenho motor muito bom na maioria das matérias. Por isso, as metodologias que utilizei tiveram como objetivos envolver ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, proporcionar um ambiente mais desafiante e fazê-los encarar a matéria ou o jogo de forma mais exigente e competitiva.

Existe uma vasta evidência que sustenta a eficácia das intervenções dos modelos pedagógicos para promover resultados positivos nos domínios da aprendizagem: físico, cognitivo, social e afetivo (Fernandez-Rio & Iglesias, 2022). Antes de avançar neste assunto, apenas no sentido de garantir a atualidade do tema, importa referir que, recentemente, é defendido o termo "modelo pedagógico" em detrimento de "modelo instrucional" (Casey & Kirk, 2020), por ser um conceito mais abrangente e destacar a interdependência e a irreduzibilidade da aprendizagem, do ensino, da matéria e do contexto (Haerens et al., 2011).

Neste enquadramento, utilizei diferentes modelos pedagógicos em momentos distintos do ano letivo, que se associavam a intencionalidades pedagógicas particulares. Estes refletem variadas abordagens para estruturar o processo educativo, bem como as funções que cada interveniente assumirá durante as sessões de ensino (Oliveira et al., 2017). Hastie e Casey (2014) descreveram um modelo pedagógico como uma forma de organizar os elementos interdependentes do currículo, da aprendizagem e do ensino, com o intuito de alcançar resultados de aprendizagem específicos.

4.6.1. Modelo de Instrução Direta

Começando pelo Modelo de Instrução Direta, tradicionalmente, este configura-se como a ferramenta ideal quando o conteúdo a ser ensinado possui uma estrutura hierárquica e está focado nas habilidades básicas (Rink, 1993). Neste modelo, é o professor quem controla e lidera todas as fases do processo de ensino-aprendizagem. A sua utilidade é particularmente evidente na fase inicial da instrução e na introdução de habilidades técnicas, proporcionando um

maior controlo sobre a gestão da aula, as regras e a atividade dos alunos (Graça & Mesquita, 2009).

Desta forma, decidi utilizar o Modelo de Instrução Direta como recurso pedagógico na fase inicial do ensino, no início do ano letivo e, especialmente, em modalidades como a ginástica e a dança, com o objetivo de introduzir as progressões de aprendizagem, proporcionando aos alunos uma aquisição correta das técnicas e uma supervisão constante do seu desempenho. Para além disso, esta abordagem facilitou o controlo da turma, fundamental na fase inicial do ensino, para que possa estar preparada para novas dinâmicas, posteriormente.

No entanto, este modelo centraliza o papel do professor no processo educativo, o que pode acarretar efeitos indesejados a longo prazo (Silva et. al., 2017). Ciente deste panorama e possuindo objetivos completamente distanciados deste, recorri a outros modelos para atender a necessidades distintas.

4.6.2. Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Progressivamente, nestas mesmas matérias, comecei a aproximar a minha abordagem do Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Este é um modelo pedagógico dinâmico que pode ensinar diversos conteúdos a alunos de diferentes níveis de ensino, com os alunos a trabalhar em pequenos grupos estruturados e heterogéneos (Dyson & Casey, 2012).

Neste seguimento, comecei a organizar a turma em pequenos grupos, com objetivos semelhantes à partida, porém, cada aluno tinha um papel distinto para contribuir para o sucesso coletivo. Para garantir evidências deste processo, era sempre exigido um produto final do trabalho realizado ao longo da aula, geralmente, através de apresentações de coreografias ou esquemas de grupo. De modo a enriquecer e motivar mais os alunos para estas tarefas, era introduzida competição através da atribuição de pontuação à prestação apresentada, sob a forma de heteroavaliação.

Efetivamente, o envolvimento da turma nas aulas destas matérias começou a ser, gradualmente, mais positivo, uma vez que todos queriam realizar

uma boa apresentação no final da aula e obter a melhor pontuação. Paralelamente, registou-se um ambiente de *entreaajuda*, quer entre elementos do mesmo grupo, no sentido de ajudar o colega no cumprimento do seu objetivo individual para atingir o coletivo, quer entre diferentes grupos, num clima de partilha de ideias.

4.6.3. Ensino de Pares

Ainda no sentido da cooperação e das relações de *entreaajuda* entre os alunos, recorri, várias vezes, a estratégias de ensino por pares, em diversas modalidades. O Ensino de Pares é entendido como uma atividade de aprendizagem recíproca (Boud et al., 2001) e envolve relações de aprendizagem entre alunos e outras pessoas significativas. Assim sendo, configura-se como uma estratégia que utiliza os pares como um componente direto no ensino e que acaba por influenciar os seus resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Este modelo foi utilizado em situações muito variadas e por diferentes motivos. Por exemplo, em badminton, o ensino por pares revelou-se uma estratégia eficaz para garantir o envolvimento dos alunos que estavam fora da tarefa principal, por não existir espaço suficiente no campo para todos. Desta forma, cada aluno em campo tinha um colega a observar o seu desempenho, preencher fichas de observação e fornecer-lhe *feedback* enquadrado com o seu desempenho e os critérios enunciados na ficha (consultar anexo XI).

Por outro lado, utilizei esta estratégia também na ginástica de aparelhos, por exemplo, numa fase mais avançada de exercitação e consolidação dos saltos no mini-trampolim. Neste contexto, o par do aluno executante tinha autonomia para fornecer comentários e sugestões imediatas e ajudar o seu colega a melhorar. Na prática, esta dinâmica revelou-se mais eficaz do que as aulas anteriores, onde os alunos dependiam exclusivamente do meu *feedback* e este não conseguia ser tão incisivo como o de um colega que tem apenas um aluno para observar.

4.6.4. Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

No âmbito dos desportos coletivos, que se configuravam como matérias favoritas para a grande maioria da turma, os meus objetivos não se centravam

apenas no saber fazer, mas eram também orientados para a compreensão, a tática e a tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2013).

Assim, emerge o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding – TGfU*) como uma resposta à abordagem tradicional do ensino dos jogos, que se concentra excessivamente em técnicas descontextualizadas (Graça & Mesquita, 2013). A principal preocupação deste modelo é evitar a alienação do jogo, incentivando os alunos a refletirem sobre o que fazer e quando fazer, ao invés de se focarem apenas em como fazer. Estes autores argumentam ainda que se trata de um modelo centrado no jogo e no aluno, com o objetivo de capacitar este último a interpretar as situações, identificar possibilidades de ação e de agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo.

Acrescentando ainda, este é um modelo pedagógico que leva o objetivo da aprendizagem além do domínio psicomotor, priorizando-a no domínio cognitivo, com ênfase no desenvolvimento de um desempenho hábil e inteligente (Metzler, 2011). Neste sentido, em cada modalidade foi selecionada a forma de jogo mais adequada ao nível e necessidades dos alunos, para evitar a mera transmissão de conhecimento, dando prioridade à aplicação prática dos conceitos no contexto do jogo.

4.6.5. Modelo de Educação Desportiva

Finalmente, chega a altura de mencionar o modelo pedagógico com maior destaque na minha prática de ensino: o Modelo de Educação Desportiva (MED). Importa referir que este modelo foi introduzido após o primeiro período letivo, contudo, não deixaram de ser utilizados outros modelos em simultâneo, como referido anteriormente.

O MED é uma abordagem pedagógica centrada nos alunos e tem como objetivos formar alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas através de experiências autênticas e significativas na EF (Siedentop et al., 2020). Estes autores defendem ainda que este modelo integra inclusão, competição e aprendizagem, incorporando características do desporto institucionalizado que otimizam as aprendizagens, mas que, normalmente, estão ausentes nas aulas de EF.

Um dos problemas registados na turma, antes de introduzir este modelo, era a existência de alguns alunos que não tinham qualquer papel ativo dentro da sua equipa, centralizando as decisões nos jogadores mais competentes ou que, simplesmente, assumiam as responsabilidades dentro da equipa, em momentos de competição. Mais tarde, pelo facto de serem introduzidos diferentes papéis para além do de simples jogadores (Bessa et al., 2020), este modelo veio criar oportunidades para que todos os alunos tomassem decisões e resolvessem problemas, promovendo, desta forma, a responsabilidade, autonomia e compromisso (Mesquita et al., 2012).

Contudo, apesar desta melhoria ter sido muito positiva no âmbito do trabalho dentro das equipas, a introdução do modelo sublinhou um ambiente de competição, que nem sempre se revelou saudável. Esclarecendo, existiam alunos que atribuíam um peso excessivo aos resultados do jogo, o que se refletia, muitas vezes, num clima perturbador. Face a este problema, tal como recomendado por Pereira et al. (2022), decidi implementar estratégias para controlar este tipo de comportamento de importância excessiva nos resultados competitivos, por exemplo, atribuindo pontuação aos comportamentos adequados, para incentivar valores como o *fair-play* (Araújo et al., 2019). Gradualmente, estas estratégias começaram a atenuar o panorama anterior.

Para além disso, a pontuação era atribuída em função da minha intencionalidade pedagógica, refletida pelas necessidades dos alunos. Por exemplo, para garantir a inclusão e a participação ativa de todos os alunos na competição, criava regras de jogo que induzissem esse propósito e atribuía pontuação ao cumprimento dessas regras, o que vai ao encontro das recomendações de Farias et al. (2017). Da mesma forma, eram pontuadas intencionalidades mais simples ou relacionadas com a gestão da aula, como as dinâmicas de arrumação de material e, até mesmo, de preparação para os exercícios, no sentido de encurtar os tempos de transição.

Outra estratégia utilizada neste modelo, com um impacto extremamente positivo, foi a entrega de dossiês de aula a cada equipa, onde constavam informações importantes sobre as matérias da aula, assim como as situações de aprendizagem com a sua respetiva explicação, objetivos e critérios de êxito. Esta ferramenta revelou-se fundamental no domínio cognitivo, como foi mencionado

anteriormente, no respectivo subcapítulo. Para além disso, incentivou a autonomia, a organização e a responsabilidade dos alunos, no sentido de interpretar as propostas e aplicá-las na prática.

Num panorama geral, o MED revelou-se uma ferramenta preciosa na minha prática pedagógica, principalmente no cumprimento de um dos meus objetivos principais: envolver ativamente os alunos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, posso afirmar que enquadrei a minha turma em alguns dos objetivos do próprio modelo, formando alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas (Siedentop et al., 2020).

4.7. Avaliação

A avaliação configura-se como uma componente primordial no desenvolvimento do currículo e, simultaneamente, um desafio para os professores (Batista et al., 2019) pela ampla interpretação das suas funções e resultados.

Neste sentido, discute-se cada vez mais a importância de uma avaliação centrada na aprendizagem, com o alinhamento de três componentes do sistema educativo: currículo, pedagogia e avaliação (Hay & Penney, 2009). Nesta perspetiva, o foco deixa de ser o resultado e passa a ser a aprendizagem. No capítulo 6, é explorado o tema da avaliação do ponto de vista empírico, nomeadamente, no que diz respeito ao conceito de avaliação para a aprendizagem (*Assessment for learning – AfL*).

No sentido de promover a aprendizagem através da avaliação, procurei estruturar os meus processos avaliativos com tarefas que acrescentassem valor às experiências de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, surgem os formulários de autoavaliação e os exercícios de heteroavaliação de pares, realizados com regularidade, ao longo do ano letivo (mais informação no capítulo 6). Para além disso, utilizei grelhas avaliativas com critérios definidos em função das competências que constam nas Aprendizagens Essenciais, de acordo com o nível onde os alunos se encontravam em cada modalidade.

Para aferir esse nível, foram realizadas avaliações diagnósticas, com o foco na análise dos conhecimentos e capacidades que o aluno deve apresentar

para dar início a novas aprendizagens. Este tipo de avaliação era realizado sempre que se iniciava uma nova UD, portanto, foram realizadas várias ao longo do ano letivo.

