



Sara Isabel Pereira Casas de Melo

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, JUNTO DA TURMA DO 11º2A NO ANO LETIVO DE 2015/2016

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Doutora Elsa Silva,  
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**SARA ISABEL PEREIRA CASAS DE MELO**  
**2011155771**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 11º 2A NO ANO  
LETIVO DE 2015/2016**

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

**Orientadora: Prof.ª Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva**

**COIMBRA**  
**2016**



Melo, S. (2016). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero, junto da turma do 11º 2A no ano letivo 2015/2016. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Sara Isabel Pereira Casas de Melo, aluna nº 2011155771 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 14 de junho de 2016  
Sara Isabel Pereira Casas de Melo

## **AGRADECIMENTOS**

No terminar desta etapa decisiva da minha vida devo agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento e sucesso. Em primeiro lugar, agradeço à minha família pelos valores morais e educação transmitida e especialmente pelo esforço que sempre fizeram para me proporcionar uma formação académica. Agradeço também todas as palavras de incentivo que me confortaram e deram força, principalmente nos dias em que me senti mais desmotivada.

Ao meu namorado Gonçalo pelo amor incondicional e principalmente pela paciência e força transmitida ao longo de todos estes meses de Estágio.

Aos meus colegas de Estágio e amigos, Pedro e Beatriz pelo espírito de entreaajuda, em especial ao Pedro que me deu conselhos e sugestões nas situações onde me senti mais perdida.

Ao Professor António Miranda, pela orientação e ajuda e pela capacidade de me fazer refletir sobre o verdadeiro significado de ensino e dos valores que nos rodeiam, bem como pela transmissão de saberes humanos e pedagógicos. A forma como guiou o meu percurso fez com hoje me sinta capaz de desempenhar a função de docente de uma forma digna.

À Professora Doutora Elsa Silva, pela disponibilidade apresentada no esclarecimento das diversas questões que lhe foram solicitadas e pela partilha da sua experiência e conhecimento.

Ao grupo de Educação Física e a toda a Escola Secundária de Avelar Brotero, na figura do Senhor Diretor, Professores e Auxiliares de Ação Educativa, pela simpatia e boa disposição com que nos receberam

Por fim, aos meus alunos do 11º2A, pela colaboração e pelo empenho demonstrado ao longo das aulas, mas também pelas contrariedades que me causaram, pois foi através delas que consegui crescer pessoal e profissionalmente.

**A todos eles o meu sincero Obrigado!**

**“Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”**  
***(Paulo Freire)***

## RESUMO

O Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), junto da turma do 11º 2A, no ano letivo 2015/2016, constitui-se como uma etapa conclusiva do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este traduz-se pelo reconhecimento e aplicação de todos os conhecimentos, habilidades e capacidades adquiridas ao longo de quatro anos de formação inicial, através duma prática docente em contexto escolar real, promovendo assim o transfere dos conhecimentos teóricos para a prática educativa. Este documento pretende retratar a experiência vivenciada sendo que para além de uma mera descrição das atividades desenvolvidas demonstra a profunda reflexão crítica realizada ao longo de todo o ano letivo. Reconhecendo que o professor deve ser produtor, reflexivo e crítico da sua prática, no decorrer deste documento serão apresentados os seguintes tópicos: expetativas iniciais, enquadramento contextual, planeamento, realização e avaliação, passando pelas atitudes ético-profissionais e justificação das opções tomadas. Além disso, foi desenvolvida uma temática com o propósito relevante para a formação do mestrando enquanto professor de Educação Física (EF), tendo sido realizado um pequeno estudo ao longo do ano com a temática: diferenciação pedagógica nas tarefas.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Reflexão. Diferenciação Pedagógica. Formação Profissional e Pessoal.

## ABSTRACT

The pedagogic internship, developed in Avelar Brotero high school, with the class of 11<sup>o</sup> 2A, in the school year of 2015/2016, was the final stage of the Master's degree in Physical Education of Basic and Secondary Education by the Faculty of Sports, Science and Physical Education of the University of Coimbra. This one is based on the recognition and application of all the knowledge, skills and abilities acquired over four years of initial training, through a teaching practice in real school context, that promote the transfer of theoretical knowledge to the educational practice. This document is intended to picture the lived experience that is beyond a simple description of activities, it also shows the deep critical reflection held throughout the year. Recognizing that the teacher should be producer, reflective and critical of its practice, in this document will be presented the following topics: initial expectations, contextual framework, planning, implementation and evaluation. We also make reference the ethical and professional attitudes and justification of the choices that we made, over the year. In addition, we will present a small study that we developed throughout the year with relevant purpose to the formation of the teacher of physical education (PE). This had the theme: pedagogical differentiation in tasks.

**Keywords:** Pedagogic Internship. Physical Education. Reflection. Pedagogical Differentiation. Professional and Personal Education .

## SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	16
1. Expectativas iniciais .....	16
2. Caracterização do contexto .....	18
2.1 A escola .....	18
2.2 O grupo disciplinar .....	19
2.3 Núcleo de estágio .....	20
2.4 Turma 11º 2A .....	21
1. Atividades de ensino-aprendizagem.....	23
1.1 Planeamento .....	23
1.1.1 Plano anual.....	24
1.1.2 Unidades Didáticas.....	26
1.1.3 Planos de aula.....	28
1.2 Realização .....	30
1.2.1 Instrução.....	30
1.2.2 Gestão.....	34
1.2.3 Clima/disciplina.....	35
1.3 Avaliação.....	37
1.3.1 Avaliação Diagnóstica .....	37
1.3.2 Avaliação Formativa .....	39
1.3.3 Avaliação Sumativa .....	41
1.3.4 Autoavaliação .....	43
1.3.5 Parâmetros e Critérios de avaliação.....	44
1.4 Atitude ético-profissional .....	46
1.5 Justificação das opções tomadas .....	47
1.6 Questões dilemáticas.....	51

CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA: “A diferenciação pedagógica nas tarefas e a percepção dos alunos relativamente à adequação das mesmas às suas capacidades”	
.....	54
1. Introdução .....	54
2. Enquadramento teórico .....	54
3. Objetivos .....	56
3.1 Objetivo geral .....	56
3.2 Objetivos específicos .....	56
4. Metodologia .....	58
4.1 Participantes .....	58
4.2 Instrumentos .....	58
4.3 Procedimentos .....	60
5. Apresentação dos resultados .....	61
6. Discussão dos resultados.....	64
7. Conclusão .....	65
CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	68
ANEXOS .....	72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - unidades didáticas a lecionar no 11º 2A no ano letivo 2015/2016, retirado do plano anual.....	25
Tabela 2 - Critérios e parâmetros de avaliação da disciplina de EF, dos 3 domínios de aprendizagem.....	45
Tabela 3 - Dados relativos às experiências anteriores com o Voleibol .....	61
Tabela 4 – Moda das respostas dadas à questão 1 de acordo com o nível de desempenho motor dos alunos. ....	62
Tabela 5 - Moda das respostas dadas à questão 2 de acordo com o nível de desempenho motor dos alunos. ....	62
Tabela 6 - Níveis de significância relativos à diferença na perceção de adequação das tarefas simples e complexas em função do grupo de nível (*p≤0,05). ....	63
Tabela 7 - Níveis de significância relativos à perceção de adequação das tarefas simples e complexas, em função do grupo de trabalho e da função didática da aula. (*p≤0,05).....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UC: Universidade de Coimbra

FCDEF: Faculdade de Ciências e Educação Física

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

EF: Educação Física

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

PAA: Plano Anual de Atividades

UD: Unidade Didática

MED: Modelo de Educação Desportiva

TGFU: Teaching Games for Understanding

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cronograma de aplicação do estudo .....	60
----------------------------------------------------	----

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Ficha biográfica

Anexo II – Estrutura de plano de aula

Anexo III – Grelha de avaliação diagnóstica/sumativa

Anexo IV – Grelha de avaliação formativa

Anexo V – Grelha de registo de assiduidade/pontualidade

Anexo VI – Grelha de registo de questionamento

Anexo VII – Ficha de autoavaliação

Anexo VIII – Encontros de Atividades Rítmicas Expressivas

Anexo IX – Participação no “Challenge Dance” do Desporto Escolar

Anexo X – Participação nas conferências organizadas pela FCDEF-UC.

Anexo XI – Jornadas Científico-Pedagógicas

Anexo XII – Fórum Internacional das Ciências de Educação Física

Anexo XIII – Ação de formação na ESAB

Anexo XIV – Critérios de avaliação diagnóstica de Voleibol (para tema-problema)

Anexo XV - Questionário de experiências anteriores no Voleibol

Anexo XVI – Questões sobre a perceção das tarefas.

## INTRODUÇÃO

O presente documento intitulado de Relatório de Estágio Pedagógico surge no âmbito da unidade curricular com o mesmo nome e insere-se no 4º semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Estágio constitui-se como uma experiência fundamental e única na nossa vida como futuros docentes, tendo sido desenvolvido junto da turma 11º 2A do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, da Escola Secundária de Avelar Brotero, no ano letivo 2015/2016, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Silva e do Mestre António Miranda.

Este relatório tem como objetivo relatar de forma clara e estruturada o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo, ano este de trabalho intenso mas muito gratificante e significativo. Desta forma, este relatório foca-se em aspetos do âmbito pedagógico e didático, aspetos estes importantes na nossa profissionalização enquanto docentes, apresentando-se assim como um documento pessoal e crítico do trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Assim, esta etapa é particularmente importante na nossa formação enquanto professores, pois é nela que fazemos a confrontação de todas as aprendizagens realizadas ao longo dos anos transatos, ou seja, passamos da teoria para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente, através de uma prática em contexto real. É também nesta etapa que conseguimos incorporar representações do que é ser professor e a realidade que se observa diariamente.

Este documento está dividido em três partes sendo que, numa primeira fase procuramos desenvolver a contextualização da prática pedagógica, dando especial ênfase às expectativas iniciais e às características do meio envolvente, quer da própria escola, quer da turma. Posteriormente, realizamos uma análise reflexiva e crítica face ao planeamento, intervenção pedagógica e avaliação, fazendo referência às aprendizagens realizadas em cada uma destas etapas.

Nestas duas primeiras partes podemos encontrar um breve enquadramento no que diz respeito ao tema a abordar, a sua consecução na prática e as dificuldades envolvidas, sendo também apresentadas as estratégias utilizadas para as ultrapassar.

Por último, apresentamos o estudo que desenvolvemos ao longo do ano letivo, no âmbito do tema-problema, tendo este como objetivo analisar a percepção que os alunos têm em relação à execução de tarefas diferenciadas de modo a verificarmos se existem diferenças estatisticamente significativas nessas percepções em função do nível de desempenho dos alunos (níveis de proficiência motora).

# CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

## 1. Expectativas iniciais

O Estágio Pedagógico pode ser visto como uma etapa determinante no processo de formação de todos os profissionais de EF, sendo portanto *“o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”*, como refere Estrela (2002).

O sucesso no decorrer deste ano passa pela qualidade de alguns aspetos como a dimensão profissional e ética, a participação na escola, o desenvolvimento e formação profissional e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à dimensão profissional e ao seu desempenho tivemos desde início o grande objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica (licenciatura e primeiro ano de mestrado), levando à aquisição de novas aprendizagens nos alunos, no entanto, não somos detentores de todo o conhecimento, sendo necessário continuar a procurar atualizar os nossos conhecimentos de forma continua sem descuidar o exercício de reflexão crítica, de forma a não sermos apenas “consumidores passivos”. Só assim, o processo de ensino poderá ter uma evolução positiva, tal como foi possível verificar este ano, pois através da reflexão e da crítica conseguimos concluir o Estágio muito mais enriquecidos enquanto docentes.

Quanto à ética, foi nossa intenção que os valores cívicos prevalecessem entre todos os presentes no decorrer da aula, desta forma, tentámos promover condições favorecedoras para que tal aconteça.

Quanto à participação na escola, procurámos ter sempre uma participação ativa e dinâmica em todas as oportunidades que surgiram ao longo do ano de estágio, sendo que estávamos, desde o início, recetivos à realização e desenvolvimento de tarefas e projetos novos, ao nível da EF, da turma ou da escola.

Ao nível do desenvolvimento e formação profissional, esperávamos que as nossas carências de formação fossem colmatadas através do trabalho colaborativo com os colegas de núcleo de estágio, assim como com os restantes docentes do grupo disciplinar ou de outras áreas, pois a troca de ideias e a experiência dos

professores mais velhos são uma mais-valia para melhorarmos e refletirmos a nossa ação pedagógica.

