FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional: Da formação à profissão uma reflexão sobre o processo de avaliação como meio de aprendizagem

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Maria Inês Soares Pinto Alves

Porto, setembro 2024

Ficha de Catalogação

Alves, I. (2024). Estágio Profissional: Da formação à profissão uma reflexão sobre o processo de avaliação como meio de aprendizagem. 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 CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, CURSOS PROFISSINAIS, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Dedicatória

Ao meu avô, que sem saber me ensinou a nunca desistir,
Ensinou-me que a vontade de viver não tem barreiras.
Ensinou-me a ser esforçada, trabalhadora e o amor pelas coisas mais simples.

“Quem me vê não sabe bem
De verdade quem eu sou
Vê o olhar da minha mãe
Que o herdou do meu avô “
“Quem me vê” Luís Trigacheiro

Um obrigado nunca será suficiente.

Agradecimentos

Este caminho, não o fiz sozinha, até dira que tive uma pequena cota de participação nele. Devo-o a todos que me trouxeram até aqui, muitas vezes dependi do vosso colo. E que bom foi ter o vosso apoio para me amparar. Não seria possível agradecer o suficiente. Sou um pouco da essência de cada um e muito **OBRIGADA** por isso.

Obrigada aos meus pais, que me garantiram a possibilidade e o apoio para realizar um sonho. Da minha parte apenas foi preciso o mínimo, valorizar a oportunidade. Obrigada pelo esforço e dedicação que depositaram no meu sonho.

Obrigada à minha irmã, por ser apoio incondicional e confidente dos desabafos.

Obrigada ao João, o meu apoio mais presente, que de tanto abdicou para que todos os prazos fossem cumpridos, que nos momentos mais difíceis me fez continuar e foi parte fulcral na reta final deste desafio. Obrigada por todo o amor e paciência que me deste e dás.

Obrigada Professora Paula Queirós, por todo o apoio, feedback e auxílio ao longo do ano de estágio e relatório. Sem a Professora como Orientadora o percurso não teria sido o mesmo.

Obrigada aos meus Flyers, por terem sido parte fundamental da minha vida de estudante, obrigada por me terem moldado em alguém melhor mais resiliente, responsável e por todos os valores que partilhamos. Obrigada por serem companhia de noite e dia, companhia dos estudos e da boémia, e companhia para a vida.

Obrigada à Maria, Meireles e Liliana, por serem amigas para a vida, daquelas que são difíceis de encontrar e só com muita sorte é que se arranja uma amizade assim. Imaginem o meu espanto ao conseguir encontrar-vos às 3. Que bom é ver-nos crescer e ser parte do sonho de umas das outras.

Obrigada à Professora Júlia e aos meus alunos, por toda a paciência que tiveram comigo ao longo do ano. À professora Júlia por todo o apoio, sabedoria e por todo o espaço para as tentativas, sucessos e erros que me proporcionou. Aos meus alunos, que foram os melhores que podia ter encontrado com todos os desafios que me colocaram e me presentearam com o sucesso que alcançaram.

Obrigada a todos!

Índice Geral

Dedicatória ... III

Agradecimentos ... V

Índice Geral ... VII

Índice de Gráficos ... X

Índice de Anexos ... XI

Lista de Abreviaturas ... XII

Resumo ... XIII

Abstract ... XV

1. Introdução ... 1

2. Preparação do Voo ... 5

2.1. Expectativas Iniciais ... 8

2.2. Entendimento do Estágio Profissional e do Ser Professor ... 11

2.3. Características individuais que considero úteis para o Estágio Profissional ... 13

3. 1º Lição de Voo ... 15

3.1. Enquadramento Institucional ... 15

3.2. Na Escola Cooperante ... 15

3.3. Núcleo de Educação Física ... 17

3.4. Características dos Estudantes ... 17

3.5. Parcerias e Colaborações ... 18

3.6. Turmas Residentes ... 19

3.6.1. Turma de Desporto (12º ano) ... 20

3.6.2. Turma das Meninas (11º ano) ... 21

3.6.3. Línguas e Humanidades (12º ano) ... 22

3.6.4. Turma Partilhada ... 22

3.7. Carga Horária e Disciplinas ... 23

3.8. A Realidade do Ensino Profissional ... 24

3.9. Ensino Regular VS Ensino Profissional ... 25

4. Aprender a voar entre as áreas do ensino ... 29

4.1. Ser Gaiola ou Ser Asas ... 29
4.2. Ensinar ou encorajar a voar ... 31
4.2.1. Ensino Centrado na Tarefa ... 34
4.2.2. Ensino Inclusivo ... 35
4.2.3. Estilo de Ensino Descoberta Guiada ... 36
4.2.4. Modelo De Educação Desportiva ... 37
4.2.5. Modelo de Aprendizagem Cooperativa ... 39
4.2.6. Modelo de Instrução Direta ... 41
4.3. Avaliação ... 42
4.3.1. Avaliação Diagnóstica ... 44
4.3.2. Avaliação Contínua ... 45
4.4. Participação na Escola e Relação com a Comunidade ... 46
4.4.1. *Roulement* de professores ... 47
4.4.2. Cartaz Solidário ... 48
4.4.3. Visitas de Estudo ... 49
4.4.4. Surf + Ação de Limpeza ... 50
4.5. Desenvolvimento Pessoal ... 51
5. Avaliação para a aprendizagem e os seus resultados ... 53
Resumo ... 53
Abstract ... 54
5.1. Introdução ... 55
5.2. Objetivo do estudo ... 56
5.3. Enquadramento teórico ... 56
5.3.1. O problema ... 57
5.3.2. Enquadramento da solução ... 58
5.3.3. Implementação da solução ... 60
5.4. Metodologia ... 64
5.4.1. Participantes ... 64
5.4.2. Execução ... 65
5.4.3. Análise de dados ... 65
5.5. Apresentação dos resultados ... 66
5.6. Conclusão ... 72
6. Conclusão do Relatório Final de Estágio ... 77

7. Referências Bibliografias 79

ANEXOS XVII

Índice de Gráficos

Gráfico 1_____ 66
Distribuição da amostra de acordo com o género.

Gráfico 2_____ 67
Distribuição das idades da amostra recolhida

Gráfico 3_____ 67
Perceção dos participantes em relação à clareza dos objetivos.

Gráfico 4_____ 68
Efeito da avaliação para a aprendizagem na motivação.

Gráfico 5_____ 68
Satisfação dos alunos no que diz respeito ao suporte fornecido durante a avaliação para a aprendizagem.

Gráfico 6_____ 69
Distribuição do nível de satisfação referente ao feedback durante a avaliação para aprendizagem.

Gráfico 7_____ 69
Eficácia da avaliação para a aprendizagem no direcionamento de esforços na disciplina de educação física.

Gráfico 8_____ 70
Opinião dos alunos sobre a acessibilidade dos objetivos implementados.

Gráfico 9_____ 70
Avaliação para a aprendizagem como uma prática mais justa de avaliação

Gráfica10_____ 71
Relevância dada pelos alunos à avaliação para aprendizagem de forma a melhorar o desempenho escolar.

Gráfico 11_____ 71
Impacto da avaliação para a aprendizagem no autoconhecimento dos alunos.

Gráfico 12_____ 72
Distribuição da amostra tendo em conta se gostariam ou não de continuar com a avaliação para a aprendizagem.

Índice de Anexos

Anexo I- Inquérito Inicial_____ XVII

Anexo II- *Roulement* do Pavilhão_____ XIX

Anexo III- Cartaz Caminhada Solidária_____ XXI

Anexo IV- Visitas De Estudo (Centro de Alto Rendimento e Fenda a Calcedónia) _____ XXII

Anexo V- Visita de Estudo Surf + Limpeza do Areal_____ XXIII

Anexo VI- Objetivos da Avaliação para a Aprendizagem_____ XXIV

Anexo VII- Inquérito De Satisfação: Avaliação para a Aprendizagem___ XXV

Lista de Abreviaturas

CAR- Centro de Alto Rendimento

ECDM- Expressão Corporal, Dramática e Música

EF- Educação Física

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GD- Gestão Desportiva

LH- Línguas e Humanidades

MAC- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED- Modelo Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

PAFD- Prática e Atividades Físicas Desportivas

UFCD- Unidades de Formação de Curta Duração

Resumo

Este relatório apresenta uma visão abrangente da minha experiência durante o estágio profissional em Educação Física numa escola cooperante da Faculdade de Desporto. Ao longo deste documento, são abordados diversos aspetos do estágio, desde o planeamento e execução de aulas até à avaliação dos alunos e ao desenvolvimento profissional. Foram exploradas também as atividades extracurriculares e eventos que contribuíram para o meu crescimento enquanto professora. Durante o estágio profissional, fui desafiada a crescer e a refinar as minhas habilidades. Explorei diferentes modelos pedagógicos, como o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, compreendendo os sucessos e falhas de cada um. A avaliação desempenhou um papel fundamental na minha experiência, desde a avaliação diagnóstica que me permitiu adaptar o meu ensino às necessidades dos alunos até à avaliação contínua, que equilibrou os dados recolhidos nos momentos de avaliação sumativa. Além disso, a descoberta da avaliação para a aprendizagem, dimensão que se tornou objeto de estudo. Durante o estágio, participei ativamente na organização de atividades extracurriculares que enriqueceram a experiência dos alunos e me permitiram crescer como professora. Compreendi que ser professor é mais do que transmitir conhecimento; envolve ser um líder, um mediador e um *designer* e atividades, além de ser um defensor da importância da Educação Física. Esta jornada levou-me a questionar minha própria identidade profissional e a reconhecer a importância da reflexão contínua na minha prática docente. Em resumo, esta experiência de estágio transformou-me numa professora mais consciente. Levo comigo as lições aprendidas e as memórias valiosas desses momentos significativos. Esta jornada não apenas moldou minha visão da profissão de professor de Educação Física, mas também a minha própria identidade profissional, e estou ansiosa para continuar a crescer e contribuir para a educação dos meus alunos.

PALAVRAS CHAVES: ESTÁGIO PROFISSIONAL, CURSOS PROFISSINAIS, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Abstract

This report presents a comprehensive overview of my experience during the School Placement in Physical Education. Throughout this document, various aspects of the School Placement are addressed, from lesson planning and execution to student assessment and professional development. I will also explore extracurricular activities and events that contributed to my growth as a teacher. During the School Placement, I was challenged to grow and refine my skills. I explored different pedagogical models, such as the Direct Instruction Model, the Sports Education Model, and the Cooperative Learning Model, understanding the successes and failures of each. Assessment played a fundamental role in my experience, from diagnostic assessments that allowed me to adapt my teaching to students' needs to continuous assessment, which balanced recognition of students' efforts. Furthermore, the discovery of goal-based assessment became a subject of study. During the School Placement, I actively participated in organizing extracurricular activities that enriched students' experiences and allowed me to grow as a teacher. I realized that being a teacher is more than imparting knowledge; it involves being a leader, a mediator, an activity designer, and, above all, an advocate for the importance of Physical Education. This journey led me to question my own professional identity and recognize the importance of continuous reflection in my teaching practice. In summary, this internship experience transformed me into a more conscientious teacher. I carry with me the lessons learned and the valuable memories of these significant moments. This journey not only shaped my view of the Physical Education profession but also my own professional identity, and I look forward to continuing to grow and contribute to the education of my students.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PROFESSIONAL COURSES, TEACHING-LEARNING PROCESS

1. Introdução

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas"

Rubem Alves

No âmbito do estágio inserido no último ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, surge o meu relatório de estágio. Este documento tem como objetivo testemunhar o percurso vivido ao longo deste ano, sendo de extrema importância, pois reflete o que foi realizado e vivenciado, bem como aquilo que pretendo concretizar como a minha realidade. A elaboração deste relatório representa um momento de pausa e reflexão, permitindo fazer um balanço do meu percurso enquanto Professora Estagiária. Trata-se de um documento que projeta o trabalho realizado, enquanto reflete sobre os desafios e obstáculos enfrentados ao longo de um percurso que nem sempre foi linear. Essas experiências moldaram não apenas a professora que almejo ser, mas também a professora de que meus alunos necessitaram. Esta reflexão surge da necessidade "da construção de narrativas sobre as nossas próprias histórias de vida pessoal e profissional (…) dessa necessidade de cada um se encontrar a si próprio como modo de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador" (Nóvoa, 2004, p. 5).

Neste ano fundamental para a minha formação, adotei como lema a frase "Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas", destacada na abertura deste relatório. Essa citação, que surgiu quase por acaso no meu primeiro ano de mestrado, reflete, de forma simples, as minhas vivências como aluna e as minhas crenças e sonhos como professora. Essa frase traduz não apenas o percurso, mas também direciona o que está por vir. Como aluna, tenho orgulho em dizer que passei por muitas escolas e muitos professores que foram verdadeiras asas para mim, e até mesmo aquelas que não o foram serviram como exemplos do que não devo ser e do caminho que não quero seguir.

Iniciei esta aventura com muitas certezas sobre aquilo que desejava ser como professora, mesmo sem ter essa metáfora como guia. Sabia que a educação que defendo é encorajadora para todos, livre e desafiadora. Ela estimula e

tira da zona de conforto do conhecido para incentivar a descobrir e aprender mais.

Curiosamente, ao iniciar o estágio e já com a ideia central desse lema, tive a sorte de escolher uma escola que considero uma verdadeira asa, com todas as suas especificidades que incentivam o desafio tanto para os alunos como para mim. O estágio não é um ano para ficarmos presos em gaiolas que nos limitam; é um ano de tentativas e liberdade para errarmos e aprendermos nesses erros. Assim como confirma Matos (2012, p.3) ao afirmar que "o objetivo do Estágio Profissional assenta na integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão".

Assim, para iniciar o relatório, pretendo discorrer sobre o meu percurso, as dificuldades e as vitórias, as aprendizagens e as competências desenvolvidas, bem como a forma como decidi atuar em contexto de estágio, dentro e fora da sala de aula ou pavilhão. Em relação a esse percurso, é fundamental refletir sobre algumas questões que definem as minhas crenças e a minha postura como professora estagiária até o momento. Que características possuo para ser uma docente de excelência? O que me falta para alcançar os objetivos deste Estágio Profissional? Que tipo de professora desejo ser? Qual a melhor maneira de agir e adaptar-me aos alunos? Como posso aprimorar ainda mais as minhas competências na docência? Ao tentar responder a todas essas perguntas, tive de refletir sobre todo o processo que me trouxe até aqui, embora reconheça que ainda não consigo explicar tudo completamente.

Com o objetivo de transmitir as minhas conclusões de forma clara, dividi o Relatório de Estágio em três áreas. Inicialmente, pretendo contextualizar-me pessoalmente, descrevendo quem sou, qual foi o meu percurso até ingressar neste mestrado e, principalmente, quem sou agora, quais foram as minhas ambições, objetivos e expectativas com este estágio, sem esquecer os desafios e dificuldades que o acompanharam. Além da minha experiência pessoal, irei abordar aquilo em que acredito e quais são os meus objetivos em relação à minha conceção de educação física (EF) e do professor, destacando as competências, características e capacidades que considero fundamentais.

Em seguida, abordarei o enquadramento institucional em que me encontro, analisando a escola enquanto instituição e descrevendo tanto a escola onde realizo o estágio como as turmas em que lecionei. Por fim, o meu objetivo é discorrer sobre a grande preocupação que tive ao longo do ano de estágio, a avaliação, e como essa preocupação me levou a buscar inovação e diferenciação no processo avaliativo, desde o início do ano até a fase final do estágio, devido a essa inquietação adotei um processo de avaliação diferente do habitual, a avaliação para a aprendizagem. Que me despertou para uma nova área na minha formação, alertou para uma nova realidade e diferentes possibilidades. A par disso, e de forma a perceber melhor o impacto desta estratégia investiguei quais as consequências, resultados e desafios que a implementação deste tipo de avaliação trouxe ao processo de qualificar e quantificar a aprendizagem dos alunos.

2. Preparação do Voo

“O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”

Rubem Alves

No seguimento da frase que inicia o meu relatório procurei mais sobre a obra do autor Rubem Alves, de onde surgiu mais uma frase que não posso deixar de me identificar. “O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” resume de forma concisa uma verdade profunda. O voo, como metáfora para o desenvolvimento pessoal e a busca da realização, não pode ser ensinado de forma direta. Não há uma fórmula ou um manual que explique passo a passo como alcançar o voo. É algo intrínseco a cada indivíduo, uma jornada pessoal e única.

No entanto, isso não significa que o voo seja impossível. Pelo contrário, ele pode ser encorajado. O papel dos outros, dos mentores, dos guias, dos professores, da escola, do meio que nos rodeia, é fornecer o suporte, a motivação e as condições necessárias para que cada pessoa encontre o seu próprio caminho de voo. É através do encorajamento que se despertam as habilidades, a coragem e a determinação para enfrentar os desafios e alcançar o voo.

O voo é uma jornada de autodescoberta, de superação e de realização pessoal, e é através do encorajamento que podemos ajudar uns aos outros a levantar voo e a alcançar o melhor de nós mesmos. Foi assim que cheguei ao sonho de ser professora e foi por esta forma de estar que guiei o meu estágio.

A minha história, também tem por base este encorajamento ao voo. Tem início numa pequena cidade, onde ainda era possível brincar na rua sem medos. Cresci rodeada de muita família e fui criada com uma personalidade forte, pois, no meio de tantos primos rapazes, era necessário impor-me e assumir a liderança para evitar ser vítima do caos que eles criavam. Com o distanciamento, consigo perceber que foi com eles e por causa deles que tive uma infância mais ativa, sendo a "Maria rapaz" do grupo. A que preferia correr, andar de bicicleta e subir às árvores do que brincar com bonecas e ao faz de conta. Por um lado, esses primos mais velhos ou da mesma idade que me desafiaram e despertaram uma rebeldia saudável. Mais tarde, primos mais novos tiveram uma influência

diferente na pessoa que me tornei, despertando em mim um cuidado pelo outro, o desejo de ser exemplo, de ajudar e ensinar. Essas duas presenças fortes moldaram grande parte do que sou hoje e do caminho que escolhi. Acredito que, sem aprofundar muito, ser professor é, em grande parte, liderar com o coração para, depois, ensinar o conteúdo em si. Essa liderança que foi despertada em mim ainda em tenra idade por este meio rodeado de afetos, o primeiro incentivo para conseguir voar mais longe.

Falando ainda sobre a minha infância, acredito que a primeira vez que pensei em ser professora de EF ainda estava na escola primária. Lembro-me de não ser uma boa aluna, pelo contrário. No entanto, durante as aulas de EF, eu sentia-me valorizada e capaz perante os meus colegas. Era o meu lugar feliz. Eu queria prolongar esse sentimento pelo máximo de tempo possível e, na cabeça de uma criança, a única opção era fazer o que meus professores faziam, tornar-me assim uma professora de EF. Continuei com essa ideia ao longo dos anos, às vezes mais presente, por vezes menos, mas sempre lá. A sorte de ter bons professores nessa área manteve essa chama acesa.

Chegou então o final do nono ano e era a hora de tomar a decisão que me trouxe até aqui. Apesar de já ser uma aluna melhor, eu tinha dúvidas sobre a capacidade de concluir um curso científico, apesar de ser a área que mais gostava, devido à pouca oferta de formação na escola que frequentava. Na época, meu desejo já era seguir a área do desporto e estava decidida a isso, bem como ingressar no ensino superior. As inseguranças em relação a frequentar um curso científico humanístico, e a receio de não conseguir entrar na faculdade empurrou-me para a decisão que ditou muito daquilo que sou. Foi assim que tomei a grande decisão de mudar de escola e de cidade para poder frequentar o curso tecnológico de dinamização desportiva. Frequentar o Colégio de São Gonçalo permitiu-me descobrir um novo mundo, novas modalidades e uma nova forma de ver o desporto e aEF. Por questões financeiras, nunca tive a oportunidade de praticar desporto além do que era oferecido pela escola, nas aulas de EFe no desporto escolar. O que limitou as minhas vivências também deu um sabor, valor e visão diferente sobre aquilo que vivi, perante a importância que teve em mim, e hoje revejo que é a importância que quero que os outros também vejam na educação física. Porque para mim a EF nunca foi o “parente pobre” do

desporto, foi todas as possibilidades de vivenciar essas experiências e acredito que ocupe esse mesmo lugar para muitos mais miúdos que veem ali a sua única experiência desportiva e merecem uma EF de qualidade e rica em conhecimento. “A educação física tem de ser encarada como uma disciplina relevante do currículo escolar, que vai muito para além do físico” (Batista & Queirós, 2015, p. 35). Não é só o espaço para correr ou tentar despertar hábitos saudáveis, para muitos ainda é a possibilidade de viver algo que fora das quatro paredes do pavilhão escolar não conseguem. Tal como defende Bean et al. (2018) o contexto de socialização do desporto, é um meio essencial do desenvolvimento de várias competências com transfere na vida adulta, a nível cognitivo, social e emocional e ético.

No colégio, a abordagem às modalidades era mais diversificada, o que me preparou, tanto teoricamente quanto na prática, para o que encontraria na faculdade. Mais uma vez, vi o meu sonho ganhar novos contornos com possibilidades que eu me identificava, reforçando o sonho de criança.

No final do ensino secundário, devido ao exame de matemática, não consegui entrar na faculdade e decidi trabalhar. O que, em outros tempos, pensei que seria um ponto final e que me faria desistir da faculdade, só despertou em mim uma vontade ainda maior de seguir meu objetivo. Hoje, percebo a importância e o valor que esse ano me trouxe, proporcionando-me maior consciência e maturidade. Dediquei-me durante um ano a estudar e trabalhar para conseguir fazer o exame e entrar na faculdade, como sempre quis. Foi a maior prova de resiliência e persistência, da qual nem eu sabia que seria capaz.