Efetivamente, percebi muito cedo que a avaliação de 28 alunos de uma vez só seria uma tarefa extremamente exigente, por isso, reduzi a quantidade de critérios presentes nas grelhas, que inicialmente era elevada. Apesar disso, a tarefa de avaliação mantinha-se bastante difícil, principalmente, numa fase inicial onde carecia o traquejo de observação.

“Tive dificuldade em avaliar na íntegra todos os alunos, pelo que optei por fazer uma avaliação de nível de jogo mais geral e consegui registar o desempenho de todos os alunos.”

Diário de Bordo – Reflexão da primeira aula

Esta foi uma das estratégias que, progressivamente, fui adotando nos jogos desportivos coletivos. Para além disso, as dificuldades iniciais despertaram outras alternativas para os momentos de avaliação, nomeadamente, a gravação de vídeo. Esta ferramenta foi utilizada, não só nas avaliações diagnósticas, mas também nas formativas e sumativas, e em vários momentos das UD. Evidentemente, para utilizar este recurso, foram recolhidas autorizações de todos os encarregados de educação para a gravação de imagens.

Na prática, esta foi uma ferramenta extremamente útil, não só para facilitar o momento de avaliação, como também para o enriquecer. Logicamente, este recurso não substitui a observação e o registo avaliativo em aula, contudo, fornece uma visão objetiva do desempenho dos alunos naquele momento específico que, posteriormente, pode ser analisada com maior rigor. Refletindo, a visualização do conteúdo gravado permitiu esclarecer algumas dúvidas provenientes da observação em aula, tornando a avaliação mais justa e rigorosa.

“A avaliação do esquema de ginástica foi gravada, para que possa “sentar-me” e observar cuidadosamente todos os pormenores da apresentação dos alunos. Neste caso, a gravação serviu como uma segurança, assegurando os

momentos em que não consegui observar algum aluno ou alguma situação.”

Diário de Bordo – reflexão da aula 83-84

No que diz respeito às avaliações formativas, realizadas ao longo do ano letivo, e às sumativas, no final de cada UD, estas eram igualmente acompanhadas de uma grelha de avaliação criterial. Estas grelhas eram elaboradas com uma distância temporal considerável em relação ao momento de avaliação formal, para que fossem convertidas em formulários de autoavaliação, para os alunos preencherem ao longo da UD (Anexo VI).

“Divulgando os próprios critérios de avaliação, falo a mesma língua que os alunos, garantindo transparência no processo avaliativo.”

Diário de Bordo – reflexão da aula 63-64

Neste contexto, destaco que os momentos de avaliação formal eram de grande tensão para os alunos, numa fase inicial do ano letivo. Para atenuar esta pressão, envolvi sempre ativamente os alunos no processo de avaliação, para que se sentissem confortáveis neste momento de replicação de procedimentos com os quais estavam familiarizados. Felizmente, observei uma evolução desta postura, passando o foco do desempenho naquele momento específico para o foco no processo de aprendizagem e evolução, por saberem exatamente aquilo que precisavam de fazer para alcançar o objetivo pretendido.

5. Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade

No âmbito das atividades não letivas que promovem a integração na comunidade escolar, tive a oportunidade de participar em diversos projetos que vinculam o papel do professor de EF na escola e na comunidade local e contribuíram, fortemente, para a minha formação integral e relacionamento com o meio educativo.

Neste capítulo faço referência às atividades que representaram um impacto mais significativo no meu EP, contudo, participei em diversos projetos para além destes. No anexo VII encontra-se um quadro resumo das atividades desenvolvidas no âmbito da área 2, onde é explicado o papel do EE na respetiva atividade e as aprendizagens retiradas para o desenvolvimento profissional.

5.1. Direção de turma

No que diz respeito à direção de turma, articulei em conjunto com a diretora de turma participar nas atividades inerentes a este papel, nomeadamente no horário de atendimento aos encarregados de educação, participação nas reuniões, redação de relatórios e assessoria no desempenho de qualquer função necessária.

O diretor de turma desempenha um papel crucial na mediação de conflitos que se estendem pela comunidade educativa (Boavista & de Sousa, 2013). Estes autores encaram-no como um gestor pedagógico que assume uma tripla função ao relacionar-se com alunos, encarregados de educação e outros professores da turma. Inserido numa estrutura pedagógica de gestão intermédia, o diretor de turma foca-se na gestão e desenvolvimento dos alunos, organizando um trabalho colaborativo entre os professores para promover o crescimento intelectual e pessoal dos discentes.

Sublinhando a tripla função mencionada na literatura, prendo-me numa reflexão sobre um dos agentes desse triângulo: o encarregado de educação. Neste contexto, existe evidência de que a participação dos encarregados de educação na escola é fundamental para o sucesso académico dos alunos (Bento

et al., 2016). Nesta perspectiva, defende-se que a escola e a família devem atuar como parceiros em todo o processo educativo, procurando potenciar o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e jovens.

Contudo, como qualquer relação, esta deve ser equilibrada e respeitar o papel individual de cada agente envolvido. Ora, esta reflexão prende-se, precisamente, na desconsideração dos encarregados de educação sobre o papel do professor e sobre o próprio processo educativo.

Enquadrando, este comportamento foi detetado após a primeira reunião entre a diretora de turma e os encarregados de educação, para entrega das avaliações do primeiro período. Neste contexto, a minha presença representava a assessoria de direção de turma, contudo, foi aproveitada, por alguns pais, como desabafo, ou diria antes, protesto sobre as classificações da disciplina de EF. Com efeito, fui questionada sobre as notas finais, porém, com um discurso sem qualquer referência aos critérios de avaliação ou intenção em compreender o processo avaliativo.

Efetivamente, esta abordagem sugere uma desconsideração dos encarregados de educação relativamente à própria disciplina de EF e, naturalmente, ao trabalho do professor. É evidente que o reconhecimento atribuído à EF não lhe confere a mesma atenção, expectativa e exigência de resultados de aprendizagem que são dedicadas a outras disciplinas (Graça, 2014), por isso, cabe-nos a nós lutar pela legitimação da nossa disciplina. Contudo, nunca deve ser descurado o objetivo principal, quer dos professores, quer dos encarregados de educação: a aprendizagem dos alunos. Por isso, considero que desvalorizar qualquer disciplina significa desvalorizar a própria aprendizagem.

Mais tarde, ao longo do ano letivo, constatou-se que este panorama não existia apenas na disciplina de EF, o que sugere um cenário mais grave de desvalorização global do processo educativo, com um foco exagerado nos resultados.

Em reflexão, concluí que o papel de diretor de turma é de extrema responsabilidade e exige uma atuação abrangente, que não se centra apenas na sala de aula e naquilo que acontece dentro da escola, mas estende-se por

toda a comunidade educativa. No sentido de assegurar uma aprendizagem significativa, é necessário assegurar um elo de ligação entre a escola, o aluno e a família, portanto, é nesta posição que se insere o diretor de turma.

5.2. Desporto Escolar

O Desporto Escolar é uma atividade complementar ao currículo, sendo um subsetor do sistema educativo, sob a tutela do Ministério da Educação. Os seus objetivos são, principalmente, focados no ensino e na pedagogia, sem ignorar a importância da competição (Resende et al., 2014).

Neste âmbito, iniciei no segundo período um estágio no grupo de ginástica da escola, o Artigym, participando no treino desportivo para acompanhar de perto este processo e aprender mais sobre esta modalidade, numa perspetiva de ensino diferente daquela que vivi na faculdade.

Com esta experiência, adquiri conhecimentos diversificados sobre preparação física específica da modalidade de ginástica, possível de adaptar a outras modalidades e ao contexto escolar. Este estágio enriqueceu também o meu desenvolvimento profissional na própria aula de EF, oferecendo situações de aprendizagem e metodologias de ensino diversificadas, que pude transferir para as minhas aulas.

5.3. Troféu ESAS

Para além do Desporto Escolar, o departamento de EF organiza anualmente o Troféu ESAS, um torneio com várias provas de modalidades muito diversas, que contam com o trabalho de todos os professores do departamento para a sua conceção. Este ano, o nosso núcleo de estágio teve um papel ativo na organização das cinco provas: feira de aventuras, torneios de voleibol e badminton, *peddy paper* e canoagem.

A primeira prova, feira de aventuras, foi a única com uma atuação menos ativa dos EE, propositadamente, pois aconteceu ainda no início do ano letivo, e pretendia-se que a nossa integração na dinâmica deste projeto fosse progressiva. Desta forma, assumimos papéis de menor responsabilidade na

organização, mas absorvemos o máximo de informação para garantir um desempenho positivo nas seguintes provas.

A segunda e a quarta provas, torneios 2x2 de voleibol e badminton, respetivamente, foram da organização exclusiva dos EE, e decorreram no primeiro e no terceiro períodos. O nosso papel nestes torneios incidiu sobre todos os aspetos desde a preparação do pré-prova, com a elaboração de cartazes, regulamentos, quadros competitivos e asseguramento de todas as condições para o torneio; até ao pós-prova, que passava pela divulgação de resultados, cartazes, registos fotográficos e notícias. Este papel ativo na organização trouxe várias aprendizagens, nomeadamente ao nível do trabalho em equipa, sentido de responsabilidade, antecipação, adaptação e resolução de problemas.

À semelhança dos torneios referidos anteriormente, a terceira prova do Troféu ESAS contou com a organização e coordenação exclusiva dos núcleos de estágio e os seus respetivos PC. Refiro-me a uma prova de *peddy paper*, um percurso pedestre pela cidade de Braga, com uma extensão de cerca de 11 quilómetros.

A organização desta prova exigiu um trabalho de dimensão significativamente superior às anteriores, dada a necessidade de mapear detalhadamente o percurso, acompanhado de uma descrição do mesmo, e definir questões e desafios passíveis de ser resolvidos ao longo o trajeto. Para isso, após idealizar o percurso, tivemos de o percorrer previamente, sempre com o cuidado de fornecer indicações coerentes, com as quais os alunos se mantinham localizados dentro do trajeto de prova.

Esta prova exigiu, particularmente, uma coordenação rigorosa entre todos os professores responsáveis e, felizmente, toda esta logística foi bem conseguida e o sucesso da prova foi comprovado pelo *feedback* dos alunos que a caracterizaram como “cansativa, mas muito original e entusiasmante”. Da minha parte, posso revelar uma opinião semelhante à dos alunos, do cansaço no sentido da exigência do percurso e, principalmente, na organização e gestão de todo o processo, porém, caracterizo esta experiência como extremamente gratificante e carregada de aprendizagem.

Por fim, terminamos o ano letivo com uma prova de canoagem na praia fluvial do Faial. As funções assumidas nesta prova foram bastante diversificadas, desde os aspetos de logística e segurança, como a organização dos alunos para a saída da escola e a sua supervisão na praia fluvial, até à operacionalização do próprio percurso de canoagem. Por se tratar da última prova, no final, foram entregues os prémios referentes ao Troféu ESAS deste ano letivo.

Para além do sucesso desta última competição, este dia assumiu-se como uma despedida do estágio e um momento de convívio e partilha entre o departamento de EF. Em reflexão, a participação ativa neste projeto tão importante para o departamento, foi, indubitavelmente, o envolvimento mais significativo que tive com a comunidade escolar, no âmbito da Área 2.

5.4. Sessão de Formação de Dança

Adicionalmente, importa referir que participei ativamente numa sessão de formação, sendo responsável pela sua liderança, no âmbito do ensino da dança. Tendo em conta a abordagem que utilizei para o ensino da dança na minha turma, e após duas aulas desta modalidade, foi-me proposto pelo PC que fizesse uma sessão de partilha de informação e experiência com outros professores interessados em aprender mais sobre este tema. Ainda que com um sentido de responsabilidade tremendo, agarrei este desafio com muita vontade e ambição, encarando-o como uma valorização do meu trabalho e uma oportunidade lisonjeada de aprender através da partilha e do debate.