No entanto, nem sempre tudo foram certezas, sendo que numa fase inicial verificaram-se algumas inseguranças, começando pela indecisão relativa à escolha da Escola de Estágio. Esta escolha já tinha sido ponderada, dado que era nossa intenção escolher uma escola do centro de Coimbra, uma vez que são as que se encontram mais perto da nossa área de residência. Após alguma reflexão e depois de ouvirmos várias opiniões de colegas que estavam a estagiar nas escolas de Coimbra, percebemos, sem vias de dúvidas, que esta seria uma boa escolha, no entanto prevíamos que não seria fácil devido ao grau de exigência que sabíamos que seria colocado em nós. Dado que, o nosso grande objetivo era retirar deste Estágio o maior número de aprendizagens para o futuro e sair do mesmo sem qualquer receio de lecionar seja onde for, decidimos de imediato que este era um desafio que deveríamos aceitar e aproveitar da melhor forma.

Nos primeiros tempos surgiram-nos ainda várias questões como: qual a postura a adotar com a turma e até qual seria a reação face a um professor com idade muito semelhante à deles, dado que sabemos até pela experiência de alunos, das dificuldades que os professores atualmente enfrentam com turmas que não os respeitam. No entanto, a reflexão individual e conjunta levou a que depressa estas inseguranças fossem postas de parte e que não tivéssemos grandes dificuldades em conquistar a turma e ganhar o seu respeito, enquanto docentes.

Quanto ao domínio de ensino aprendizagem da disciplina, inicialmente sabíamos que existiam modalidades nas quais não nos sentíamos tão confortáveis e portanto seria necessário procurar na literatura e até questionar os professores experientes no assunto, de modo a superarmos dificuldades que nos iam aparecer quer ao nível do planeamento, quer ao nível da intervenção pedagógica, nomeadamente, dos *feedbacks*.

Por último, ansiávamos no final do Estágio Pedagógico estarmos aptos em todos os campos referidos anteriormente e para isso, desde cedo, percebemos que seria necessário questionarmo-nos sobre: todas as nossas ações e decisões educativas, face ao insucesso dos alunos e face às razões implícitas nas eventuais decisões educativas e relativamente às atribuições da escola, bem como se as mesmas estão a ser concretizadas. Só desta forma conseguiríamos selecionar

devidamente conteúdos, planejar aulas ajustadas às necessidades da turma, selecionar as melhores estratégias de forma a permitir a evolução dos alunos e selecionar tarefas que os motivem e os façam ganhar gosto pela prática de atividade física.

## **2. Caracterização do contexto**

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe um planeamento que deverá estar enquadrado/adaptado ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para o Ensino Secundário (2002) delineado pelo Ministério da Educação, bem como à realidade a que o ensino se destina, aos alunos e ao contexto onde estes se inserem.

### **2.1 A escola**

A Escola Secundária de Avelar Brotero, comumente conhecida por Escola de Desenho Industrial, tem como patrono Félix de Avelar Brotero que nasceu em Santo António do Tojal em 25 de novembro de 1744 e faleceu em Belém, Lisboa, a 4 de agosto de 1828. Félix de Avelar Brotero ficou célebre na cidade pela nomeação para o cargo de Lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra, sendo que reorganizou, o Jardim Botânico e foi autor de diversas publicações científicas, sendo Flora Lusitana a mais conhecida.

A funcionar nas atuais instalações desde 1958, em 2008, foi sujeita a uma intervenção de requalificação e a uma ampliação dos edifícios. Atualmente, o setor das oficinas e laboratórios, as salas específicas para o ensino das artes e os novos espaços para a prática desportiva, proporcionam um aumento da qualidade do ensino e simultaneamente um aumento dos níveis de satisfação de alunos, professores e encarregados de educação.

Quanto aos referidos espaços desportivos, dentro da escola os professores de EF usufruem de um pavilhão polidesportivo, dois campos exteriores, um espaço de Atletismo com caixa de areia e uma sala de Ginástica. Fora da escola, os alunos têm a possibilidade de usufruir de duas pistas de 50m das Piscinas Municipais, utilizadas então para lecionar Natação. Relativamente ao material, a escola dispõem de dois locais de arrumação, um no pavilhão polidesportivo e outro na sala de Ginástica, sendo que existe material disponível que permite a prática de variadas

modalidades, desde todas as vertentes da Ginástica e do Atletismo, até aos desportos coletivos ou desportos de rede.

Esta escola conta com uma experiência educativa de 132 anos, sendo que no presente ano letivo ministra Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, em diferentes áreas, perfazendo um total de 1513 alunos. É também uma escola com grande prestígio na comunidade, fruto de serviços prestados ao longo do tempo.

No que diz respeito aos alunos que a frequentam, estes provêm de estratos socioculturais e económicos bastante diversos, sendo que nos últimos anos, alunos de outras culturas deram-lhe um traço multicultural que enriqueceu a comunidade escolar.

O grande objetivo desta escola, tal como é referido no Projeto Educativo 2013/2016 prende-se com a facto de querer desenvolver nos alunos competências em quatro dimensões: agir autonomamente, conhecer autonomamente, agir socialmente e agir eticamente, sendo que são os professores os maiores responsáveis pela aquisição e desenvolvimento destas competências.

## **2.20 grupo disciplinar**

Ao sermos inseridos nesta escola passámos a fazer parte do grupo disciplinar de EF, grupo este composto por 10 professores com uma grande capacidade de comunicação e relação com os outros, o que tornou possível desde cedo a nossa integração.

O ambiente gerado no seio deste grupo foi muito saudável e acolhedor o que na nossa opinião teve muita influência no desenvolvimento enquanto docentes da disciplina de EF, uma vez que, estes partilharam conhecimentos e experiências que nos fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente.

É de destacar o nosso orientador, o Dr. António Miranda, que nos acompanhou ao longo do ano letivo, estando presente em todas as nossas aulas. Foi ainda o grande promotor do nosso desenvolvimento enquanto docentes através dos momentos de reflexão e discussão que promovia de forma individual e coletiva, enriquecendo-nos, a nível pessoal e profissional, com toda a sua experiência.

### **2.3 Núcleo de estágio**

O núcleo de estágio, composto inicialmente por 4 alunos, teve uma característica muito particular, uma vez que todos os elementos já se conheciam anteriormente e já vinham a desenvolver trabalhos em conjunto, quer na licenciatura, quer no mestrado. Desta forma, houve desde sempre um sentido de entreajuda e cooperação muito grande entre os mesmos.

Antes de iniciarmos o Estágio Pedagógico ficámos reduzidos a 3 alunos, dada a desistência de um dos colegas, apesar de tudo este facto não abalou em nada o espírito de grupo presente no núcleo.

Apesar das boas relações entre todos, é natural que ao longo do ano surjam algumas trocas de ideias diferentes, no entanto, nunca se gerou um clima desconfortável mas sim uma troca saudável de visões diferentes que nos ajudaram a evoluir enquanto docentes.

Desde cedo, percebemos a importância do trabalho colaborativo e da necessidade de se manterem boas relações entre todos, devido à exigência que nos seria colocada. Assim, as várias personalidades e experiências anteriores de cada um dos elementos do núcleo foram uma mais-valia para todos, pois pudemos auxiliar-nos mutuamente e ultrapassar as dificuldades específicas de cada um.

Ao longo do ano letivo foram proporcionadas reflexões críticas pelo professor orientador que permitiram pôr à prova os nossos conhecimentos face ao processo educativo, bem como trocar ou comparar as diferentes ideias pedagógicas dos elementos do núcleo. Assim sendo, a partilha de ideias, a observação das aulas dos elementos do núcleo e do orientador e as reflexões críticas, ajudaram-nos a estruturar e a protagonizar as melhores estratégias enquadradas e direcionadas para as especificidades da turma com que cada um trabalhou.

De uma forma global, houve um apoio muito grande entre os colegas do núcleo de Estágio o que fez com que o trabalho desenvolvido fosse positivo e produtivo, o que nos permitiu desenvolver um ano de Estágio com qualidade e acima de tudo ter sempre uma sensação de satisfação e nunca de obrigação.

## **2.4 Turma 11º 2A**

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais eficaz possível é necessário conhecermos as especificidades das turmas que lecionamos, pois os alunos são diferentes entre si, o que torna cada uma delas única, desta forma, o que pode resultar numa turma pode ter uma resposta completamente diferente quando aplicado noutra.

No início do ano letivo, como forma de iniciarmos os trabalhos foi atribuída a cada professor estagiário uma turma de um Curso Científico-Humanístico, sendo que este Estágio realizou-se com o 11º 2A.

Como forma de ficarmos a conhecer melhor os nossos alunos, o núcleo de Estágio elaborou em conjunto uma ficha biográfica (anexo I), a qual foi preenchida por todos os alunos na primeira aula. Através desta pudemos observar aspetos como a constituição do agregado familiar, hábitos desportivos, hábitos de alimentação, estado de saúde, modalidades preferidas, vida escolar, ocupação dos tempos livres e expectativas face à disciplina e ao professor. Tivemos ainda acesso à análise estatística proveniente da ficha de recolha de dados do diretor de turma.

A referida turma é do Curso de Artes Visuais e é constituída por 28 alunos, sendo que destes apenas 25 frequentam a disciplina de EF. Destes 25 alunos, 16 são raparigas e 9 são rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

Os casos clínicos observados não são preocupantes, à exceção de 1 aluno que tem asma e 3 alunos que possuem problemas respiratórios. Estes dados são importantes para o professor de EF, pois permite-nos pensar e planear tarefas que não desencadeiem ataques de asma ou crises respiratórias.

No que diz respeito às experiências desportivas fora da escola, a maioria dos alunos tiveram experiências anteriores nas mais diversificadas modalidades Badminton, Vela, Surf, Atletismo, Natação, Andebol, Dança, Futebol, Futsal, Voleibol, Pólo Aquático, Kickboxing, Ginástica e Judo. Este reportório motor ajudou a que os alunos atingissem o sucesso nas aulas de EF, no entanto, houve um grupo de 5 alunas que tinham como experiências desportivas anteriores, apenas as modalidades lecionadas na EF, o que na prática se veio a confirmar, pois em todas as modalidades lecionadas foram o grupo de alunos que demonstrou ter mais

dificuldades e um nível de proficiência motora reduzido quando comparados com o resto da turma.

Curiosamente, as modalidades apontadas como preferidas verificaram-se em número idêntico também como as menos apreciadas, o que poderá estar naturalmente ligado à qualidade motora e predisposição que os alunos tem para a realização da modalidade. Desta forma, foram mencionadas a Natação, o Atletismo e a Ginástica, o que também nos demonstra que os alunos preferem modalidades individuais. No entanto, cabe ao professor desenvolver nos seus alunos um gosto generalizado face às diferentes modalidades.

Relativamente às atividades desenvolvidas nos tempos livres, 18 alunos, ou seja mais de metade da turma, realizam atividades desportivas, culturais e artísticas regularmente, despendendo nestas atividades um tempo médio de 3h semanais.

Quanto às retenções existem 8 alunos que já tiveram uma ou mais retenções, no entanto, este aspeto não influencia o comportamento dos alunos, sendo portanto uma turma que não apresenta grandes problemas disciplinares. Mesmo assim, é uma turma que apresenta um número elevado de alunos com um aproveitamento escolar medíocre, o que revela dificuldades nas aprendizagens.

Ao longo do ano letivo não houve o mesmo grau de empenho e dedicação de todos os alunos nas aulas, sendo necessário adotarmos, pontualmente, uma postura mais rígida, para com alguns alunos.

Um dos aspetos que mais nos preocupou foi a falta de regras dentro do espaço de aula, uma vez que nas primeiras aulas verificámos que os alunos não tinham quaisquer rotinas definidas. Este aspeto levou-nos a que numa primeira fase fossemos pouco condescendentes com o objetivo de implementarmos normas e de as rotinar a fim de estabelecermos, o mais cedo possível, um bom ambiente para os alunos desenvolverem as suas aprendizagens.

## **CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **1. Atividades de ensino-aprendizagem**

O professor é o grande responsável pelo que se passa na sua aula, tendo por isso responsabilidade sobre as decisões a tomar. É também ele que operacionaliza os objetivos e programa as atividades, escolhendo e definindo tarefas para os alunos realizarem. Faz ainda parte das suas funções conduzir a ação na aula, escolher e dispor os materiais para a prática e definir e realizar a avaliação dos alunos. (Piéron 1996)

#### **1.1 Planeamento**

O planeamento é um processo psicológico através do qual antevemos o futuro, podendo fazer um inventário dos fins e dos meios necessários para o alcançar, construindo assim um quadro que guia a nossa ação futura. (Clark, 1983, cit in Piéron, 1999)

O planeamento é indispensável à antevisão, organização e orientação de todo o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo. Dado o nosso objetivo ser produzir um ensino eficaz, a base da planificação passa pela definição de objetivos, estratégias de intervenção pedagógica, metodologias e progressões pedagógicas, tomando em atenção as características e reais necessidades da nossa turma e especificamente dos nossos alunos.