Assim começou o sonho. A faculdade foi tudo o que eu esperava e muito mais, superou todas as minhas expectativas dentro e fora das salas de aula e dos pavilhões. No entanto, sem dúvida, o ponto alto dessa realização ocorreu durante o mestrado, especialmente no último ano, quando me senti realizada apesar de todos os obstáculos que encontrei pelo caminho. Vejo o estágio como o ponto alto da minha formação onde todas as aprendizagens, capacidades, medos e inseguranças se revelaram e foram postas à prova, “o Estágio Pedagógico é um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores pelo que, muitos dos alunos estagiários, vêm este momento como o mais

significante de todo o processo formativo" (Ribeiro da Silva, 2012, cit. por Ribeiro da Silva, 2014, p. 129).

2.1. Expectativas Iniciais

Antes de ingressar na escola de estágio, dediquei-me à pesquisa e a perguntar aqui e ali sobre o que acontece nas diferentes escolas e sobre as diferentes experiências de antigos estagiários. Desde cedo, senti a vontade de experimentar um ambiente escolar desafiador, em vez de optar pelo comodismo. Desejava ter experiências diversificadas, e a escolha da Escola Cooperante estava intimamente ligada a essa ideia, especialmente devido à possibilidade de lecionar cursos profissionais e disciplinas teóricas, um desafio que eu queria vivenciar.

O primeiro encontro oficial e presencial com o estágio foi exatamente como eu esperava: um choque. É impossível evitar usar a expressão "choque de realidade" ao descrever o entrar na escola e ter o primeiro contacto. A primeira reunião deixou isso evidente. Desde o momento em que conheci aqueles que seriam meus companheiros nessa jornada, percebi imediatamente uma sintonia e companheirismo entre nós os quatro. Entendi que não dependíamos uns dos outros, mas que, juntos, poderíamos oferecer suporte mútuo, algo que se veio a provar indispensável.

Apesar da receção calorosa de toda a comunidade escolar, que, antes mesmo de nos apresentarmos, já sorriam e nos perguntava se éramos os novos professores estagiários, não sei ao certo o que nos denunciava. Talvez fosse a expressão de desorientação, o sorriso nervoso ou os passos cautelosos que dávamos ao adentrar a escola. Algo nos entregava claramente. Com a primeira reunião, experimentei uma sensação de serenidade e de pertencimento que não esperava, mas não durou muito.

O retrato do panorama escolar não foi dos melhores, com um contexto complicado e desafios que nos seriam apresentados: lecionar aulas teóricas para cursos profissionais, ministrar módulos específicos que poderiam estar fora

da nossa área de conforto. Tudo aquilo que me levou a escolher a Escola Cooperante como a minha primeira opção, de repente, tornou-se algo assustador.

Os desafios devem ser aceites de coração e braços abertos, e aos poucos senti a certeza de que estava no caminho certo, de seguir a minha verdadeira vocação. Após a primeira semana de reuniões, encontros e burocracias, comecei a compreender melhor o que tanto discutíamos nas aulas: a cultura da escola realmente existe, e agora estava a vivenciar essa cultura na Escola Cooperante. Com o tempo, além da descoberta da escola, o trabalho também se começou a intensificar, e eu vi-me perdida sem saber como lidar com tudo de novo que estava a acontecer. Estava perdida, sem entender bem o caminho a seguir e o que esperar. Foi um início turbulento, o começo do estágio é um momento de muita emoção e entusiasmo, mas não deixa de contemplar momentos de apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades (Flores, 2003, cit por Batista, 2014)

Os desafios de lecionar disciplinas teóricas para alunos do curso técnico de gestão e a parte lúdica/expressiva/musical para alunas do curso de ação educativa pareciam, naquele momento, desafios quase impossíveis de serem superados. O medo de não ser capaz, de não ter a preparação necessária, a competência, dedicação e as ferramentas adequadas para lidar com esses alunos paralisou-me por algum tempo. Acho que foi aos poucos, junto com eles, que fui descobrindo o caminho que deveríamos seguir. Foi um começo intenso, repleto de pesquisas, buscas e preparação, especialmente para a disciplina teórica.

Após 15 dias de aulas, que pareceram 3 meses, já tinha passado por uma montanha-russa de emoções. Já havia experimentado a angústia de não saber o que estava a fazer, mas também o orgulho de sair da sala de aula e sentir que fiz um bom trabalho, que pelo menos um aluno saiu da sala um pouco diferente do momento em que entrou, com um pouco mais de conhecimento. Na sala de aula, sentia-me, na maioria das vezes, segura e confiante de que estou no lugar certo, no estágio certo, com as turmas certas que me desafiam na medida certa. Esperava estar a fazer o mesmo por eles, criar desafios na medida necessária para que também eles saíssem da sala um pouco melhores.

Rapidamente percebi que nos dias em que lecionava as aulas, era mais feliz e realizada. Fora da sala de aula, por outro lado, havia muito trabalho a desenvolver e melhorar. Desde cedo, percebi que meu ponto fraco era fora do

ambiente de aula. Sentia que falhava mais fora da sala do que dentro dela, com todo o planeamento, justificações e reflexões a serem o verdadeiro desafio. Apesar de tudo, nem sempre foi fácil gerir as expectativas iniciais e a realidade do estágio. Passei um ano a planear aulas de EF, para chegar a este ano decisivo e não lecionar a disciplina. O desafio das minhas aulas práticas não estava relacionado com o desporto, o desempenho ou aptidão física, mas sim em desenvolver habilidades como dança, improvisação, ritmo e expressividade.

Isso não seria um problema se fosse para lecionar por um curto período e, em seguida, passar para a próxima modalidade. A duração foi o que mais me assustou desde o início, ao perceber que seria responsável por essa matéria durante todo o ano letivo. Ter consciência da longevidade dos módulos por um ano inteiro trouxe uma certa desmotivação durante o período de adaptação ao contexto e ritmo escolar.

Segundo Caires (2001, p. 68) “dadas as múltiplas exigências inerentes a esta transição, a presença de alguém que acompanhe o aluno poderá ser determinante na construção deste novo ator”. O papel da professora cooperante foi fundamental nesse contexto, pois ela tranquilizou-me e esclareceu a experiência que estava a vivenciar e o valor que isso iria acrescentar à minha formação. Embora não estivesse a ter a experiência concreta de lecionar aulas de EF, senti que isso não estava a prejudicar o meu ano de estágio. Na verdade, não me faltou preparação para entrar no mercado de trabalho, apenas adquiri outras habilidades. Afinal, o que é ser professor? Não é, constantemente, saber-se adaptar às necessidades dos alunos e das escolas? Quais são as garantias de que, com uma experiência de estágio dita "normal", eu não acabaria a lecionar cursos profissionais e disciplinas diferentes de EF logo em meu primeiro emprego? Mudar minha mentalidade e encarar o desafio com outros olhos foi fundamental para perceber que toda experiência e vivência durante o estágio são enriquecedoras para o futuro. Sinto-me sortuda por poder experimentar diferentes áreas e contextos dentro da escola e do ensino. Mesmo que eu só tenha conseguido vivenciar a EF em ambiente de pavilhão no final do ano, essa experiência foi válida e enriquecedora da mesma forma. Nela, tive de lidar com novas expectativas, desafios e dificuldades. O ano de estágio pode ser considerado um período bastante curto comparado com uma longa vida na docência, mas este curto

período é de extrema importância e marcante para o professor, principalmente, se representar o início da vida profissional (Simões, 2008). A vida na escola é imprevisível desde o início da carreira até a sua estabilização, e o meu estágio foi um bom exemplo do contexto real, proporcionando-me uma melhor preparação e um basto leque experiências dentro desse contexto.

2.2. Entendimento do Estágio Profissional e do Ser Professor

Durante este período de estágio, o sentimento que prevalece é o de estar em uma montanha-russa. Dizem Lima et al. (2007) que o estágio pode ser dividido em três estados “sobrevivência, choque com a realidade e descoberta” e foi assim que me senti durante todo ano, a cada novo desafio. De repente, estou a “subir uma montanha", com uma aula que corre bem, e acredito que decifrei a turma, a matéria, o ensino, o ser uma boa professora. No entanto, na aula seguinte, entro em uma queda abrupta em que nada parece funcionar. Ao aplicar exatamente a mesma estratégia da aula anterior, o efeito não é o mesmo, e o carrinho começa a descer novamente. Saímos da aula com a sensação de não termos alcançado os objetivos desejados. E assim recomeça tudo de novo: novas tentativas, novos ajustes, aplicar e reaplicar, perceber o que pode falhar novamente, ou não. Mas, acima de tudo, é um processo de compreender que não depende apenas de nós, da matéria ou dos alunos. Depende de todos os elementos envolvidos na aula e em cada momento. Não existem fórmulas perfeitas no ensino, não há "*one size fit all*". É necessário ler a turma e cada aluno, avaliar, repensar e aplicar novamente a forma como nos expomos e apresentamos a matéria. A aula é um sistema vivo e aberto, beneficiando-se de tudo que a envolve, inclusive questões externas que têm um efeito concreto no ambiente da sala. Às vezes, não há estratégia que resolva, a não ser deixar de lado o plano inicial e abordar o que precisa aquela turma precisa naquele momento. O professor não pode esquecer para quem está a falar, esse é o verdadeiro objeto, objetivo e, ao mesmo tempo, material de trabalho: o aluno. É por isso que acredito que o professor deve saber liderar com o coração, pois de nada adianta cumprir objetivos teóricos se os alunos entram e saem da sala sem se sentirem parte dela.

Sei que existem muitas diferenças entre ser professor e ser um bom professor. Entendo que possuir conhecimento não é suficiente; é preciso saber transmiti-lo e adaptar a forma de ensino de acordo com os alunos à nossa frente. Ser professor também implica observar, interpretar, resolver e, principalmente, refletir. É conhecer as diferenças entre os alunos e lidar com elas, para que se sintam sempre confortáveis e capazes. Ao falar sobre habilidades, uma das características que mais admiro em um professor é a capacidade de estabelecer objetivos. Isso implica conhecer e desafiar constantemente os alunos para que esses objetivos sejam alcançados. É fundamental saber o tipo e o grau dos objetivos. Não posso estabelecer metas que não estejam adaptadas aos alunos.

Não devemos esquecer que estamos a educar jovens para profissões que ainda nem existem. Isso leva-nos a pensar que a sociedade está sempre a mudar, o mundo está a evoluir e, portanto, a educação precisa se adaptar a essas mudanças. A crescente complexidade, multiculturalidade e diversidade das sociedades atuais exige dos professores uma maior preparação profissional e autonomia para enfrentarem diferentes problemas e desafios que surgem destes novos contextos (Queirós, 2020). Nós, como professores, devemos ser capazes de nos adaptar a elas, prontos para alterar os métodos de ensino, se necessário. A capacidade de adaptação constante é fundamental e diferencia um professor de um bom professor.

Após ingressar no mestrado, percebi que, além do conhecimento, o professor dá vida a uma profissão extremamente complexa, trabalha com pessoas em formação. Aprendi que não se trata apenas de ensinar, mas também de garantir que o conhecimento seja adquirido. No entanto, o professor deve questionar seu trabalho quando algo não sai como planeado e refletir sobre o problema para encontrar uma solução. Embora, eu tenha adquirido muito conhecimento teórico sobre a profissão, a cada dia desconstruo suposições e crio novas, que podem ou não se transformar posteriormente. Além de procurarmos a mudança e evolução constante nos alunos, também devemos estar dispostos a mudar e evoluir. A reflexão torna-se uma parte fundamental desse processo, permitindo-nos crescer não apenas como profissionais, mas também como pessoas. Apesar de saber que a minha profissão é sobre transmitir conhecimento, tenho consciência de que tenho muito a aprender com os meus alunos.

2.3. Características individuais que considero úteis para o Estágio Profissional

Desde muito cedo, sempre tive facilidade em assumir a liderança e não sentir vergonha, gostava de falar em público e ajudar os outros. Acredito que todas essas características contribuem para o meu perfil de professora. Para alguém que precisa estar à frente de 20 a 30 crianças/jovens, com seus olhos fixos em nós, a analisar cada gesto e palavra. Sentir-me confortável nessa posição, sem medo ou receio da exposição, é essencial porque todos estamos ali com o mesmo propósito: aprender. Além disso, acredito que a minha capacidade de improvisação e a minha habilidade em ouvir os alunos são pontos fortes que me ajudarão a me tornar uma profissional de excelência.

Embora acredite que muitas dessas características já estavam presentes em mim, ao longo de minha trajetória académica, principalmente durante a faculdade, elas foram ainda mais desenvolvidas e novas competências foram adquiridas, como organização e conhecimento. O processo de formação profissional começa quando ingressamos no Ensino Superior, mas reconheço que ainda há muito a percorrer.

A noção de que estamos em constante formação faz parte do meu dia a dia, mas considero crucial ter consciência das ferramentas que possuímos para construir um caminho de sucesso. É necessário valorizar e aprimorar essas habilidades ao longo do tempo. Além disso, acredito que a flexibilidade e a capacidade de adaptação são características essenciais para enfrentar os desafios do Estágio Profissional no ensino de EF. O ambiente escolar é dinâmico e cada turma é única, portanto, é fundamental saber ajustar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades e características individuais dos alunos.

Outra característica importante é a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender as dificuldades e expectativas dos alunos. Isso permite-nos estabelecer uma relação de confiança e respeito, essencial para criar um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a paciência e a capacidade de lidar com situações diversas são fundamentais para enfrentar os

desafios diários da sala de aula. A par das característica já citadas, será sempre importante fatores como o tom de voz, entoação e uma comunicação não monótona como elementos que podem contribuir para que o professor tenha o controle e a condução adequados da turma, conforme necessário. Considero uma boa característica minha, o meu tom de voz, pois tenho facilidade em projetar a voz e ser expressiva, o que auxilia na comunicação dentro de um pavilhão repleto de diversos tipos de ruídos.

Em resumo, as características individuais que considero importantes para o Estágio Profissional no ensino de EF são: liderança, desenvoltura, improvisação, habilidade de escuta, organização, conhecimento, flexibilidade, capacidade de adaptação, empatia, paciência e habilidade para lidar com situações diversas. Com tantas habilidades necessárias há uma que uniformiza e sintetiza tudo, a capacidade de gerir. O professor tem de ser um gestor nato, está permanentemente a gerir tudo o que envolve o processo de ensino-aprendizagem desde o conhecimento a todos os seus intervenientes.

Reconheço ter a presença de algumas destas características, algumas mais bem desenvolvidas em mim do que outas, mas com o ano de estágio e com o que está por vir o caminho é longo no que diz respeito a aprimorar estes requisitos para um bom professor. Acredito que essas características, aliadas ao constante processo de formação e reflexão, contribuirão para que me torne uma professora de excelência, capaz de proporcionar aos alunos uma experiência educativa enriquecedora e significativa.

3. 1º Lição de Voo

3.1. Enquadramento Institucional

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o enquadramento institucional do estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, inserido no plano de estudos da unidade curricular, Estágio Profissional, para “obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de mestre”. Regido pelos princípios presentes na legislação do Decreto-lei nº 344/89, de 11 de outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº79/2024 de 14 de maio- promulgando assim que a prática pedagógica constitua uma componente fundamental dos cursos de formação de professores. O estágio profissional “assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes "teóricos" da formação inicial e os saberes "práticos" da experiência profissional e da realidade social do ensino” (Piéron, 1996, cit por Rodrigues &Ferreira, 1998”.). Neste contexto, será fornecida uma visão detalhada da instituição onde o estágio foi desenvolvido, “da realidade social”, destacando a sua relevância no cenário educativo e desportivo, assim como o seu papel na minha formação como professora estagiária.

3.2. Na Escola Cooperante

A instituição em destaque é a uma Escola Secundária, situada na freguesia de Paranhos, localizada no centro da cidade do Porto, em Portugal, sendo considerada a escola-sede desse agrupamento. A criação desse agrupamento resultou na reorganização e agregação de escolas, e as diversas escolas que o compõem estão distribuídas pelas freguesias de Paranhos e Campanhã, oferecendo ensino básico e secundário, tanto no ensino regular como profissional. O agrupamento acolhe uma população estudantil diversificada, o que caracteriza o ambiente escolar como multicultural, incentivando a inclusão de todos os alunos.

No entanto, devido à sua localização próxima a vários bairros sociais da região do Grande Porto, a escola enfrenta desafios específicos no seu contexto escolar. Muitos alunos apresentam particularidades pessoais e familiares que influenciam diretamente o ambiente escolar e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Queirós (2020) é importante que aconteça uma busca pela homeostasia entre a escola e a sociedade que a rodeia, mas também uma simbiose, para o bom funcionamento da Escola. A Escola enquanto instituição não sobrevive isolada. Mas neste caso a escola, também sente o impacto negativo do ambiente que a rodeia e a influencia.

Atualmente, a estrutura da escola é composta por quatro blocos, que proporcionam uma ligação constante dos alunos com o ambiente exterior. Por essa razão, a escola é frequentemente referida como "escola aberta", refletindo a sua conceção inovadora desde a sua criação. Apesar da necessidade de reformas estruturais, a escola mantém-se fiel ao seu espírito inovador no campo da educação, oferece uma ampla gama de opções formativas em busca de melhorar o ensino por meio de um contacto direto com os alunos. Um exemplo concreto dessa abordagem é o estímulo à realização de atividades formativas fora das salas de aula e dos limites da escola, como visitas a centros de treino, instalações desportivas, museus e outras dinamizações que levam em consideração o contexto social.

Além disso, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo equipado para a prática de diversas modalidades desportivas. Ao redor do pavilhão, encontram-se três campos de jogos. Apesar de apresentar uma estrutura obsoleta, a escola dispõe de uma quantidade considerável de material desportivo, visando suprir as lacunas da infraestrutura existente.

A Escola Cooperante tem uma trajetória sólida e uma história de excelência no campo educativo. Foi fundada com o propósito de proporcionar uma formação académica de qualidade e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. A missão da instituição baseia-se em promover um ambiente educativo inclusivo e estimulante, onde os alunos sejam incentivados a desenvolver suas capacidades físicas, cognitivas e sociais, acreditando que a EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo, não apenas como um complemento ao ensino regular, mas como uma disciplina essencial

na formação dos alunos. Sem escurar do conhecimento, percebe a importância do desenvolvimento holístico do aluno ao valorizar a formação pessoal em prol da formação académica.

3.3. Núcleo de Educação Física

Durante o período de estágio profissional em EF, tivemos a honra de contar com o apoio e contribuição imprescindível do núcleo de professores. Desde o primeiro dia, fomos recebidos calorosamente por toda a comunidade escolar, sendo tratados sem distinção e acolhidos como membros integrantes do corpo docente. No entanto, é com satisfação que afirmo que o núcleo de EF em particular teve um papel fundamental e inestimável na nossa experiência de estágio.

Desde a nossa primeira reunião, os professores do núcleo estiveram sempre disponíveis para nos auxiliar e aconselhar. Compartilharam connosco turmas, permitindo-nos ganhar mais experiência de ensino. Além disso, tiveram sempre palavras de amizade e encorajamento, corrigiram os nossos erros e proporcionam um ambiente de aprendizagem enriquecedor em cada aula, encontros na sala dos professores e visitas de estudo. Todo esse suporte tornou o estágio um local de aprimoramento constante, enriquecido por um clima acolhedor e familiar.

3.4. Características dos Estudantes

A Escola Secundária António Nobre é uma instituição que recebe uma população estudantil bastante diversificada, composta por alunos provenientes de diferentes origens socioeconómicas e culturais. Essa diversidade é um elemento enriquecedor do ambiente escolar, estimulador da partilha de experiências e contribui para a construção de um espírito de inclusão.

No entanto, é importante reconhecer que ao longo do ano também se fizeram sentir momentos de tensão e conflito. A diversidade, embora deva ser encarada como algo positivo e propício ao desenvolvimento da escola, também traz consigo desafios e dificuldades. Muitos alunos enfrentam contextos

delicados, o que exige uma gestão cuidadosa das aulas e dos conflitos. Como professores, é fundamental saber compreender e ler os alunos, considerando as suas vivências fora da escola. Segundo Maslow (1954), é necessário satisfazer as necessidades básicas dos alunos, como as necessidades fisiológicas e de segurança, para criar um ambiente propício à aprendizagem. Sabendo que alguns alunos têm as suas necessidades básicas comprometidas fora da escola, o ensino deve ser diferenciado desde o início.

Durante o estágio, muitas vezes senti-me mais como uma mediadora de conflitos do que como uma professora de EF. Antes de poder dar as aulas conforme planeado, era necessário estabelecer uma atmosfera de respeito, confiança e inclusão, onde os alunos se sentissem parte da turma e da aula. Essa jornada nem sempre foi fácil, devido aos problemas que surgiam e que precisavam de ser resolvidos. No entanto, com paciência e dedicação, acredito que foi possível criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

3.5. Parcerias e Colaborações

A localização estratégica da escola, situada nas proximidades do centro do Grande Porto, possibilita a criação de diversas parcerias, protocolos e estratégias com universidades, clubes desportivos locais e outras entidades. Essas colaborações têm como objetivo enriquecer as práticas pedagógicas e oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem em contextos reais e diversificados, proporcionando uma formação académica mais abrangente e completa.

Através dessas parcerias, a escola busca promover a interação entre a escola e o meio envolvente, estabelecendo pontes com instituições de ensino superior para a realização de estágios, projetos de pesquisa e ações conjuntas de formação. Além disso, a escola estabelece colaborações com clubes desportivos locais, permitindo aos alunos vivenciarem práticas desportivas variadas, participarem de competições e desenvolverem habilidades físicas e socioemocionais.