Esta sessão de formação foi sugerida, uma vez que o ensino da dança tem sido menosprezado e deixado de parte, e os professores sentem necessidade de conhecer abordagens contemporâneas que incrementem quer o conforto em ensinar, por parte do professor, quer a vontade de aprender, por parte dos alunos. Foi precisamente sobre estes pressupostos que me debrucei, para preparar uma apresentação que deixasse claro que o ensino da dança não é o “bicho de 7 cabeças” do qual professores e alunos têm tentado fugir.

6. Área 3 – O papel da autoavaliação nos domínios de aprendizagem em Educação Física

Resumo

Este ensaio investigativo teve como objetivo compreender o papel da autoavaliação nos domínios de aprendizagem em Educação Física e na perceção de desempenho dos alunos. Os participantes, 28 alunos de uma turma de 10º ano, foram submetidos a uma prática contínua de autoavaliação ao longo do ano letivo, numa escala quantitativa de 1 a 5 e através de formulários com critérios qualitativos. Foi registada a evolução da autoavaliação quantitativa ao longo do período em estudo. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, no final do segundo período. Foram criadas categorias de análise em função dos objetivos específicos formulados. Os resultados demonstraram um efeito positivo da autoavaliação nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo. Na perceção do desempenho, alguns alunos consideram este efeito, embora encarem a autoavaliação, por si só, insuficiente para melhorar a sua perceção de desempenho.

PALAVRAS-CHAVE: AUTOAVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM, DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM, PERCEÇÃO DE DESEMPENHO, ENTREVISTAS.

Abstract

This study aimed to understand the role of self-assessment in the learning domains of Physical Education and in students' performance perception. The participants were 28 students from a 10th-grade class who engaged in continuous self-assessments throughout the school year. They used a quantitative scale from 1 to 5 and forms with qualitative criteria to measure and assess their performance. The evolution of quantitative self-assessment was recorded over the study period and data was collected through semi-structured interviews, conducted in small groups at the end of the second term. Categories of analysis were created based on specific objectives formulated. The results showed a positive effect of self-assessment on the motor, cognitive, and socio-affective domains. In terms of performance perception, some students acknowledged this positive effect but considered self-assessment alone insufficient to improve their performance perception.

KEYWORDS: SELF-ASSESSMENT, ASSESSMENT FOR LEARNING, LEARNING DOMAINS, PERFORMANCE PERCEPTION, INTERVIEWS.

6.1. Introdução

Comummente, a avaliação tem sido caracterizada pelo ato de certificar e classificar dos alunos (López-Pastor et al., 2013), perfil que tem revelado pouca eficácia na sua aprendizagem (Broadfoot, 2017). Contudo, têm emergido cada vez mais argumentos para sustentar o valor da avaliação que ultrapassa a mera classificação dos alunos, posicionando-a como promotora da aprendizagem (Batista et al., 2019).

Neste sentido, para resolver a discrepância entre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, tem sido evidenciada a emergência de práticas de avaliação que se distanciam da mera "avaliação da aprendizagem" e se aproximam de uma abordagem denominada "avaliação para a aprendizagem" (Batista et. al., 2019). Isto é, conduzir o foco da avaliação ao serviço da aprendizagem, ao invés de o atribuir aos resultados.

A avaliação para a aprendizagem (*AfL*) refere-se ao processo de recolha e interpretação de evidências, realizado tanto pelos alunos como pelos seus professores, com o objetivo de determinar o ponto atual da aprendizagem dos alunos, identificar as áreas em que precisam de progredir e encontrar as melhores estratégias para os ajudar a alcançar esses objetivos (Assessment Reforming Group, 2002). Esta perspetiva de avaliação é construída à volta de processos cognitivos e o seu principal objetivo é atribuir ferramentas para que os alunos possam assumir o controlo da sua própria aprendizagem (Batista et al., 2019).

Desta forma, a *AfL* assume-se como uma ferramenta crucial para incrementar a aprendizagem, aumentar a motivação e fortalecer o comprometimento dos alunos com as aulas (Moura et al., 2021). Esta abordagem assenta em quatro princípios basilares: comunicação clara das intenções de aprendizagem aos alunos; partilha dos critérios que determinam o sucesso; envolvimento ativo dos alunos na avaliação do seu próprio desempenho e no dos seus pares; e fornecimento de *feedback*, orientando os alunos para uma evolução contínua (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

Considerando o professor, os alunos e os pares como as três figuras centrais da *AfL*, William e Thompson (2008) configuram esta avaliação em cinco

estratégias-chave, conforme representado na tabela do anexo VIII. Este ensaio investigativo centra-se no preconizado na *Estratégia 5*, que coloca os alunos como autores da sua própria aprendizagem através da autoavaliação (Thompson e William, 2008).

O conceito de autoavaliação, conforme definido pela Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA, s/d), engloba todas as atividades que permitem ao aluno refletir sobre o seu processo de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula, e emitir uma avaliação sobre o que aprendeu, com base em critérios predefinidos. Assim, entende-se que o foco da autoavaliação não é a atribuição de uma classificação, mas sim o envolvimento dos alunos com os padrões e critérios utilizados na sua avaliação (Panadero et al., 2019).

Kniffin e Baert (2015) referem que os alunos, quando incumbidos da responsabilidade de monitorizar o seu próprio progresso de aprendizagem através da autoavaliação, avaliação entre pares ou outras formas de avaliação, estão a investir ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Estes autores defendem que os instrumentos de autoavaliação permitem que os alunos assumam responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo. Para além disso, ao encorajá-los a assumirem responsabilidade na aula, diminui-se a perceção de que a aprendizagem é exclusivamente da responsabilidade do professor. Kniffin e Baert (2015) acrescentam ainda que, à medida que os alunos assumem um papel mais ativo na sua aprendizagem ou na de um colega, sentem-se capacitados para melhorar.

Na perspetiva de Bourke e Mentis (2013), a autoavaliação é também encarada como um meio de inclusão. Os mesmos acreditam que quando a autoavaliação é utilizada tanto no contexto escolar como na vida diária, onde o aluno é o protagonista do seu percurso educativo e reflete sobre a sua própria aprendizagem, a responsabilidade pela inclusão e pelo envolvimento no processo de aprendizagem é atribuída ao próprio aluno. Para além disso, destacam o papel cognitivo e socioafetivo da autoavaliação, referindo que este processo potencia intrinsecamente o desenvolvimento da noção do 'eu' (*self*).

Consequentemente, o sentido de identidade do aluno é influenciado e enriquecido através deste conhecimento.

Crick et al. (2007) enfatizam que os argumentos a favor da participação dos alunos na avaliação do seu próprio processo pedagógico estão associados a teorias de aprendizagem, à compreensão da importância da motivação neste processo e à valorização dos resultados não cognitivos, essenciais para preparar os alunos para aprender ao longo da vida. Além disso, os mesmos autores defendem que, com uma abordagem centrada no aluno, o foco incide nas suas necessidades psicológicas, emocionais e sociais, bem como em intervenções que promovam a motivação, a aprendizagem e o sucesso para todos os alunos envolvidos.

Para além disso, a autoavaliação tem uma influência positiva nas estratégias de aprendizagem autorregulada e na autoeficácia dos alunos (Panadero et al., 2017). Nesta perspetiva, afirma-se que a autoavaliação está fortemente relacionada com a aprendizagem autorregulada (Panadero & Alonso-Tapia, 2013), por contribuir para a melhoria da clareza dos objetivos, envolvimento dos alunos na monitorização do processo e facilitação da reflexão sobre o produto final ou o resultado da aprendizagem. Boud et al. (2015) sugerem que o envolvimento dos alunos em práticas de autoavaliação proporciona oportunidades para desenvolver o seu julgamento pessoal. Contudo, é necessário complementar essa prática com o *feedback* do professor para melhorar as competências de autorregulação.

Para sustentar a pertinência desta abordagem, numa análise sistemática realizada pelo *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre* (EPPI - Centre) (Sebba et al., 2008), foram encontradas evidências do impacto positivo da autoavaliação em várias dimensões. Nomeadamente, nos resultados da aprendizagem, devido à compreensão dos objetivos e critérios de sucesso, na autoestima e no desenvolvimento da capacidade de aprender, associado à definição e clarificação de objetivos, ao incentivo da responsabilização pela aprendizagem e ao desenvolvimento da autoconfiança.

Para além disso, são reconhecidos vários benefícios da autoavaliação, que vão para além das melhorias da aprendizagem, como o aumento da

autoestima, o reconhecimento das dificuldades como oportunidades para aprender, o reconhecimento das dificuldades dos pares, o incentivo à reflexão e a valorização do processo pedagógico (Araújo, 2015).

Bourke (2010) liderou um estudo fenomenológico com o objetivo de explicar e delinear as concepções dos alunos sobre a autoavaliação, no qual foram identificados seis fatores característicos da autoavaliação, que os alunos consideram causar maior impacto na sua aprendizagem: 1) procurar uma opinião; 2) obter classificações; 3) obter uma percepção de desempenho; 4) utilizar critérios; 5) estabelecer objetivos de aprendizagem; 6) avaliar o conteúdo da aprendizagem. Efetivamente, os alunos têm diferentes entendimentos sobre os processos adotados para conduzir a sua aprendizagem. Por isso, emerge a importância de perceber qual o posicionamento dos alunos relativamente à função da autoavaliação, sendo este um dos objetivos em análise.

Sintetizando a breve revisão sobre algumas concepções da avaliação, compreende-se que o tema é extremamente delicado, especialmente quando se procura um ensino de qualidade. Hoffmann (2005) destaca a importância de o professor estar consciente da necessidade de incorporar na sua prática novas abordagens destinadas a melhorar o ensino. Assim, a avaliação deve ser encarada como parte de um processo contínuo e não como um objetivo final em si mesmo, devendo ser utilizada como uma ferramenta para aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Tabela 1 – Quadro síntese da revisão de literatura sobre a função da autoavaliação

Autores	Função da autoavaliação
AAIA (s/d); Panadero et al. (2019)	Leva o aluno a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e emitir uma avaliação baseada em critérios predefinidos.
Kniffin e Baert (2015)	Atribui responsabilidade aos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem, diminuindo a percepção de que a aprendizagem é responsabilidade exclusiva do professor. Capacita os alunos para melhorar.
Bourke e Mentis (2013)	Encarada como um meio de inclusão, onde o aluno é o protagonista da sua aprendizagem. Potencia o desenvolvimento da noção do 'eu' (<i>self</i>).
Crick et al. (2007)	Associada a teorias de motivação para a aprendizagem e valorização dos resultados não cognitivos. Foca-se nas necessidades psicológicas, emocionais e sociais dos alunos.

Panadero et al. (2017); Panadero e Alonso-Tapia (2013).	Influência positiva nas estratégias de aprendizagem autorregulada e na autoeficácia dos alunos. Envolvimento dos alunos na monitorização do processo e facilitação da reflexão sobre o produto final ou o resultado da aprendizagem.
Boud et al. (2015)	Desenvolvimento do julgamento pessoal do aluno.
Sebba et al. (2008)	Impacto positivo nos resultados da aprendizagem, autoestima, desenvolvimento da capacidade de aprender, incentivo à responsabilização e desenvolvimento da autoconfiança.
Araújo (2015)	Aumento da autoestima, reconhecimento das dificuldades como oportunidades para aprender, incentivo à reflexão e valorização do processo de aprendizagem.

6.1.1. Objetivos

Após a exploração empírica das perspetivas de diferentes autores sobre a importância da autoavaliação no sentido de potenciar o processo de ensino e aprendizagem, traçou-se como objetivo geral do estudo compreender o papel da autoavaliação nos domínios de aprendizagem em EF e na perceção de desempenho dos alunos. Para chegar a conclusões detalhadas neste âmbito, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Perceber se existe evolução na autoavaliação dos alunos ao longo do tempo;
2. Compreender os efeitos da autoavaliação nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo;
3. Comparar a perceção de desempenho relatada ao longo do estudo com o desempenho real evidenciado através da gravação de vídeo.

6.2. Metodologia

Este capítulo tem por desígnio a exposição e fundamentação da metodologia adotada no âmbito da investigação. O seu propósito reside na promoção de uma elucidação precisa quanto à natureza da investigação, estratégias utilizadas e procedimentos relativos à recolha e análise dos dados.