Segundo Aranha (2004) o planeamento divide-se em três fases: conceção, aplicação e controlo. O planeamento insere-se na fase de conceção, na qual se seleciona, define e estrutura, objetivos e estratégias, sendo um processo complexo. Desta forma, numa fase inicial foi necessário determinarmos o que se queria fazer, como se ia fazer e só depois passámos à realização do plano propriamente dito.

Assim sendo, procurámos realizar o nosso planeamento em duas fases tal como propõe Piéron (1999), uma fase pré-interativa onde selecionámos: os objetivos de aprendizagem, tendo em conta o nível inicial dos alunos; as tarefas, em função dos objetivos a atingir e de modo a adequar o tempo das mesmas; o material a utilizar de forma a maximizar o tempo de prática, em condições ótimas de segurança e por fim o processo avaliativo, nomeadamente, parâmetros, critérios e formas de implementação. A segunda fase (fase interativa) corresponde à realização/ação/aplicação junto dos alunos.

Neste sentido, independentemente do que se pretenda realizar, o planeamento deve ser encarado como um ponto de partida na obtenção do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, de forma a tornarmos o ensino da EF coerente, de qualidade, consciente, criativo, flexível, objetivo e exequível (Bento, 2003).

Desta forma, dividimos o planeamento em três momentos distintos: o plano anual (planeamento a longo prazo), as unidades didáticas (planeamento a médio prazo) e os planos de aula (planeamento a curto prazo).

### **1.1.1 Plano anual**

O plano anual, tal como o nome indica tem uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino, de acordo com um contexto específico (local e pessoas envolventes). (Bento, 2003)

O plano anual foi uma das primeiras tarefas a desenvolver no Estágio Pedagógico, visando a preparação e deliberação do ensino com vista ao sucesso educativo dos alunos, revelando-se uma ferramenta essencial na organização e orientação de todo o ensino. Pretendemos que este fosse exequível, rigoroso, do ponto de vista didático e que respeitasse as características e necessidades gerais da turma. Desta forma, este revelou-se um instrumento de grande utilidade no que diz respeito à previsão a longo prazo, apresentando-se como um guia orientador e facilitador da atividade do professor, que permitiu uma boa articulação entre características do meio envolvente e do aluno.

A elaboração do plano anual contemplou uma série de tarefas preparatórias de recolha e análise de informação do contexto escolar, desta forma, numa primeira fase o núcleo de Estágio reuniu vários documentos que tem influência na elaboração do mesmo, como o Projeto Educativo da escola, o PNEF para o ano de escolaridade em causa e o Regulamento Interno da escola. De seguida procedemos à marcação das férias e feriados que a turma iria ter (calendarização escolar), de forma a podermos calcular os tempos letivos disponíveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Uma terceira etapa correspondeu a análise dos planeamentos a longo prazo que o grupo disciplinar tinha elaborado para cada ano de escolaridade, sendo este já ajustado ao PNEF e aos documentos anteriormente referidos.

Por fim, em articulação com o grupo disciplinar, procedemos à tomada de decisões conceituais e metodológicas relativas à determinação dos objetivos anuais, elaboração da rotação de espaços e definição das atividades a incluir no Plano Anual de Atividades (PAA).

No que diz respeito à seleção das modalidades a lecionar, tivemos em conta os documentos referidos anteriormente sendo que decidimos selecionar para a nossa turma as seguintes unidades didáticas: Natação, Voleibol, Basquetebol, Atletismo – Saltos, Ginástica de Aparelhos e outra matéria à escolha (caso houvesse tempo). Uma outra fase igualmente importante foi a análise dos recursos disponíveis para a leção das modalidades definidas.

Assim sendo, e tendo em conta todos os fatores apresentados anteriormente, apresentamos na tabela abaixo a distribuição das modalidades pelo ano letivo e a respetiva duração.

<b>Modalidade</b>	<b>Espaço</b>
Natação	Piscinas Municipais
Basquetebol	Polidesportivo I
Ginástica de Aparelhos	Ginásio
Andebol	Polidesportivo II
Atletismo – Saltos	Exterior I

*Tabela 1 - unidades didáticas a lecionar no 11º 2A no ano letivo 2015/2016, retirado do plano anual.*

A ordem e sequência das matérias foi então decidida em conformidade com o *roulement*, sendo que cada rotação terá uma duração de seis semanas, tempo que consideramos ser suficiente para a aquisição de aprendizagens.

No entanto, no que diz respeito à rotação dos espaços, esta não nos permite, caso seja necessário, prolongar a unidade didática anterior, isto porque é feita para que não fiquemos duas vezes consecutivas no mesmo espaço. Por exemplo, estando no polidesportivo (poli I) seguimos para o ginásio e só posteriormente é que voltamos ao polidesportivo (poli II). Este aspeto não nos permite prolongar a UD, no caso de verificarmos que a turma ou alguns alunos, necessitam de mais aulas na mesma modalidade. Desta forma, a rotação impõe que alteremos de modalidade radicalmente, ao fim das seis semanas, como podemos perceber pelo exemplo dado acima.

Por outro lado, o PNEF preconiza que os espaços sejam, polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas

as áreas ou subáreas, de maneira a que o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano letivo. Este aspeto não se verifica em pleno nos espaços da nossa escola, pois o poliesportivo apenas permite desenvolver alguns JDC e jogos de raquetes, a sala de ginástica permite a realização de todas as vertentes da mesma e dança e o espaço exterior permite realizar atletismo e alguns JDC.

Concluindo, o plano anual não determina completamente de antemão toda a atuação didática, mas serve como guia orientador de base para a atuação do professor, desta forma é um documento de estrutura curricular aberta, sendo um documento flexível, exequível e rigoroso que permite o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem moldado de acordo com os recursos disponíveis e as necessidades individuais dos alunos e da turma, de modo a garantir a aquisição bem-sucedida de aprendizagens para todos os alunos.

### **1.1.2 Unidades Didáticas**

As unidades didáticas, segundo Bento (2003), são unidades fundamentais e integrais do processo de pedagógico, onde são apresentadas de forma clara e distinta, aos professores e aos alunos, as várias etapas do processo de ensino aprendizagem.

As unidades didáticas constituem-se como um guia orientador do processo pedagógico, de modo a reunir informações relativas a conteúdos técnico-táticos, progressões pedagógicas, objetivos e metodologias que sejam úteis na abordagem de cada modalidade, tendo como objetivo principal a promoção de aprendizagens significativas para os alunos.

A planificação das unidades didáticas é considerada o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, nesta não só se estrutura os conteúdos com uma sequência lógica e progressiva, como também se definem objetivos a ser trabalhadas no espaço de aula, tendo em conta a avaliação diagnóstica dos alunos e as características da turma.

Bento (2003) acrescenta que o planeamento a este nível procura garantir a sequência lógico-específica e metodológica da matéria e auxilia a organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação

pedagógica, transferindo a cada uma das aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, podemos afirmar que a UD deverá conter diversos constituintes curriculares, nomeadamente: finalidades/objetivos, conteúdos (conhecimentos, capacidades, atitudes), estratégias, avaliação e recursos.

Assim sendo, numa fase inicial, procurámos selecionar e definir um conjunto de objetivos pedagógicos de acordo com as orientações do PNEF. Posteriormente, perante os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, procedemos ao ajuste dos objetivos, metas a atingir, estratégias e estilos de ensino a utilizar, enquadrando-os devidamente com a realidade da nossa turma.

A partir da primeira aula da UD procurámos definir a extensão e sequência de conteúdos, possibilitando assim aos alunos uma organização do processo de ensino. Desta forma, procurámos também respeitar a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, mantendo sempre uma coerência lógica da aprendizagem, com a finalidade de promover aprendizagens efetivas nos alunos.

Desta forma, todos os elementos do núcleo de Estágio elaboraram as suas unidades didáticas tendo como base um índice fornecido pelo professor orientador, não sendo este estanque, sendo que cada um podia adaptar. Assim, nas unidades didáticas elaboradas consta:

- História e evolução da modalidade;
- Regulamento da modalidade (dimensões do terreno de jogo, linhas e zonas específicas do campo, número de jogadores, tempo de jogo, características do objeto de jogo, equipamento específico, sistema de pontuação e regras);
- Objetivos gerais e específicos da EF e da modalidade enquadrados com o nível de desempenho e aptidão dos alunos (Nível pré-introdutório, introdutório, elementar e avançado), considerando diferentes domínios (cognitivo, socio afetivo e psicomotor);
- Habilidades motoras (conteúdos técnicos e táticos importantes para a compreensão e aprendizagem da modalidade, fazendo referência a componentes críticas, erros frequentes, critérios de êxito, comportamentos táticos, princípios de jogo, entre outros);
- Recursos (recursos materiais, espaciais e temporais que a escola oferece para o ensino da modalidade);

- Avaliação, contemplando os três tipos (diagnóstica, formativa e sumativa), fazendo referência aos momentos, importância e objetivos fundamentais de cada uma delas, instrumentos, critérios, principais resultados e suas consequências para a planificação e extensão de conteúdos);
- Critérios de avaliação (definidos pelo grupo disciplinar);
- Estratégias de ensino, contemplando a previsão de estratégias gerais e específicas para cada grupo de nível, no que diz respeito a estilos de ensino, modelos didáticos, medidas de gestão, organização, instrução, controlo dos alunos, entre outras, justificando sempre as opções tomadas;
- Extensão e sequência de conteúdos, através da apresentação do quadro cronológico que define a estrutura lógica do ensino dos conteúdos e antecipa a função didática da aula;
- Balanço da UD, realizando uma reflexão face a todo o processo de ensino, indicando o que fomos capazes de antever, planificar e concretizar efetivamente.

Embora as UD sejam delineadas no início de cada bloco de matéria, é possível que ocorram alterações no decorrer das mesmas, sempre que se verifique um desajuste do que foi definido inicialmente.

### **1.1.3 Planos de aula**

A aula não é apenas a unidade organizativa do processo de ensino, sendo sobretudo a unidade pedagógica do mesmo, isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo se concretizam na mesma. (Bento, 1987)

Realizado o planeamento a longo prazo (plano anual) e a médio prazo (unidades didáticas) importa realizar o planeamento a curto prazo, o qual pode ser definido como sendo o plano de aula, pois tal como refere Bento (2003) “*a ação pormenorizada só atinge o seu alvo quando estiver corretamente traçado o itinerário completo do objetivo para o resultado*”.

Desta forma, antes de iniciarmos a lecionação propriamente dita, o núcleo de Estágio pensou e elaborou uma estrutura de plano de aula (anexo II) tendo em consideração as diretrizes do guia de Estágio e a bibliografia sugerida, para que em

concordância fosse construído um documento coerente, lógico e de fácil leitura, com toda a informação necessária.

Para a conceção do plano de aula, tivemos em conta 3 premissas: o que ensinar? como ensinar? e o que queremos observar?. A primeira premissa diz respeito à definição de objetivos para cada aula, a segunda traduz-se nas estratégias, estilos de ensino, organização, tempo das tarefas e recursos. A última premissa prende-se com a definição de critérios de êxito e componentes críticas.

Desta forma, todas as aulas foram planeadas e pensadas previamente de forma a conseguirmos potenciar o tempo disponível para a prática, rentabilizar os espaços e o material, manter a segurança e o controlo da turma e promover estratégias de intervenção pedagógica verdadeiramente enquadradas com as necessidades dos alunos, levando-os a adquirir novas aprendizagens.

Como forma de facilitar o planeamento da aula, utilizámos uma estrutura tripartida – parte inicial, parte fundamental e parte final.

Na parte inicial da aula procurámos fazer o elo de ligação entre as aulas, desta forma, realizámos sempre uma pequena preleção face aos conteúdos e objetivos da aula e ainda revíamos conteúdos passados recorrendo ao questionamento. De seguida, procedíamos à preparação fisiológica dos alunos para a parte subsequente da aula. A parte fundamental refletiu-se na condução da aula, transmissão de *feedbacks* e possíveis adaptações perante as situações presenciadas, de forma a ir ao encontro dos objetivos principais da aula, com vista à promoção de novas aprendizagens. Por último, na fase final realizávamos o retorno à calma, revisão dos conteúdos, novamente através do questionamento e ainda um balanço final constituído pela reflexão da prestação dos alunos na aula relativamente ao seu empenho e comportamento, assim como, esclarecimento de dúvidas e informações relevantes para as aulas seguintes.