Essas parcerias e colaborações visam proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras, estimulando o desenvolvimento de competências transversais, como trabalho em equipa, resiliência e adaptação a diferentes contextos. Dessa forma, a Escola promove uma educação mais abrangente, que vai além das quatro paredes da sala de aula, preparando os alunos para os desafios do mundo real e para uma inserção bem-sucedida na sociedade.

Dessa forma, as parcerias e colaborações da Escola são um elemento fundamental no enriquecimento da prática pedagógica e na promoção de uma formação académica mais completa e significativa não só para os alunos, como profissionais que nela trabalham, mas principalmente para os professores estagiários que a par de toda a experiência de estágio podem acompanhar os seus alunos em todos estes contextos preparando-os para os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo das suas trajetórias profissionais.

3.6. Turmas Residentes

No contexto da minha experiência na Escola Cooperante, tive a oportunidade de ser professora residente em três turmas distintas, cada uma caracterizada por personalidades fortes, objetivos diversos e contextos humanos completamente contrastantes, além de matérias disciplinares distintas. Para conhecê-los melhor no início do ano, apliquei um pequeno inquérito (Anexo I) sobre os seus hábitos, gostos e passatempos. O final do questionário continha uma secção sobre o funcionamento das aulas e a prestação dos professores, a fim de entender o que cada um esperava do momento da aula.

A minha experiência geral na escola, especialmente com as turmas que lecionei, só pode ser considerada positiva. O comportamento e o empenho que os alunos demonstraram e a relação que estabeleci com eles surpreenderam-me ao longo de todo o ano. Apesar dos desafios que poderiam ter surgido, como as turmas não se identificarem comigo ou questionarem a minha autoridade, visto que havia um intervalo de idades bastante curto.

Ao longo do ano, foi possível perceber que mesmo que cada turma tivesse a sua identidade, houve sempre questões que foram transversais a todas elas.

Problemas comuns a todas as turmas, que representaram batalhas diárias que tive de enfrentar e tentar corrigir. Desde manhãs com inícios lentos até faltas descontroladas, esta cultura existente na escola ultrapassava a vontade dos alunos. É verdade que havia vários casos de desinteresse e falta de empenho no ensino, mas também havia alunos que vinham de longe e dependiam de transportes públicos, o que, por mais que quisessem, os tornava reféns desses serviços. Esses problemas tinham um impacto real na aula, pois havia dias em que a presença dos alunos era incerta, com aulas em que não faltava ninguém e outras em que podia haver 10 faltas, criando uma imprevisibilidade constante. Além disso, os atrasos recorrentes causavam interrupções e reduziam o tempo efetivo de aula. Todas estas questões moldaram abordagens, modelos e estilos de ensino que utilizei nos diferentes contextos.

3.6.1. Turma de Desporto (12º ano)

No que diz respeito à turma de 12º ano do curso de Técnicos de Gestão Desportiva (GD), fui designada para lecionar a disciplina teórica de Prática e Atividades Físicas Desportivas (PAFD). O principal objetivo desta disciplina era introduzir as modalidades desportivas de forma teórica, abordar as regras, a organização, os treinos e a gestão das modalidades. Esta turma era composta por 14 rapazes e uma rapariga. É comum, em turmas de cursos de desporto com predominância masculina e alunos já maiores de idade que buscam a obtenção do 12º ano, que surjam diversos problemas comportamentais, de atenção e de perspetivas em relação ao futuro. Por esse motivo, os objetivos tiveram de ser adaptados para estarem de acordo com o propósito e a finalidade da turma e do curso. Embora esses alunos concluam o curso com a habilitação de técnicos desportivos, grande parte deles não deseja permanecer nessa área. Portanto, uma das questões que se colocava era até que ponto seria válido aprofundar os conteúdos se isso apenas os desmotivaria e desconectaria das aulas. O meu principal cuidado com esta turma sempre foi estabelecer objetivos desafiadores, mas principalmente realistas e alcançáveis, caso contrário não seria possível lecionar a aula de forma a manter a sua presença, participação ativa e envolvimento, principalmente em aulas maioritariamente teóricas. Apesar de ter tido

dias mais complicados do que outros, acredito que tenha existido um bom equilíbrio e que a participação dos alunos tenha sido positiva na fluidez da aula.

Quanto ao ambiente em sala de aula, os alunos foram mais fáceis de envolver do que eu esperava. Era evidente que precisavam de aulas leves e descontraídas, baseadas na descoberta orientada, em que trabalhávamos juntos para encontrar respostas e a aula se tornava num diálogo constante. Com uma turma tão extrovertida e enérgica como esta, não poderia ser de outra forma.

3.6.2. Turma das Meninas (11º ano)

Por outro lado, como um completo oposto, tive uma turma de 11º ano do curso de Técnicas de Apoio à Infância, composta por 8 raparigas e 1 rapaz, num ambiente de completa apatia e inércia em sala de aula. Fui responsável por lecionar a disciplina de Expressão Corporal, Dramática e Musical (ECDM), embora fosse uma aula prática, realizava-se em sala de aula, o que trouxe desafios logísticos, de organização, material e espaço. No entanto, o grande desafio da disciplina não se limitava ao espaço físico, mas sim ao ambiente em sala de aula. Embora o contexto fosse mais ambicioso e atrativo para muitas das alunas, uma vez que existiam objetivos académicos mais definidos, o desenvolvimento da aula tornou-se mais exigente devido à letargia da turma e ao clima de animosidade, com vários problemas internos entre os elementos. Além desse contexto, a turma ainda contava com 3 alunas sinalizadas com dificuldades de aprendizagem e de interação social, o que exigia um cuidado especial na abordagem e no processo de ensino-aprendizagem. Foi necessário repensar objetivos e estratégias várias vezes para que, em conjunto, elas fossem capazes de se apoiar mutuamente e criar um ambiente acolhedor que permitisse uma exploração da matéria sem medos, onde as alunas se sentissem à vontade e seguras para participar livremente.

As duas turmas que mencionei acima tive o prazer de acompanhar durante todo o ano, vivendo experiências diversas dentro e fora da escola. São as turmas que sinto como minhas, pois foram os meus primeiros alunos, a cada aula, cada um deles, à sua maneira, me marcou e me ensinou a ser um pouco

melhor, com todas as suas qualidades e dificuldades que me foram apresentando.

3.6.3. Línguas e Humanidades (12º ano)

Quanto à terceira turma, apenas lecionei durante o terceiro período a disciplina de EF para o 12º ano do curso de Línguas e Humanidades (LH). Esta experiência revelou-se diferente do restante ano de estágio, com um contexto mais equilibrado e uma turma mista que me trouxe desafios diferentes em relação às turmas anteriores. Como turma, o grupo foi inicialmente excecional em aula, mas rapidamente revelou as suas fragilidades: alunos pouco motivados, com dificuldades académicas, sociais e familiares, mas principalmente problemas relacionais entre eles, o que resultava em conflitos reais que acabavam por ser trazidos para o pavilhão. Isso exigiu uma atenção extra na formação de grupos e momentos competitivos onde o ambiente, rapidamente, se podia tornar hostil.

Em todas as turmas, houve sempre um denominador comum: a falta de motivação e perspetiva para o futuro. Acredito que essas duas características estejam intrinsecamente ligadas e tenham influência mútua, entre si. O facto de os alunos não verem num futuro académico a solução para bons empregos e salários traz uma sensação de que não importa o que façam estão condenados ao mínimo, assim como a falta de motivação para atingirem elevados patamares de sucesso lhes retira a oportunidade de serem bem-sucedidos. Um círculo vicioso que resulta na apatia com a escola e tudo o que ela implica. É uma realidade assustadora perceber que um grupo tão numeroso de miúdos, que deveriam estar repletos de sonhos e objetivos, vive em constante apatia em relação a si mesmos, ao mundo e ao futuro.

3.6.4. Turma Partilhada

A experiência da turma partilhada foi completamente diferente do resto do ano. Uma experiência mais curta, mas muito enriquecedora numa faixa etária

díspar das turmas residentes. Fomos professores de uma turma do 6º ano de uma escola do agrupamento para a introdução de jogos desportivos coletivos. Curiosamente, não era o primeiro contacto que tinha com este grupo, por causa da UC de Didática Específica do Desporto II- Ginástica, já tinha lecionado aulas no primeiro ano do mestrado a esta turma. Não deixa de ser um exercício engraçado perceber que um ano depois voltamos ao mesmo sítio e os miúdos lembram-se de nós do que lhe dissemos e passamos naquele curto espaço de tempo, como se tivesse sido ontem. Mais uma prova do impacto que a EF e os professores têm na vida dos seus alunos e que muitas vezes passa despercebido aos nossos olhos.

Estas aulas foram divididas entre todos, em que planeávamos em conjunto e cada um ficava responsável pela dinamização de um ou dois exercícios, enquanto os restantes davam suporte à aula.

No geral era uma turma enérgica e participativa, mas acima de tudo empenhada para a prática e predisposta para a aula. Com alguns focos de comportamentos desviantes que era relativamente fácil de controlar por verem o professor como uma figura de mais autoridade, algo que se sente menos presente nas turmas de secundário. À parte disto, a experiência de lecionar a uma aluna russa e haver a necessidade de dar duas aulas em paralelo, uma em português e outra em inglês, foi mais um grande desafio que prova que o professor tem de dominar não são a arte da didática, como ser um gestor de excelência durante toda a aula.

3.7. Carga Horária e Disciplinas

Durante o meu estágio profissional em EF na escola, tive o privilégio de lecionar em três turmas, cada uma com disciplinas diferentes, o que exigiu de mim diversas habilidades de organização, planeamento e conhecimento.

Na turma de Desporto, na qual ministrei a disciplina de PAFD (Práticas de Atividades Físicas e Desportivas), o ano letivo foi estruturado em módulos, conhecidos como Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), com a duração de horas específicas para cada módulo. No meu estágio, fui responsável por

lecionar 25 horas de Andebol (UFCD 7276), 25 horas de Canoagem (UFCD 7282) e 25 horas de Natação (UFCD 7281), totalizando 30 aulas para cada módulo. As horas foram distribuídas entre aulas expositivas, visitas de estudo e trabalhos para consolidação dos conteúdos, com duas aulas semanais de 2 tempos cada.

Com a turma do 11º, a distribuição das horas foi semelhante, com 25 horas para cada módulo, sendo eles Ficheiros de Recursos Educativos (UFCD 10659), Atividades Lúdico-Expressivas (UFCD 10660) e Instrumentos Rítmicos (UFCD 10664). No entanto, o último módulo passou por algumas alterações e foi transformado em Ritmos Aquáticos/Natação, a fim de aproveitarmos o convite da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) para participar das aulas dos alunos de Metodologia da Natação e da Didática do Mestrado de Ensino, onde a turma foi dividida por grupos e pude desenvolver a unidade com 3 dos meus alunos mais 2 alunos da Escola Pero Vaz de Caminha. As aulas ocorriam duas vezes por semana, sendo uma de 1 tempo e outra de 2 tempos.

Por fim, na disciplina de EF, ministrei 10 tempos de Atletismo e 13 tempos de Basquetebol, com uma aula de uma hora e outra de duas horas.

Essa diversidade de turmas e disciplinas proporcionou-me uma experiência enriquecedora, permitindo-me desenvolver competências pedagógicas e adaptar-me às necessidades específicas de cada grupo de alunos

3.8. A Realidade do Ensino Profissional

No início do meu Estágio Profissional, fui informada de que iria trabalhar com turmas de cursos profissionais, o que já era esperado e um dos fatores que influenciaram a minha escolha de estágio.

No entanto, a atribuição da turma e a explicação do contexto despertaram a minha atenção. Dado que a minha formação anterior também era num curso tecnológico, que se assemelha bastante aos cursos profissionais, já tinha uma noção do possível cenário que poderia encontrar nessas turmas: alunos desmotivados, sem perspetivas para o futuro e descrentes no sistema educativo.

Há um grande estigma associado a esses alunos, presumindo-se que sejam preguiçosos e incapazes, o que é uma ideia errada, pois são tão competentes quanto qualquer outro aluno. No entanto, frequentemente enfrentam questões mais profundas que complicam o seu percurso e não se identificam com a escola e as suas imposições. Por outro lado, também existem alunos que estão focados em seguir uma carreira na área do curso profissional em que estão inseridos e que têm ambições académicas mais elevadas, merecendo uma educação que os capacite a alcançar tais objetivos.

Para além do contexto delicado dos alunos, que requer uma abordagem mais ponderada da nossa parte, o funcionamento por módulos não é algo para o qual tenhamos sido preparados durante a faculdade, licenciatura ou mestrado, assim como o estilo de avaliação adotado neste tipo de ensino.

Inicialmente, senti uma certa insegurança em relação à abordagem dos módulos tão específicos, uma vez que não existem manuais didáticos disponíveis. Contudo, essa sensação foi substituída pela liberdade de conduzir os módulos de acordo com as necessidades dos alunos, o que é desafiador, mas gratificante ao perceber o impacto e o empenho dos alunos nas novas aprendizagens.

Apesar de todas as diferenças burocráticas entre o Ensino Regular e o Profissional, os alunos são sempre alunos e devem ser tratados da mesma forma. Por isso, embarquei neste processo sem preconceitos e de coração aberto para enfrentar o desafio. O meu objetivo diário foi confiar neles e mostrar que são capazes de trilhar o caminho correto para alcançarem os seus objetivos.

3.9. Ensino Regular VS Ensino Profissional

O sistema educativo possui diferentes modalidades de ensino, sendo o Ensino Profissional e o Ensino Regular duas delas. Embora partilhem o objetivo comum de proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes, existem diferenças significativas entre essas modalidades, desde a sua estrutura até aos métodos de ensino aplicados.

Uma das principais diferenças entre o Ensino Profissional e o Ensino Regular reside na sua orientação e objetivo. O Ensino Profissional tem como propósito preparar os estudantes para o ingresso direto no mercado de trabalho, fornecendo-lhes competências e conhecimentos específicos de uma determinada área profissional. Por outro lado, o Ensino Regular tem uma abordagem mais generalista, visando a formação integral dos alunos e o acesso ao ensino superior.

No que diz respeito à estrutura curricular, o Ensino Profissional é organizado em módulos, que correspondem a unidades de formação de curta duração (UFCD). Esses módulos abrangem conhecimentos técnicos e práticos específicos da área profissional escolhida pelo aluno. Já o Ensino Regular é estruturado em disciplinas, que englobam uma diversidade de conteúdos e permitem uma formação mais abrangente em várias áreas do conhecimento.

Outra diferença notável é o estilo de avaliação adotado em cada modalidade. No Ensino Profissional, a avaliação é contínua e baseada na observação do desempenho dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. São considerados critérios como a participação nas aulas práticas, a realização de projetos e o domínio das competências profissionais. Por sua vez, no Ensino Regular, a avaliação é mais centrada em testes e exames escritos, que abrangem um conjunto mais vasto de conteúdos teóricos.

As práticas pedagógicas também apresentam diferenças entre as duas modalidades. No Ensino Profissional, existe uma maior ênfase na componente prática, através da realização de estágios em empresas e da simulação de situações reais de trabalho. Os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em contexto laboral, o que facilita a sua transição para o mercado de trabalho. Já no Ensino Regular, a abordagem é mais teórica, com maior enfoque na transmissão de conhecimentos académicos e no desenvolvimento de competências intelectuais.

Em suma, as diferenças entre o Ensino Profissional e o Ensino Regular são evidentes. Enquanto o Ensino Profissional se destaca pela formação específica e prática, visando a entrada direta no mercado de trabalho, o Ensino Regular proporciona uma formação mais generalista, prepara os alunos para prosseguir estudos no ensino superior. Ambas as modalidades têm o seu papel

importante no sistema educativo, oferecendo aos estudantes oportunidades distintas de desenvolvimento pessoal e profissional.

No próximo capítulo, será apresentado o enquadramento teórico que sustentou as práticas desenvolvidas durante o estágio em EF, fornecendo uma base concetual sólida para a compreensão das atividades realizadas.

4. Aprender a voar entre as áreas do ensino

No próximo subcapítulo, irei apresentar o enquadramento teórico que embasou as práticas desenvolvidas durante o estágio em EF e nas demais disciplinas lecionadas, fornecendo uma base concetual sólida para compreender as atividades realizadas. Neste capítulo, abordarei as conceções e entendimentos sobre educação e EF que foram implementados durante o estágio, com ênfase em temas como construtivismo, socioconstrutivismo, estilos e estratégias de ensino utilizados, como inclusão e descoberta guiada, e modelos como questionamento, educação desportiva e aprendizagem cooperativa. Além disso, discutirei todo o processo avaliativo, com seus desafios e preocupações, que levaram à implementação da avaliação para a aprendizagem.

Ao vivenciar diferentes contextos de ensino, incluindo a distinção entre ensino profissional e ensino regular, também tive a oportunidade de lecionar disciplinas para turmas díspares. Cada contexto exigiu que eu fosse uma professora distinta, adaptando minhas crenças fundamentais e trabalhando com objetivos e estratégias diferentes para cada situação. O processo de ensino-aprendizagem vive, não só do conteúdo teórico, mas de “um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2004, p. 5).

Este capítulo fornecerá uma visão aprofundada das bases teóricas que fundamentaram as práticas educativas implementadas durante o estágio em EF. Serão discutidos os princípios e conceitos que sustentaram o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

4.1. Ser Gaiola ou Ser Asas

Durante o meu estágio profissional em EF, optei por abordagens e métodos de ensino baseados nas crenças e conceções que desenvolvi ao longo dos meus anos de formação. Essas crenças moldaram a minha forma de pensar e agir como professora, influenciando a maneira como percebo o mundo e

interpreto as situações educacionais. No entanto, nem todas as minhas crenças puderam ser colocadas em prática devido a restrições contextuais ou à falta de competência para implementá-las. Houve momentos em que foi necessário optar pelo caminho mais simples e firme, a fim de manter o controle das turmas.

No entanto, uma convicção sempre se manteve constante ao longo da minha vivência no estágio: o papel da EF e o que eu desejo que as minhas aulas representem. Para mim, a EF deve ser um ambiente seguro que estimula a autodescoberta, independentemente da modalidade em si. Seja atletismo, orientação ou futebol, o conteúdo aprendido deve sempre ir além das habilidades técnicas da modalidade. É muito mais sobre o crescimento pessoal, abrangendo atitudes, valores e a compreensão de cada aluno sobre o jogo.

Essa perspetiva, para mim está relacionada à dicotomia entre ser uma "gaiola" ou uma "asa", representando a ideia de um ensino restritivo, disciplinador e diretivo, que não permite explorar os talentos e potencialidades de cada aluno. Acredito que esse tipo de ensino não tem lugar na sociedade atual e, especialmente, nas escolas, onde cada vez mais temos jovens que desafiam as barreiras e questionam as regras impostas. O estilo de ensino "em gaiola" não oferece espaço para questionamentos, aprendizagem e crescimento pessoal.

Desde o início do ano letivo, estabeleci como objetivo ter um ensino centrado no aluno, levando em consideração as suas dificuldades, habilidades e objetivos, e juntos construirmos o processo de ensino-aprendizagem de acordo com essas necessidades. Apoiada em paradigmas teóricos fundamentados, acredito que a minha abordagem tenha sido baseada no construtivismo (Piaget, 1952) e no socioconstrutivismo, (Vygotsky, 1978). Essas abordagens enfatizam a construção ativa do conhecimento pelos alunos, incentivando a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia. Para Vygotsky, o socioconstrutivismo, por sua vez, destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo a colaboração entre os alunos e a construção coletiva do conhecimento.

Ao longo do tempo, fui gradualmente implementando essas abordagens em sala de aula e no pavilhão desportivo, proporcionando aos alunos a oportunidade de trabalharem em grupos, de expressarem suas opiniões e de participarem nas decisões sobre os conteúdos lecionados e as formas de avaliação.

Sempre mantive um diálogo constante com os alunos, com a máxima atenção na criação de um ambiente seguro e saudável em sala de aula. Não queria que meus alunos fossem apenas corpos presentes, mas sim participantes ativos e condutores de sua própria aprendizagem.

Nesse processo, a avaliação desempenhou um papel crucial e representou um dos maiores desafios na busca por um processo mais humanizado. Ao longo do ano, utilizei diferentes tipos de avaliação e em todas elas senti que não era um processo justo e equilibrado, pois transformar algo tão individual em critérios gerais não era uma tarefa fácil. Reconhecia que meus alunos possuíam habilidades diversas. Então, como poderia avaliá-los pelas mesmas competências? Foi ao procurar alinhar a avaliação com as minhas crenças pessoais de ensino, que descobri a avaliação para a aprendizagem, (Black & Wiliam, 1998), tornando o processo mais humano e justo. Na avaliação para a aprendizagem, como o próprio nome indica, a prioridade é sempre a aprendizagem, não se foca apenas na quantificação dos resultados (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Wiliam, 2018).

A avaliação para a aprendizagem permitiu-me focar no desenvolvimento individual de cada aluno, estabelecendo metas personalizadas e valorizando o progresso ao invés de apenas o resultado. Essa abordagem foi fundamental para moldar a minha prática pedagógica e direcionar o meu estágio e projeto de investigação. É verdade que o ensino precisa ter diretrizes, critérios e objetivos que orientem e uniformizem as escolas em âmbito nacional. No entanto, não podemos esquecer dos contextos que influenciam os resultados e das crenças dos professores, que ditam o ritmo e os objetivos das turmas, além de orientar o caminho até alcançá-los.