Os participantes foram 28 alunos de uma turma do 10º ano do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Para responder de forma precisa aos objetivos da investigação, optou-se por uma metodologia qualitativa, focada numa compreensão aprofundada do tema em análise. Conforme salientado por Nogueira e Santos (2023), esta metodologia é vista como ideal para ampliar a compreensão acerca de comportamentos, atitudes e valores humanos. A escolha por uma pesquisa qualitativa é adequada para abordar questões que dizem respeito à subjetividade humana (Nogueira & Santos, 2023), o que a torna particularmente pertinente no tema da autoavaliação dos alunos.

No âmbito das técnicas de recolha de dados, as entrevistas destacam-se pela sua versatilidade, podendo assumir formatos estruturados, semiestruturados ou não estruturados, conforme indicado por Junior et al. (2021). Neste contexto, optou-se por entrevistas semiestruturadas, que permitem o uso de questões abertas e flexíveis. Esta abordagem permite que os participantes forneçam uma visão abrangente e desimpedida sobre o tema, promovendo uma comunicação aberta e sem restrições (Junior et al., 2021). Neste sentido, a investigação priorizou técnicas de escuta ativa com vista à obtenção de informações alinhadas com os objetivos específicos do estudo (Yin, 2016).

6.2.1. Recolha de dados

Enquadrando o processo precedente da recolha de dados, os alunos foram submetidos a uma prática contínua de autoavaliação, ao longo de todas as unidades didáticas, desde o início do ano letivo. Estas autoavaliações foram realizadas oralmente, a cada aluno, no final de cada aula, ou através de formulários de autoavaliação elaborados no *Google Forms*, preenchidos

individualmente pelos alunos através do seu telemóvel. No anexo VI encontra-se um exemplar de formulário de autoavaliação.

A autoavaliação foi concretizada através de uma escala de Likert de 1 a 5, segundo a seguinte correspondência: 1 – não sou capaz de cumprir nenhum critério de êxito; 2 – cumpro, com muitas dificuldades, poucos critérios de êxito; 3 – cumpro alguns critérios de êxito; 4 – cumpro quase todos os critérios de êxito; e 5 – cumpro integralmente todos os critérios de êxito, sem qualquer dificuldade. Os formulários que acompanhavam esta autoavaliação quantitativa continham os critérios de êxito de cada matéria e eram respondidos em função do cumprimento de cada critério, numa escala de Likert de 5 níveis de frequência: sempre, muitas vezes, ocasionalmente, raramente e nunca (ver anexo VI).

Para compreender o efeito desta prática e conhecer a visão dos alunos sobre o papel da autoavaliação, a fase seguinte contemplou a recolha de dados, propriamente dita. Neste sentido, optou-se por uma técnica de recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas. Desta forma, a elaboração das entrevistas começou pela definição das questões (numeradas de Q1 a Q7, conforme representado na tabela 2) em função dos objetivos específicos do estudo e das suas respetivas categorias de análise, também elaboradas à posteriori e alinhadas com cada um dos objetivos. Patton (2002) considera esta metodologia fundamental para compreender a perspetiva dos alunos. Para além disso, para verificar a compreensão das questões propostas, antes da recolha de dados, foi realizado um ensaio com três estudantes do mesmo ano letivo, numa turma diferente.

As entrevistas foram realizadas a todos os alunos da turma, um total de 28, num local livre de interferências e sem limitações de tempo para responder. Neste sentido, as mesmas decorreram num gabinete perto do espaço de aula, com a minha presença para esclarecer possíveis incompreensões, em duas aulas do final do 2º período.

A tabela abaixo representa o desenho da metodologia, incluindo a técnica de recolha de dados, expondo o guião de entrevistas e as categorias de análise em função dos objetivos específicos do estudo.

Tabela 2 – Objetivos, categorias de análise e questões

Objetivos específicos	Categorias de análise	Questões
1. Perceber se existe evolução na autoavaliação dos alunos ao longo do tempo.	1. Evolução na autoavaliação	
2. Compreender os efeitos da autoavaliação nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo.	2. Influência da autoavaliação no desempenho motor	Q1: Consideras que existiu uma evolução no teu desempenho motor, desde o início do período até agora? Se sim, como explicas essa evolução?
		Q2: Consideras que a prática contínua de autoavaliação teve influência no teu desempenho motor? Se sim, qual foi a influência?
	3. Influência da autoavaliação no domínio cognitivo	Q3: Consideras que a prática contínua de autoavaliação mudou alguma coisa no teu envolvimento com a disciplina de EF? Explica.
	4. Influência da autoavaliação no domínio socioafetivo	Q4: Consideras que a prática contínua de autoavaliação mudou alguma coisa no relacionamento com os teus colegas? Explica.
	5. Função da autoavaliação	Q5: Na tua opinião, para que serve a autoavaliação?
3. Comparar a percepção de desempenho relatada ao longo do período com o desempenho real evidenciado através da gravação de vídeo.	6. Autoavaliação VS avaliação objetiva por observação do vídeo	Q6: Após visualizares o vídeo, realiza, novamente, a tua autoavaliação de 1 a 5. Achas que há diferença entre a última autoavaliação que realizaste e a deste momento?
		Q7: Tinhas a percepção de que este (evidenciado no vídeo) era, efetivamente, o teu desempenho nesta matéria?

6.2.2. Análise de dados

Para responder à categoria de análise “evolução na autoavaliação”, foi considerado o registo das autoavaliações quantitativas dos alunos, daí esta categoria não exigir qualquer questão na entrevista.

Foram realizadas e projetadas no tempo autoavaliações em todas as modalidades. Contudo, para responder à categoria de análise “evolução na autoavaliação” foram utilizadas as autoavaliações de três modalidades, nas quais incidia uma carga superior de aulas e, conseqüentemente, de momentos

de autoavaliação: voleibol, basquetebol e andebol. Para cada matéria foram considerados quatro momentos de autoavaliação.

Nas modalidades de voleibol e basquetebol, o espaço temporal das autoavaliações inicia no começo do primeiro período e termina no final ou em meados do segundo período, respetivamente. A modalidade de andebol foi introduzida apenas no segundo período, por isso, o seu espaço temporal vai desde o início até ao final desse mesmo período letivo.

A última categoria de análise, “autoavaliação VS avaliação objetiva por observação do vídeo”, teve como objetivo comparar a percepção de desempenho relatada ao longo do período, através da autoavaliação, com o desempenho real evidenciado num vídeo. Para isso, foram gravados vídeos de jogo de andebol, do momento de avaliação da modalidade, e apresentados aos alunos na semana seguinte, antes das entrevistas. Cada aluno teve a oportunidade de analisar o seu desempenho evidenciado no vídeo e, posteriormente, responder às questões Q6 e Q7.

Para responder às restantes categorias de análise, foram consideradas as respostas dos alunos às questões Q1 a Q5.

6.3. Resultados

6.3.1. Evolução na autoavaliação

A primeira categoria de análise e discussão de dados consiste em averiguar a existência de evolução na autoavaliação quantitativa dos alunos, na escala de 1 a 5 utilizada.

Na tabela abaixo (consultar tabela completa no anexo IX) são apresentados os valores da autoavaliação quantitativa dos alunos, numa escala de 1 a 5, em cada uma das três matérias, e as respetivas datas da sua realização. Em cada matéria é ainda constatada a existência ou ausência de evolução na autoavaliação, indicada como “SIM” ou “NÃO”, respetivamente. Neste sentido, considera-se existência de evolução quando, em algum momento do tempo, o aluno se autoavalia com um valor diferente dos restantes. Contrariamente, a ausência de evolução existe quando a autoavaliação do aluno é a mesma em todos os momentos.

Tabela 3 – Evolução na autoavaliação

Alunos	Voleibol				Evolução	Basquetebol				Evolução	Andebol				Evolução
	21/set	30/jan	06/fev	12/mar		21/set	16/nov	08/fev	20/fev		08/fev	20/fev	07/mar	14/mar	
1	4	4	4	5	SIM	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO
2	3	3	3	4	SIM	4	3	4	4	SIM	4	3	4	4	SIM

Pela análise da tabela, no voleibol, observa-se o registo de valores diferentes ao longo do tempo em 21 alunos, isto é, 75% dos alunos apresentam evolução na sua autoavaliação, enquanto 25% a mantém constante. No basquetebol, a evolução é existente em 18 alunos, 64%, e ausente nos restantes 36%. No andebol, o paradigma é ligeiramente diferente, com uma percentagem inferior de alunos com evolução na autoavaliação, 43%, e uma maioria de 57% (16 alunos) sem evolução.

6.3.2. Influência da autoavaliação no desempenho motor

Explorando a perceção dos alunos sobre a sua evolução de desempenho, desde o início do ano letivo, observa-se uma percentagem de 100% dos alunos com resposta positiva, isto é, todos consideram que existiu uma evolução no seu desempenho motor.

Esta análise sugere ainda que a prática contínua de autoavaliação teve influência no desempenho motor dos alunos. Os motivos mencionados pelos mesmos para esta influência foram variados.

Alguns alunos consideram que o seu desempenho evolui devido à vontade de melhorar o nível quantitativo que selecionam para se autoavaliar. Como mencionam dois alunos:

A1. «Eu acho que sim porque quando nós pomos uma autoavaliação, por exemplo 4, nós **queremos subir**, e então ao pormos 4 temos de pensar “ah, faltam-me algumas coisas para ir para o 5”. E isso faz-nos esforçar para melhorar para chegar lá.»

A12. «Sim porque por exemplo numa aula anterior eu tive por exemplo 4, vejo que errei para na aula seguinte ter o 5, então consigo ver assim todas as aulas o que posso **melhorar**.»

Para além disso, alguns alunos consideram que a autoavaliação exige uma reflexão sobre o seu desempenho e, conseqüentemente, leva à sua melhoria.

A2. «Eu acho que sim, que melhorei o desempenho, porque ao fazer a autoavaliação, consigo **refletir** sobre o que tenho a melhorar e o que não sou tão bom, para depois me conseguir focar mais nisso e melhorar.»

Por outro lado, vários alunos mencionam o conhecimento dos critérios de êxito e objetivos como a principal característica da autoavaliação para influência do seu desempenho motor.

A8. «Sim, a autoavaliação tem influência no desempenho motor, porque com os **critérios** nós conseguimos ter mais em consideração o que precisamos de fazer e assim temos mais cuidado nos aspetos que precisamos de melhorar.»

A9. «Com a autoavaliação conseguimos ver as nossas dificuldades e, assim, focar mais nesses **objetivos**.»

Contrariamente, embora esta opinião seja pouco partilhada, existem alunos que consideram que a autoavaliação não tem qualquer influência ou não é uma condição suficiente para influenciar o desempenho.

A22. «A autoavaliação ajuda-nos a refletir um bocado, mas não acho que tenha assim grande efeito no desempenho. Não sabemos se o que estamos a dizer na autoavaliação está enquadrado com o nosso desempenho.»

A17. «Eu acho que a autoavaliação ajudou a entender vários critérios que somos avaliados, mas acho que só conhecer esses critérios não é suficiente para melhorar o desempenho, porque posso ter a perceção que estou a melhorar, mas essa não ser a realidade (...) Eu acho que era melhor um *feedback* por parte dos professores relativamente ao nível mais ou menos em que estamos, porque podemos estar completamente errados do que achamos.»

A16. «Eu acho que é não é a questão de ser autoavaliado que me vai fazer evoluir. Eu acho que vou evoluir porque quero e porque me vou empenhando cada vez mais por minha iniciativa, não pela autoavaliação.»

6.3.3. Influência da autoavaliação no domínio cognitivo

Esta categoria de análise pretende averiguar a influência da autoavaliação no domínio cognitivo, nomeadamente no conhecimento e envolvimento com a disciplina de EF.