É importante referir ainda que cada aula foi planeada respeitando a extensão de conteúdos da unidade didática (UD), mas também tendo em conta a evolução dos alunos e o grau de consecução das tarefas. Desta forma, o plano de aula constitui-se como uma guia orientador na condução da ação pedagógica, sendo passível de alterações.

Por último, todos os planos de aula foram acompanhados da devida justificação das opções tomadas, onde explicávamos o porquê de aplicar

determinadas tarefas, estilos de ensino, estratégias, modelos de ensino, organização das tarefas e equipas, entre outros aspetos. Para além disto, realizámos após todas as aulas, reflexões críticas pessoais (escritas) e em grupo, com os restantes colegas de núcleo e orientador. Estas reflexões foram fundamentais e contribuíram significativamente para a melhoria e eficácia da nossa intervenção pedagógica, pois através delas pudemos detetar aspetos positivos e aspetos que requeriam alterações no sentido de promover melhorias em todo o processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2 Realização**

A Intervenção Pedagógica assume um papel fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja amplamente eficaz. Desta, fazem parte quatro dimensões de crescida importância para a condução da aula são elas a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Como Siedentop (1998) refere, *“as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”*.

Desta forma, através da manipulação e aplicação das mais variadas estratégias de intervenção pedagógica no âmbito destas dimensões, procurámos potencializar as aprendizagens e o sucesso dos alunos.

### **1.2.1 Instrução**

Esta dimensão diz respeito a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para fornecer informação, fazendo parte da mesma aspetos como a preleção, o questionamento, a demonstração e os *feedbacks* (FB).

As preleções dadas nas aulas foram maioritariamente realizadas na parte inicial, antes da realização de qualquer uma das tarefas como forma de informar os alunos sobre os objetivos e conteúdos da mesma e ainda para fazer a ligação às aulas anteriores. Foram também realizadas preleções no final da aula, muitas vezes em forma de balanço quer dos conteúdos, quer do desempenho da turma.

Durante estas preleções tentámos sempre ser breves, mas pertinentes e claros nas informações dadas, assim os alunos conseguiam compreender facilmente os aspetos relevantes iniciando rapidamente a prática motora, o que fez com que

conseguíssemos rentabilizar o tempo de aula para a prática efetiva. No entanto, as preleções iniciais realizadas em aulas de introdução de conteúdos foram um pouco mais longas devido à necessidade de transmitir mais informações aos alunos, por outro lado, nas aulas de exercitação e consolidação serviam maioritariamente para relembrar ou reforçar informações já dadas, sendo por isso mais reduzidas. Em suma, em todas as preleções dadas tentámos transmitir a informação numa ordem lógica e enquadrada face às últimas aulas/tarefas, procedendo à realização de um discurso simples, objetivo e com linguagem adequada, de forma a indicar aos alunos as condições de realização e os critérios de sucesso necessários, conseguindo garantir assim a sua correta compreensão e assimilação, através do questionamento realizado posteriormente.

Um dos receios que tínhamos na fase inicial do ano letivo era que devido à nossa inexperiência houvesse uma desordem e insuficiência informacional, e um descontrolo da comunicação. Como forma de ultrapassar este receio, aquando o planeamento da aula, procurámos pensar em palavras-chave para transmitir aos alunos as ideias principais para a execução de determinada tarefa ou gesto técnico.

Nas primeiras aulas, uma das dificuldades sentidas durante as preleções diz respeito à disposição dos alunos, pois por vezes estes encontravam-se todos aglomerados o que fazia com que não os tivéssemos todos em contacto visual. No entanto, esta dificuldade foi depressa ultrapassada através da criação de rotinas, sendo possível de observar no final do 1º período que os alunos já se posicionavam corretamente sem aglomerações.

No que diz respeito ao questionamento, este foi utilizado como método de ensino, tendo sido aplicado maioritariamente no início e no fim da aula, no entanto, sempre que se verificou ser oportuno e necessário este foi realizado durante uma tarefa ou após a realização de uma ação, tendo como finalidade levar o aluno a pensar sobre a mesma ou sobre as suas decisões, promovendo assim a reflexão.

Para realizar um questionamento eficaz tivemos em conta alguns aspetos como: reformular as questões quando estas não eram compreendidas, fornecer pistas para que os alunos cheguem à resposta, garantir tempo para o aluno pensar na resposta e adequar a dificuldade das questões ao nível do aluno inquirido. Assim sendo, o questionamento foi sempre realizado de forma dirigida de modo a garantir a recolha de dados de todos os alunos, relativamente aos seus conhecimentos, e

ainda como forma de garantir que todos os alunos respondessem a questões apropriadas ao seu nível de conhecimentos. É importante salientar que em todas as unidades didáticas tivemos o especial cuidado de realizar, numa fase inicial, questões mais fáceis e gerais e numa segunda fase, questões mais complexas e específicas, sendo que na sua maioria eram utilizadas questões recordatórias, divergentes e convergentes.

Quanto às demonstrações, estas foram realizadas desde a primeira aula, sempre que eram introduzidas novas tarefas, organizações ou conteúdos. Uma vez que a finalidade da demonstração é permitir ao praticante uma percepção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica, procurámos apresentar modelos com características idênticas ao observado-executante, utilizando assim os alunos como agentes de ensino. Tivemos também em conta a disposição dos alunos no espaço, escolhendo sempre um local que permitisse a todos observar o modelo claramente e do mesmo ângulo. Por último, alternámos entre demonstrações globais e parciais e ainda entre demonstrações mais lentas e à velocidade real.

Por fim, sendo o *feedback*, o comportamento do professor de reação à prestação motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Mesquita 2005) este pode ter três tipos de influências: motivação, reforço ou informação. Uma vez que temos como finalidade melhorar a eficácia do ensino, preocupámo-nos em utilizar o *feedback* de forma pertinente, com o objetivo de influenciar a qualidade do empenhamento motor e/ou cognitivo do aluno. Desta forma, ao longo de todas as aulas procurámos, para além de fornecer *feedback* pertinente e adequado, diversificá-lo através da utilização das várias dimensões e categorias. Esta técnica permitiu-nos ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, uma vez que temos alunos que compreendem melhor um *feedback* visual, enquanto outros necessitam mais de um *feedback* quinestésico.

Quanto ao objetivo, o *feedback* utilizado foi descritivo, prescritivo, interrogativo e avaliativo, sendo que este foi dado tendo em conta o nível dos alunos, ou seja, para o grupo de alunos de nível avançado fomos dando mais *feedback* interrogativo, enquanto para os alunos de nível introdutório utilizámos mais o descritivo e prescritivo. Por outro lado, tivemos ainda em conta o momento da UD, ou seja, em aulas de introdução de conteúdos demos mais *feedback* descritivo e prescritivo para

toda a turma ou pequenos grupos, pelo contrário em aulas de consolidação focamos a nossa atenção em fornecer *feedback* interrogativo e avaliativo sendo dado de forma mais individualizada.

Quanto à sua forma este foi maioritariamente auditivo, visual ou quinestésico e quanto à sua direção, foi direcionado a um grupo de alunos ou individualmente, uma vez que era mais simples devido à organização das tarefas. No entanto, sempre que se observavam a realização dos mesmos erros na maioria dos alunos a prática era interrompida de forma a podermos dar *feedback* para toda a turma.

Contudo, numa fase inicial do estágio, uma das grandes dificuldades sentidas prendeu-se com o facto de darmos muitas informações aos alunos, o que os deixava um pouco confusos. Como forma de ultrapassar esta lacuna, procurámos hierarquizar os objetivos e componentes críticas de forma levar para cada aula dois ou três *feedbacks*, de modo a conseguirmos corrigir primeiro os erros mais grosseiros e que impediam os alunos de progredir, passando posteriormente a referir aspetos mais específicos.

Uma vez que o *feedback* pode ser definido como a informação dada pelo professor que visa a mudança de uma execução/comportamento, este deve acompanhar a prática do aluno, ou seja, deve existir um ciclo de *feedback*. Assim o professor deve observar e após detetar o erro dar *feedback*, no entanto deve observar novamente de forma a dar novo *feedback*. Desta forma, o fecho do ciclo de *feedback* foi também uma dificuldade sentida, principalmente nos primeiros momentos do Estágio, tendo sido ultrapassada através da utilização de uma estratégia elementar, que consistiu em pedir sempre ao aluno para executar novamente a ação, desta forma, conseguíamos observar o aluno e num espaço de alguns segundos fornecer novo *feedback* de acordo com a sua ação. Este procedimento possibilitou melhorias representativas ao nível da prestação motora dos alunos, direcionando-os para o foco da aprendizagem.

É importante referir que o *feedback* se revelou fundamental na orientação das aprendizagens dos alunos, ficando evidente a necessidade de dominarmos os conteúdos para que, da forma mais eficaz possível, colocássemos esta ferramenta pedagógica ao serviço das aprendizagens dos mesmos.

### 1.2.2 Gestão

A gestão eficaz de uma aula constitui um elemento fulcral no ensino da EF, desta forma, consiste em todos os comportamentos do professor que levem à produção de elevados índices de empenhamento motor e um número reduzido de comportamentos inapropriados. Assim sendo, a gestão eficaz do tempo de aula revela-se uma condição essencial para a promoção de aprendizagens, sendo por isso imprescindível uma planificação rigorosa e cuidada, com vista ao sucesso organizacional.

Desta forma, aquando o planeamento das aulas e das tarefas procurámos refletir, identificar e antecipar imprevistos de modo a procurar soluções para os mesmos, de forma a otimizar o tempo da mesma. Assim sendo, traçámos rotinas específicas e optámos por estratégias ao nível da organização do espaço de aula. Alguns dos aspetos que tivemos também em conta e que contribuíram para uma gestão mais eficaz, passaram pela diminuição do tempo gasto em gestão e em episódios de transição.

Algumas das estratégias utilizadas passaram por formar previamente os grupos de trabalho/equipas, distribuir os alunos mais desatentos por grupos constituídos por alunos mais concentrados e empenhados, manter os mesmos grupos para vários exercícios de forma a promover transições rápidas entre tarefas, planejar exercícios com organizações iguais ou idênticas a tarefas já realizadas e utilizar poucos alunos por grupo para aumentar o tempo de exercitação.

Outras estratégias também aplicadas foram: a distribuição de coletes à medida que os alunos iam chegando ao espaço de aula ou durante o trabalho de flexibilidade, utilizando os alunos com dispensa caso os houvesse, definição de rotinas de aula específicas, através de sinais sonoros e auditivos.

Na organização dos exercícios estes foram planeados para que todos os alunos se mantivessem em prática e não existisse tempos de espera. Assim sendo, o trabalho em pequenos grupos foi fundamental para que mantivéssemos todos os alunos em empenhamento motor, tornando o empenho e as aprendizagens efetivas e reais.

Para os alunos que não realizavam a aula prática, como forma de os manter integrados estes tinham à sua responsabilidade todas as tarefas de organização e arrumação de material, bem como o desempenho de funções de arbitragem, sendo

que pontualmente ficavam encarregues de uma equipa fazendo a sua análise estatística (quantos golos marcados e sofridos, melhor marcador, quantos passes efetuados com sucesso, etc).

É importante referir ainda que a disposição adotada face aos alunos e a circulação pelo espaço de aula, procurando a interação com todos e fornecendo-lhes *feedback* reforçando aprendizagens, permitiu-nos ter a turma no nosso campo de visão conseguindo verificar se os alunos se mantinham em empenhamento motor e a realizarem as tarefas propostas.

Por fim, a pontualidade dos alunos também influencia a otimização do tempo de aula para a prática, desta forma, após termos verificado que a maioria dos alunos tinha tendência para chegar após a hora permitida, decidimos adotar a estratégia do “mais”, ou seja, os 3 primeiros alunos a chegar à aula recebiam um destes mais que era registado na folha de presenças, sendo que no final da UD esses “mais” tinham influência na nota atribuída ao parâmetro de assiduidade e pontualidade. Com esta estratégia passamos a ter alunos mais pontuais, pois sentiram que o seu esforço era premiado.

Assim sendo, é importante termos presente a importância desta dimensão pois a falta de organização gera perdas de tempo, tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino (Piéron, 1996).