4.2. Ensinar ou encorajar a voar

"Professor não é o que ensina,
mas o que desperta no aluno a vontade de aprender"
Jean Piaget

No decorrer do meu estágio, tive a valiosa oportunidade de refletir sobre o processo de ensino e sobre o que eu desejava fazer dele. Inspirada pelo texto de Rubem Alves, questionei-me se deveria apenas "ensinar a voar" ou se o meu papel seria ainda mais importante, ao encorajar os meus alunos a alçar voos por conta própria. Essa metáfora representa a diferença entre um ensino tradicional, que limita os alunos, e um novo modo de ensino, mais aberto, orientado para o desenvolvimento das capacidades, despertar o interesse e motivar os alunos a aprender. Nessa jornada, encontrei inspiração nas palavras de Jean Piaget (1966), que afirmou que um professor não é apenas aquele que ensina, mas sim aquele que desperta a vontade de aprender nos alunos.

Acredito, firmemente, que a EF desempenha um papel fundamental no processo educativo, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos. Durante o meu estágio, procurei implementar estratégias e modelos de ensino que se adequassem a essa visão, priorizando a participação ativa dos alunos, o envolvimento emocional e a autonomia. Assim como Bento (1995, p. 54) admito concordar que “se o professor utilizasse exclusivamente as receitas oferecidas pela ciência ou teoria despersonalizar-se-ia, hipotecando todo o espaço de invenção, de criatividade, de co-autor do processo de ensino, de sujeito de decisão próprias” por isso todo o processo exigiu um cunho pessoal misturado com o que seria possível aplicar nas turmas e o que elas precisavam. Também, para Metzer (2000) o ensino de excelência não se pode resumir a um único modelo, mas munir-se de distintos modelos de forma a conseguir alcançar vários objetivos e resultados. De acordo com esta abordagem aos modelos encontramos os autores Graça e Mesquita (2007) que defendem que é necessário a análise da aplicação e a readaptação dos modelos tendo em conta a capacidade do docente, os alunos e as características dos conteúdos de ensino.

Optei por adotar estratégias de cooperação entre professor e alunos, que se traduziram na aplicação de abordagens como a Descoberta Guiada (Bruner, J., 1976) e Ensino Inclusivo (Gomes et al., 2017). Embora nem sempre tenha sido possível implementar essas estratégias na sua totalidade, devido a restrições contextuais ou até mesmo por limitações pessoais, acredito que, ao selecionar e adaptar o que havia de melhor em cada uma delas, pude desenvolver o

meu próprio estilo de ensino, de forma a tornar a prática mais consciente por meio da teoria (Bento, 1995). Por outro lado, existe a responsabilidade de saber o que estamos a aplicar, como Rink (2001) refere que não existem modelos adequados a todos os contextos, mas que a escolha errada de um deles pode prejudicar a aprendizagem do aluno.

Durante o estágio, percebi que, ao refletir sobre a ideia de "ensinar ou encorajar a voar", o meu objetivo era proporcionar aos alunos um ambiente seguro, estimulante e desafiador. Tive muitas vezes a preocupação de criar um ambiente positivo de desenvolvimento, onde os alunos não tivessem receio de experimentar. Quase de forma inconsciente, essas preocupações foram se refletindo no planeamento, na aula, mas principalmente na forma como me comunicava com eles. Mantive o rigor no feedback e no comportamento que esperava em sala de aula, mas não permiti que o erro dominasse o exercício ou afetasse negativamente o aluno, de modo a não inibir sua tentativa. Tive a certeza de que estava no caminho certo daquilo em que acreditava e que estava a tentar implementar quando, em resposta a um feedback corretivo dado a uma aluna durante uma aula de lançamento do peso, ouvi: "Nunca ouvi a professora fazer um comentário negativo, corrige sempre sem nos fazer sentir mal". Ao longo do ano, tive inúmeras conversas com os alunos, mas esse breve momento em que recebi essa resposta certamente serviu como fonte de inspiração nos dias mais desafiadores do meu estágio.

Além de encorajar, reconheci que o meu papel como professora também era o de ser um apoio e um guia ao longo do caminho que eles mesmos deveriam querer trilhar

Além disso, alinhado com as estratégias e o estilo de ensino que escolhi adotar, utilizei diversos modelos de ensino que estivessem em consonância com as minhas crenças fundamentais. Segundo Metzler (2011) um modelo oferece um plano com um guião para um ensino coerente, apresenta os aspetos relevantes das componentes que intervêm no processo de aprendizagem. Isso proporcionou uma linha orientadora lógica e embasada teoricamente para as decisões e ações que tomei ao longo do ano. Desde o Modelo de Educação Desportiva (Siedentop et al. (2011), que enfatiza o desenvolvimento de habilidades motoras e competências desportivas e pessoais, até a Aprendizagem Cooperativa

(Metzler, 2000), que promove a cooperação e o trabalho em equipe, e o Modelo de Instrução Direta (Metzler, 2000), explorei uma variedade de modelos que acredito que enriqueceram a experiência educacional dos alunos.

Ao final do estágio, sinto-me grata pela oportunidade de vivenciar essa jornada de reflexão e aprimoramento. Essa experiência reforçou a minha convicção de que a EF desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, e reafirmou a importância de um ensino que vá além da mera transmissão de conhecimentos, incentivando a autonomia, a criatividade e o crescimento pessoal, mas fundamentalmente perceber para ser um professor eficaz é necessário privilegiar o aluno e a sua aprendizagem (Mesquita e Graça, 2011).

Estou confiante de que os conhecimentos e as experiências adquiridas durante o estágio servirão de base sólida para a minha carreira como professora. Seguirei em busca de aprimoramento contínuo, procurar sempre proporcionar aos meus alunos um ambiente educacional enriquecedor, que estimule a sua vontade de aprender, crescer e voar cada vez mais alto.

4.2.1. Ensino Centrado na Tarefa

O Ensino Centrado na Tarefa é uma abordagem educacional que coloca o foco principal no processo de aprendizagem dos alunos, priorizando a compreensão e aplicação de conceitos por meio de tarefas desafiadoras. Essa abordagem tem como objetivo central promover o engajamento ativo dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas (Dewey, 1938).

No Ensino Centrado na Tarefa, o professor desempenha um papel de facilitador e guia, oferece orientações e suporte aos alunos durante a realização das tarefas. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos se envolvam ativamente na exploração e construção do conhecimento. Essas tarefas devem desafiar os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, estimulando a transferência de aprendizagem.

O Ensino Centrado na Tarefa oferece uma abordagem dinâmica e participativa, na qual os alunos são protagonistas da sua próprio aprendizagem. Ele estimula o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e autonomia. Além disso, contribui para a motivação e o envolvimento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e duradoura.

Esta abordagem teve lugar muitas vezes em aulas teóricas com a turma do 12ª GD, onde as modalidades eram desenvolvidas através da cooperação entre os elementos da turma numa discussão guiada por mim para direcionar o caminho, assim como eram propostos trabalhos de solidificação da matéria e postos à prova com os conhecimentos adquiridos em conjunto.

4.2.2. Ensino Inclusivo

Segundo Gomes et al. (2017) o estilo de ensino inclusivo é uma abordagem pedagógica que busca garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. O objetivo principal do ensino inclusivo é criar um ambiente de aprendizagem diversificado, acolhedor e acessível, onde todos os alunos se sintam valorizados e tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. O ensino inclusivo baseia-se em princípios fundamentais, tais como: valorização da diversidade, acessibilidade, adaptação do currículo, colaboração e apoio e fundamentalmente num ambiente inclusivo. Assim como, a resolução pacífica de conflitos e a valorização da diversidade.

Para aplicar o estilo de ensino inclusivo, os professores podem adotar as seguintes práticas como conhecer bem os seus alunos, planear estrategicamente, oferecer suporte individualizado, promover a colaboração e a interação, estimular a colaboração entre os alunos, incentivando a aprendizagem cooperativa, o trabalho em equipe e a troca de conhecimentos.

Ao aplicar o estilo de ensino inclusivo, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, que promove o respeito, a valorização da diversidade e o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Isso contribui para o

fortalecimento da equidade educacional e o sucesso académico e social de todos os estudantes.

Aplicação desta abordagem ao ensino teve fundamentalmente base na turma do 11º, pela diversidade de elementos que tinha dos quais alguns alunos necessitavam de uma abordagem mais inclusiva para que houvesse equidade na aprendizagem e avaliação. Diferentes princípios foram sendo implementados ao longo do ano, mas os que prevaleceram e se tornaram fundamentais ao desenvolvimento da aula foram a acessibilidade, adaptação do currículo e a colaboração intraturma. Outro exemplo de ensino inclusivo foi o uso de diferentes materiais durante a aprendizagem do lançamento do peso o que permitiu aos alunos desenvolverem as suas capacidades da forma que se sentiam mais confortáveis.

4.2.3. Estilo de Ensino Descoberta Guiada

O estilo de ensino por descoberta guiada (Moston, 1986) é uma abordagem pedagógica que tem como objetivo principal promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a sua autonomia, responsabilidade e envolvimento emocional. Nesse modelo, o professor atua como um guia, facilitador e mediador do conhecimento, ao invés de desempenhar um papel central como transmissor de informações.

A ideia central do estilo de ensino por descoberta guiada segundo Mosston (1986) é que os alunos são capazes de construir o seu próprio conhecimento e aprender de forma significativa, por meio da exploração, reflexão e resolução de problemas. O professor, por sua vez, desempenha um papel fundamental ao fornecer orientação, estrutura e suporte aos alunos durante esse processo.

Ao invés de simplesmente fornecer respostas prontas, o professor estimula os alunos a formular perguntas, a buscar informações, a analisar diferentes perspetivas e a construir o seu próprio entendimento sobre os assuntos abordados (Gomes et al., 2017). Dessa forma, o estilo de ensino por descoberta guiada

incentiva o pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões e a criatividade dos alunos.

Existem algumas estratégias e técnicas que podem ser aplicadas no estilo de ensino por descoberta guiada, tais como o questionamento, pesquisa orientada, trabalho em grupo e o feedback constante.

Ao adotar o estilo de ensino por descoberta guiada, o professor cria um ambiente de aprendizagem estimulante, no qual os alunos são encorajados a explorar, descobrir e construir o seu próprio conhecimento. Isso fortalece a motivação intrínseca dos alunos, desperta o seu interesse pela aprendizagem e promove uma educação mais significativa e duradoura.

Este estilo de ensino acabou por ser transversal a todas as turmas desde as disciplinas teóricas à EF. Os seus pressupostos foram muitas vezes os pilares por detrás da idealização dos planos de aula, sendo mais fácil de aplicar em turmas predispostas à aula e com vontade de participar, por ser um ritmo de aula ditado pelos alunos senti que o ambiente era algo importante e despertar esse interesse era parte da minha função para depois eles conseguirem realizar as suas descobertas.

4.2.4. Modelo De Educação Desportiva

O modelo de educação desportiva (MED) (Siedentop, 1994) é uma abordagem pedagógica voltada para o ensino e desenvolvimento de habilidades motoras e competências desportivas dos alunos. Ele tem como objetivo principal promover a aprendizagem e o crescimento integral dos estudantes por meio da prática desportiva.

Esse modelo se baseia em princípios fundamentais, tais como aprendizagem das habilidades motoras, progressão e sequência de ensino, a prática regular e sistemática, valorização do fair play e do espírito desportivo. Apesar do MED ter sido desenhado para ensinar todo o conceito e conduta desportiva a matéria principal não deve ser esquecida (Metzler, 2011).

Em resumo, o modelo de educação desportiva procura desenvolver tudo o que o desporto engloba, desde a sua prática à cultura que o envolve. Desde

as habilidades motoras, a prática desportiva regular, o fair play, a ética desportiva e os diferentes cargos/ funções de cada modalidade. Pretende oferecer variedade de modalidades desportivas e garantir a inclusão de todos os alunos. Ao aplicar esse modelo, os professores contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos estudantes, além de fomentar a paixão pelo desporto e um estilo de vida ativo e saudável. Segundo Mesquita e Graça (2011) este modelo surge da procura da contextualização da conceção de *play education,* com a implementação de ambientes de prática que pretendem simular a experiência desportiva real na sua totalidade. Através de 3 eixos fundamentais de um desportista, a competência, a literacia e o entusiasmo (Siedentop, 1994).

Este modelo só pode ser implementado na turma em que lecionei EF, pois era mais específico e era o que mais me entusiasmava durante o estágio. Durante o primeiro ano do mestrado, foi-nos apresentado com grande entusiasmo. No entanto, não se revelou uma tarefa fácil e, muitas vezes, mais causou problemas e obstáculos nas aulas do que facilitou uma abordagem dinâmica e inclusiva.

Conforme Antunes (2001, p. 87) afirma, "a autoridade da ciência, enquanto autoridade epistémica, impõe-se com tal força que ninguém é suposto duvidar acerca da sua validade". Durante a minha formação, acreditei que esse modelo seria a salvação das minhas aulas e a revolução que eu desejava na EF. Parecia resolver todos os problemas existentes na EF atual, desde a falta de motivação até a mudança do conteúdo da matéria ensinada, passando para uma prática mais coletiva e menos focada nas habilidades técnicas individuais de cada aluno.

No entanto, na prática, as coisas não correram como esperado. A teoria foi derrotada pela realidade vivida na escola de estágio. Teoricamente, tudo parecia ideal e quase utópico, mas a realidade do ritmo das aulas e do que os alunos estavam acostumados não foi fácil de contrariar. Algo tão simples como organizar a aula em grupos fixos revelou-se quase impossível devido às faltas frequentes dos alunos. Além disso, a abordagem em que os alunos presentes não participavam das atividades práticas e eram convidados a assumir outras funções também sofreu alterações, dependendo muito da função para mantê-los envolvidos na aula.

A promoção de um trabalho mais autônomo também não foi fácil. Os alunos estavam muito dependentes da presença e das orientações do professor para se sentirem motivados a participar da aula. Assim que eu me afastava, o ritmo diminuía, mesmo quando usávamos a tecnologia de forma pontual para realizar alguns exercícios.

Por outro lado, a falha deste modelo nas minhas aulas não se limita apenas ao comportamento dos alunos ou aos erros na sua execução da minha parte. O tempo não está a favor do MED, pois a carga horária limitada da EF, aliada ao excesso de conteúdos a serem lecionados, não favorece o sucesso desse modelo. Especialmente quando tive pouco mais de um mês e meio com a turma e duas modalidades para ensinar. Precisei ser objetiva com os conteúdos e com o que desejava alcançar. Dar espaço para os alunos descobrirem o funcionamento do modelo e desenvolverem as modalidades ao seu próprio ritmo, com certeza, isso retiraria tempo de aprendizagem e prática. Apesar de todas as vantagens por trás do MED, não podemos perder de vista quais são as prioridades da EF.

Em resumo, o MED que inicialmente parecia ser a resposta para uma abordagem dinâmica e inclusiva nas aulas de EF revelou-se desafiador na prática. No entanto, essas dificuldades não diminuem a importância de buscar continuamente maneiras de aprimorar o meu ensino e torná-lo mais acessível e envolvente para todos os alunos. A jornada em direção à EF inclusiva é repleta de desafios, mas também é repleta de oportunidades para aprender e crescer como professores. Devemos continuar a explorar abordagens inovadoras e colaborativas que nos ajudem a alcançar o nosso objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

4.2.5. Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) é uma abordagem pedagógica desenvolvida por Johnson and Johnson (1975), que visa promover a aprendizagem ativa, a colaboração e o trabalho em equipe entre os alunos. Segundo Metzler (2011) MAC não é um modelo, mas um conjunto de estratégias com base no trabalho em grupo que funcionam como equipas. Nesse modelo, os estudantes trabalham juntos em grupos para atingir metas de aprendizagem

comuns, compartilhando conhecimentos, discutindo ideias e colaborando na resolução de problemas.

O objetivo principal do modelo de aprendizagem cooperativa é estimular a interação entre os alunos, promover a aprendizagem mútuo e desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança, negociação e trabalho em equipe. Ao trabalhar em grupo, os estudantes aprendem a respeitar as opiniões dos outros, a compartilhar responsabilidades e a tomar decisões conjuntas. “Neste tipo de ambiente tendem a existir maior coordenação de esforços, maior divisão de tarefas, orientação mais clara para alcançar acordos e níveis de produtividade mais elevada. Parece haver também, uma maior aceitação e um maior acordo em relação às ideias dos outros, sentimentos de partilha em relação a crenças e valores, confiança nas suas próprias ideias e no valor que os outros lhe atribuem” (Rosado e Ferreira, 2011, p. 191)

Ao aplicar o MAC, os professores proporcionam aos alunos a oportunidade de se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, desenvolverem habilidades sociais e aprenderem a trabalhar em equipe. Esse modelo estimula a troca de conhecimentos, o respeito mútuo e a responsabilidade compartilhada, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais participativo e enriquecedor. Além disso, promove a construção de relações positivas entre os alunos, o que contribui para um clima escolar mais saudável e inclusivo.

Ao longo do ano, os alunos foram encorajados a trabalhar em grupo, mas nem em todas as turmas o processo de formação de grupos foi linear ou bem-sucedido. No início, senti a necessidade de formar os grupos com a intenção de manter a homogeneidade entre eles e de garantir heterogeneidade dentro de cada grupo (Metzler, 2011). Por exemplo, na turma do 11º ano, foi necessário colocar cada uma das alunas com maiores necessidades, tanto teóricas quanto sociais, em grupos diferentes e, a partir desse pressuposto, adicionar os demais membros. O principal objetivo era que esses alunos pudessem contribuir para o desenvolvimento do grupo. Já numa fase final permitia que fossem eles a formar as equipas de trabalho sem medos de fazer alterações em casos de gritante discrepância entre grupos.

4.2.6. Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta (MID) é uma abordagem pedagógica que se baseia na transmissão direta de informações do professor para os alunos. Todos os exercícios e decisões em aula são da responsabilidade do professor que visam o sucesso das tarefas e processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009). Nesse modelo, o professor assume um papel central na sala de aula, fornecendo instruções claras e diretas sobre o conteúdo a ser aprendido, apresentando exemplos e modelos, e conduzindo atividades estruturadas.

O objetivo principal do MID é fornecer aos alunos um conhecimento claro e sistemático sobre um determinado assunto. Ele busca maximizar a eficiência da aprendizagem, seguindo um roteiro pré-determinado e sequencial. Esse modelo é especialmente útil quando se pretende ensinar habilidades e conceitos específicos de maneira direta e objetiva.

O MID é eficaz para o ensino de conceitos e habilidades específicas, pois oferece uma estrutura clara e sequencial que facilita a compreensão e a aquisição do conhecimento. Além disso, ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de organização, atenção e resolução de problemas.

No entanto, é importante destacar que o MID não deve ser o único utilizado na sala de aula. Ele pode ser complementado com outras abordagens pedagógicas que incentivem a participação ativa dos alunos, o pensamento crítico e a criatividade. Dessa forma, é possível proporcionar uma experiência de aprendizagem mais abrangente e enriquecedora.

Na minha experiência com o MID, percebi que ele é bastante eficaz para manter a ordem em sala de aula ou no pavilhão, mas deixa para trás algumas características que considero fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem que idealizo. Isso inclui a promoção da autonomia, do pensamento crítico e a visão dos alunos não apenas como corpos presentes na aula, mas como parte ativa da mesma. Portanto, procurei utilizar o MID apenas na medida necessária para manter a ordem, e gradualmente dei voz e poder de decisão aos meus alunos.

Nas minhas aulas teóricas, o MID manifestou-se nos momentos mais expositivos, quando eu me tornava o centro da aula, especialmente quando havia prazos a cumprir e era necessário lecionar uma parte específica do conteúdo com urgência. Por outro lado, na parte prática, optei por uma abordagem diferente. Utilizei o MID no início, nos primeiros contatos com as turmas, e gradualmente dei lugar a outras abordagens e modelos mencionados anteriormente.

Dessa forma, procurei equilibrar a eficácia do MID em manter a disciplina com a promoção de uma educação mais participativa e centrada no aluno.

4.3. Avaliação

O processo de avaliação formal neste primeiro ano na profissão foi a parte mais desafiadora para mim. Enquanto no que diz respeito às aulas variava entre dias melhores e outros piores, eu estava gradualmente a encontrar a minha maneira de “lidar” com as turmas e de direcionar o conteúdo. No entanto, a avaliação era uma etapa distinta, envolvia um considerável trabalho prévio, tomada de decisões e a necessidade de um olhar crítico e clínico sobre os alunos, capaz de perceber até o menor detalhe. Além disso, havia o peso que eu conferia à nota que atribuiria, pois via a avaliação não apenas como um número, mas como algo muito mais significativo na vida escolar do aluno. Exigia imparcialidade, o que muitas vezes parecia desafiante, por vezes não conseguia evitar que a empatia ou falta dela por determinados alunos influenciasse meu julgamento sobre o seu trabalho real. Tudo isso pesava muito e representava um processo contínuo de avanços e retrocessos. A cada novo momento de avaliação, eu alterava meu método em busca do sistema ideal, procurava algo que me fizesse sentir que o processo era justo e refletia verdadeiramente a aprendizagem dos meus alunos.

Quando falamos em avaliação, podemos nos referir a diferentes momentos ao longo do ano e do processo de ensino-aprendizagem, que incluem a avaliação diagnóstica, contínua, formativa, ou mesmo a avaliação que um professor realiza sobre si mesmo e sua própria aula em base diária. A última forma de avaliação mencionada tem um objetivo claro: a melhoria. Conforme afirma Rink (2014), a avaliação está intrinsecamente ligada à aprendizagem e segue uma sequência cíclica que deve ser respeitada: “Planear, ensinar e avaliar”. Essa

avaliação ajuda a compreender os aspetos positivos e negativos do planeamento e execução das aulas de forma a entender os seus efeitos em aula, permitindo, assim, a adaptação necessária à melhoria.