Neste sentido, vários alunos consideram que a sua relação com a disciplina melhorou com a prática contínua de autoavaliação, referindo aumento da motivação, empenho, conhecimento dos critérios e melhoria do clima da aula.

A14. «Melhorou o meu **envolvimento com a disciplina**, porque sei que posso melhorar em alguns pontos e depois chego à aula seguinte e posso fazer melhor que na aula passada. Isso faz com que a aula seja mais desafiante.»

A3. «Acho que conforme fazemos autoavaliação, depois na aula seguinte chegamos com mais **motivação** para melhorar a nota.»

A13. «Muda a minha perspetiva para com a disciplina, por exemplo, em focar-me mais, **esforçar-me** mais.»

A20. «Eu acho que sim, porque ao fazermos a autoavaliação, estamos a conhecer e rever os **critérios** que é preciso para ter a melhor nota possível.»

6.3.4. Influência da autoavaliação no domínio socioafetivo

Esta análise prende-se na influência da autoavaliação no domínio socioafetivo. Para além da motivação, já mencionada na categoria anterior, alguns alunos consideram outros fatores influenciados por esta prática, como a relação com os colegas, cooperação, espírito crítico e competitividade. Como refere um aluno:

A2. «Eu acho que tem influência, porque se eu vejo que sou menos bom a fazer alguma coisa e vejo que o meu colega também é, posso juntar-me com ele e praticar mais para melhorar e, conseqüentemente, isso vai melhorar a nossa relação.»

Noutra perspetiva, a competitividade é mencionada por diferentes alunos como um fator interno influenciável através da autoavaliação.

A26. «Acho que a autoavaliação nos pode ajudar, por exemplo, na **competitividade interna**: nós vemos o que é que temos mal e podemos sempre melhorar porque a autoavaliação ajuda-nos a ver os parâmetros em que temos mais dificuldades ou menos dificuldades.» (...) Em resposta à competitividade interna «tento sempre ser melhor, esforço-me e empenho-me mais.»

A15. «Como nós somos muito competitivos, com essas autoavaliações estamos sempre a querer evoluir, devido à nossa **competitividade**.»

Paralelamente à autoavaliação, esta questão acendeu também a discussão do papel da heteroavaliação, no qual os alunos mencionam influência na relação com os colegas e no espírito crítico do processo avaliativo.

A8. «Melhora o nosso **espírito crítico**, porque mesmo que o colega seja muito nosso amigo temos de ter capacidade de o avaliar.»

Por outro lado, existem ainda alunos que acreditam não haver qualquer influência da autoavaliação no domínio socioafetivo.

6.3.5. Função da autoavaliação

Esta categoria de análise tem como objetivo perceber a perspetiva dos alunos relativamente à função da autoavaliação.

Alguns alunos consideram que a autoavaliação tem um efeito medidor de progresso e ajuda-os a acompanhar a sua evolução.

A2. «A autoavaliação serve para conseguirmos ter noção do nosso progresso desde o início até a atualidade.»

A25. «Se fizermos autoavaliações constantemente, percebemos a nossa evolução ao longo do tempo, comparando umas com as outras.»

Por outro lado, a mesma é interpretada como uma reflexão sobre o desempenho, acompanhada de ferramentas para clarificar o caminho da melhoria.

A1. «Ao fazer autoavaliações vamos estar sempre a fazer uma reflexão e acho que todos nós queremos melhorar, e isso ajuda-nos. Porque assim vimos para a aula com outra motivação, com outro empenho, com outra postura.»

A21. «Serve para saber os nossos pontos fortes, os nossos pontos fracos, onde temos de melhorar e os objetivos que temos de atingir para alcançar a melhor nota possível.»

Para além disso, os alunos consideram que a autoavaliação ajuda a desenvolver o espírito crítico e a criar uma imagem mais realista do seu desempenho, que é fundamental para acompanhar a sua avaliação formal.

A10. «Serve para termos noção do que temos de fazer para melhorar, para termos espírito crítico de nos avaliarmos a nós mesmos.»

A12. «Acho que é uma ajuda para refletir e também nos ajuda a ser mais realistas na autoavaliação no final do período.»

Noutra perspetiva, foi ainda referido um motivo importante que se insere na relação professor/aluno e na sua concordância e coerência na avaliação.

A9. «Com a nossa autoavaliação os professores também vêm se aquilo que o aluno acha está em concordância com o que eles também acham sobre esse aluno. Portanto, é importante para haver mais estabilidade e concordância.»

6.3.6. Autoavaliação VS avaliação objetiva por observação do vídeo

A última categoria de análise teve como objetivo comparar a percepção de desempenho relatada ao longo do período, através da autoavaliação, com o desempenho real evidenciado num vídeo.

Nesta categoria foram consideradas duas análises: a existência ou não de diferenças na autoavaliação pré e pós vídeo, através de uma análise quantitativa; e as respostas dos alunos sobre a percepção de desempenho com a observação do vídeo. A tabela completa encontra-se no anexo X.

Tabela 4 – Autoavaliação e percepção de desempenho pré e pós vídeo

Alunos	Pré vídeo	Pós vídeo	Diferença na autoavaliação	Respostas dos alunos sobre percepção de desempenho	Observações
	07/mar	14/mar			
1	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
2	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
3	3	3	Não	"não tinha esta percepção de desempenho"	menção os critérios onde sentiu diferenças

Da primeira análise, observa-se que 18% dos alunos se autoavaliou com um valor diferente antes e após a observação do vídeo, enquanto 82% mantém a autoavaliação.

Analisando as respostas dos alunos sobre a sua percepção de desempenho, existiram 18 alunos, 64%, que afirmaram que a prestação evidenciada no vídeo coincidia com a sua percepção e, pelo contrário, 10 alunos, 36%, que não tinham essa noção.

Contudo, não existe sempre uma relação direta entre as diferenças na autoavaliação e as respostas sobre a percepção de desempenho. Dentro dos alunos que referem não ter percecionado o desempenho evidenciado no vídeo, existem 5 que mantêm a sua autoavaliação igual à anterior.

Para procurar fundamentar a origem destes resultados, foram analisadas as respostas destes alunos, nas entrevistas, relativamente à sua percepção de desempenho e à diferença entre a autoavaliação antes e após o vídeo. Daqui percebeu-se que, apesar de terem adquirido uma perspetiva de atuação diferente, existem fatores que levam os alunos a manter a sua autoavaliação.

Enunciando, alguns alunos mencionam critérios de êxito nos quais sentiram diferenças de desempenho, mas consideram estas diferenças insuficientes para alterar a sua autoavaliação a nível global; noutra perspetiva, um aluno justifica com o facto de o jogo em questão ter corrido mal e, por si só, não ser representativo do seu desempenho na modalidade.

A1. «Depois de observar o vídeo, acho que melhorei o meu remate, mas mesmo assim mantenho a minha autoavaliação.»

A20. «Acho que foi um jogo mau e não foi como eu esperava. Considero que o meu desempenho não era aquele que estava no vídeo, porque aquela aula correu mal.»

Para enriquecer a análise, analisou-se a opinião dos alunos sobre a utilização da gravação de momentos de jogo e de partes da aula para fins de autoavaliação e análise de desempenho. As respostas dos alunos sugerem utilidade neste recurso pelo seu incentivo à reflexão sobre o desempenho (A26), melhoria da leitura de jogo (A26), obtenção de uma perceção de desempenho mais realista (A18) e de uma autoavaliação mais crítica e fundamentada (A7).

A26. «Visto de fora dá outra perceção, dá para perceber bem as decisões que podia ter feito melhor e conseguia refletir quando estava a ver o vídeo.»

A18. «Sem ter visto o vídeo, eu tinha a perceção de que joguei muito mal. Depois de ver o vídeo, acho que joguei um bocadinho melhor do que percecionava antes.»

A7. «A apresentação do vídeo foi importante para vermos como jogamos através do lado de fora e, assim, também conseguimos avaliar-nos a nós mesmos de uma forma mais crítica.»

6.4. Discussão

Neste capítulo, procede-se à discussão dos resultados obtidos no estudo, relacionando-os com o quadro teórico e os objetivos previamente estabelecidos no ensaio investigativo.

Antes de avançar para as entrevistas, procurou-se perceber se existiu evolução na autoavaliação dos alunos ao longo do tempo. Desta análise concluiu-se que a autoavaliação quantitativa, na escala de 1 a 5, evoluiu na maioria dos alunos, com a exceção da modalidade de andebol, onde a autoavaliação mantém um padrão mais constante. Estes resultados serviram como motor para as análises subsequentes, nas quais se procurou averiguar o papel desta prática contínua de autoavaliação do ponto de vista dos alunos.

O primeiro domínio em análise foi o motor, no qual se explorou o posicionamento dos alunos relativamente à influência da autoavaliação no seu desempenho. Efetivamente, esta prática teve um impacto positivo neste domínio, por motivos como a vontade de melhorar o nível quantitativo que selecionam para se autoavaliar, a exigência de reflexão e o conhecimento dos critérios de êxito e objetivos.

Este posicionamento vai ao encontro das evidências encontradas no estudo do EPPI – Centre (Sebba et al. 2008) e de Bourke (2010) que destacaram resultados positivos na aprendizagem, devidos à autoavaliação, fruto da compreensão dos objetivos e critérios de sucesso. Para além disso, o incentivo da reflexão é um dos fatores mencionados na literatura com grande influência na melhoria da aprendizagem (Araújo, 2015; Andrade, 2010).

Contrariamente, existem alunos que consideram que a autoavaliação não tem qualquer influência no desempenho motor, pois necessitam de um *feedback* externo para confirmar o seu desempenho efetivo. Neste sentido, Bourke (2010) encontrou evidências de que um dos fatores mencionados pelos alunos para potenciar a sua aprendizagem é precisamente a procura de uma opinião externa. Este tipo de alunos considera que a sua aprendizagem surge através da confirmação de outros, nomeadamente, professores, e precisam desta aprovação para identificarem que aprenderam e, consequentemente, se autoavaliarem nesse sentido.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, os alunos identificaram a influência da autoavaliação no conhecimento e envolvimento com a disciplina de EF, nomeadamente, no aumento da motivação e empenho, no conhecimento dos critérios das diversas modalidades e na melhoria do clima da aula. Paralelamente, destacam-se também influências no domínio socioafetivo, ao nível da relação com os colegas, cooperação, espírito crítico e competitividade.

Olhando para a autoavaliação como uma abordagem centrada no aluno, constatamos que o objetivo desta prática assenta nas suas necessidades psicológicas, emocionais e sociais, o que incrementa a motivação e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem (Crick et al., 2007). Ora, isto vai completamente ao encontro da perspetiva de Bourke e Mentis (2013) que destacam o papel cognitivo e socioafetivo da autoavaliação, nomeadamente no próprio desenvolvimento da identidade do aluno, o que, consequentemente, afeta a sua forma de estar, de ver o mundo e, até mesmo, de encarar a disciplina de EF.

Discutindo acerca da função da autoavaliação, os alunos destacaram diversos papéis, nomeadamente como medidora de progresso, facilitando o acompanhamento da sua evolução. Para além disso, é encarada como uma reflexão sobre o desempenho, que fornece ferramentas para a sua melhoria. Adicionalmente, consideram que a autoavaliação desenvolve o espírito crítico, criando uma perceção de desempenho mais realista e enquadrada com a avaliação formal. Noutra perspetiva, foi referida a concordância na avaliação do professor e do aluno como uma das funções principais da autoavaliação.

Relacionando-se com este último tópico, Panadero e Alonso-Tapia (2013) encaram a autoavaliação como um aspeto crucial para desenvolver a capacidade de os alunos regularem a sua aprendizagem, com a ressalva de que esta prática só se revela eficaz quando os alunos têm o mesmo entendimento que os professores. Por isso, é fundamental manter um acompanhamento da autoavaliação por parte do professor, emitindo *feedback* acerca do nível atual do aluno, contraposto com a sua perceção de desempenho.