### **1.2.3 Clima/disciplina**

Siedentop (1983) refere-se a esta dimensão como os procedimentos relacionados com a promoção de comportamentos apropriados, bem como os comportamentos do professor que visam a modificação de condutas inapropriadas em condutas úteis e produtivas (apropriadas). Para Aranha (2004), a dimensão clima refere-se aos procedimentos relacionados com a promoção de um ambiente caloroso e humano e pelos comportamentos do professor, que se relacionam diretamente com as interações e as relações humanas, visando um clima de aula positivo e interações com os alunos, promovendo entusiasmo e o seu aperfeiçoamento.

Assim sendo, estas duas dimensões encontram-se intimamente interligadas devido ao carácter simultâneo de interações pessoais, relações humanas e ambiente envolvente.

A disciplina também está diretamente interligada com a dimensão de gestão e instrução, pois o comportamento dos alunos depende da forma como o professor gere as suas aulas ao longo de todo o ano letivo e de como este comunica as várias matérias/conteúdos/informações.

Uma vez que temos perfeita noção de que uma sala de aula é um local onde convergem personalidades, capacidades e motivações distintas, sabíamos à partida que podiam surgir comportamentos menos apropriados, no entanto, é função do professor promover sempre um clima de aula positivo pois é neste ambiente que as aprendizagens ocorrem com maior sucesso.

Apesar de a turma na qual lecionámos não tinha historial de apresentar comportamentos de indisciplina, como forma de os prevenir mantivemos sempre um posicionamento correto de modo a visualizar todos os alunos, utilizando frequentemente o controlo à distância visual e verbal. Recorremos, também, a uma circulação ativa pelo espaço de aula de modo a reforçarmos os comportamentos adequados e evitarmos atividades de dispersão dos alunos.

Apesar de pontualmente terem ocorrido comportamentos fora da tarefa, estes foram ignorados, sendo que, nos casos em que se mantiveram os alunos foram chamados à atenção de forma a mantermos o controlo da turma.

Sendo esta uma turma de secundário, procurámos estabelecer com os alunos uma relação baseada na responsabilidade, integrando assim os alunos num ambiente de confiança e desafio.

Não menos importante, numa fase inicial, procurámos conhecer a realidade dos alunos a diversos níveis (pessoal, social e económico), dado que segundo Fernandes (2008) o professor conseguiu estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor de forma eficaz se conhecer as necessidades, valores, experiências e objetivos de cada aluno. Desta forma, quanto maior e melhor for o conhecimento que o professor tem do contexto e dos seus protagonistas, maior será a capacidade de antecipar, intervir e dar respostas cada vez mais eficazes, em situações tidas como inadequadas ou mesmo intoleráveis em contexto de sala de aula.

Assim sendo, no que diz respeito a estas duas dimensões tentámos promover um clima na sala de aula positivo, baseado na confiança, sendo este um aspeto determinante na qualidade da ação educativa uma vez que o afeto, as motivações e a relação interpessoal são compostos nucleares nos processos educativos.

### **1.3 Avaliação**

Atualmente percebemos claramente que ainda, prevalece uma avaliação com ênfase na reprodução de informações previamente transmitidas, sendo esta uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, orientada para a atribuição de classificações em vez de ser para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer, de modo a compreenderem as suas dificuldades, ajudando-os a superá-las. No entanto, ao longo do ano de Estágio procurámos através da avaliação promover a qualidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que segundo o Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de Julho “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”. Deste modo, procurámos atribuir ao aluno um papel central no processo avaliativo, privilegiando a avaliação formativa e a autoavaliação em detrimento da avaliação sumativa.

É de salientar que ao longo do ano letivo elaborámos e utilizámos instrumentos que nos possibilitassem detetar dificuldades sentidas e metas atingidas pelos alunos, bem como verificar a evolução/progresso dos alunos, de modo a podermos proporcionar condições favoráveis à aprendizagem. Assim sendo, a construção dos mesmos teve por base indicadores de consistência, precisão, fiabilidade, credibilidade, validade, rigor, utilidade, economia de tempo, eficácia e utilidade.

A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação, as quais passamos a apresentar de seguida.

#### **1.3.1 Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas ou anteriores aprendizagens no sentido de prevenir dificuldades futuras ou até resolver situações presentes. (Ribeiro, 1999)

Desta forma, a avaliação inicial/diagnóstica tem como função diagnosticar, ou seja, verificar e determinar a presença ou ausência de pré-requisitos, bem como determinar possíveis causas de dificuldades de aprendizagem, sendo realizada antes de iniciar uma aprendizagem/UD ou durante o processo.

A avaliação diagnóstica das várias modalidades a abordar na turma onde lecionámos foi realizada no início de novas aprendizagens, ou seja, nas primeiras duas aulas de cada unidade de ensino. Com esta avaliação pretendemos identificarmos as aptidões e as dificuldades dos alunos, sendo que como instrumento utilizámos a grelha de avaliação diagnóstica correspondente a cada modalidade, elaborada pelo grupo disciplinar de EF da ESAB.

É de salientar que antes de utilizarmos estes documentos, os elementos do núcleo de Estágio refletiram conjuntamente de forma a adaptar um ou outro critério, mantendo-os objetivos mas mais práticos, de forma a facilitar o registo, rigoroso e fiável. No entanto, as fichas utilizadas facilitaram bastante o nosso trabalho, pois continham na sua maioria critérios de avaliação bem definidos, sendo estes mais abrangentes e menos pormenorizados, relacionados com a pertinência da aplicação dos gestos técnicos e não com o desempenho técnico do gesto e ainda alguns referentes à tomada de decisão.

Uma vez que a inexperiência é um facto presente que não pode ser ignorado, a grande dificuldade que inicialmente se verificou aquando a avaliação diagnóstica foi a necessidade de ter por perto a folha de registo devido à baixa capacidade de retenção visual do que tinha sido o desempenho dos vários alunos, ou seja, falta de um “olhar treinado”. Pode dever-se ainda ao facto de inicialmente estarmos sempre preocupados com os aspetos de organização e gestão da aula e das tarefas, diminuindo o foco da atenção na execução do aluno. No entanto, ao longo do ano letivo e uma vez que fomos conhecendo as limitações e as capacidades de cada aluno, esta observação e posterior registo tornou-se mais fácil.

Durante a recolha dos dados tivemos em conta quatro níveis de desempenho sendo eles: nível 1 correspondente ao nível pré-introdutório, o nível 2 correspondente ao nível introdutório, o nível 3 correspondente ao nível elementar e o nível 4 correspondente ao nível avançado. O preenchimento das grelhas de avaliação inicial (anexo III) foi feito com base na observação direta dos alunos, sendo que nos JDC (Basquetebol e Voleibol) recorremos a situações de jogo

reduzido e nos desportos individuais (Natação, Ginástica e Atletismo) à exercitação dos gestos técnicos relativos a cada matéria, sempre num contexto o mais próximo possível do contexto real, nomeadamente na Natação através do nado contínuo das duas técnicas principais (crol e costas), na Ginástica através da realização de pequenas sequências nos vários aparelhos e por fim, no Atletismo através da realização dos saltos na caixa de areia.

Após a observação direta dos alunos, seguiu-se a análise e reflexão dos resultados obtidos, desta forma, foram redigidos relatórios de avaliação diagnóstica onde, tendo por base os parâmetros e critérios de avaliação procedíamos à identificação das maiores dificuldades encontradas, metas a atingir e atingidas e ainda previsão de estratégias a utilizar. Com a deteção de diferentes níveis de proficiência motora pudemos iniciar um trabalho em diferenciação pedagógica, procedendo assim ao agrupamento dos alunos formando grupos de nível. Assim sendo, conseguimos desenvolver um ensino diferenciado, através da definição de objetivos adequados a cada nível de alunos e procurando aplicar estratégias e tarefas que possibilitassem o alcance de novos patamares de conhecimentos, atitudes e aptidões de todos os alunos.

Em suma, a avaliação diagnóstica é sem dúvida o ponto de partida para determinar os níveis de aprendizagem dos alunos neste processo ensino-aprendizagem, sendo que o facto de ser realizada na primeira aula de cada UD, potenciou as aprendizagens dos alunos, pois permitiu definir objetivos, refletir sobre ações de recuperação e ainda ajustar, quando necessário, a extensão de conteúdos prevista inicialmente.

### **1.3.2 Avaliação Formativa**

O conceito de avaliação formativa surge em 1967, introduzido por Scriven que a define como o conjunto de processos criados que permitem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Posteriormente, este conceito é apresentado por Bloom (1971), definindo-a como os processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos.

Assim sendo, podemos afirmar que a avaliação formativa é um processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa

atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos, sendo também uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.

A avaliação formativa tem assim como finalidades proporcionar informações ao aluno e ao professor sobre o processo ensino-aprendizagem, identificar possíveis erros existente nesse mesmo processo, determinar o grau de consecução dos objetivos inicialmente propostos, reorientar as estratégias utilizadas pelo professor e permitir uma ação reguladora entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Assim sendo, através desta, conseguimos determinar a posição do aluno ao longo da UD e identificar as suas dificuldades, sendo depois possível ajustar as nossas intervenções no sentido de as colmatar.

Ao longo do ano letivo, a avaliação formativa foi realizada com base na observação direta contínua e sistemática, estando ao serviço quer do professor quer do aluno, pois tal como referimos anteriormente, vai-nos permitir informações precisas relativas aos efeitos do nosso ensino, levando-nos, caso seja necessário a proporcionar alterações ao nível da intervenção pedagógica. No caso do aluno permite-lhe tomar consciência das suas dificuldades.

Para que a avaliação formativa fosse o mais completa possível, no decorrer de cada UD, foram observados aspetos dos diferentes domínios de aprendizagem: psicomotor, sócio afetivo e cognitivo, tendo sido essencialmente realizada de forma informal.

Como forma de concretizar a avaliação formativa informal, esta foi aplicada diariamente em contexto de aula, integrada nas tarefas da mesma ao longo de toda a UD, através da observação direta dos alunos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, o que nos permitiu desempenhar um papel observador. Desta forma, foi-nos possível identificar dificuldades, diagnosticar os fatores que estão na sua origem e conseqüentemente ajustar as nossas ações, quer ao nível do *feedback*, quer da escolha de tarefas, estratégias ou estilos de ensino de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Após a observação procedemos posteriormente ao preenchimento de uma grelha de observação (anexo IV), tendo por base 3 níveis: “executa”, “executa parcialmente” e “não executa” os objetivos propostos para cada aula, havendo ainda

espaço para observações, caso fosse necessário. Como forma de recolher dados de todos os alunos, definimos previamente quatro a cinco alunos a observar em cada uma das aulas, para que no final da UD tivéssemos vários registos de todos os alunos, podendo assim observar a sua evolução.

Como referimos anteriormente nesta avaliação estão também contemplados aspetos relativos ao domínio socio afetivo (comportamento do aluno em termos da pontualidade, respeito, assiduidade e participação nas aulas) e ao domínio cognitivo (conhecimento da modalidade, das regras de segurança, do material e gestos técnico-táticos), desta forma, elaboramos duas grelhas de registo que nos acompanharam em todas as aulas de forma a recolher dados relativos a estes dois domínios (anexo V e VI).

A grande dificuldade sentida inicialmente, ao aplicar esta avaliação, prendeu-se com o facto de conseguirmos ter um instrumento que fosse simples de preencher mas ao mesmo tempo que fosse completo e nos permitisse chegar ao fim da UD e poder vislumbrar o progresso de cada aluno, no que diz respeito às suas aprendizagens. Desta forma, na primeira UD verificou-se que a grelha elaborada não permitia alcançar o objetivo desejado, tendo sido necessária a sua reformulação, sendo que, esta também teve de ser adaptada para as várias UD de acordo com os objetivos e características de cada matéria.

Após a avaliação formativa foram sempre elaborados relatórios reflexivos que nos permitiram (re)pensar as opções tomadas no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem.

Assim sendo, a avaliação formativa, surge como componente essencial do processo de ensino aprendizagem ou de qualquer individualização do ensino, apresentando um carácter sistemático indispensável à prática pedagógica, tendo também como principal objetivo a recolha de informações cruciais ao reajuste e reorganização do processo de ensino-aprendizagem, caso seja pertinente.

### **1.3.3 Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, tendo como finalidade confrontar resultados já recolhidos durante a avaliação formativa. Por outro lado também permite obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. (Ribeiro, 1999)

Ao longo do ano letivo, seguimo-nos por esta visão de Ribeiro, pois encarámos a avaliação sumativa, como um balanço final face a um todo, com o objetivo de confirmar os resultados obtidos na avaliação formativa, permitindo-nos ainda a obtenção de indicadores que nos possibilitaram aperfeiçoar o processo de ensino.