Foi na avaliação dos alunos que encontrei a minha maior dificuldade, o que me levou a uma busca incessante para preencher essa lacuna. Nesse contexto, surgiu a avaliação, abordada na área 5 intitulada "A Avaliação para a aprendizagem e seus Resultados" no meu Relatório de Estágio. Nessa seção, discuto minha experiência e os resultados obtidos como consequência do processo de pesquisa realizado durante o estágio. Portanto, neste segmento, vou explorar os diferentes processos de avaliação que experimentei antes de encontrar minha opção final, além de abordar a avaliação diagnóstica e, em parte, a avaliação contínua.

Antes de qualquer passo relacionado à avaliação, é fundamental compreender como direcioná-la. Entre as várias opções disponíveis, a discussão em torno da norma versus critério é incontornável (Rosado & Colaço, 2002). Por um lado, a avaliação normativa resulta da comparação entre alunos e da hierarquização dos resultados (Gonçalves et al., 2010). Por outro lado, a avaliação por critérios posiciona o aluno em relação a uma escala de critérios predefinidos, apenas com base nos objetivos estabelecidos, sem comparação com os colegas.

Ao longo da minha jornada como professora, nunca considerei a escala normativa como algo justo, porque acredito que o mérito deve ser atribuído ao indivíduo e não em relação ao contexto em que se encontra. Portanto, as minhas primeiras avaliações eram baseadas apenas em critérios, onde definia diferentes níveis de sucesso e comportamentos esperados durante a avaliação, levando em consideração as habilidades e competências desenvolvidas durante os módulos, no caso dos Cursos Profissionais, ou nas modalidades do Ensino Regular.

Durante a avaliação baseada em critérios, experimentei diferentes escalas de sucesso para entender qual seria a mais adequada tanto para mim como professora quanto para os alunos. Ao evitar comparações diretas no momento da minha avaliação, atribuía notas com base no que havia observado individualmente. No entanto, durante as discussões de notas com a professora cooperante, as notas eram comparadas entre os colegas e suas atuações em

momentos de avaliação formal e durante as aulas. As notas resultantes dessas discussões pareciam, sempre, mais justas.

Foi a partir desses momentos que compreendi que a comparação é inevitável e ajuda a nivelar as perceções que julgamos ter do momento de avaliação. Portanto, acredito que ambas as abordagens de avaliação são fundamentais e não podem ser usadas isoladamente. A complementaridade entre as duas abordagens traz equidade e justiça ao processo de avaliação.

No entanto, mesmo após essas experiências e reflexões, eu ainda sentia que faltava algo para que eu me sentisse 100% confortável com o processo de avaliação. Portanto, continuei minha busca por métodos de avaliação que pudessem oferecer uma abordagem ainda mais abrangente e justa.

4.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é essencial para compreender o nível de conhecimento da turma em relação a um determinado assunto ou modalidade antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Isso desempenha um papel fundamental no planeamento da Unidade Didática da modalidade e na definição dos objetivos para a turma.

A minha primeira experiência com avaliação diagnóstica foi relativamente tranquila. Foi com uma disciplina teórica, baseou-se em diálogos sobre os temas a serem abordados, de forma a perceber até que ponto os alunos conseguiam desenvolver o tema. No entanto, na parte prática, especificamente na turma de ECDM, foi um desafio caótico. Estava a tentar avaliar o conhecimento de uma modalidade que eu própria estava a descobrir, o que por si só já era uma premissa errada. Eu deveria dominar completamente aquilo que estava a avaliar. Além disso, minha tentativa de avaliação abrangeu um excesso de habilidades que eu queria observar, o que tornou o processo confuso.

Com o decorrer do ano, tornei a avaliação diagnóstica um momento menos formal. No início, sentia a necessidade de marcar esse momento com seriedade, mas gradualmente tornei-o mais flexível. Isso facilitou o processo e permitiu-me focar no que realmente importava. Passei a fornecer aos alunos apenas

as diretrizes essenciais para a realização da avaliação, que muitas vezes envolvia exercícios simples que poderiam passar despercebidos ou jogos e brincadeiras acessíveis.

Ao chegar à turma de EF, no terceiro período, as avaliações diagnósticas de basquetebol e atletismo ocorreram de forma muito mais tranquila que as iniciais, integradas naturalmente na fluidez da aula. O basquetebol foi introduzido de forma simples, através de um jogo, enquanto o atletismo envolveu dinâmicas em grupo para tornar a modalidade individual mais dinâmica.

4.3.2. Avaliação Contínua

A avaliação contínua desenrola-se ao longo de todo o processo de ensino, abrangendo a aprendizagem do aluno e a avaliação da sua atuação como professor. Conforme, Rosado & Colaço (2002, p.19) afirmam, a avaliação é uma característica intrínseca ao ser humano, uma vez que estamos constantemente a "recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade". É com base nessa reflexão que o professor toma decisões contínuas sobre seu planeamento inicial, adaptando-o de acordo com o ritmo de aprendizagem ditado pela turma, tornando-o flexível e ajustável às necessidades dos alunos.

Além disso, a avaliação contínua desempenha um papel crucial na regulação das avaliações sumativas dos alunos, evitando discrepâncias entre o comportamento e o desempenho do aluno durante as aulas em relação ao momento de avaliação formal.

Nas minhas turmas, a avaliação contínua revelou-se fundamental, especialmente devido a contextos específicos com alunos em situações sensíveis que afetavam seu desempenho ao longo do período ou módulo. Essa abordagem acabava por fornecer uma imagem mais precisa das capacidades dos alunos em vez de depender apenas de um momento de avaliação específico, que poderia não refletir adequadamente suas habilidades. Além disso, a avaliação contínua evitava situações contraditórias com alunos que demonstravam esforço mínimo durante as aulas, mas possuíam talento natural e apresentavam um

desempenho excecional no dia da avaliação sumativa. Lidar com essas dualidades era desafiador, e muitas vezes fez-me questionar o que deveria ser valorizado - esforço e dedicação ou talento natural?

Em resumo, a avaliação contínua desempenha um papel crucial na adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos, bem como na justiça e equidade das avaliações sumativas. A busca pelo equilíbrio entre a avaliação e desempenho em aula continuou a ser um desafio constante durante todo o ano.

4.4. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

"Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, fortalece-se um senso de classe e identidade profissional que se revela crucial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os traduzam em práticas concretas de intervenção. Este pensamento coletivo dá significado ao desenvolvimento profissional dos educadores" (Nóvoa, 2009, p. 214). Ser professor não se resume a concluir um curso; é uma identidade e uma experiência que transcende o domínio de uma matéria e deriva da convivência na comunidade escolar, moldada pelos seus membros, que influenciam todos os envolvidos. Como destacado por Graça (2014), a integração de um professor envolve a socialização profissional, a busca por aceitação entre colegas, alunos, funcionários, diretores e pais dos alunos, e o senso de pertença à comunidade é fundamental, pois implica compartilhar valores e expectativas comuns.

A vivência dos professores frequentemente se desenvolve no interior das salas dos docentes, um espaço que costumava nos inquietar enquanto éramos alunos. No ano de estágio, essa sala tornou-se o meu ambiente natural. Foi aqui que obtive uma compreensão real do panorama geral da escola. Antes mesmo de começar o ano letivo, tive acesso ao histórico das minhas turmas, algumas das quais me causaram apreensão. No entanto, ao conhecê-los pessoalmente, muitas vezes não conseguia acreditar que eram os mesmos alunos das histórias alarmantes.

"Na sala dos professores fala-se das atitudes imprudentes dos alunos e dos casos de polícia na escola mais recentes, dos alunos que ameaçam alunos, dos alunos que ameaçam professores. Todos estes assuntos são importantes, mas principalmente fala-se do cansaço, das reuniões, dos papéis por assinar, dos alunos que não querem saber da escola."

Diário de Bordo, 12 de dezembro de 2022

Além do seu campo de atuação, a minha experiência durante o estágio fez-me perceber que ser professor é muito mais do que ensinar uma disciplina; envolve desempenhar várias funções simultaneamente dentro da escola. Isso inclui atuar como coordenador, desempenhar funções administrativas, lidar com burocracias de departamentos e assumir a responsabilidade pelas direções de turma. No entanto, as responsabilidades não param por aí. Um professor também precisa ser um gestor, tanto da sala de aula quanto das instalações desportivas, organizar atividades e torneios. É necessário ser um designer, cria cartazes e divulga eventos pela escola, tem a necessidade de preparar material lúdico. A mediação é outra função importante, procura parcerias e estabelecer relacionamentos para proporcionar experiências além dos limites da escola. A lista de papéis e responsabilidades é praticamente infinita.

A minha experiência como professora estagiária mostrou-me que ser professor envolve muito mais do que simplesmente lecionar aulas. A seguir, gostaria de destacar algumas das funções e atividades que desempenhei, que me fizeram sentir mais conectada à comunidade escolar. Como passei grande parte do ano letivo sem lecionar EF muitas destas atividades extra-aulas foram fora do âmbito desportivo, mas igualmente enriquecedoras.

4.4.1. *Roulement* de professores

No início do ano, foi designada aos estagiários a responsabilidade de criar um *roulement* de professores de EF para o pavilhão. Devido à minha familiaridade com as ferramentas necessárias para elaborar esse horário, assumi essa tarefa sem saber exatamente o que me esperava.

A tarefa apresentada inicialmente parecia mais simples do que realmente era. Consistia em percorrer os horários de todos os professores de EF, uni-los todos num só horário para depois os alocar a diferentes divisões do pavilhão. Isso envolvia a utilização de cores para distinguir os diferentes períodos e a criação de um sistema rotativo que permitisse acomodar 4 a 5 turmas em um pavilhão com apenas 3 divisões. Tudo isso precisava ser feito de forma clara e eficaz. Uma tarefa que, apesar de aparentemente acessível, necessita de ser realizada no início de um ano agitado, tornando-se assim mais uma responsabilidade somada às demais funções.

O horário que elaborei está disponível nos anexos, com o título "Anexo II". Ao longo do ano, esse horário passou por diversas alterações, mas a essência da tarefa permaneceu a mesma.

4.4.2. Cartaz Solidário

Uma das primeiras atividades do ano a ser realizada fora dos portões da escola foi uma caminhada solidária, que visava acolher alguns dos novos estudantes da escola e apresentar-lhes o agrupamento. Para esse fim, criou-se um evento que combinava esse momento de receção com uma ação solidária de recolha de alimentos. Para obter a participação da Escola Cooperante e das outras escolas do agrupamento pelas quais o grupo passaria, era necessário divulgar a iniciativa através de cartazes ou panfletos. A responsabilidade dessa tarefa ficou a meu encargo, em colaboração com outra professora do núcleo de EF.

Este trabalho de cooperação com uma colega, que não a professora cooperante, revelou-se importante por ter contacto com uma perspetiva diferente sobre a atividade e a escola. Passamos por várias interações e trocas de entendimento sobre o que deveria transmitir o cartaz. Passamos por diferentes cores, design, imagens, mensagens, slogans tipos de letra, tudo o que envolve uma divulgação até finalmente chegarmos ao cartaz que seria usado para difundir a ação em todo o agrupamento.

O cartaz finalizado encontra-se em anexo, com o título Anexo III.

4.4.3. Visitas de Estudo

A experiência das visitas de estudo é verdadeiramente enriquecedora, apesar das responsabilidades que acarreta, como a supervisão dos alunos num ambiente menos controlado e potencialmente mais perigoso. Por outro lado, essas visitas proporcionam um ambiente mais descontraído no qual os alunos baixam a guarda e nos permitem conhecê-los um pouco melhor. Para mim, essa é a verdadeira magia das visitas de estudo. A escola de estágio tem uma cultura que reconhece a importância das atividades extracurriculares como um enriquecimento para os alunos, o que foi reiterado várias vezes ao longo do ano em diversas áreas de atuação.

Entre as visitas de estudo das quais tive o privilégio de participar como professora acompanhante, destaco a visita ao Centro de Alto Rendimento (CAR) de Montemor-o-Velho e a caminhada até a Fenda da Calcedónia. A visita ao CAR foi uma experiência nova para mim, pois nunca tinha conhecido um centro de alto rendimento. Essa experiência acabou sendo extremamente útil, pois, cerca de um mês depois, eu estava a ensinar Canoagem na disciplina de PAFD. O contato com o CAR proporcionou-me um conhecimento e uma vivência valiosos na modalidade. Poucas coisas unem um grupo tão eficazmente quanto a prática desportiva, e, como estava a lecionar esta turma num contexto teórico, compartilhar essa experiência com eles na prática, aproximou-nos mais.

Da mesma forma, a caminhada no Gerês com a subida da Fenda da Calcedónia foi um verdadeiro teste, colocando à prova a capacidade física de todos os que estavam presentes e, principalmente, a capacidade de cooperação e entreajuda. Nesse contexto, estive com turmas que não eram minhas, o que me permitiu conhecer dinâmicas diferentes. Se a caminhada foi desafiadora, a subida da fenda foi uma experiência que ilustro, como o passar de 60 alunos pelo buraco de uma agulha, em que ninguém poderia fazê-lo sozinho. Foi uma das atividades que mais me marcou e que mudou minha perspetiva sobre as interações entre professores e alunos na escola. Como professores, muitas vezes somos encarados como líderes e quase como figuras de autoridade e distantes em relação aos alunos, mas nessa situação aprendi com eles e dependi deles para subir. Durante as pausas, conversamos sobre a escola, as disciplinas, histórias

mais recentes da escola, as modalidades desportivas que praticavam e as suas realidades. Tivemos tempo para tudo. Foi um esforço incrível recompensado com uma vista deslumbrante do topo da Fenda, com vista para as montanhas do Gerês.

Guardo recordações memoráveis desses momentos, que estão documentadas no Anexo IV.

4.4.4. Surf + Ação de Limpeza

Esta visita merece um lugar especial no meu relatório porque também o tem na minha jornada, pois ocupou um lugar único no meu percurso de estágio. Ao longo dessa experiência, fomos desafiados a criar visitas de estudo, sugerir atividades ou, pelo menos, encaminhar atividades que outros estagiários tinham iniciado nos anos anteriores. Tentei dar continuidade a algumas atividades já existentes, mas tinha o desejo de conceber algo próprio, uma atividade que refletisse minhas crenças e minha abordagem pedagógica.

Desde o princípio, desejei associar uma modalidade desportiva a uma causa. Dada a limitação de recursos financeiros da escola, era essencial encontrar uma atividade que pudesse ser realizada sem custos para a instituição. Foi então que surgiu a ideia de proporcionar aos alunos uma experiência única, combinando a prática do surf com uma ação de limpeza de uma praia. A intenção era sensibilizar os alunos para a realidade da poluição e incentivá-los a contribuir de maneira positiva para combater esse problema. Coincidentemente, decorria na escola durante todo o ano a ação de sensibilização “Escola Azul” que tinha esse mesmo intuito de chamada de atenção para o meio ambiente.

Após conceber um plano que realmente me identificasse, chegou o momento de apresentar a proposta. Conversei com minha professora cooperante e procurei orientação com outros docentes para garantir que a atividade fosse bem planeada. Recebi orientações sobre logística, autorizações, segurança e, principalmente, a importância de encontrar os parceiros certos para a atividade.

Com o apoio dos professores que me encorajaram a seguir em frente, comecei a busca por parceiros. Entrei em contato com colegas na área do surf

e enviei e-mails para todas as escolas de surf na região do Porto explicando a nossa proposta. Enquanto algumas escolas recusaram a colaboração e outras sugeriram um custo mínimo, uma escola disponibilizou-se em tornar tudo possível. Além de oferecer a aula de surf, eles forneceram condições adequadas para a coleta segura dos resíduos, incluindo luvas e sacos.

Em seguida, apresentei formalmente a proposta aos responsáveis da escola, que passou pelo conselho de departamento, direção e diretor. Quando recebi a aprovação, foi uma sensação incrivelmente gratificante saber que havia criado algo do zero e que havia cumprido com sucesso diversos objetivos.

No dia da atividade, tudo correu conforme o planeado e de forma excecional. Com um grupo de 30 alunos, conseguimos recolher mais de 10 sacos de lixo, contendo todos os tipos de resíduos que poluíam a praia de Matosinhos. Para encerrar de maneira memorável, os alunos tiveram a tão esperada aula de surf de uma hora, proporcionando a muitos deles sua primeira experiência na modalidade. Foi uma jornada repleta de aprendizagem e impacto positivo. As lembranças e memórias que guardo com carinho desta experiência enriquecedora estão documentadas no anexo V.

4.5. Desenvolvimento Pessoal

Ao longo deste breve percurso, considero que é bastante evidente identificar as causas do sucesso que caracterizaram esta jornada e me modificaram a futura atuação na profissão - as pessoas. Os colegas que estiveram ao meu lado, a professora cooperante, os professores que gentilmente concederam-me a oportunidade de lecionar nas suas turmas, o gabinete de EF, o corpo docente e não docente, e, acima de tudo, os meus alunos. Todas essas pessoas moldaram o resultado do que sou hoje. Tenho plena convicção de que não sou mais a mesma Inês que entrou na escola cooperante no primeiro dia de aulas. Agora, trago comigo crenças fortalecidas, outras revistas e até mesmo algumas que foram deixadas para trás. Levo um pouco de cada um deles comigo, e espero ter deixado um pouco de mim para trás, também.

"Aqueles que passam por nós não vão sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupery

Hoje, posso afirmar com confiança que sou a professora que emergiu de todos os momentos que vivi as aulas, as reuniões, os encontros nos corredores e as visitas de estudo. Cada experiência me abriu os olhos para a realidade da escola, uma realidade que muitas vezes fica oculta em meio a tantos modelos, abordagens e teorias educacionais. Aprendi que essa realidade pode ser exaustiva - professores sobrecarregados de papéis burocráticos, faltas de respeito e desvalorização da profissão. Aprendi que, para ser professor, é preciso verdadeiramente amar a profissão e compreender o impacto profundo que temos nas vidas dos nossos alunos.

Foi durante este estágio que percebi que a mediocridade é uma escolha fácil e tentadora, que nem todos os exemplos devem ser seguidos. Se desejamos que a EFseja valorizada, essa mudança deve começar de dentro para fora, partindo dos próprios professores. Com esta experiência, também entendi que a aula começa em casa, na sua preparação, e termina em casa, na sua reflexão. A reflexão é essencial para o desenvolvimento profissional, seja ela expressa por meio da escrita, da fala ou do pensamento. É impossível concluir um estágio sem analisar cada passo, avaliá-lo e refletir sobre como podemos aplicá-lo ou aprimorá-lo. Portanto, reconheço a importância fundamental da reflexão no crescimento profissional.

5. Avaliação para a aprendizagem e os seus resultados

Resumo

No presente estudo, procurei compreender os efeitos da implementação da Avaliação para a Aprendizagem numa turma do 12º ano do Curso Científico Humanístico, especificamente na disciplina de EF. A nossa pesquisa centrou-se em avaliar o modo como essa abordagem impactou tanto na aprendizagem quanto na motivação dos alunos. As conclusões podem ser resumidas da seguinte forma: I) Os alunos demonstraram um elevado nível de motivação para a prática de atividades físicas, diretamente relacionado à aplicação da Avaliação para a Aprendizagem. II) Todos os alunos reconheceram que essa abordagem desempenhou um papel relevante na melhoria de seu desempenho e no aprimoramento de seu conhecimento sobre suas próprias habilidades. De uma forma geral, considero o processo e os resultados da Avaliação para a Aprendizagem como positivos. Durante o terceiro período, notei uma mudança significativa na perceção da avaliação, deixando para trás a sensação de injustiça, imparcialidade e excessiva ênfase nas notas. Para o futuro, planeio continuar a implementar essa abordagem e envolver os alunos em diferentes dinâmicas. Isso inclui permitir que eles participem na definição dos critérios e objetivos de avaliação, o que irá aumentar sua participação no processo de avaliação. Em resumo, este estudo enfatiza a Avaliação para a Aprendizagem como uma abordagem eficaz que beneficia tanto os alunos quanto os professores, promovendo uma experiência de ensino-aprendizagem mais enriquecedora e motivadora.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM, OBJETIVOS, FEEDBACK, MOTIVAÇÃO.

Abstract

No present study, I aimed to comprehend the effects of implementing Assessment for Learning in a 12th-grade class of the Humanities and Scientific Course, specifically within the Physical Education subject. The core of our research focused on assessing how this approach impacted both learning and student motivation. The conclusions can be summarized as follows: I) Students demonstrated a high level of motivation for engaging in physical activities, directly related to the application of Assessment for Learning. II) All students acknowledged that this approach played a relevant role in enhancing their performance and improving their understanding of their own abilities. Overall, I consider the process and results of Assessment for Learning to be positive. During the third period, I noticed a significant shift in the perception of assessment, leaving behind the feeling of injustice, impartiality, and an excessive emphasis on grades. For the future, I plan to continue implementing this approach and involving students in different dynamics. This includes allowing them to participate in defining assessment criteria and objectives, which will increase their engagement in the assessment process. In summary, this study emphasizes Assessment for Learning as an effective approach that benefits both students and teachers, promoting a more enriching and motivating teaching and learning experience.

KEYWORDS: ASSESSMENT FOR LEARNING, OBJECTIVES, FEEDBACK, MOTIVATION.

5.1. Introdução

Tradicionalmente, a ênfase na avaliação tem-se centrado na atribuição de notas ou classificações ao desempenho e comportamento dos alunos, sem considerar o seu potencial como uma ferramenta de apoio à aprendizagem ou como um recurso para auxiliar os alunos na co-construção do conhecimento e na autorregulação do seu processo de aprendizagem, como na tomada de decisões relacionadas a essa aprendizagem. Este projeto surgiu da vontade de tornar o momento de avaliação enriquecedor e útil para a aprendizagem, promovendo a equidade e o envolvimento dos alunos.