Sobre esta temática incide a última análise, precisamente, na comparação entre a perceção de desempenho dos alunos, relatada na autoavaliação, e a

observação do desempenho real. Desta análise observou-se que a grande maioria dos alunos manteve a sua autoavaliação constante, antes e após a visualização do vídeo. Contudo, a existência de uma minoria de alunos que altera a sua autoavaliação pré e pós vídeo não pode ser desvalorizada, pois significa que, efetivamente, estes alunos consideram a existência de diferenças no seu desempenho real, comparativamente com a sua perceção de desempenho.

Este tópico da investigação sugere que a perceção de desempenho dos alunos nem sempre está enquadrada com o seu desempenho real e, consequentemente, a sua autoavaliação pode afastar-se da realidade. Para colmatar estas discrepâncias, além do acompanhamento didático deste processo por parte do professor, como defendem Panadero e Alonso-Tapia (2013), o recurso de gravação de vídeo é um exemplo que se revelou eficaz neste contexto. Os próprios alunos valorizam esta ferramenta por lhes proporcionar uma visão mais clara quer da sua técnica individual, quer das decisões táticas do jogo, conduzindo-os a uma reflexão sobre aquilo que realizaram e poderiam ter ou não realizado.

6.5. Conclusões

Os resultados obtidos indicam que a autoavaliação quantitativa dos alunos evoluiu ao longo do tempo na maioria das modalidades, de uma forma geral. Esta evolução sugere que a prática contínua de autoavaliação pode estimular o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de reflexão nos alunos, contribuindo positivamente para o seu desempenho.

Relativamente aos domínios de aprendizagem em EF, no domínio motor, os alunos relataram que a autoavaliação teve um impacto positivo no seu desempenho, motivando-os a melhorar e a refletir sobre os critérios de êxito. Estas conclusões corroboram com estudos anteriores, nomeadamente, do EPPI – Centre (Sebba et al. 2008) e Bourke (2010), que destacam os benefícios da autoavaliação na aprendizagem. No entanto, alguns alunos expressaram a necessidade de *feedback* do professor para validar o seu desempenho, indicando que a autoavaliação deve ser complementada por avaliações externas para ser plenamente eficaz.

No domínio cognitivo, os alunos identificaram que a autoavaliação aumentou o seu conhecimento e envolvimento com a disciplina de EF, melhorando a motivação, o empenho e o clima das aulas. Similarmente, no domínio socioafetivo, a autoavaliação promoveu a cooperação, o espírito crítico e a competitividade entre os alunos. Estes resultados estão alinhados com a perspetiva de Crick et al. (2007) e Bourke e Mentis (2013), que enfatizam a importância da autoavaliação no desenvolvimento da identidade dos alunos e na sua motivação intrínseca.

A comparação entre a perceção de desempenho relatada pelos alunos e o desempenho real revelou que existem ajustes da avaliação após a visualização do vídeo. Isso sugere que, para alguns alunos, a autoavaliação pode não estar totalmente alinhada com a realidade, destacando a importância de aproximar este processo de métodos que ajudem os alunos a alinhar a sua perceção de desempenho com a realidade, começando pelo *feedback* do professor, e até mesmo o uso de ferramentas visuais, como gravações de vídeo.

Em suma, o estudo confirma que a autoavaliação é uma prática valiosa com efeitos positivos nos domínios de aprendizagem em EF, contribuindo para a melhoria do desempenho motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos.

Embora as conclusões retiradas tenham sido alinhadas com os objetivos da investigação e com o estado da arte, existiram algumas limitações que devem ser consideradas e podem ser corrigidas para estudos futuros. Primeiramente, os participantes foram limitados a apenas 28 alunos de uma única turma do 10º ano, o que pode não ser representativo de todos os estudantes dessa faixa etária ou de outras faixas etárias. Esta restrição de participantes implica que os resultados podem não ser generalizáveis para outros contextos educativos. Além disso, a duração do estudo, realizada ao longo de um único ano letivo, pode não ser suficiente para captar todos os efeitos da prática contínua de autoavaliação a longo prazo.

Para estudos futuros, sugere-se aumentar o número de participantes, incluindo alunos de diferentes turmas, escolas e níveis de ensino, para obter resultados mais generalizáveis. Além disso, é recomendado conduzir estudos longitudinais para investigar os efeitos da autoavaliação ao longo de vários anos, permitindo uma compreensão mais profunda do seu impacto a longo prazo. Por fim, incluir a perceção dos professores sobre a autoavaliação e seu impacto no desempenho dos alunos pode complementar as perceções dos próprios alunos e fornecer uma visão mais abrangente do processo educativo.

6.6. Referências Bibliográficas

Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and self-regulation of learning In H. Andrade e G. Cizek (eds). *Handbook of Formative Assessment*, 90-105.

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

Assessment Reform Group (2002). Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice.

Association for Achievement & Improvement Through Assessment [AAIA] (s/d) Self Assessment, disponível em www.aaia.org.uk

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. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.

Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2015). The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. *Higher education research & development*, 34(1), 45-59.

Bourke, R. (2010). *Chameleonic Learner: Learning and Self-Assessment in Context*. New Zealand Council for Educational Research. PO Box 3237, Wellington 6140 New Zealand.

Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867.

Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 415-423.

Crick, D. R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P., & Tew, M. (2007). The ecology of learning: Factors contributing to learner-centred classroom cultures. *Research Papers in Education*, 22(3), 267-307.

Hoffmam, J. (2005). *O jogo do contrário em avaliação* (2ªed). Porto Alegre: Editora Mediação.

Junior, E. B. L., de Oliveira, G. S., dos Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44).

Kniffin, K. M., & Baert, H. (2015). Maximizing learning through assessment in middle and high school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(4), 7-16.

Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.

Lopez-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57-76. DOI:10.1080/13573322.2012.713860

Moura, A., Silva, A., Graça, A. Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da educação física, 17(3), 211-222.

Nogueira, M., & Santos, F. (2023). *Trabalho Final de Mestrado. Antes, Durante e Depois*. Porto: Edições Almedina.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576.

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557.

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, 22, 74-98.

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

Sebba, J., Crick, R., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., & Durant, K. (2008). Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. Technical report. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.

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

Yin RK. (2016). *Qualitative Research: From start to finish*. Second Edition (2^aEd.). Londres: Guilford Publications.

7. Conclusão

“Vivi esta escola enquanto aluna (...) Hoje, entro pelo mesmo portão e sou recebida com um ‘Bom dia Sr.^a Professora!’...”

Diário de Bordo, Reflexão da primeira aula

Este foi o acontecimento que marcou a minha entrada na profissão docente e despertou a reflexão sobre os dois lados do espelho. No mesmo espaço, fui aluna e professora. Refleti e viajei até ao lado de lá, enquanto vi o meu reflexo do lado de cá, nos meus alunos.

Efetivamente, o EP foi tudo aquilo que eu esperava, mas de uma forma completamente diferente do que tinha idealizado. O contexto era familiar, a turma fazia parte de uma das infinitas possibilidades que a minha mente tinha preparado, a expectativa e a vontade de entrar nesta aventura eram tremendas... Mas, no final, foi tudo tão diferente, tão inesperado, que me mostrou que a única previsão que poderia ter feito em relação ao EP era que seria autêntico e irrepetível.

Ao longo do ano letivo, foram inúmeros os momentos de aprendizagem, quer a nível pedagógico, quer pessoal. Para isso, foram vários os agentes da mudança, desde os mais experientes do lado de lá, até às personagens principais desta história, os alunos.

Refletindo, estes foram sempre o foco do meu trabalho, o motor das minhas reflexões, o motivo das minhas preocupações. De facto, o EP é o início do meu desenvolvimento profissional, contudo, a maior atenção neste processo não está em mim, mas sim nos alunos e na sua aprendizagem. Nesse sentido, considero que os meus objetivos foram bem conseguidos e saio do portão da escola com a consciência de que fui um agente ativo na sua aprendizagem e crescimento pessoal.

Termino, assim, o capítulo mais intenso e reflexivo de que tenho memória em toda a minha história. Se me perguntassem, há uns tempos, se alguma vez me imaginaria do lado de lá, a resposta não coincidia com este final. Hoje, afirmo com orgulho que é esta a minha profissão.

8. Referências Bibliográficas

- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K., Bessa, C., & Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using sport education and the step-game-approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311-326.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605-632.
- Batista, P., Graça, A., & Pereira, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 81-111.
- 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. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.
- Batista, P., Queirós, P., Graça, A. (2014). O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*, 4-41.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. *CIAIQ2016*, 1.
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2020). Differences between sport education and traditional teaching in developing students' engagement and responsibility. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), 3536-3545.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Boud, D. (2001). Introduction: Making the Move to Peer Learning, In Boud, D., Cohen, Ruth & Sampson, Jane (Ed.). *Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other*. London: Kogan Page Ltd.

- Casey A. & Kirk, D. (2020). *Models-based Practice in Physical Education*.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (8ª ed). Porto: ASA Editores, SA.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Educação Física 10º ano. Articulação com o perfil dos alunos*.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Eather, N., Wade, L., Pankowiak, A., & Eime, R. (2023). The impact of sports participation on mental health and social outcomes in adults: a systematic review and the 'Mental Health through Sport' conceptual model. *Systematic reviews*, 12(1), 102.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. *Sport, Education & Society*, 22(4), 460-476.
- Fernandez-Rio, J., & Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 190-205.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105.
- Fizi, R. M., Winarni, S., & Hartanto, A. (2023). A game model in physical education to improve motor skills, cooperation, and discipline of primary school learners. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 27(6), 448-455.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física, In Mesquita, Bento (Edit.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, Porto: Editora FADEUP, 11-27.

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

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321–338.

Hastie, P. A. & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3): 422–431.

Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.

Lewis, F. C., Reeve, R. A., Kelly, S. P., & Johnson, K. A. (2017). Sustained attention to a predictable, unengaging Go/No-Go task shows ongoing development between 6 and 11 years. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 79, 1726-1741.

Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*. Casa da Educação Física.

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

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educación*, 350, 203-218.

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

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

Pereira, B. C., Farias, C., Ramos, A. G., Coutinho, P. & Mesquita, I. (2022). As dinâmicas de cooperação no seio das equipas no modelo de educação desportiva: Um estudo de investigação-ação. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Priberam. (s.d.). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consult. 11 de junho de 2024, disponível em <https://www.priberam.pt/>

Reeve, C. D. C. (2004). *Plato Republic. Translated from the new standard Greek text, with introduction, by C.D.C. Reeve*. Cambridge: Hackett Publishing Company.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olaussen, B.S., Wang, C. K. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110.

Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola citadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 4-10.

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

Siedentop, D., Hastie, P., & Van Der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Silva, M. C. M. (1997). *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 51-80.

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

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

Simões, M. A. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Slattery, E. J., O'Callaghan, E., Ryan, P., Fortune, D. G., & McAvinue, L. P. (2022). Popular interventions to enhance sustained attention in children and adolescents: A critical systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 137, 104633.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. ERIC.