Este tipo de avaliação, de carácter final e pontual, realizou-se no fim de cada UD, baseando-se na observação direta do desempenho dos alunos. Nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol e Voleibol) foram realizadas situações de jogo reduzido colocando em evidência as capacidades técnico-táticas dos alunos. Nos desportos individuais (Natação, Ginástica e Atletismo) procurámos sempre que o aluno executasse os gestos técnicos completos relativos a cada matéria em situações o mais próximas possíveis da realidade, por exemplo, no caso da Ginástica (de aparelhos) através de sequências gímnicas e não dos elementos de forma isolada.

Para a recolha de dados utilizámos a grelha de avaliação inicial, sendo portanto utilizados os 4 níveis de classificação, referidos anteriormente, sendo que cada um destes admite um intervalo de classificações (nível 1 de 0-9 valores, o nível 2 de 10-13 valores, o nível 3 de 14-16 valores e o nível 4 de 17 a 20 valores).

A avaliação sumativa permitiu-nos ainda a confrontação entre os dados iniciais e os dados finais, podendo-se observar com maior evidência a sua evolução, no entanto, tivemos sempre em consideração os dados recolhidos durante a avaliação formativa.

A avaliação sumativa, não diz respeito apenas ao domínio psicomotor, sendo portanto atribuída uma classificação de 0 a 20 valores a vários parâmetros como a persistência na tarefa, assiduidade, participação e conhecimentos, sendo a nota final da UD média ponderada dos vários critérios referentes aos três domínios de aprendizagem.

Após a avaliação sumativa foram sempre elaborados relatórios reflexivos onde foram analisados os resultados obtidos, realizando um balanço final do processo ensino-aprendizagem, de forma a controlar e a comparar se os objetivos inicialmente propostos foram ou não atingidos e se os alunos atingiam ou não as aprendizagens propostas, contrastando toda a informação referente à avaliação. Estes relatórios possibilitaram a reflexão sobre a nossa prática pedagógica,

permitindo assim repensar os aspetos menos positivos, de forma a melhorar a nossa prática docente nas UD seguintes.

Resta referir que, apesar das últimas duas aulas das UD se destinarem à avaliação sumativa, procurámos proceder à atribuição de *feedback* tal como nas outras aulas, pois é fundamental aproveitar todo o tempo disponível para a aprendizagem, assim sendo encaramos o momento de avaliação como um momento de ensino e aprendizagem.

#### **1.3.4 Autoavaliação**

Vieira (2013) afirma que como professores devemos trabalhar diariamente promovendo aprendizagens com sentido, pois ao ensinar o aluno a autoavaliar-se o professor tem como objetivo que ele aprenda a analisar o seu trabalho, desenvolvendo o sentido crítico e a autonomia, e com elas a autorregulação. Neste sentido, e convictos de que o envolvimento dos alunos no processo avaliativo é uma mais-valia, procurámos aplicar dois momentos de autoavaliação, em todas as UD.

Para isso, foi elaborada em concordância com todos os elementos do núcleo de Estágio uma pequena ficha de autoavaliação (anexo VII) que tinha como finalidade a tomada de consciência por parte dos alunos não só no que concerne ao trabalho desenvolvido ao longo das aulas, no só no que diz respeito ao desempenho motor mas também às suas atitudes, comportamentos e empenho, ajudando-os a reconhecerem as suas capacidades e as suas fraquezas, gerindo e refletindo o seu desempenho, tornando-os reguladores e intervenientes diretos na sua própria aprendizagem.

Estes aspetos são conseguidos devido às questões presentes na ficha, como a seleção de uma das seguintes hipóteses de resposta, face ao seu desempenho: “Tenho grandes dificuldades na modalidade”, “Cumpro a maioria das tarefas da aula com dificuldade”, “Cumpro a maioria das tarefas da aula mas preciso de continuar a esforçar-me” e “Cumpro todas as tarefas da aula sem dificuldade”. Por outro lado, os alunos são questionados sobre o seu comportamento, autonomia, aceitação face ao pedido pelo professor e empenho, às quais tem de responder numa escala de Lickert: 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – algumas vezes, 4 – quase sempre e 5 – sempre.

As fichas de autoavaliação foram então aplicadas em dois momentos distintos, no início da UD, como autoavaliação diagnóstica e no final da UD, como autoavaliação sumativa. Desta forma, pudemos confrontar os dados de uma e outra e verificar se a opinião inicial que o aluno tinha do que pensava ser o seu desempenho/valor na modalidade se mantêm após o processo de aprendizagem. Salienta-se o facto de que os resultados da autoavaliação dos alunos, não tiveram influência direta na classificação dos alunos em cada uma das modalidades, no entanto permitiu-nos verificar se os alunos têm consciência das aprendizagens realizadas, bem como do seu comportamento, empenho e participação.

Neste processo de autoavaliação, cabe-nos a nós professores, exercer um papel orientador e facilitador com vista ao desenvolvimento da reflexão, com o intuito de tornarmos os nossos alunos cada vez mais autónomos.

Desta forma, tal como refere Vieira (2013) os alunos são mais do que “consumidores”, devendo por isso assumir a liderança na construção das suas aprendizagens. Ao professor cabe a responsabilidade de orientar o caminho a seguir, na direção apropriada, sem esquecer que a vivência escolar molda a vida dos alunos.

Assim, ao recorrermos a esta modalidade de avaliação tivemos em conta a importância do esclarecimento dos objetivos de aprendizagem, bem como o conhecimento claro e específico dos parâmetros e critérios de avaliação, tanto no início do ano letivo (gerais), como das várias UD (específicos).

### **1.3.5 Parâmetros e Critérios de avaliação**

Os parâmetros e critérios de avaliação desempenham um papel central quer nas tarefas avaliativas realizadas pelo professor, quer nas realizadas pelo aluno (autoavaliação), na medida em que pressupõem o confronto entre as ações desenvolvidas na exploração de uma determinada tarefa e os seus critérios de realização (Jorro, 2000 citado por Vieira, 2013).

Uma vez que, ao longo deste ano letivo valorizámos a avaliação como um ato regulador, orientador e certificador dos conhecimentos e das capacidades dos alunos e pretendemos que os nossos alunos sejam participantes ativos na sua aprendizagem, torna-se crucial que estes saibam expressamente o que é esperado

deles, para tal é necessário que o professor apresente os objetivos, bem como os critérios e parâmetros de avaliação.

Desta forma, no início do ano letivo foram apresentados aos alunos, os critérios de avaliação gerais, partilhados por todos os professores que lecionam a disciplina de EF, definidos pelo grupo disciplinar (tabela 2).

**Critérios de avaliação da disciplina de EF**

	<b>Classificação Domínios</b>	<b>0/4</b>	<b>5/9</b>	<b>10/13</b>	<b>14/17</b>	<b>18/20</b>	<b>%</b>
<b>Saber Estar</b>	Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	1
	Responsabilidade e (assiduidade e pontualidade)	4 faltas	3 faltas	2 faltas	1 faltas	0 faltas	5
	Relações interpessoais	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	3
	Autonomia	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	1
<b>Saber</b>	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática)	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5
<b>Saber Fazer</b>	Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70
	Elementos técnicos fundamentais Comportamento tático	Não executa	Muitas dificuldades na execução	Executa com falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa corretamente	
	Persistência na realização das tarefas	Raramente	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre corretas	15

*Tabela 2 - Critérios e parâmetros de avaliação da disciplina de EF, dos 3 domínios de aprendizagem.*

Apesar dos critérios acima apresentados serem claros e acessíveis, cabe-nos a nós professores, no início de cada UD, proceder à definição de parâmetros e critérios específicos relativos a cada modalidade.

#### 1.4 Atitude ético-profissional

De acordo com o Guia de Estágio, *“a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário (...).”*

Ao ingressarmos no meio escolar como professores estagiários, assumimos a responsabilidade de docentes de EF, sendo que a nossa principal função se centra em colocar em prática o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos o alcance do sucesso, desta forma, a ética profissional é considerada um elo entre as relações professor e aluno, sendo em qualquer área do saber, a base fundamental para o sucesso de qualquer trabalhador.

Dado que, o professor é visto como uma referência, mantivemo-nos recetivos para colaborar com os nossos alunos e com toda a comunidade escolar, agindo de forma consciente e procurando sempre o trabalho em equipa, mantendo sempre um sentido de responsabilidade. Para além destas competências, tentamos manter um sentido autocrítico nas nossas intervenções e nas nossas práticas, de forma a avaliar sistematicamente o produto do nosso trabalho, no sentido de conseguirmos evoluir e criar soluções que visem a resolução dos problemas/dificuldades sentidas.

Ao longo de todo o ano letivo procurámos de forma constante o conhecimento científico e pedagógico com base no aperfeiçoamento e inovação da prática, uma vez que a qualidade do ensino é a única forma de promover aprendizagem.

Quanto à participação na vida escolar, podemos salientar a presença assídua em todas as reuniões do grupo disciplinar e do núcleo de estágio, bem como reuniões no âmbito do desporto escolar.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo importa referir que dadas as competências adquiridas anteriormente no ensino da dança, foi-nos proposto lecionar algumas aulas desta modalidade, em turmas pertencentes a outros professores de EF. Este desafio foi prontamente aceite e bem-sucedido, sem prejudicar em nada o desempenho das várias tarefas de estágio.

Fizemos ainda parte integrante no planeamento e realização das atividades de extensão curricular como o grupo de Dança do Desporto Escolar, a Semana da Educação Física, V Oficina de Ideias em Educação Física, Corta Mato Escolar,

regional e nacional, Torneio de Quadras de Voleibol, Mega *Sprint* e Mega Salto e Compal Air fase escola e Fitescola. Importa referir que ao nível do grupo de Dança do Desporto Escolar, para além das aulas semanais, participámos nos vários “Encontros de Atividades Rítmicas Expressivas” da fase distrital e regional (anexo VIII) e por último participamos no “Challenge Dance”, um evento promovido por uma escola secundária de Coimbra, aberto a todas as escolas de dança/grupos de dança do distrito (anexo IX).

Outras competências adquiridas com sucesso ao longo deste ano dizem respeito à promoção de valores de igualdade, cordialidade, respeito para com o outro, cooperação e interação social, independentemente das diferenças culturais ou pessoais. Importa também referir que ao nível da assiduidade e pontualidade, estas estiveram presentes desde o primeiro momento em que iniciámos o Estágio Pedagógico.

Por último, salienta-se a participação nas ações de formação preconizadas no guia de estágio: as Conferências de Dança, Badmínton e Ginástica e a apresentação e participação nas Jornadas Científico-Pedagógicas e no Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (anexos X, XI e XII). Participámos ainda numa das ações promovidas na nossa escola designada de “A indisciplina na sala da aula” (anexo XIII) e num evento promovido por colegas de outro núcleo de estágio, denominado de 4º Grande Prémio da José Falcão (anexo XVII).

Consideramos assim que no decorrer deste ano de Estágio Pedagógico fomos detentores de uma atitude de cordialidade e respeito com todos os envolventes da ação educativa, encarando com responsabilidade toda a nossa intervenção escolar.

### **1.5 Justificação das opções tomadas**

O trabalho docente, focado na mestria, envolve, uma atitude crítica e reflexiva constante, o que pressupõe que os professores questionem diariamente o que ensinam, a forma como ensinam e os objetivos que perseguem, sempre com a finalidade de proporcionar um processo de ensino aprendizagem eficaz de forma a promover novas aprendizagens nos alunos.

Desta forma, assumimos inúmeras responsabilidades de cariz educativo, procurando a utilização de metodologias de ensino pertinentes, algumas delas

mostraram-se eficazes desde a primeira aplicação e portanto foram mantidas, outras pelo contrário necessitaram de ser ajustadas e repensadas, nomeadamente: grupos de trabalho, tarefas diferenciadas, estilos de ensino que promovam a autonomia e a responsabilidade e modelos de ensino.

Os estilos de ensino foram utilizados de acordo com as matérias de ensino e o nível e grau de autonomia dos alunos, sendo que cada estilo afeta o desenvolvimento do aluno de um modo próprio e único, pois cada um atribui um determinado papel ao aluno, condiciona a relação dos alunos com a tarefa, condiciona a relação dos alunos entre si, condiciona o modelo de comunicação adotado e influencia a quantidade e a qualidade das condições de prática.

Numa fase inicial, a turma demonstrou ter pouca autonomia tendo sido portanto adotado um estilo de ensino por comando. A aplicação deste estilo teve como objetivo promover uma aprendizagem exata da(s) tarefa(s), num curto período de tempo, sendo todas as decisões tomadas pelo professor. Desta forma, o professor decide sobre os conteúdos a ensinar e fornece *feedback* ao aluno acerca do seu desempenho e da aprendizagem realizada, por outro lado, o aluno tem como função seguir as ordens do professor e desempenhar a tarefa quando e como solicitada.