Iniciei o ano de estágio a realizar avaliações sumativas comuns que não refletiam, na minha visão, justiça e equidade. Avaliar alunos com diferentes capacidades pelos mesmos critérios e níveis de desempenho parecia inadequado. Isso levou-me a procurar um processo mais humanizado, uma avaliação centrada na aprendizagem dos alunos. A abordagem da avaliação para a aprendizagem surgiu como resposta a essa busca, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais transparente e acessível aos alunos, incentivando o seu envolvimento ativo.

No entanto, ao iniciar este projeto, não estava plenamente ciente dos desafios que enfrentaria como professora em formação. Apesar de encontrar uma abordagem alinhada com minhas crenças, precisava torná-la concreta, mantendo o rigor da avaliação tradicional, ou seja, atribuindo uma nota. Para muitos professores, a avaliação formativa é vista apenas como um meio de monitorizar a qualidade da aprendizagem. Segundo Pires (2005), a avaliação formativa tem uma função diagnóstica, permitindo o ajuste das estratégias pedagógicas. Também para Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação formativa ocupava o lugar de, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, ter o intuito de perceber quais as aprendizagens que resultaram e quais as que apresentaram maiores carências por parte dos alunos. No entanto, eu queria mais do que isso, queria devolver o controlo da avaliação aos alunos.

Decidi aplicar essa abordagem aos meus alunos do 12º ano, em conjunto com modelos como o MEC e o MAC, que também visavam promover a

autonomia, o autoconhecimento, a autorregulação e a cooperação. Para que isso funcionasse, era essencial motivar e envolver os alunos, tornando as metas dos programas parte integrante da sua motivação e empenho no contexto da EF na Escola (Jacinto et al., 2001).

5.2. Objetivo do estudo

O principal propósito deste estudo foi investigar os efeitos da implementação da avaliação para a aprendizagem numa turma do 12º ano, na disciplina de EF. O objetivo foi compreender como esta abordagem afetou tanto a aprendizagem, quanto a motivação dos alunos para a prática.

5.3. Enquadramento teórico

Os programas de formação de professores de EF enfrentam desafios significativos relacionados à preparação de professores para lidar com um contexto de mudanças sociais aceleradas e crescente incerteza. Há uma demanda para a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua diversidade, e uma chamada por práticas que promovam a justiça social. Além disso, é necessária uma reformulação do currículo, pedagogia e avaliação, com um foco na aprendizagem e nas necessidades dos alunos, (MacPhail & Lawson, 2020; Penney et al., 2009).

O modelo de educação tradicional tornou-se obsoleto, caracterizado por um ensino sério e mecanizado que não se adapta mais às necessidades e capacidades dos alunos nos dias de hoje. Os alunos precisam ser desafiados e envolvidos ativamente no processo de aprendizagem. Conforme destacado por Moura (2022), é fundamental que os futuros professores em formação tenham a oportunidade de deixar de desempenhar o papel passivo de estudantes e comecem a agir como professores interessados em promover um papel ativo para os alunos. Foi isso que procurei durante meu estágio - afastar-me do modelo tradicional que vivenciei como aluna e durante grande parte da minha formação como professora.

No que diz respeito ao processo de ensino, adotei diferentes estratégias para despertar a participação ativa e a autonomia dos alunos. No entanto, em relação à avaliação, percebi que ainda mantinha a impessoalidade dos critérios. A avaliação era um momento em que os alunos eram tratados como meros objetos de avaliação, enquanto eu, do alto do meu papel de avaliadora, ditava se suas habilidades eram corretas ou incorretas e passava para o próximo aluno, sem que estes tivessem uma palavra a dizer. Ainda que eu tenha promovido a autoavaliação e heteroavaliação, essa prática inicialmente parecia mais uma etapa protocolar do que algo com um impacto real no que estava a ser realizado.

Percebi que, como professora em formação, o meu papel não era apenas o de fornecer conhecimento, mas também o de criar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos pudessem tornar-se agentes ativos de sua própria educação. A avaliação para a aprendizagem deixou de ser uma mera ferramenta de classificação e tornou-se uma ferramenta de empoderamento para os alunos.

Em resumo, essa jornada de transformação na abordagem da avaliação foi desafiadora, mas altamente recompensadora. A transição do modelo tradicional para a avaliação centrada na aprendizagem dos alunos exigiu tempo e paciência. Aprendi que a avaliação não deve ser apenas um meio de atribuir notas, mas uma oportunidade para os alunos se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Essa mudança de perspetiva moldou a minha identidade profissional como professora em formação e reforçou a minha convicção na importância da avaliação para a aprendizagem na EF .

5.3.1. O problema

Durante a minha experiência de estágio, identifiquei diversos problemas na avaliação que foram destacados por Moura (2022) e corroborados por outros autores. Esses problemas incluem: i) não atender às necessidades individuais dos alunos (Black & Wiliam, 1998; Broadfoot, 2017); ii) critérios e decisões de avaliação ambíguos e desconhecidos pelos alunos (Borghouts et al., 2017; Redelius & Hay, 2012); iii) inadequação das práticas tradicionais de avaliação no mundo contemporâneo (López-Pastor et al., 2013); iv) falta de autenticidade nas

avaliações (Hay & Penney, 2013); e v) falta de alinhamento com os processos de ensino-aprendizagem (Baird et al., 2017; Penney et al., 2009).

Autores como Black & Wiliam (2018) e Kniffin & Baert (2015) enfatizam que melhorar a aprendizagem na EF não é tarefa fácil, e a avaliação tradicional tem contribuído pouco para estimular ou apoiar a aprendizagem dos alunos. Portanto, os professores devem refletir sobre o quê, como e porquê estão a avaliar, bem como para que propósito. No entanto, não basta apenas que os professores compreendam esses aspetos; é crucial que os próprios alunos também estejam cientes deles para assumirem o controlo do seu próprio processo de aprendizagem e avaliação. Conforme afirmado por Stiggins e Chappuis (2011, p. 18): " *adults are not in charge of the learning. Learners are. If students don't want to learn or don't feel able to learn, there will be no learning"*.

Dado que os alunos têm o poder de influenciar significativamente a sua própria aprendizagem, a avaliação não pode ser exclusivamente baseada em avaliações externas. Diante da minha identificação com essa abordagem de avaliação, percebi que a avaliação sumativa tradicional e a avaliação contínua como mera manutenção do ritmo de ensino não eram adequadas, e, portanto, pesquisei alternativas mais eficazes.

5.3.2. Enquadramento da solução

Conforme Black and Wiliam (1998) e Wiliam (2011), a solução pode residir na Avaliação para a Aprendizagem fundamentada em teorias de aprendizagem socioconstrutivistas, que concebem a aprendizagem como um processo criado conjuntamente pelos alunos e o seu ambiente social, bem como um meio para procurar o alinhamento entre três aspetos fundamentais ao ensino: avaliação, currículo e pedagogia (Penney et al., 2009).

A Avaliação para a Aprendizagem compreende qualquer forma de avaliação direcionada ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Leirhaug e Annerstedt (2016) propõem quatro princípios-chave para a Avaliação para a Aprendizagem: (i) compartilhar as intenções de aprendizagem com os alunos; (ii) compartilhar critérios de sucesso; (iii) envolver os alunos na avaliação de sua própria

aprendizagem (e da de outros alunos); e (iv) fornecer feedback que promova o progresso dos alunos. Embora os critérios para o sucesso dessa abordagem já estejam estabelecidos, não fiquei restrita a uma fórmula predefinida e fui experimentando diferentes abordagens.

Para que o processo de Avaliação para a Aprendizagem seja eficaz, é essencial que os alunos tenham consciência de seu nível atual de desempenho, os seus objetivos de aprendizagem e a melhor maneira de reduzir a lacuna entre eles. Em outras palavras, a avaliação deve ser usada para envolver ativamente os alunos na construção e na regulação de seu próprio processo de ensino-aprendizagem (Coombs et al., 2018).

No entanto, não é suficiente ter um bom modelo de avaliação que abranja tudo o que é desejado; também é necessário saber e conseguir implementá-lo. Hay e Penney (2013) definiram que os professores precisam dominar quatro componentes para realizar uma avaliação eficaz: (i) compreensão da avaliação - focada em conhecer e entender os princípios da avaliação; (ii) aplicação da avaliação - focada em saber como planear e executar avaliações significativas e relevantes com sucesso, envolvendo os alunos ativamente em seu processo de aprendizagem e avaliação; (iii) interpretação da avaliação - focada na análise e no uso de dados coletados por meio das práticas de avaliação, levando em consideração as relações sociais envolvidas na avaliação; e (iv) engajamento crítico com a avaliação - focado em estar ciente do impacto ou das consequências da avaliação, desafiando a suposição de que a avaliação é um processo natural e examinando as práticas, desempenhos e resultados da avaliação. Optar por uma abordagem como a Avaliação para a Aprendizagem representou um desafio ainda maior do que a realização de avaliações sumativas, exigindo mais esforço, pesquisa e interação em aula, uma vez que o sucesso dependia da quantidade de feedback útil fornecido aos alunos.

O conceito de competência em avaliação evoluiu ao longo dos anos, passando de uma perspetiva unidimensional para uma perspetiva multidimensional, como resultado da mudança nos paradigmas da aprendizagem e da compreensão do que constitui sucesso acadêmico (Looney et al., 2018).

5.3.3. Implementação da solução

Com a determinação de implementar a avaliação para aprendizagem, tracei os passos para sua aplicação. Com o surgimento da pesquisa nessa área, também foi necessário estabelecer como tornar essa aplicação tangível e como investigá-la. Foi assim que cheguei ao formato central do que pretendia aplicar: envolver os meus alunos em todo o processo, desde as primeiras escolhas das modalidades até o processo de ensino e, por fim, a avaliação. Em todas as etapas desse processo, eles tinham autonomia para fazer suas escolhas entre as opções propostas, que já considerei pertinentes desde o início. No final seria aplicado um questionário de forma a perceber o impacto real do método.

Durante o terceiro período, com a turma de EF, foquei em desenvolver a autonomia, responsabilidade e tomada de decisão desde o primeiro dia. Informei-os de que o período seria atípico, pois eles seriam parte integrante das aulas. A primeira tomada de decisão ocorreu na primeira aula, quando apresentei duas modalidades para ensinar: basquetebol e atletismo. Sabendo que a motivação para o atletismo seria um desafio, incluí os alunos no processo de escolha das três modalidades de atletismo que aprenderiam. Com uma turma que tinha algumas discordâncias, o primeiro impacto foi perceberem que precisavam trabalhar em conjunto para fazer a escolha unânime. Ficou evidente como os alunos não estavam acostumados a ter voz e, às vezes, nem compreendiam completamente o que lhes estava a ser pedido. As modalidades escolhidas dentro de atletismo foram a corrida de velocidade, o lançamento de peso e a corrida de barreiras, e então comecei a planear as aulas, estabelecer objetivos e critérios de sucesso para cada modalidade. Houve diferenças significativas entre as abordagens, uma vez que as metas para o atletismo eram baseadas em habilidades, enquanto no basquetebol, o foco estava no entendimento do jogo, com a implementação de objetivos táticos.

Na segunda aula, os alunos tiveram acesso aos objetivos e fizeram novas escolhas. As aulas foram baseadas no trabalho em grupos, com ênfase no feedback entre os colegas e na autonomia sempre que possível. Nem sempre foi fácil, uma vez que os alunos estavam acostumados a depender do professor para a condução das aulas. Assim, as aulas foram dedicadas aos objetivos e ao

desenvolvimento das habilidades necessárias para alcançar o sucesso, com feedback constante e correções.

No entanto, os alunos ainda estavam acostumados ao modelo tradicional de aulas, onde apenas seguiam as instruções do professor e não tinham controlo sobre sua própria aprendizagem.

Em relação a atletismo, por falta de tempo, não conseguimos abordar todas as modalidades planeadas, concentrando-nos principalmente na corrida de barreiras e no lançamento do peso. Dado o caráter mais individual do atletismo, permiti que os alunos escolhessem a qual modalidade desejavam ser avaliados, a fim de dar-lhes um pouco mais de controlo sobre sua nota e compreensão do seu desenvolvimento. Essa escolha foi revelada apenas no momento da avaliação para evitar que os alunos se desmotivassem em relação à modalidade não escolhida durante o período.

No caso do basquetebol, o processo foi mais direto. Os objetivos táticos para ações defensivas e ofensivas estavam claros e foram amplamente desenvolvidos durante as aulas, por meio de diferentes exercícios projetados para abordar diferentes aspetos do jogo que se encontravam elencados nos objetivos. No período que antecedeu a avaliação, os alunos foram informados de que, dos oito objetivos desenvolvidos, apenas quatro seriam avaliados (duas ações táticas defensivas, e duas ações táticas ofensivas), e eles poderiam escolher os mais relevantes para eles.

Essa estratégia visava entender a perceção e o conhecimento dos alunos sobre os objetivos e suas habilidades, em alguns casos, foi necessário direcioná-los para objetivos mais adequados às suas capacidades, pelo que tinha observado em aula sabia aquilo que cada um seria capaz. Não deixou de ser um exercício importante, observar que nem sempre os critérios escolhidos pelos alunos estavam de acordo o que tinham demonstrado ser o seu ponto forte durante as aulas. Fica para futura reflexão se estas escolhas foram por falta de entendimento sobre o método implementado ou falta de alto conhecimento.

Durante a avaliação formal, que consistiu um jogo de 3x3 no basquetebol, a abordagem de avaliação para aprendizagem permaneceu presente, com feedback sobre o desempenho, correções e incentivo à cooperação entre os alunos.

Tiveram a responsabilidade de colaborar entre si e contribuir para uma avaliação favorável dos seus colegas. Um exemplo disso ocorreu durante um contexto de ressalto, que fazia parte da avaliação. Em vez de um aluno que já sabia o que fazer, simplesmente executar a ação, novamente, incentivou o seu colega e forneceu feedback para garantir a execução correta do mesmo por saber que era um dos elementos da sua avaliação. Isso foi um exemplo real de uma situação de avaliação que me encheu de orgulho como professora. Foi um momento que me fez sentir que, pelo menos em alguma medida, obtive sucesso ao trabalhar com esta turma. Foi um momento gratificante, pois demonstrou que os alunos se estavam a envolver ativamente na avaliação, ao ajudarem-se uns aos outros e focando no desenvolvimento pessoal, além de simplesmente vencer o jogo.

Para ilustrar o trabalho realizado na modalidade de basquetebol, a seguir serão listados os oito objetivos que foram desenvolvidos nas aulas com o propósito de avaliação. Os alunos eram avaliados com base nesses objetivos e classificados numa escala de 1 a 3, onde: 1) Executa, 2) Executa com dificuldade e 3) Não executa. O documento que detalha o processo de avaliação está disponível no Anexo VI, entregue aos alunos para referência.

Táticos Defensivos:

i. Marcação individual: Desenvolver as habilidades de marcação individual em um jogo de 3x3, com ênfase no espaço de atuação limitado, através do aprimoramento da técnica de posicionamento defensivo, da execução de movimentos laterais rápidos e eficientes para acompanhar o adversário, e da capacidade de antecipar e reagir aos movimentos ofensivos em espaços reduzidos, visando a melhoria do desempenho no jogo.

ii. Defesa de cortes e movimentação sem bola: Desenvolver a capacidade defensiva de lidar com os cortes e a movimentação constante dos jogadores sem bola no basquetebol de 3x3, por meio do aprimoramento do posicionamento adequado para negar espaços e intercetar passes, da leitura dos movimentos ofensivos para evitar que o ataque receba passes em situações favoráveis, e da comunicação efetiva entre os defensores para cobrir as áreas de perigo, visando ao fortalecimento do desempenho defensivo.

iii. Transição rápida ataque-defesa (impedir contra-ataque): Aprimorar a capacidade de recuperação defensiva em transições rápidas de ataque para defesa no basquetebol de 3x3, desenvolvendo a velocidade e agilidade para retornar rapidamente à posição

defensiva após uma jogada ofensiva, aprimorando a comunicação efetiva para cobrir os adversários não marcados e fortalecendo a capacidade de tomar decisões defensivas rápidas para impedir contra-ataques fáceis do time adversário, visando a melhoria do desempenho defensivo.

iv. Ressalto defensivo: Melhorar a eficiência e sucesso do ressalto defensivo no jogo de basquetebol 3x3, por meio do aprimoramento das habilidades de posicionamento, técnica de salto e capacidade de leitura de jogo dos jogadores defensivos.

Táticos Ofensivos:

i. Bloqueio: Utilizar bloqueios de maneira eficaz para criar espaços de arremesso para os jogadores ofensivos, por meio da comunicação e coordenação entre os jogadores para executar bloqueios sólidos, da leitura de movimentos defensivos para encontrar espaços vazios e da capacidade de receber e aproveitar os bloqueios para obter uma boa posição de arremesso, visando aumentar a efetividade ofensiva da equipe.

ii. Ressalto ofensivo: Aperfeiçoar a técnica de rebote ofensivo para obter segundas chances de arremesso para a equipe, através do posicionamento adequado próximo à cesta, da leitura da trajetória da bola para antecipar o rebote e da agressividade para lutar por cada rebote, garantindo assim novas oportunidades de pontuação para a equipe e aumentando o seu desempenho ofensivo.

iii. Cortes e desmarcação: Realizar cortes e desmarcar-se com eficiência para criar opções de passe e oportunidades de pontuação, compreendendo os conceitos de movimentação sem bola, como cortes em linha reta, cortes diagonais e cortes em "V", lendo os defensores para encontrar espaços vazios e demonstrando a capacidade de receber passes precisos e finalizar com efetividade, com o intuito de fortalecer a fluidez ofensiva e aumentar as chances de sucesso na pontuação.

iv. Transição defesa-ataque: Aprimorar a transição rápida da defesa para o ataque no jogo de basquetebol 3x3, por meio do desenvolvimento da velocidade de execução, da eficiência na tomada de decisões e da coordenação entre os jogadores, com o objetivo de aproveitar as oportunidades de contra-ataque e marcar pontos com efetividade.

Embora a adaptação a este novo modelo de ensino e avaliação não tenha sido fácil, ao longo do tempo, observei mudanças significativas na forma como os alunos se envolviam com a avaliação. Eles passaram a compreender que a avaliação não se limitava a atribuir notas, mas representava uma oportunidade

para refletir sobre seu próprio progresso e identificar áreas de melhoria. À medida que os alunos se tornaram mais ativos em seu processo de aprendizagem e avaliação, pude perceber um aumento na motivação e no interesse deles.

5.4. Metodologia

Para a minha pesquisa, após a implementação do método de Avaliação para a Aprendizagem ao longo do terceiro período, conduzi um questionário com o objetivo de avaliar o impacto real da estratégia implementada.

Optei por realizar o inquérito por meio de um questionário online utilizando a plataforma *Google Forms*. O documento do questionário encontra-se anexado no final deste relatório como anexo VII. Escolhi essa abordagem devido à facilidade de processamento de dados e por considerar uma forma eficaz de incorporar a tecnologia de maneira útil na aula.

Ao desenvolver as perguntas do questionário, concentrei-me nos tópicos relacionados com a avaliação para a aprendizagem. Quis entender o que os alunos pensaram, sentiram e que resultados perceberam dessa abordagem.

O questionário foi aplicado apenas aos alunos da turma em que a avaliação para a aprendizagem foi implementada, e isso ocorreu somente na última aula do período, após todas as avaliações e reflexões sobre o processo.

5.4.1. Participantes

Este estudo envolveu a participação de 15 alunos, 10 raparigas e 5 rapazes, com idades entre 17 e 19 anos, que estavam matriculados no 12º ano na Escola Cooperante durante o ano letivo de 2022/2023.

Desde o início do terceiro período, a turma foi devidamente informada sobre as dinâmicas e os objetivos da abordagem adotada, bem como sobre os propósitos do estudo quando responderam ao questionário.

Todos os alunos desempenharam um papel ativo nas aulas relacionadas com as modalidades que foram abrangidas pela Avaliação para a Aprendizagem.

5.4.2. Execução

Na escola cooperante, a carga horária semanal de EF é de 150 minutos, distribuídos em dois períodos: uma aula de 100 minutos e outra de 50 minutos. Ao assumir a turma, já na reta final do ano letivo, não foi necessário realizar um planeamento extensivo. A tarefa era lecionar as modalidades que haviam sido escolhidas no início do ano e que ainda não tinham sido abordadas: basquetebol e atletismo. Felizmente, tínhamos acesso constante ao pavilhão desportivo da escola e a um espaço exterior adicional, o que foi fundamental para o sucesso das aulas, especialmente as de atletismo. A disponibilidade desses espaços, que nem sempre está garantida em todas as escolas, permitiu que as aulas práticas ocorressem sem interrupções, maximizando a experiência da Avaliação para a Aprendizagem.

Desde o início do período, em todas as aulas, os alunos foram encorajados a assumir o controlo de sua prática desportiva e participação nas aulas. Foram incentivados a propor novos exercícios e dinâmicas, promovendo a autonomia e a troca de feedback entre colegas. Na primeira aula, os alunos foram informados sobre o papel ativo que teriam no processo de ensino-aprendizagem e estimulados a tomar decisões relacionadas a ele.

Durante todas as aulas, os alunos tinham acesso aos objetivos específicos das modalidades que estávamos a abordar, e que podiam consultar a qualquer momento. Além da abordagem de avaliação para a aprendizagem, essas aulas incorporavam estratégias de modelos como o MED e o MAC.