Anexos

Anexo I: Os espaços de EF na Escola Cooperante



Anexo II: Critérios de Avaliação e Classificação



Critérios de Avaliação e Classificação: - EDUCAÇÃO FÍSICA – do 10º ano (2023/2024)



Níveis e Descritores de Desempenho (de acordo com o Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)							Processos de Recolhas de Informação (Técnicas e Instrumentos)
Critérios Transversais	Domínios e Ponderação	Muito Bom 18-20 valores	Bom 14-17 val.	Suficiente 10-13 valores	Insuf. 6-9 val.	Não Revela 0-5 valores	
Conhecimento, Comunicação, Resolução de Problemas e Execução	Compromisso (1)	- Executa com facilidade e qualidade a maioria das tarefas motoras propostas e com muito bom ritmo. - Domina e aplica bem as regras e conhecimentos técnico-táticos, revelando capacidade para intervir e melhorar a organização/rendimento do grupo. Compreende rapidamente as tarefas propostas apresentando sugestões positivas. Revela um ótimo espírito desportivo influenciando positivamente os colegas. - Revela compromissos A,B,C,D,E,F	Nível Intermediário ⁽²⁾	- Executa com algumas dificuldades as tarefas motoras, e em ritmo razoável - Conhece as regras e aplica razoavelmente os conhecimentos técnico-táticos. - Compreende quase sempre as tarefas propostas. Revela ter espírito desportivo. - Revela compromissos A,B,C,D,E,F	Nível Intermediário ⁽²⁾	- Não executa grande parte das tarefas motoras e executa as outras com grande dificuldade. - Revela desconhecimento ao nível das regras e dos conhecimentos técnico-táticos. - Quase nunca compreende as tarefas propostas. Quase nunca revela espírito desportivo - Revela compromissos A,B,C,D,E,F	- Interação na sala de aula - Grelhas de observação: Saber + saber fazer + compromissos - Testes de avaliação prática - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)
		Cumprir e respeitar normas, orientações prazos de elaboração de trabalhos estabelecidas e acordadas, efetuando a tarefa proposta, evidenciando pesquisa e tratamento satisfatórios de informação.		Cumprir e respeitar normas, orientações prazos de elaboração de trabalhos estabelecidas e acordadas, efetuando a tarefa proposta, evidenciando pesquisa e tratamento satisfatórios de informação.		Não cumprir nem respeitar normas, orientações prazos de elaboração de trabalhos estabelecidas e acordadas, não efetuando a tarefa proposta	
		Apresenta valores na Zona Saudável da Aptidão Física na Bateria de Testes FitEscola		Apresenta valores na Zona Saudável da Aptidão Física na Bateria de Testes FitEscola		Não revela Valores na Zona Saudável da Aptidão Física na Bateria de Testes FitEscola	
							- Testes de avaliação teórica - Fichas formativas - Trabalhos teóricos - Outros/alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)
							- Grelhas de observação - Testes de avaliação prática da Bateria de testes FitEscola - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)

Critérios Transversais		Domínios e Ponderação	Aprendizagens Essenciais (Síntese) e Competências (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória)				Tarefas / Processos de Recolhas de Informação	
Conhecimento, Comunicação, Resolução de Problemas e Execução	Compromisso ^{1a}	ATIVIDADES FÍSICAS (80%)	O aluno desenvolve as competências essenciais para o 10º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em cinco matérias e de nível ELEMENTAR numa matéria de diferentes subáreas do seguinte conjunto de possibilidades: - SUBÁREA JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (Dois matérias entre Futebol, Voleibol, Andebol e Basquetebol) - SUBÁREA GINÁSTICA (Uma matéria entre Ginástica de Solo, de aparelhos e Acrobática) - SUBÁREA ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS (Uma matéria de Dança) Dois matérias entre as seguintes subáreas: - SUBÁREA ATLETISMO [Corridas (velocidade, estafetas, barreiras, resistência), saltos (comprimento, triplo salto e altura)] - OUTRAS (Badminton)	Muito Bom	5I + 1E	- Interação na sala de aula - Grelhas de observação: Saber + saber fazer + compromissos - Testes de avaliação prática - Testes de avaliação teórica - Fichas formativas - Trabalhos teóricos - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)		
				Bom	6I			
				Suficiente	5I			
				Insuficiente	4I			
				Não Revela	3I			
		CONHECIMENTOS (10%)	- Relacionar a Aptidão Física e Saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. - Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. - Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva. - cumprir e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar); - assegura as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros; - realiza o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação; - contacta os serviços de emergência (112) prestando a informação necessária (vítima, local, circunstâncias) de forma clara e eficiente; - realiza as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo atual, emanado pelo European Resuscitation Council (ERC); - reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas interesternais, manobra de Heimlich).			- Testes de avaliação teórica - Fichas formativas - Trabalhos teóricos - Outros/alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)		
		APTIDÃO FÍSICA (10%)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa Fitescola®, para a sua idade e sexo. Testes adotados: resistência, abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, senta e alcança e flexibilidade de ombros.		Valores	Testes na ZSAF	- Grelhas de observação - Testes de avaliação prática da Bateria de testes FitEscola - Outros /alternativos (de acordo com a especificidade do aluno e/ou da turma)	
				Muito Bom	20	5 + 1 teste no Perfil Atlético		
				Bom	17	6		
				Suficiente	13	3-5		
				Insuficiente	9	1		
				Não Revela	5	0		

Anexo III: *Template* do Plano de Aula

PLANO DE AULA Nº		
Professora:		Turma:
Data: Hora: Duração:	Unidades Didáticas: Funções Didáticas: Objetivos Motores: Objetivos Cognitivos: Objetivos Socioafetivos:	Local: Nº de Alunos: Material:

		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				

Anexo IV: Plano Anual

	1º PERÍODO																											
Aula nº	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10		11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24	25-26	27-28	29-30	31-32	33-34	35-36	37-38	39-40	41-42	43-44	45-46		47-48		
Data	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta		
	19/set	21/set	26/set	28/set	03/out	05/out	10/out	12/out	17/out	19/out	24/out	26/out	31/out	02/nov	07/nov	09/nov	14/nov	16/nov	21/nov	23/nov	28/nov	30/nov	05/dez	07/dez	12/dez	14/dez		
Espaço	B/C2	C1	B/C2	C1	B/C2	C1	P1	P2	P1	P2	G/C2	B/C2	G/C2	B/C2	C1	P1	C1	P1	P2	G/C2	P2	G/C2	B/C2	C1	B/C2	C1		
Andebol			1			Feriado																						
Futebol					1																							
Voleibol		1							2		3					4		5		AS								
Basquetebol		1						2			3						4		5							AS		
Ginástica Acrobática												2	3	4	5						6		AS					
Ginástica Artística			1															AS										
Atletismo				1					2	3						4		AS										
Badminton								1		2							3		4	5		AS						
Lutas					1									2								AS						
Dança													1		2						3		4	AS				
Orientação																												

2º Período																								
51-52	53-54	55-56	57-58	59-60	61-62	63-64	65-66	67-68	69-70	71-72		73-74	75-76	77-78	79-80	81-82	83-84	85-86	87-88	89-90	91-92			
Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta		
04/jan	09/jan	11/jan	16/jan	18/jan	23/jan	25/jan	30/jan	01/fev	06/fev	08/fev	13/fev	15/fev	20/fev	22/fev	27/fev	29/fev	05/mar	07/mar	12/mar	14/mar	19/mar	22/mar		
P2	P1	P2	G/C2	B/C2	G/C2	B/C2	C1	P1	C1	P1	P2	G/C2	P2	G/C2	B/C2	C1	B/C2	C1	P1	P2	P1	P2		
2								3		4	Feriado		5			6		AF		torneio				
							2		3							4		AF						
7							8		9										11	AF				
	7							8		9				AF										
			1		2								3		4	5		AS						
				8									9		10	11								
					2 s.alt								3 s.alt		AS									
	6																							

3º PERÍODO																			
	93-94	95-96	97-98	99-100		101-102	103-104	105-106		107-108	109-110	111-112	113-114	115-116		117-118	119-120	121-122	123-124
Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta	Terça	Quinta
09/abr	11/abr	16/abr	18/abr	23/abr	25/abr	30/abr	02/mai	07/mai	09/mai	14/mai	16/mai	21/mai	23/mai	28/mai	30/mai	04/jun	06/jun	11/jun	13/jun
G/C2	B/C2	G/C2	B/C2	C1		C1	P1	P2	G/C2	P2	G/C2	B/C2	C1	B/C2	C1	P1	P2	P1	P2
Torneio futsal AE						9	torneio			Conferência sobre multiculturalidade	11						AS		
				6	7	8			jogo					9					
	1 apa	2 apa	3 apa									5 apa	AS						
					1 comp		2	3	4					AS					
											1	2		3					

Anexo V: Quadro síntese das intenções e estratégias pedagógicas

Intenções Pedagógicas		Estratégias	Como?	Problemas/dificuldades	Soluções
Domínio Motor	Condição Física	Tarefas de condição física. Testes FitEscola.	Testes FitEscola para registar a evolução da aptidão física ao longo do ano letivo. Tarefas de condição física (circuitos de força, tabatas, sugestões dos alunos), para o desenvolvimento da aptidão física e do interesse pela manutenção de um estilo de vida saudável.	Por vezes, existia desmotivação dos alunos para estas tarefas, então não as cumpriam com o rigor exigido.	Reforçar a importância do trabalho de condição física. Situar os testes FitEscola em métricas e objetivos individuais (para cada aluno observar a evolução dos seus valores ao longo do tempo).
	Desenvolvimento eclético nas Atividades Físicas	Lecionação de várias modalidades desportivas ao longo do ano letivo. Incentivar o gosto pela prática de qualquer modalidade.	Respeitar o roulement de instalação e o modelo de prática distribuída.	Conhecimento menos desenvolvido em algumas modalidades, que levava a alguma insegurança na sua abordagem (problema da professora).	Estudo autónomo sobre o tema. Debates com o professor cooperante.
Domínio Cognitivo	Cultura Desportiva	Dossiê da modalidade. Tarefas de pesquisa fora da aula. Questionamento. Apresentação de temas por equipa.	Em todas as aulas, era fornecido um dossiê a cada equipa, com informações importantes sobre a matéria de ensino. Por vezes, os alunos apresentavam um tema para incentivar o debate.	Não foram registados problemas com estas estratégias.	_____
	Aptidão Física e Saúde	Trabalho de grupo sobre o tema da aptidão física e saúde.	Elaboração e apresentação oral sobre diferentes subtemas (ex.: alimentação, descanso, sedentarismo, higiene, entre outros).	Apesar da qualidade evidenciada em alguns trabalhos, existiram ainda alunos que demonstraram pouco conhecimento sobre o tema, o que revela falta de pesquisa e interesse.	Questionamento sobre o tema, incentivo ao debate e à participação ativa de todos os alunos.
Domínio Socioafetivo	Autonomia e Cooperação	Apresentar o trabalho realizado no final da aula	Trabalham em equipa uma coreografia / esquema para apresentar no final da aula (modalidades de dança e ginástica acrobática).	Passam muito tempo fora da tarefa, precisam de muita orientação.	Atribuir objetivos mais simples para serem cumpridos na própria aula, por exemplo, pequenas coreografias.
		Cada equipa é responsável por um exercício	No 3º período, o aquecimento ficou à responsabilidade dos alunos. Cada equipa preparava e dinamizava um exercício de aquecimento, com conhecimento prévio do local e matérias da aula.	Por vezes, os alunos apresentavam exercícios complexos, que comprometiam a sua explicação e a compreensão por parte dos colegas, refletindo um clima de desorganização.	Exigir que os exercícios sejam simples. Penalizar os alunos/equipas que apresentem um comportamento desadequado durante a explicação dos colegas (pontuação do ranking do MED).
		Cada equipa organiza um torneio	No 3º período, alguns torneios eram organizados pelos alunos. A organização era feita em aula: a equipa responsável iniciava os registos enquanto as restantes preparavam o material.	Limitações de tempo (demasiado tempo nos registos e transições); contestações em relação à arbitragem.	Orientações da professora para os registos. Eleger responsáveis por diferentes papéis dentro da equipa. Nomear árbitros de equipas alheias ao jogo.
		MED	(Capítulo 4.6.5.)		
	Motivação	MED: competição. Promover uma visão interessada sobre cada modalidade.	Utilização do Ranking por período, com atribuição de pontuação nas mais variadas tarefas, dentro e fora da aula.	Alguns alunos atribuíam um peso excessivo aos resultados.	Atribuir pontuação aos comportamentos adequados, para incentivar valores como o fair-play, por exemplo.
	Competição	MED: pontuação, ranking de equipas.			