No entanto, com o passar do tempo decidimos adotar um estilo de ensino por tarefa, de forma a consciencializar os alunos para a necessidade do trabalho autónomo e do sentido de responsabilidade. Assim sendo, passamos a utilizar um estilo de ensino por tarefa, que permitiu ao aluno tempo para trabalhar individualmente e ao professor possibilidade de estar disponível para fornecer *feedback* individualizado.

Posteriormente, graças aos bons resultados obtido principalmente ao nível da autonomia dos alunos passámos a utilizar estilos de ensino não tão usuais como o ensino recíproco, o ensino com autoavaliação e o ensino inclusivo. Estes estilos de ensino permitiram a realização das várias tarefas, independentemente do nível dos alunos, bem como a verificação do seu próprio trabalho.

Quanto aos modelos de ensino utilizados, na abordagem ao Basquetebol utilizámos o modelo designado por “Teaching Games for Understanding”. Este modelo vem romper com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e apela aos conhecimentos táticos, declarativos e processuais. Bunker e Thorpe (1982)

preconizam assim que o foco didático incida sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspetos constituintes do jogo, sobre a tomada de consciência tática, sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer; sobre a exercitação das habilidades necessárias à realização motora, e sobre o desempenho tático e técnico no jogo. Desta forma, o processo de ensino centrou-se nas situações de jogo reduzido com ou sem condicionalismos, tendo como base os princípios do modelo (princípio da amostragem, modificação por representação, modificação por exagero e complexidade técnica). Através desta abordagem conseguimos realçar situações específicas, através de *feedback* constante e questionamento, procurando envolver os alunos em todo o processo.

Ainda no que diz respeito aos modelos de ensino aplicámos o MED – Modelo de Educação Desportiva, nas modalidades de Ginástica de Aparelhos, Voleibol e Atletismo. Sendo que, o modelo não foi seguido à risca em todas as suas características e componentes específicas, em todas estas modalidades, devido a algumas limitações da turma. Nomeadamente, no Voleibol, onde foi necessário realizar dois quadros competitivos, que se realizavam em paralelo, de acordo com o nível de proficiência dos alunos, uma vez que quando colocados em equipas heterogéneas os alunos demonstraram algum desagrado, os de nível inferior porque não conseguiam ter uma participação ativa no jogo e os de nível superior porque não obtinham sucesso, devido à perda constante de bola por parte dos colegas. São situações como estas que nos fazem refletir e pensar alternativas que vão efetivamente ao encontro das necessidades e motivações dos alunos. No entanto, através da competição, presente neste modelo de ensino conseguimos fazer promover nos alunos entusiasmo pelo desporto, devido à atribuição de responsabilidades/papeis ligados à modalidade.

Importa referir ainda, que em algumas aulas houve necessidade de utilizar jogos de cooperação, em vez do jogo de oposição. Esta estratégia foi utilizada maioritariamente em aulas de introdução de conteúdos, pois era uma forma de promover um maior número de intervenções dos alunos e refinamento dos gestos técnicos, dado que todos os alunos envolvidos na tarefa se preocupavam em realizar os gestos técnicos o mais corretamente possível, de forma a proporcionar aos colegas condições para o sucesso, no sentido de superarem desafios e atingirem um objetivo comum.

Quanto à intensidade das tarefas, também existiram alguns ajustes, uma vez que procurámos realizar maioritariamente tarefas de intensidade moderada a elevada, assim quando se verificava que os alunos demonstravam um empenho reduzido, procurávamos alterar ou propor outra tarefa que levasse ao aumento da intensidade e empenho dos alunos. Por outro lado sempre que os alunos se demonstravam empenhados em determinada tarefa, adquirindo aprendizagens significativas, a duração da mesma era alongada, Também a complexidade das tarefas foi ajustada, sendo que numa fase inicial de todas as UD as tarefas eram mais simples, complexificando-se progressivamente.

Ao longo das várias UD a aula era sempre planeada para o número total de alunos, no entanto eram previstas situações a aplicar caso houvesse alunos a faltar. Em algumas situações foi necessário ajustar no momento devido a fatores externos (não controláveis por nós), sendo que as formas utilizadas para ajustar permitiram a realização ou continuidade das tarefas.

Os professores de EF estão muito dependentes das condições climáticas, ou seja: vento, chuva, calor, frio, etc. que inviabilizam a realização da aulas, levando à incerteza dos conteúdos a ministrar na aula seguinte. Assim sendo, aquando a lecionação da modalidade referida anteriormente (Atletismo), dado ser realizada num espaço descoberto, eram sempre elaborados dois planos de aula (A e B), estando a aplicação prática dependente dos fatores enumerados anteriormente. No entanto ao longo desta UD, só se verificou a necessidade de utilizar o plano B, uma única vez, tendo sido aproveitado o facto do auditório da escola estar livre para lecionar uma aula de Dança, uma vez que a maioria dos alunos, perante as condições climatéricas observadas não traziam equipamento. Desta forma, preferimos lecionar Dança, uma vez que era possível mesmos os alunos sem equipamento participarem na aula ativamente, em vez de utilizar o único espaço coberto disponível onde conseguiríamos dar a modalidade, um corredor junto às oficinas, onde teríamos menos de metade da turma a fazer aula prática.

No que diz respeito ao tempo útil de aula, tivemos inicialmente algumas dificuldades nas aulas de cinquenta minutos, onde o tempo útil se traduzia em trinta e cinco minutos, o que por vezes não era suficiente para concretizar os objetivos estabelecidos para a aula. Assim sendo, nestas aulas começamos a utilizar um aquecimento específico, já conhecido dos alunos e em aulas onde a intensidade não

era muito elevada abdicávamos dos alongamentos finais uma vez que não se justificavam. Desta forma, conseguimos rentabilizar ao máximo o tempo útil destas aulas de curta duração, permitindo ter tempo e estímulos suficientes para a aprendizagem.

Para além disto, as aulas desta turma eram em dias consecutivos, o que vai contra o que é desejável e preconizada no PNEF pois este refere que *“devem existir três sessões de Educação Física por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde”*. Desta forma, fisiologicamente, a aplicação de cargas sem que o organismo se restabeleça, poderá causar danos no praticante. Por outro lado, este aspeto não proporciona que se verifiquem alterações da condição física dos alunos.

Existe ainda a questão da prática regular que o PNEF preconiza e que desta forma não se verifica, uma vez que a prática está concentrada nos primeiros dois dias da semana (segunda e terça) fazendo assim com que os alunos andem o resto da semana sem qualquer prática de atividade física. Dado que verificámos que mais de metade da turma não realiza qualquer prática de atividade física fora da escola, este facto torna-se preocupante. Posto isto, tivemos de ter em atenção a intensidade das aulas e das tarefas, sendo que, principalmente na segunda aula da semana, verificávamos que os alunos se queixavam com pequenas dores musculares e apresentavam alguns sinais de fadiga, sendo então necessário de imediato ajustar o plano de aula, introduzindo tarefas com menos incidência técnica e mais globais e até alguns jogos lúdicos, como forma de “distrair” os alunos das dores ou cansaço.

Em suma, resta salientar novamente que todos os ajustes realizados foram sempre ao encontro dos objetivos da aula, como forma de garantir a aquisição de aprendizagens.

## **1.6 Questões dilemáticas**

Um dos objetivos presentes enquanto professores estagiários foi a necessidade de garantir o sucesso nas aprendizagens de todos os alunos, desta forma deparámo-nos com a questão utilizar ou não a diferenciação pedagógica. Assim sendo, esta diferenciação pedagógica esteve presente quer ao nível da definição de objetivos, quer da organização das tarefas e até mesmo dos grupos de

trabalho. Os resultados obtidos com a aplicação da diferenciação pedagógica foram positivos dado que os alunos demonstravam sentir integrados em todas as tarefas da aula, o que se traduziu num nível de empenho maior por parte dos mesmos, levando assim a que fossem alcançadas novas aprendizagens com maior sucesso. No entanto, houve necessidade de ao longo das várias UD adaptar algumas das estratégias à modalidade.

Quanto aos grupos de trabalho questionámo-nos sobre a utilização de grupos heterogéneos ou homogéneos, sendo que após aplicadas as duas situações, chegámos à conclusão da necessidade de proporcionar ao longo da UD e até na mesma aula uma alternância entre grupos heterogéneos e homogéneos. Com a utilização exclusiva de grupos heterogéneos verificámos que os alunos com menos dificuldades não conseguiam evoluir tanto, por outro lado, permitiu-nos desenvolver comportamentos como a entreaajuda e a cooperação entre os alunos, pois verificámos que estes alunos auxiliavam os colegas com mais dificuldades. Por outro lado, os alunos com dificuldades ao permanecerem num contexto que lhes proporciona desequilíbrios cognitivos levando-os a adquirir novas aprendizagens. No entanto, o grupo avançado de alunos não demonstra grandes evoluções técnico-tática sendo por isso necessária a utilização de grupos homogéneos, de forma a permitir que os alunos de *performance* superior tenham jogos/tarefas mais intensas e motivadoras que os levem a adquirir novas aprendizagens.

No que diz respeito às modalidades lecionadas, deparámo-nos com algumas limitações nomeadamente na falta de conhecimentos e experiência na leção do Atletismo. Cunha (1992), refere que o *“professor para trabalhar bem a matéria de ensino tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar”*, no entanto optámos na mesma por lecionar esta modalidade e procurar superar as dificuldades junto do orientador de estágio, dos restantes colegas de núcleo e até dos restantes professores do grupo disciplinar.

Por fim, outra questão que nos surgiu foi a utilização de aquecimento geral vs aquecimento específico, sendo que nesta questão estão subjacentes dois fatores: a época do ano na qual nos encontramos e o período do dia onde a aula é lecionada. Estes condicionam a escolha dos exercícios para o aquecimento, bem como a duração dos mesmos. Por outro lado temos que ter em conta o momento da UD no qual nos encontramos. Desta forma, nas aulas das 8.30h da manhã, no

inverno/outono, optámos por utilizar um aquecimento geral até porque o tempo útil de aula nos permitia fazer posteriormente alguma tarefa mais específica da modalidade. No entanto, nas aulas das 16.30h (aula de 50 minutos), optámos por utilizar sempre que possível, um aquecimento específico, de forma a rentabilizar o tempo de aula. No que diz respeito ao momento da UD, numa fase inicial optámos por situações com maior ênfase técnico que posteriormente evoluíam para situações onde os aspetos táticos prevaleciam. É de salientar que na fase de aquecimento, todas as tarefas eram planeadas para grupos reduzidos de alunos, pois permitiam um maior número de intervenções e de deslocamentos, garantindo assim um bom aquecimento de todos os alunos.

## **CAPÍTULO III – TEMA PROBLEMA: “A diferenciação pedagógica nas tarefas e a percepção dos alunos relativamente à adequação das mesmas às suas capacidades”**

### **1. Introdução**

A diferenciação pedagógica, segundo De Corte (1990) é definido como o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças dos alunos, a fim de permitir a cada um deles atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos.

A escolha desta temática como tema-problema surge uma vez que, aquando a avaliação diagnóstica das unidades didáticas, se verificou que existiam sempre níveis de desempenho bastante diferentes. Por outro lado, a preocupação enquanto docentes de proporcionar condições adequadas às diferentes características dos alunos de forma a permitir o sucesso educativo de todos foi também uma das razões pela qual optámos por esta temática. Assim sendo, este aspeto (heterogeneidade) que está cada vez mais presente nas nossas turmas levou-nos a agrupar os alunos com desempenhos similares e trabalhar em diferenciação pedagógica.

Desta forma, o objetivo deste estudo é verificar se a utilização de tarefas diferenciadas traz vantagens para a aprendizagem dos alunos. Uma vez que a avaliação das aprendizagens pode ser subjetiva devido à inexperiência do professor estagiário/avaliador, vamos analisar as percepções/sensações dos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens quando expostos a tarefas mais simples ou mais complexas.

Este estudo foi realizado junto da turma na qual lecionámos, contando assim com a participação de 25 alunos do ensino secundário.

### **2. Enquadramento teórico**

Nos últimos anos, a importância da escolarização e do sucesso educativo de todas as crianças, tem vindo a ser reforçada, independentemente dos meios de proveniência, com as mais diversas características, interesses, dificuldades e aptidões. Desta forma, a antiga conceção de que a igualdade de oportunidades na educação implica uma mesma escola para todos, sendo o aluno o responsável pelos diferentes resultados, deu lugar à valorização da riqueza da diferença.