5.4.3. Análise de dados

A etapa de tratamento dos dados envolveu uma análise rigorosa das respostas fornecidas pelos alunos no questionário, seguida pela organização dessas respostas de maneira a permitir uma análise mais aprofundada do impacto real das informações coletadas.

Com base nas perguntas realizadas e nas respostas obtidas, os dados foram categorizados em quatro áreas distintas para análise. Estas áreas incluíram a avaliação do impacto na motivação dos alunos, a avaliação da clareza dos objetivos estabelecidos, a análise do suporte e acompanhamento fornecidos ao longo do processo e a avaliação do impacto geral na aprendizagem dos alunos. Cada uma dessas categorias foi cuidadosamente examinada para extrair informações relevantes sobre os resultados da implementação da Avaliação para a Aprendizagem.

5.5. Apresentação dos resultados

Tendo em consideração a metodologia previamente delineada e o objetivo específico desta investigação, o questionário foi aplicado aos alunos do 12º ano do curso científico-humanístico. Para enfatizar as questões mais críticas relacionadas à implementação da avaliação para a aprendizagem, apenas serão apresentadas as respostas mais relevantes e significativas para a investigação.

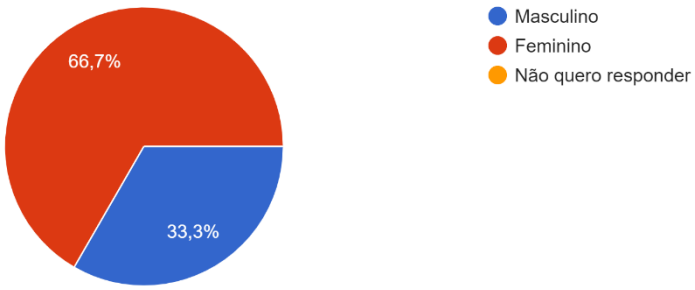


Gráfico 1- Distribuição da amostra de acordo com o género.

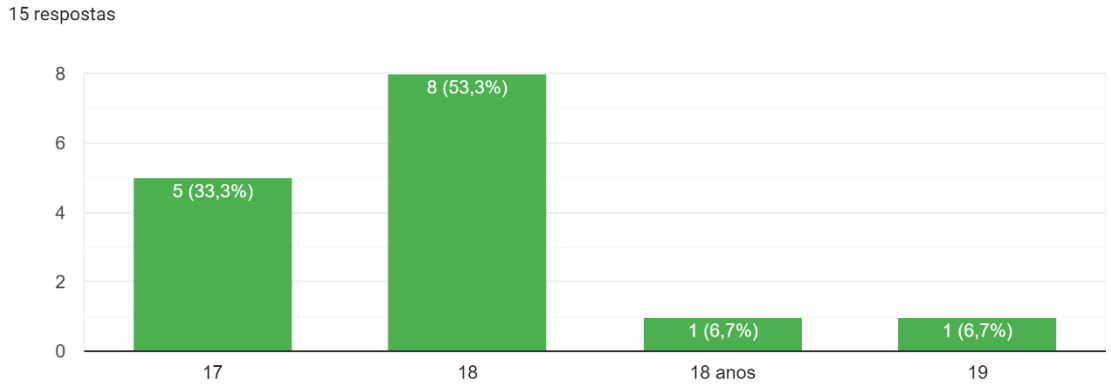


Gráfico 2- Distribuição das idades da amostra recolhida

Os dois primeiros gráficos confirmam as informações fornecidas sobre os participantes que caracterizam esta amostra, conforme mencionado anteriormente no ponto 5.4.1.

Os gráficos seguintes encontram-se numa escala de 1 a 5, em que 1 significa "muito insatisfeito" e 5 "muito satisfeito".

Ao serem questionados sobre a clareza dos objetivos propostos para a aprendizagem e posterior avaliação, os alunos responderam sentiram-se “satisfeitos” e “muito satisfeitos”.

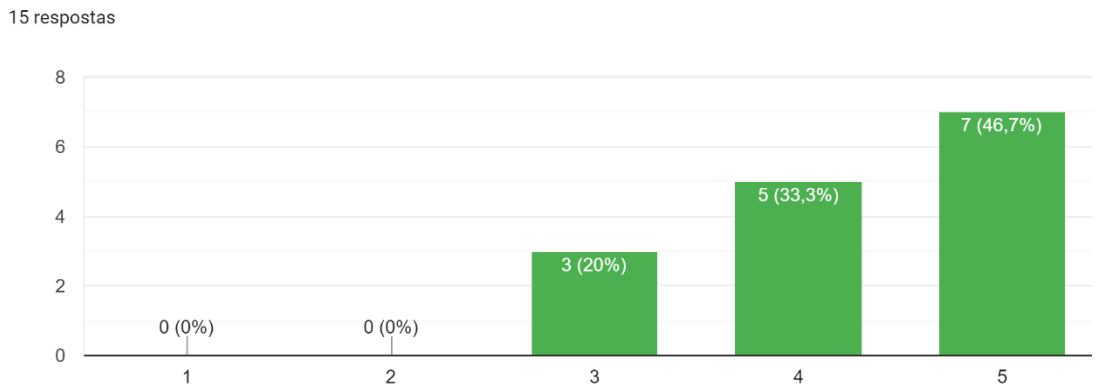


Gráfico 3- Referente a como os participantes se sentiram em relação à clareza dos objetivos.

Nos gráficos 4, 5 e 6, podemos iniciar a avaliação da perceção e do impacto que a Avaliação para a Aprendizagem teve sobre esses alunos. Observa-se que, numa escala de satisfação, todos os elementos relatam estar satisfeitos ou muito satisfeitos em relação à motivação gerada pela abordagem e ao suporte e feedback fornecidos pelo professor. No entanto, há uma resposta divergente em relação à motivação em que o aluno se posiciona como indiferente. No que concerne ao feedback existem 3 alunos consideram que encontram indiferentes em relação ao nível de feedback fornecido.

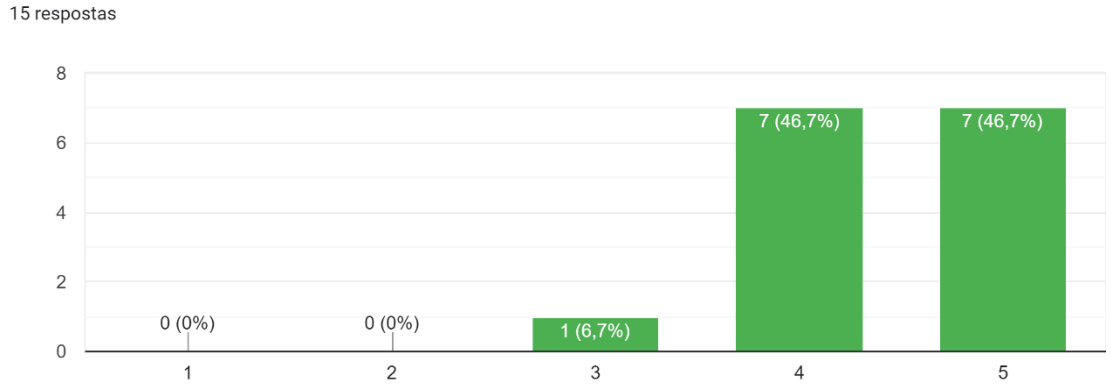


Gráfico 4- Referente ao efeito da avaliação para a aprendizagem na motivação.

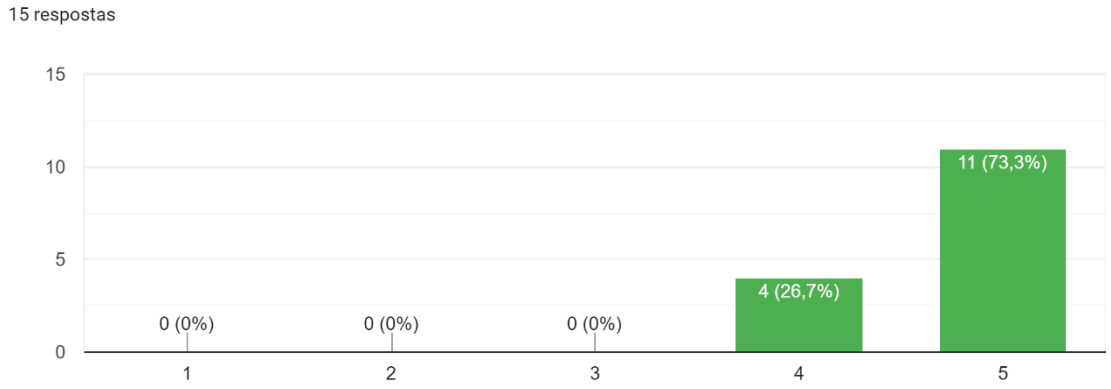


Gráfico 5- Referente à satisfação dos alunos no que diz respeito ao suporte fornecido durante a avaliação para a aprendizagem.

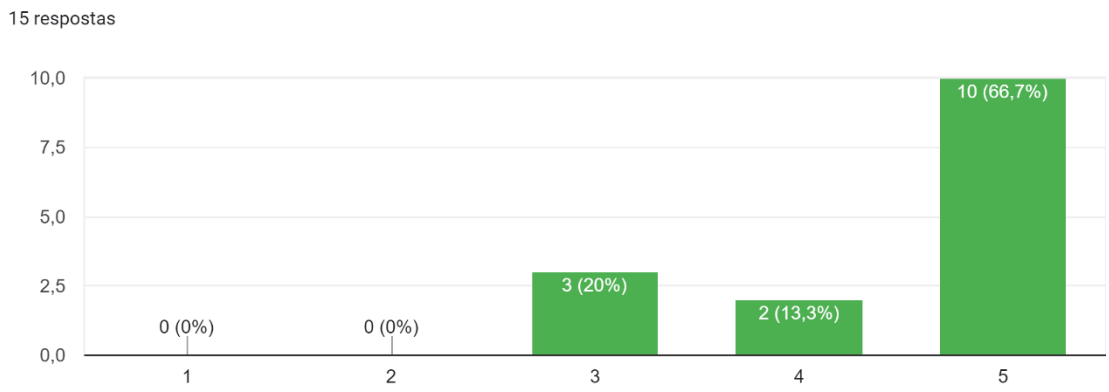


Gráfico 6- Distribuição do nível de satisfação referente ao feedback durante a avaliação para aprendizagem.

Os gráficos seguintes encontram-se numa escala de 1 a 5, em que 1 significa " discordo totalmente" e 5 " Concordo totalmente ".

O gráfico 7 é referente ao item onde era perguntado aos alunos se achavam que a avaliação para a aprendizagem os incentiva a dedicar mais esforços à EF ao qual 14 alunos responderam que concordavam.

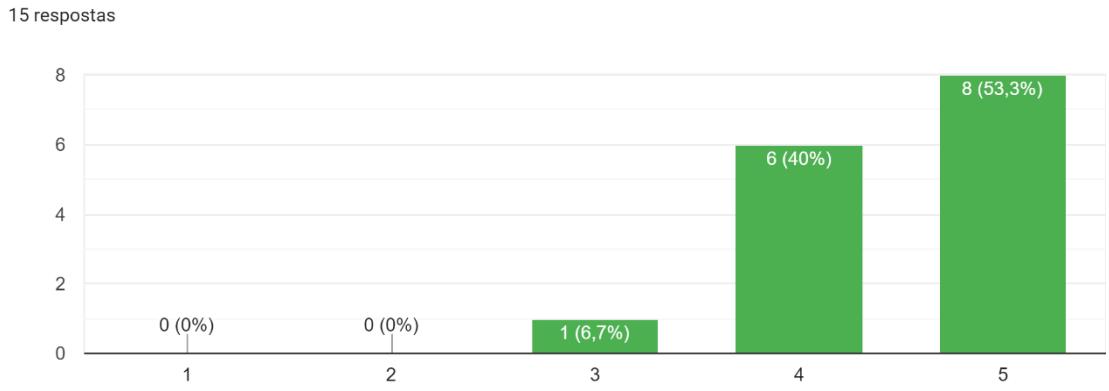


Gráfico 7- Referente à eficácia da avaliação para a aprendizagem no direcionamento de esforços na disciplina de EF.

Segundo o gráfico 8 os alunos escolheram entre as opções, “concordo” e “concordo totalmente” sobre a acessibilidade dos objetivos. Seria importante aferir se as respostas ditam que os critérios foram bem escolhidos ou se seriam fáceis demais sem gerar evolução.

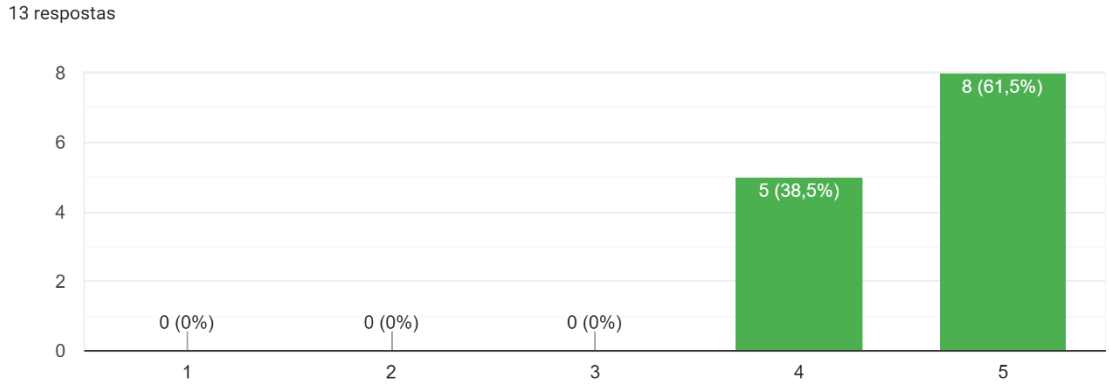


Gráfico 8- Referente à opinião dos alunos sobre a acessibilidade dos objetivos implementados.

Como resposta a uma das perguntas mais importantes do questionário, 13 alunos disseram “concordar” (5 alunos) e “concordar totalmente” (8 alunos) com a afirmação de que a avaliação para a aprendizagem é uma prática mais justa de avaliação. Com apenas dois alunos a permanecerem indiferentes à abordagem.

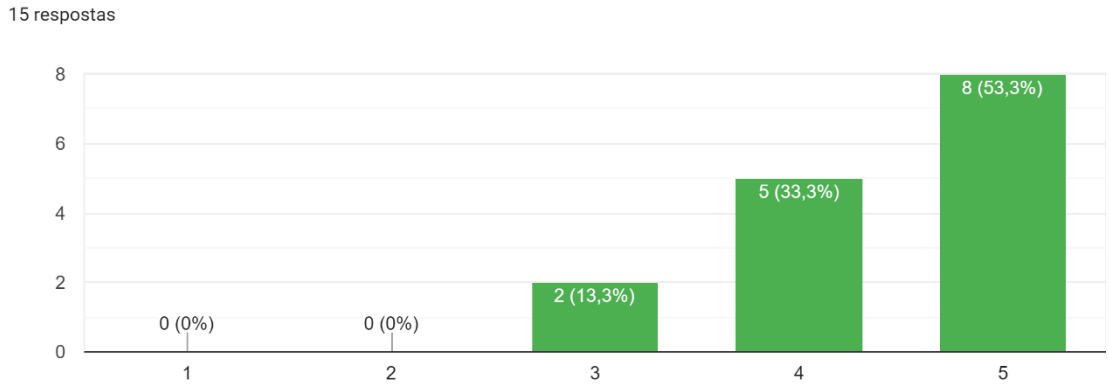


Gráfico 9- Referente à avaliação para a aprendizagem como uma prática mais justa de avaliação

Na reta final do inquérito foi pedido aos alunos que respondessem aos itens através de uma escala de 1 a 5, em que 1 significa " nada relevante" e 5 " muito relevante. Os seguintes gráficos são referentes a esses itens.

Nos gráficos 10 e 11, obtivemos respostas de apenas 14 participantes. No entanto, as respostas continuaram predominantemente positivas em relação à intervenção. No que se refere à relevância da abordagem para o

desenvolvimento escolar, 13 alunos a consideraram relevante, enquanto um permaneceu indiferente.

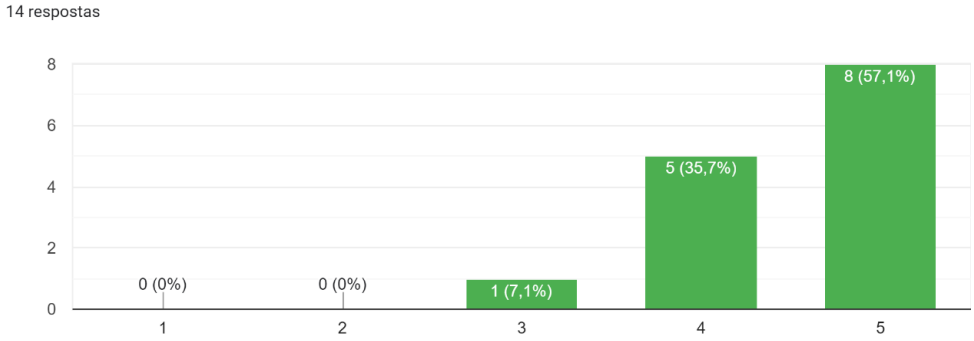


Gráfico 10- Referente à relevância dada pelos alunos à avaliação para aprendizagem de forma a melhorar o desempenho escolar.

Quanto ao impacto da Avaliação para a Aprendizagem no autoconhecimento dos alunos, as respostas foram unânimes. Os alunos a classificaram como "relevante" e "muito relevante," com 7 participantes para cada opção.

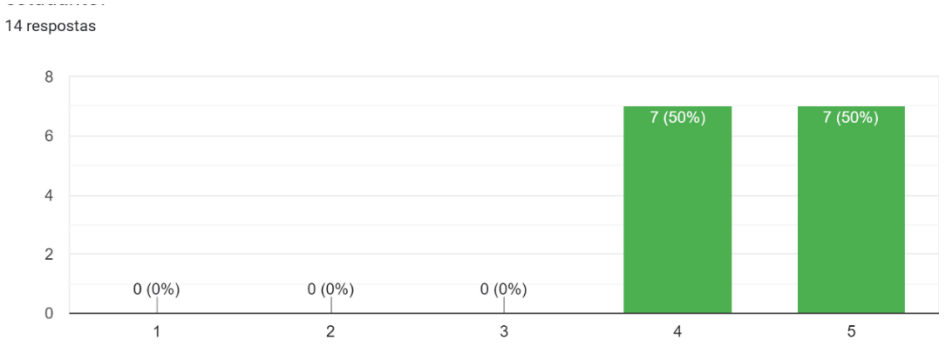


Gráfico 11- Referente ao impacto da avaliação para a aprendizagem no autoconhecimento dos alunos.

Por fim, a última pergunta do questionário, inquiria os alunos se gostariam de continuar a ser avaliados com o modelo de avaliação para a aprendizagem. À qual 86,7% dos alunos (13) respondeu positivamente.

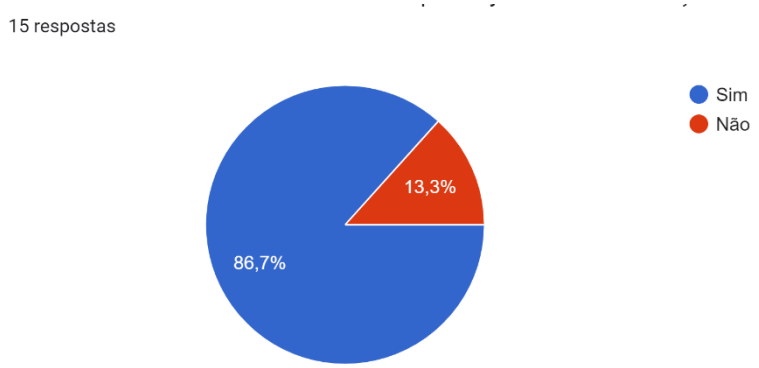


Gráfico 12- Distribuição da amostra tendo em conta se gostariam ou não de continuar com a avaliação para a aprendizagem.

5.6. Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo investigar os efeitos da implementação da Avaliação para a Aprendizagem numa turma do 12º ano do Curso Científico Humanístico, na disciplina de EF. O foco da pesquisa era compreender como essa abordagem impactava tanto na aprendizagem quanto na motivação dos alunos.

A análise dos resultados revelou as seguintes conclusões:

I) Os alunos demonstraram motivação para a prática devido à utilização da Avaliação para a Aprendizagem.

II) Todos os alunos consideraram que essa abordagem foi relevante para melhorar seu desempenho e conhecimento das suas habilidades.

A avaliação geral da turma em relação à abordagem da Avaliação para a Aprendizagem foi bastante positiva, com respostas unânimes dos alunos. Além disso, é relevante mencionar dois aspetos adicionais. Primeiramente, 86,7% da turma expressou o desejo de continuar a ser avaliada da mesma forma. Em segundo lugar, os alunos avaliaram positivamente o acompanhamento realizado ao longo da intervenção, incluindo a clareza do processo, as correções e os feedbacks.

É importante destacar a questão dos objetivos, uma vez que, embora tenham sido considerados claros, os alunos também concordaram que eram acessíveis. Essa é uma área de atenção, uma vez que os objetivos devem ser desafiadores, relevantes e acessíveis ao mesmo tempo. Isso é fundamental nesse modelo de aprendizagem, que depende de objetivos bem estabelecidos.

A Avaliação para a Aprendizagem oferece clareza de expectativas, feedback contínuo e responsabilização individual, contribuindo para a motivação, desenvolvimento e alinhamento de esforços. Por outro lado, requer um maior envolvimento e preparação por parte do professor. Como professora estagiária, senti esse desafio em dobro por desejar dar aos alunos a oportunidade de escolha, o que exigiu uma organização mais rigorosa. No futuro, simplificar essa parte do processo pode ser benéfico, sem comprometer a qualidade.