Anexo VI: Exemplar de Formulário de Autoavaliação

Autoavaliação - Andebol															
Enquanto atacante com bola:															
Quando tenho espaço de progressão, avanço em drible e retiro vantagem do ciclo de passos (3 passos).	☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
Com oportunidade de finalização, remato em salto, elevando o braço e rodando o * tronco.	☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
Com oposição, leio o jogo passo a um colega melhor posicionado ou ultrapasso o defensor.	☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
Enquanto atacante sem bola:															
Desmarco-me para garantir linha de passe.	☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
	Posiciono-me de forma a aumentar o espaço de ataque (recuar para receber a bola). ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
	Enquanto defensor:														
	Realizo marcação individual ao meu oponente direto. ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
	Utilizo os deslocamentos defensivos, sem cruzar os apoios. ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
	Assumo uma posição base defensiva para enfrentar o adversário, com os pés paralelos e o tronco ligeiramente inclinado para a frente. ☐ Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca														
	Refere as tuas maiores dificuldades em Andebol. A sua resposta _____														
	Realiza a tua autoavaliação numa escala de 1 a 5 em Andebol. <table><tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td></td></tr><tr><td>Não sou capaz de realizar nenhuma tarefa proposta.</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>☐</td><td>Cumpro rigorosamente todos os critérios da modalidade, sem qualquer dificuldade.</td></tr></table>		1	2	3	4	5		Não sou capaz de realizar nenhuma tarefa proposta.	☐	☐	☐	☐	☐	Cumpro rigorosamente todos os critérios da modalidade, sem qualquer dificuldade.
	1	2	3	4	5										
Não sou capaz de realizar nenhuma tarefa proposta.	☐	☐	☐	☐	☐	Cumpro rigorosamente todos os critérios da modalidade, sem qualquer dificuldade.									

Anexo VII: Quadro síntese da Área 2

Atividade	Descrição	Papel do EE	Aprendizagens retiradas para o DP
Direção de turma	Assessoria da diretora de turma nas tarefas inerentes à sua função.	Participação no horário de atendimento, nas reuniões com os EE, marcação e justificação de faltas.	Estabelecimento de contactos dentro da comunidade escolar. Resolução de problemas. Perceção da relação do EE com a escola e da sua priorização dos resultados.
Desporto Escolar - Ginástica	Realização de um período de estágio no grupo federado de ginástica da escola.	Acompanhamento semanal dos treinos; assessoria das treinadoras; participação na organização do Sarau de Ginástica, no final do ano letivo.	Conhecimento da modalidade numa perspetiva diferente da abordagem da faculdade; conhecimentos diversificados sobre preparação física específica da ginástica, possível de alargar a outras modalidades; transfere de metodologias de ensino e critérios de êxito para as aulas de EF.
Troféu ESAS	Torneio com várias provas de modalidades diversas, organizado, anualmente, pelo Departamento de Educação Física da ESAS. No presente ano letivo, foi constituído por 5 provas: 1ª Feira de Aventuras, 2ª Torneio de Voleibol 2x2, 3ª Peddy Paper, 4ª Torneio de Badminton 2x2, 5ª Canoagem.	Acessoria na organização da 1ª e 5ª provas e organização autónoma do NE na 2ª, 3ª e 4ª provas. Trabalho pré-prova: elaboração de cartazes, regulamentos, quadros competitivos, tabelas classificativas, angariação de material, patrocínios e asseguramento de todas as condições para a realização de cada prova. Dia da prova: participação ativa para garantir o bom funcionamento. Pós-prova: realização e divulgação de resultados, cartazes, registos fotográficos e notícias.	Capacidade de organização de eventos, trabalho em equipa, gestão de recursos, liderança, antecipação, adaptação, resiliência e resolução de problemas.
Dia Aberto	Dia de acolhimento de alunos do 9º ano de outras escolas do agrupamento, com o objetivo de dar a conhecer a ESAS, nos seus diversos departamentos, e incentivar os alunos a optar por esta escola no ensino secundário.	Dinamização de uma atividade em representação do grupo de EF (percurso de obstáculos no ginásio). Preparação prévia da atividade, acolhimento dos alunos e realização da atividade, apresentação das condições da escola para a disciplina de EF.	Responsabilidade pela representação do grupo. Capacidade de organização e de adequação do discurso ao público alvo.
Torneios de Abril	Uma semana de torneios de diferentes modalidades (andebol, corfebol e voleibol), organizados pelos professores de Educação Física da EB 2,3 de Nogueira, para todos os anos letivos, desde o 5º ao 9º.	Acessoria presencial nos torneios: organização das equipas pelos campos, arbitragem dos jogos e registo de pontuação.	Definição de regras de jogo adequadas à faixa etária. Capacidade de organização e mobilização de grandes grupos. Incentivo aos valores da competição para além do foco no resultado.
Sessão de formação: Dança	Liderança de uma sessão de formação no âmbito do ensino da dança na escola para professores de EF interessados no tema.	Preparação da sessão: pesquisa, elaboração da apresentação, procura de exemplos e situações práticas. Partilha de informação adquirida através da formação inicial da faculdade, da pesquisa e da experiência enquanto atleta de dança desportiva.	Adequação do discurso e da instrução em função do público alvo, sentido de responsabilidade e liderança, mobilização e partilha de conhecimentos.
Formação de Orientação	Participação numa formação sobre a modalidade de Orientação, enquanto aprendiz, dinamizada por uma professora de EF, atleta e treinadora da modalidade. A formação foi dividida em duas sessões, a primeira teórica, para o conhecimento de conceitos básicos da modalidade; a segunda prática, com a experiência de diversos exercícios.	Participação ativa nos exercícios propostos, assumindo o papel do aluno, de forma a explorar as suas possíveis reações. Registo de conteúdos, materiais e situações de aprendizagem.	Conhecimento da modalidade do ponto de vista competitivo e pedagógico.

Anexo VIII: Três questões e cinco estratégias do AfL (William e Thompson, 2008)

	Q1: Para onde vai o aluno?	Q2: Onde está agora?	Q3: Como chegar lá?
Professor	Estratégia 1: Clarificar intenções de aprendizagem e partilhar critérios de sucesso	Estratégia 2: Organizar discussões, atividades e tarefas que gerem evidência de aprendizagem	Estratégia 3: Fornecer <i>feedback</i> que mova os alunos para diante
Colegas	Compreender e partilhar intenções de aprendizagem e critérios de sucesso	Estratégia 4: Colocar os alunos como recursos instrucionais uns dos outros (<i>avaliação e feedback</i>)	
Aluno	Compreender intenções de aprendizagem e critérios de sucesso	Estratégia 5: Colocar os alunos como autores da sua própria aprendizagem (<i>autoavaliação</i>)	

Anexo IX: Evolução na autoavaliação

Alunos	Voleibol				Evolução	Basquetebol				Evolução	Andebol				Evolução
	21/set	30/jan	06/fev	12/mar		21/set	16/nov	08/fev	20/fev		08/fev	20/fev	07/mar	14/mar	
1	4	4	4	5	SIM	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO
2	3	3	3	4	SIM	4	3	4	4	SIM	4	3	4	4	SIM
3	4	4	3	4	SIM	3	4	3	4	SIM	3	3	3	3	NÃO
4	4	3	4	4	SIM	3	3	4	4	SIM	3	3	4	4	SIM
5	4	4	4	5	SIM	4	4	4	5	SIM	5	4	5	5	SIM
6	4	5	5	5	SIM	4	5	5	5	SIM	5	5	4	4	SIM
7	4	4	4	4	SIM	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO
8	4	4	4	4	NÃO	3	4	4	4	SIM	4	4	4	3	SIM
9	4	4	4	5	SIM	4	4	4	4	NÃO	5	5	4	5	SIM
10	3	4	4	4	SIM	4	3	3	3	SIM	3	3	3	2	SIM
11	4	4	4	5	SIM	4	5	5	4	SIM	4	4	4	5	SIM
12	4	4	4	5	SIM	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	5	SIM
13	4	4	4	5	SIM	4	4	5	5	SIM	5	5	5	5	NÃO
14	3	3	4	4	SIM	4	4	4	4	NÃO	4	3	3	4	SIM
15	4	4	4	5	SIM	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO
16	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO
17	4	4	4	4	NÃO	4	5	5	5	SIM	5	5	5	5	NÃO
18	3	4	4	4	SIM	4	3	4	4	SIM	4	5	4	4	SIM
19	4	4	4	5	SIM	4	4	4	4	NÃO	5	5	5	5	NÃO
20	3	5	5	5	SIM	4	4	5	4	SIM	4	4	4	4	NÃO
21	4	4	4	5	SIM	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO
22	4	4	4	4	NÃO	4	3	4	4	SIM	4	4	4	4	NÃO
23	4	4	5	5	SIM	4	5	4	4	SIM	5	5	5	5	NÃO
24	5	5	5	5	NÃO	4	5	5	5	SIM	5	5	4	5	SIM
25	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO	4	4	4	4	NÃO
26	4	4	5	5	SIM	4	4	5	5	SIM	5	5	5	5	NÃO
27	4	4	4	5	SIM	4	4	4	5	SIM	5	5	5	5	NÃO
28	4	4	4	4	NÃO	3	2	5	5	SIM	5	5	5	5	NÃO
				Evolução	21 de 28					Evolução	18 de 28			Evolução	12 de 28
					75%						64%				43%

Anexo X: Autoavaliação e percepção de desempenho pré e pós vídeo

Alunos	Pré vídeo	Pós vídeo	Diferença na autoavaliação	Respostas dos alunos sobre percepção de desempenho	Observações
	07/mar	14/mar			
1	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
2	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
3	3	3	Não	"não tinha esta percepção de desempenho"	menção os critérios onde sentiu diferenças
4	4	4	Não	"não tinha esta percepção de desempenho"	menção os critérios onde sentiu diferenças
5	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
6	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
7	4	4	Não	"não tinha esta percepção de desempenho"	menção os critérios onde sentiu diferenças
8	4	3	Sim	"não tinha esta percepção de desempenho"	
9	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
10	3	2	Sim	"não tinha esta percepção de desempenho"	
11	4	5	Sim	"não tinha esta percepção de desempenho"	
12	4	5	Sim	"não tinha esta percepção de desempenho"	
13	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
14	3	4	Sim	"não tinha esta percepção de desempenho"	
15	4	4	Não	"não tinha esta percepção de desempenho"	o jogo correu mal, por isso, não é representativo do desempenho
16	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
17	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
18	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
19	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
20	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
21	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
22	4	4	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
23	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
24	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
25	4	4	Não	"não tinha esta percepção de desempenho"	menção os critérios onde sentiu diferenças
26	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
27	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	
28	5	5	Não	"esta era a minha percepção de desempenho"	

Anexo XI: Exemplo de Ficha de observação ou heteroavaliação

Ficha de observação – Badminton

→ Pega de direita

- Cabeça da raquete de perfil, à frente e formando um ângulo com o antebraço;
- Dedos envolvem o cabo sobre a diagonal, com o polegar em oposição.

	SIM	NÃO
Realiza corretamente a pega de direita?		
Realiza sempre a pega de direita nos batimentos do lado direito do corpo?		
Observações:		

→ Pega de esquerda

- Cabeça da raquete de perfil, à frente e para cima.
- Dedos envolvem o cabo, com o polegar sobre uma das faces mais largas.

	SIM	NÃO
Realiza corretamente a pega de esquerda?		
Realiza sempre a pega de esquerda nos batimentos do lado esquerdo do corpo?		
Observações:		

→ Serviço curto

	SIM	NÃO
Trajectoria baixa e tensa (volante passa junto à rede)?		
Ponto de queda do volante é perto da linha de serviço curto?		
Transfere o peso do corpo do pé de trás para o da frente?		
Observações:		

→ Encosto

	SIM	NÃO
Trajectoria baixa (junto da rede)?		
Ponto de queda do volante é junto da rede?		
Realiza a sequência: serviço curto – encosto – encosto?		
Observações:		

→ Serviço longo

	SIM	NÃO
Trajectoria alta e profunda?		
Ponto de queda do volante é no fundo do campo adversário?		
Transfere o peso do corpo do pé de trás para o da frente?		
Observações:		

→ Clear

	SIM	NÃO
Trajectoria alta e longa?		
Ponto de queda do volante é no fundo do campo adversário?		
Realiza a sequência: serviço longo – clear – clear?		
Observações:		