Em relação às limitações da implementação e pesquisa, é importante considerar questões como faltas e conflitos internos na turma, bem como eventuais erros de gestão e implementação por minha parte, por estar a experimentar essa abordagem pela primeira vez. Além disso, alguns itens do questionário pós-implementação revelaram-se inadequadas e a falta de controle sobre os alunos pode ter influenciado nas respostas menos precisas.

No geral, fiquei satisfeita com o processo e os resultados da Avaliação para a Aprendizagem. A sensação de injustiça, imparcialidade e ênfase excessiva nas notas desapareceu durante o terceiro período, permitindo-me vivenciar a avaliação de forma diferente. Para o futuro, considero a possibilidade de continuar a implementar esse método e tentar envolver os alunos em diferentes dinâmicas que não foram testadas, como na definição dos critérios e objetivos, a existir a necessidade de um momento de avaliação mais formal serem os próprios alunos a decidir quando e como ser avaliados permitindo-lhes maior participação no processo de avaliação.

Referências Bibliográficas

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551-575.

Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. Teaching and Teacher Education, 71, 134-144.

Hay, P., & Penney, D. (2013). Assessment in Physical Education. A Sociocultural Perspective. Routledge

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos Gerais e Cursos 149 Tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário

Kniffin, K. M., & Baert, H. (2015). Maximizing Learning through Assessment in Middle and High School Physical Education. JOPERD, 86(4), 7-16.

Looney, A., Cumming, J., Kleij, F. v. D., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(5), 442-467.

MacPhail, A. (2020). Developing commitments and capacity to learn with, and from, each other. In A. MacPhail & H. A. Lawson (Eds.), School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the Twentyfirst Century. Routledge.

Moura, L, (2022). From assessment for ranking toward assessment for learning: An action research study in preservice physical education teacher during a year-long school placement.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. Sport, Education and Society, 14(4), 421-442.

Pires, A. L. D. O. (2005). Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de 134

aprendizagens e de competências. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). Planificação e avaliação do ensino aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta

Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2011). Introduction to Student-Involved Assessment FOR Learning. Pearson.

6. Conclusão do Relatório Final de Estágio

O estágio profissional é, sem dúvida, de importância fundamental nesta desafiante transição de aluno para professor. Contudo, o seu valor não seria pleno sem a reflexão contínua em cada etapa, sem o Projeto de Estágio e, posteriormente, o Relatório Final de Estágio, cada um desempenhando o seu papel em fases distintas.

A reflexão diária revela-se como o motor propulsor que nos permite avançar. A cada aula e a cada exercício, ela resguarda-nos da repetição de erros e celebra os acertos, contribuindo para que sejam perpetuados. Proporciona uma visão mais ampla, destacando o trabalho realizado e as metas alcançadas que, por vezes, podem-se perder na confusão e intensidade do ano de estágio.

Neste processo, a minha disposição para aprender e a minha curiosidade alinharam-se com as oportunidades proporcionadas pela experiência de estágio, pela orientação da professora cooperante, pelo acompanhamento da professora orientadora e pela interação com o restante do grupo de estágio. Este ano revestiu-se de extrema importância na minha formação, pois estou a construir e adquirir ferramentas que levo comigo para toda a vida. Não desejo que a minha profissão se restrinja exclusivamente à área da EF, assim como no estágio, onde antes de ser professora de EF desempenhei o papel de ser professora de outras áreas, com funções e objetivos diferentes em cada contexto. O estágio proporcionou-me essa versatilidade e me permitiu vivenciá-la. Ele não só me deu asas, como demonstrou que posso e sou capaz de voar em diversas circunstâncias.

Ao chegar ao fim desta jornada, percebo que parte dela foi dedicada a enfatizar que os alunos são muito mais do que simples números que lhes atribuímos. No entanto, também é verdade que o meu próprio trabalho receberá uma nota, uma classificação, um número que refletirá a qualidade da minha aprendizagem. Antes desse ponto final, percorremos um caminho repleto de objetivos e avaliações contínuas. Portanto, o Relatório de Estágio será muito mais do que uma mera nota; ele próprio representa uma avaliação para a aprendizagem, um processo repleto de objetivos bem delineados, cooperação e feedback constante.

Encerro este relatório de estágio em EF com profunda gratidão por esta jornada, onde o movimento foi além da atividade física, transcendeu os limites da aula e se tornou uma experiência transformadora. Que este percurso, repleto de desafios e conquistas, continue a inspirar e a motivar a minha jornada como professora, sempre com o compromisso de promover o bem-estar e o desenvolvimento integral dos meus alunos.

Obrigada por fazerem parte, do início, desta caminhada!

7. Referências Bibliografias

Alves, R. (2004). Gaiolas ou Asas. Edições Asa.

Antunes, M. d. C. P. (2001). Teoria e pratica pedagógica. Lisboa: Instituto Piaget

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física (pp. 9-42). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física (pp. 29-44). Porto: FADEUP.

Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer. Quest, 70(4), 456- 470.

Bento, J. O. (1995). O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas. Porto: Campo das Letras

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

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 9-21.

Caires, S. M. (2001). Vivências e percepções do estágio no ensino superior. Braga: Universidade do Minho.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Editora Vozes.

Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. C. d. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade* (pp. 87-108): Belo Horizonte

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

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

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 43-66). Porto: FADEUP

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

Lima, E. F. d., Corsi, A. M., Mariano, A. L. S., Monteiro, H. M., Pizzo, S. V., Rocha, G. A., & Silveira, M. d. F. L. d. (2007). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Porquê? O que dizem alguns estudos. Educação & Linguagem (15), 138-160.

Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. Porto: FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelo Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 39-68). Lisboa: FMH edições.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelo Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 39-68). Lisboa: FMH edições.

Metzler, M. W. (2000). Instructional models for Physical Education.

Metzler, M. W. (2011). Instructional models for physical education (3rd ed ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.

Mosston, M. J. Ashworth, S. (1986). Teaching physical education (3ºed) (Columbus,OH, Merrill)

Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In E. Gonçalves, M. Pereira & M. Carvalho (Eds.), Currículo e contemporaneidade: questões emergentes (pp. 1-11). Campinas: Alínea.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista da Educación (350), 203-218.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Ribeiro da Silva, E. (2014). O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), Formação Inicial de Professores Reflexão e Investigação sobre a Prática Profissional (pp. 129-143). Porto: FADEUP.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. Journal of Teaching in Physical Education 20(2), 112-128.

Rink, J. E. (2014). Teaching physical education for learning (7th ed ed.). NeW York: McGraw Hill.

Rodrigues, J., Ferreira, Vítor. (1998). Valores e Expectativas dos Professores Estagiários. Revista Millenium

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). Avaliação das aprendizagens fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas. Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 185-206). Lisboa: FMH edições.

Siedentop, D. (1994). Sport education quality PE through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), The future of assessment: Shaping teaching and learning (pp. 53–82). Lawrence Erlbaum Associat

ANEXOS

Anexo I- Inquérito Inicial

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO – QUESTIONÁRIO

Este questionário foi elaborado com o objetivo de te conhecer melhor, pelo que deves ser sincero(a), não existindo respostas certas ou erradas.

O teu passado desportivo e histórico clínico serão determinantes para o planeamento do processo ensino-aprendizagem e consequente estruturação das aulas, pelo que deves ser sempre verdadeiro(a) nas tuas respostas.

I – Identificação do Aluno

Nome:_____		
Nº de aluno: ___ Curso:_____	Ano:_____	Turma:_____
Localidade de habitação:_____	Data de nascimento:_____	

II – Prática Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva federada? Sim____ Não____ Se sim, qual? _____ Treinas quantas vezes por semana? _____ Quantas horas por sessão? _____
Para além dessa, já praticaste mais alguma modalidade? Sim____ Não____ Se sim, qual ou quais? _____

III – Ocupação dos tempos livres

Como ocupas os teus tempos livres?

IV- Sobre a Aula

Quais as caraterísticas que mais aprecias num Professor? Assinala com uma cruz (X) as três mais importantes.							
Companheirismo		Pontualidade		Exigência		Coerência	
Humor		Compreensão		Inteligência		Justiça	
Participação		Outro _____					

Na tua opinião o que consideras essencial para uma aula ser motivante?

Muito obrigado pela colaboração!

Anexo II- Roulement do Pavilhão

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto
Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ocupação do Pavilhão António Nobre

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:20-9:10	Podstawski 12TD	Júlia 11TD	Rios 11CT / Podstawski 11TD e Júlia	Podstawski 10TD/ Sandra	T. Faria 10GD
	Sandra 12CT	Mª João 12TD	Sandra 12LH	T Mendes 11TD	Luís 9As
	Luís 9As	T.Mendes 11AE	TMendes 10TD1		Aline 12GD
	Aline 8As				Catarina 11LH
9:20-10:10	Podstawski 12TD	Júlia 11TD	Rios 11CT / Podstawski 11TD/ Júlia	Podstawski 10TD/ Sandra	T. Faria 10GD
	Sandra 12CT	Mª João 12TD	Sandra12LH	T.Mendes 11TD	Aline 12GD
	Luís 9As	T. Mendes 11AE	TMendes 10TD1		Catarina 11LH
	Aline 8As				
10:25-11:15	Rios 11CT / Podstawski 10TD / Sandra		Luís 10TD2 / Paulo 11GD		T.Mendes 12TD
11:25-12:15	Podstawski 10TD/ Sandra		Luís 10TD2 / Paulo 11GD / Podstawski 12TD	Podstawski 12TD	T. Mendes12TD / Aline 8As / Catarina 10CT2
12:25-13:15	Podstawski 11TD/ Júlia	Luís 12TD / Mª João		Sandra 12CT	Mª João 11TD A.lazer

	Sandra 12LH Catarina 11LH			Luís 10TD1 Podstawski 12TD	
13:25-14:15					
14:25-15:15	Júlia 11 TD Luís 10TD1 Aline 10ºTD2	Mª João 11TD	Júlia 11TD	Podstawski 11TD/ Júlia	T. Faria 12AE Paulo 10TD2 Mª João 12TD D.Ind./ Luís
15:25-16:15	Júlia 11 TD Podstawski 10TD Aline 10TD2	Mª João 11TD Catarina 10CT1	Júlia 11TD Podstawski 10 TD	Podstawski 11TD/ Júlia Aline 10LH1 Catarina 10CT2	T. Faria 12AE Paulo 10TD2 Mª João 12TD D.Ind./ Luís Catarina 10CT1
16:25-17:15	Podstawski 10TD Aline 10LH1 Luís 10TD2 e 10IG	Catarina 10LH2 e 10CE	Podstawski 10TD Paulo 10TD2	Mª João 11TD Aline 10TD2 Catarina 10CT2	Catarina 10CT1
17:25-18:15	Aline 10LH1 Luís 10TD2 e 10IG	Catarina 10LH2 e 10CE	Paulo 10TD2	Mª João 11TD Aline 10TD2	Catarina 10LH2 10ªCE

Júlia	Aline
Podstawski	Tiago Faria
Sandra	Tiago Mendes
Maria João	Luís
Paulo	Rios
Catarina	

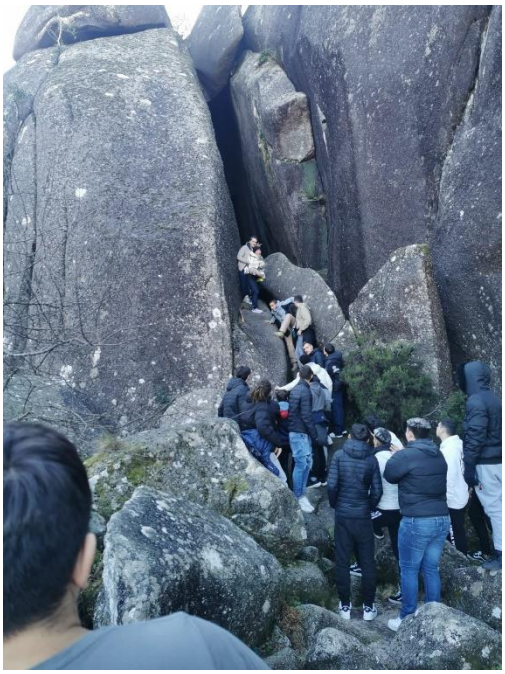
Anexo III- Cartaz Caminhada Solidária



Anexo IV- Visitas de Estudo (Centro de Alto Rendimento e Fenda da Calcedónia



Centro de Alto Rendimento





Gerês- Fenda da Calcedónia

Anexo V- Visita de estudo: Surf + Limpeza do Areal







Anexo VI- Objetivos da Avaliação para a Aprendizagem

Avaliação por Objetivos

Escala: **1**- Não faz **2**- Faz com dificuldade **3**- Faz bem

No dia da avaliação têm de escolher 4 objetivos pelos quais querem ser avaliados.

Objetivos:

Táticos Defensivos:

v. **Marcação individual:** Desenvolver as habilidades de marcação individual em um jogo de 3x3, com ênfase no espaço de atuação limitado, através do aprimoramento da técnica de posicionamento defensivo, da execução de movimentos laterais rápidos e eficientes para acompanhar o adversário, e da capacidade de antecipar e reagir aos movimentos ofensivos em espaços reduzidos, visando a melhoria do desempenho no jogo.

vi. **Defesa de cortes e movimentação sem bola:** Desenvolver a capacidade defensiva de lidar com os cortes e a movimentação constante dos jogadores sem bola no basquetebol de 3x3, por meio do aprimoramento do posicionamento adequado para negar espaços e intercetar passes, da leitura dos movimentos ofensivos para evitar que o ataque receba passes em situações favoráveis, e da comunicação efetiva entre os defensores para cobrir as áreas de perigo, visando ao fortalecimento do desempenho defensivo.

vii. **Transição rápida ataque-defesa (impedir contra-ataque**): Aprimorar a capacidade de recuperação defensiva em transições rápidas de ataque para defesa no basquetebol de 3x3, desenvolvendo a velocidade e agilidade para retornar rapidamente à posição defensiva após uma jogada ofensiva, aprimorando a comunicação efetiva para cobrir os adversários não marcados e fortalecendo a capacidade de tomar decisões defensivas rápidas para impedir contra-ataques fáceis do time adversário, visando a melhoria do desempenho defensivo.

viii. **Ressalto defensivo:** Melhorar a eficiência e sucesso do ressalto defensivo no jogo de basquetebol 3x3, por meio do aprimoramento das habilidades de posicionamento, técnica de salto e capacidade de leitura de jogo dos jogadores defensivos.

Táticos Ofensivos:

v. **Bloquei:** Utilizar bloqueios de maneira eficaz para criar espaços de arremesso para os jogadores ofensivos, por meio da comunicação e coordenação entre os jogadores para executar bloqueios sólidos, da leitura de movimentos defensivos para encontrar espaços vazios e da capacidade de receber e aproveitar os bloqueios para obter uma boa posição de arremesso, visando aumentar a efetividade ofensiva da equipe.

vi. **Ressalto ofensivo:** Aperfeiçoar a técnica de rebote ofensivo para obter segundas chances de arremesso para a equipe, através do posicionamento adequado próximo à cesta, da leitura da trajetória da bola para antecipar o rebote e da agressividade para lutar por cada rebote, garantindo assim novas oportunidades de pontuação para a equipe e aumentando o seu desempenho ofensivo.

vii. **Cortes e desmarcação:** Realizar cortes e desmarcar-se com eficiência para criar opções de passe e oportunidades de pontuação, compreendendo os conceitos de movimentação sem bola, como cortes em linha reta, cortes diagonais e cortes em "V", lendo os defensores para encontrar espaços vazios e demonstrando a capacidade de receber passes precisos e finalizar com efetividade, com o intuito de fortalecer a fluidez ofensiva e aumentar as chances de sucesso na pontuação.

viii. **Transição defesa-ataque:** Aprimorar a transição rápida da defesa para o ataque no jogo de basquetebol 3x3, por meio do desenvolvimento da velocidade de execução, da eficiência na tomada de decisões e da coordenação entre os jogadores, com o objetivo de aproveitar as oportunidades de contra-ataque e marcar pontos com efetividade.

Anexo VII- Inquérito de Satisfação: Avaliação para a Aprendizagem no 12º ano

Inquérito de Satisfação: Avaliação para a Aprendizagem no 12º ano

Caro(a) aluno(a), agradeço tua participação neste inquérito de satisfação, no âmbito do Estágio Profissional para conclusão do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O objetivo é coletar informações sobre a tua experiência com a Avaliação para a Aprendizagem, no 12º ano. As tuas respostas são essenciais para avaliar o impacto desta abordagem na tua aprendizagem e desenvolvimento.
Por favor, responde honestamente às seguintes perguntas. Lembra-te de que todas as suas respostas serão tratadas com confidencialidade.

Mais uma vez obrigada!
Inês Alves

Idade*

Género

Masculino____. Feminino____ Não quero responder____

Numa escala de "muito insatisfeito" a "muito satisfeito" qual é a tua perceção relativamente à avaliação por objetivos das seguintes perguntas.

Escala: 1 - Muito insatisfeito; 2 - Insatisfeito; 3 - Neutro; 4 - Satisfeito;

5 - Muito satisfeito

1. Como é que avalias a clareza das metas estabelecidas durante a Avaliação para a Aprendizagem?

Muito Insatisfeito 1___2___3___4___5__Muito Satisfeito

2. Em relação à tua motivação, como avalias a contribuição da Avaliação para a Aprendizagem?

Muito Insatisfeito1___2___3___4___5__Muito Satisfeito

3. Quão satisfeito(a) estás com o suporte recebido dos professores no alcance das metas?

Muito Insatisfeito1___2___3___4___5__Muito Satisfeito

4. Como avalias o nível de desafio das metas estabelecidas nas Avaliação para a Aprendizagem?

Muito Insatisfeito 1___2___3___4____5___Muito Satisfeito

5. Quão satisfeito(a) estás com o feedback recebido após a Avaliação para a Aprendizagem?

Muito Insatisfeito 1___2___3___4___5___Muito Satisfeito

Numa escala de "discordo totalmente" a "Concordo totalmente" qual é a tua perceção relativamente à avaliação por objetivos das seguintes perguntas.

Escala: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 - Neutro; 4 - Concordo parcialmente; 5 - Concordo totalmente

1. Em relação ao alinhamento entre os objetivos individuais e os objetivos impostos pela professora, como avalias a contribuição da Avaliação para a Aprendizagem?

Discordo totalmente 1___2___3___4___5___. Concordo totalmente

2. Como avalias a eficácia da Avaliação para a Aprendizagem em direcionar os teus esforços para a educação física?

Discordo totalmente 1___2___3____4____5____. Concordo totalmente

3. Quão satisfeito(a) estás com o processo de definição de metas na Avaliação para a Aprendizagem?

Discordo totalmente 1____2____3___4___5___. Concordo totalmente

5. Quão satisfeito(a) estás com o acompanhamento do teu progresso na Avaliação para a Aprendizagem?

Discordo totalmente 1___2____3____4____5____. Concordo totalmente

6. Quão concordante estás em relação ao sistema de avaliação por objetivos como uma abordagem eficaz para medir o desempenho dos alunos?

Discordo totalmente 1___2____3____4___5___. Concordo totalmente

7. Como avalias a justiça e imparcialidade da Avaliação para a Aprendizagem?

Discordo totalmente 1____2____3____4____5____. Concordo totalmente

8. Quão concordante estás em relação à Avaliação para a Aprendizagem como um estímulo à competição saudável entre os estudantes?

Discordo totalmente 1___2____3___4___5___. Concordo totalmente

9. Como avalias o realismo e a alcançabilidade das metas estabelecidas durante a Avaliação para a Aprendizagem?

Discordo totalmente 1___2____3___4___5___. Concordo totalmente

10. Quão concordante estás em relação à Avaliação para a Aprendizagem como uma prática recomendável para outros estudantes?

Discordo totalmente 1___2____3___4___5___. Concordo totalmente

11. Acreditas na Avaliação para a Aprendizagem como uma prática de avaliação mais justa na educação física.

Discordo totalmente 1___2____3___4___5___. Concordo totalmente

12. Achas possível aplicar a Avaliação para a Aprendizagem nas restantes disciplinas?

Discordo totalmente 1___2____3___4___5___. Concordo totalmente

Numa escala de " Nada relevante "a "Muito relevante " qual é a tua perceção relativamente à avaliação por objetivos das seguintes perguntas.

Escala: 1 - Nada relevante; 2 - Pouco relevante; 3 - Neutro; 4 - Relevante; 5 - Muito relevante

1. Em relação à tua experiência, como avalias a relevância das metas estabelecidas durante a Avaliação para a Aprendizagem?

Nada relevante 1___2____3____4___5____. Muito relevante

2. Quão relevante consideras a Avaliação para a Aprendizagem para melhorar teu desempenho acadêmico?

Nada relevante 1___2____3____4___5____. Muito relevante

3. Como avalias a contribuição da Avaliação para a Aprendizagem para o teu autoconhecimento como estudante?

Nada relevante 1___2____3____4___5____. Muito relevante

4. Quão relevante consideras a Avaliação para a Aprendizagem para identificar as tuas áreas de força e áreas de melhoria?

Nada relevante 1___2____3____4___5____. Muito relevante

5. Em relação ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, como avalias a contribuição da Avaliação para a Aprendizagem?

Nada relevante 1___2____3____4___5____. Muito relevante

6. Como avalias a contribuição da Avaliação para a Aprendizagem para o teu desenvolvimento escolar?

Nada relevante 1___2____3____4___5____. Muito relevante

Para finalizar o questionário sobre a tua experiência com a Avaliação para a Aprendizagem

Gostavas de continuar a ser avaliado através da Avaliação para a Aprendizagem em educação física?

Sim___ Não___