Assim sendo, o conceito de diferenciação pedagógica passou a ser relevante, no entanto, o sentido que lhe tem vindo a ser atribuído tem evoluído ao longo dos tempos, sendo que não há uma definição que reúna o consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática. No entanto, esta é uma expressão que engloba várias dimensões sendo por isso bastante abrangente.

Perrenoud (2000) define a diferenciação pedagógica como o *“processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”*. Desta forma, podemos afirmar que se trata de um procedimento que procura aplicar um conjunto diversificado de meios, a fim de permitir a alunos de idades, aptidões, comportamentos e *savoir-faire* heterogéneos, agrupados na mesma turma, atingir por vias diferentes, objetivos comuns (Gomes, 2001).

Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características, o que implica, a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo-se num interessante desafio aos professores.

Desta forma, surge uma mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo, aceitando, integrando e valorizando a diversidade, como fator natural.

## **2.1 Níveis e formas de diferenciação pedagógica**

A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a vários níveis podendo considerar-se num dos seguintes tipos: institucional, externa e interna. Falamos em diferenciação pedagógica institucional quando esta se realiza a nível macro, ou seja, ao nível do sistema educativo e das escolas e instituições de formação. É exemplo de diferenciação pedagógica institucional a existência de diversas vias de ensino, tais como o ensino profissionalizante e o ensino recorrente, como verificamos atualmente nas diversas escolas secundárias.

A diferenciação pedagógica externa realiza-se a nível meso, é o caso das turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos. Por último, a diferenciação pedagógica interna realiza-se a nível micro, ou seja, no quotidiano da sala de aula. É neste terceiro tipo de diferenciação que vamos focar a nossa atenção

uma vez que, assumimos que cada vez mais os nossos alunos apresentam características diversificadas. Sendo a aprendizagem um direito de todos, o professor enquanto responsável pela construção de novas aprendizagens deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças, procurando adaptar o processo de ensino aprendizagem.

Note-se que a diferenciação pedagógica, não implicando a exclusão de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno-professor, mas assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem integrando novas formas de tutoria entre alunos, adotando a colaboração dos mesmos e adotando estratégias cooperativas de aprendizagem.

Desta forma, segundo Meirieu (1988) a diferenciação ao nível da aula pode apresentar-se sob três formas: simultânea, sucessiva e variada. A diferenciação simultânea realiza-se quando num determinado momento os diferentes grupos de nível estão a realizar tarefas distintas. A diferenciação diz-se sucessiva quando se realiza a mesma tarefa para todos os alunos, fazendo-a variar na sua forma, ou seja, através de pequenas condicionantes para os diferentes níveis de alunos. Por último, falamos de diferenciação variada quando se combinam as duas formas anteriores.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo geral**

De uma forma geral, a realização deste estudo tem como objetivo verificar a perceção dos alunos no que diz respeito à realização de tarefas diferenciadas, tendo em conta o seu nível de proficiência motora.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Tendo em conta o objetivo geral traçado anteriormente, podemos definir objetivos mais específicos são eles:

- Verificar qual a perceção dos alunos com desempenhos inferiores perante tarefas de dificuldade e complexidade diferente;
- Verificar qual a perceção dos alunos com desempenhos elevados perante tarefas de dificuldade e complexidade diferente;
- Verificar se as perceções dos alunos se alteram em função do grupo onde realizam as mesmas – heterogéneo e homogéneo;

- Verificar se as perceções dos alunos se alteram em função da função didática da aula – introdução e exercitação.

## **Hipóteses**

### 1º Objetivo específico

- H0: não existem diferenças estatisticamente significativas na perceção dos alunos com desempenhos inferiores perante tarefas de dificuldade e complexidade diferente;
- H1: existem diferenças estatisticamente significativas na perceção dos alunos com desempenhos inferiores perante tarefas de dificuldade e complexidade diferente.

### 2º Objetivo específico

- H0: não existem diferenças estatisticamente significativas na perceção dos alunos com desempenhos elevados perante tarefas de dificuldade e complexidade diferente;
- H1: existem diferenças estatisticamente significativas na perceção dos alunos com desempenhos elevados perante tarefas de dificuldade e complexidade diferente.

### 3º Objetivo específico

- H0: não existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos alunos relativamente às diferentes tarefas, em função do grupo onde realizam as mesmas – heterogéneo e homogéneo;
- H1: existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos alunos relativamente às diferentes tarefas, em função do grupo onde realizam as mesmas.

### 4º Objetivo específico

- H0: não existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos alunos relativamente às diferentes tarefas, em função da função didática da aula – introdução e exercitação;
- H1: existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos alunos relativamente às diferentes tarefas, em função da função didática da aula.

É de salientar que para haver diferenças estatisticamente significativas é necessário que o nível de significância (p) seja  $p \leq 0,05$ , tal como é preconizado para estudos na área das ciências sociais. Este valor significa que ou seja, assume-se como margem de segurança 5% de hipóteses de erro, ou olhando por outro ângulo, 95% de hipóteses de estarmos corretos.

#### **4. Metodologia**

##### **4.1 Participantes**

A técnica de amostragem utilizada é caracterizada como não probabilística por conveniência, uma vez que, a seleção não obedece a critérios objetivos de inclusão desejáveis para o desenvolvimento da presente pesquisa, não sendo possível a generalização dos resultados obtidos para além do grupo de estudo (Coutinho, 2014).

Desta forma, a nossa amostra é constituída pelos 25 alunos ( $n=25$ ), da ESAB do 11º ano de escolaridade do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo a média de idades, no início do ano, de 15 anos. Dos 25 alunos, 9 (36%) são do género masculino e 16 (64%) do género feminino, sendo de salientar que todos participam ativamente nas aulas de EF e todos tiveram contacto com a modalidade na qual foi aplicado o tema-problema.

Sendo esta uma turma bastante heterogénea no que diz respeito ao desempenho motor, como temos vindo a observar nas unidades didáticas anteriores, previmos à partida que haveria 3 níveis distintos sendo eles: introdutório, elementar e avançado.

##### **4.2 Instrumentos**

Para a realização do presente estudo foi elaborado um questionário constituído por 4 questões referentes à prática ou contacto anterior com a modalidade de Voleibol (anexo XV) e 2 questões de forma a recolher dados referentes às perceções dos alunos face às diferentes tarefas (anexo XVI).

As questões direccionadas para o contacto prévio dos alunos no que diz respeito ao Voleibol foram as seguintes: “Já tiveste contacto com a modalidade de Voleibol?”, “Se sim, em que âmbito?”, “Na escola, tiveste contacto com a modalidade

em que ano(s) de escolaridade?” e “Se tiveste contacto fora da escola, em que âmbito foi?”.

No que diz respeito à perceção das tarefas foram aplicadas as seguintes questões: “Sentiste que a tarefa foi adaptada às tuas capacidades?” e “Sentiste dificuldades ao realizar a tarefa?”, dando-nos a possibilidade de analisar o grau de adequação e o grau de dificuldade das tarefas.

Estas duas últimas questões foram aplicadas em 2 momentos distintos sendo que a primeira aplicação foi no dia 29 de fevereiro e a segunda no dia 7 de março. E em cada um dos momentos estas questões foram respondidas pelos alunos quatro vezes, como passaremos a explicar mais à frente.

De salientar que o primeiro momento de recolha de dados correspondeu a uma aula com função didática de introdução e o segundo correspondeu a uma aula de exercitação. Resta mencionar, que no preenchimento das questões, o aluno deveria assinalar o seu nível de concordância, tendo por base uma escala do tipo Lickert de 5 pontos (1=Nada; 2=Muito pouco; 3= Um pouco; 4=Muito; 5=Bastante).

Por fim, foram pensadas e planificadas tarefas simples e tarefas complexas a aplicar a todos os elementos da amostra. As tarefas simples caracterizam-se por serem tarefas que não contemplam qualquer tomada de decisão por parte do aluno, sendo que todas as ações técnicas, deslocamentos e rotações são pré-definidas pelo professor. Por outro lado, as tarefas complexas caracterizam-se por contemplarem a tomada de decisão por parte do aluno, apelando assim a níveis cognitivos mais elevados do que as anteriores quer do ponto de vista técnico quer tático. Desta forma, estas tarefas vão refletir também uma maior intervenção do sistema nervoso central levando a uma maior exigência do ponto de vista coordenativo.

No que diz respeito aos instrumentos estatísticos, foi utilizado o *software* SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 20 para o Windows. Foi ainda utilizado o Windows Excell de forma a organizar os dados recolhidos para posterior transferência para a base de dados do SPSS.

### 4.3 Procedimentos

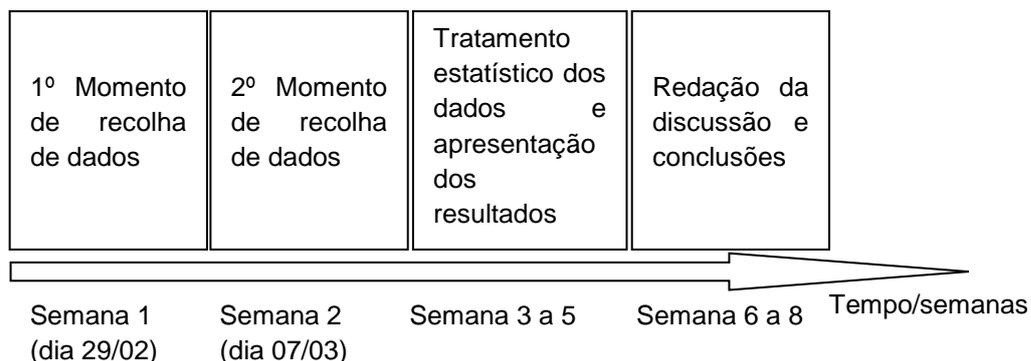


Figura 1 - Cronograma de aplicação do estudo

Antes de realizar a avaliação diagnóstica da modalidade de Voleibol foi aplicado o questionário referente à prática/contacto anterior com a modalidade, através do qual conseguimos verificar que todos os alunos já tinham tido contacto com a modalidade.

Após a avaliação diagnóstica, agrupámos os alunos por níveis de acordo com o seu desempenho motor (nível de proficiência). Estes grupos de nível foram definidos tendo por base os critérios estabelecidos na ficha de avaliação diagnóstica da modalidade, elaborada pelo grupo disciplinar de EF da ESAB (anexo XIV). Desta forma, os grupos de nível previstos confirmaram-se sendo cada um deles constituído por: nível introdutório – 8 alunos; nível elementar – 10 alunos e nível avançado – 7 alunos.

Na primeira aula após a avaliação diagnóstica, foram então aplicadas as tarefas simples e posteriormente as tarefas complexas, sendo que numa primeira fase da aula os grupos de trabalho/equipas eram homogéneas e numa segunda fase eram heterogéneas. Após cada uma das tarefas, os alunos responderam de forma individual às duas questões relativas à perceção das tarefas.

Este processo repetiu-se num segundo momento, uma vez que pretendemos verificar se existem diferenças nas perceções dos alunos em função da função didática da aula (introdução ou exercitação). Também a alternância entre grupos heterogéneos e homogéneos tem como finalidade verificar se as perceções se alteram em função dos grupos de trabalho.

Os dados resultantes da aplicação das questões foram submetidos a um tratamento estatístico no *software* SPSS, onde depois de criada a respetiva base de

dados, se procedeu ao tratamento estatístico dos mesmos, aplicando os procedimentos da estatística descritiva e inferencial.

Deste modo, no que diz respeito aos procedimentos de estatística descritiva recorreremos a medidas de tendência central (médias e modas), bem como frequências absolutas e relativas. Relativamente à estatística inferencial, recorreremos a uma análise com base em testes não paramétricos utilizando os testes de Kruskal-Wallis e de Wilcoxon.

O teste de Kruskal-Wallis é um método não-paramétrico que tem como objetivo analisar a variância de uma variável em 2 ou mais grupos. Desta forma, pretendemos com este teste verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na perceção das tarefas (simples/complexas) tendo em conta os três grupos de nível definidos (introdutório, elementar e avançado).

O teste de Wilcoxon é um método não-paramétrico que tem como objetivo comparar se existem diferenças estatisticamente significativas, entre os resultados em dois momentos, neste caso será no que diz respeito a função didática da aula (introdução e exercitação) e ao grupo de trabalho (heterogéneo e homogéneo).

Importa ainda referir que foram utilizados testes não-paramétricos, uma vez que após testada a normalidade, os resultados obtidos demonstraram que não havia uma distribuição normal. Outro aspeto que nos levou a utilizar testes não-paramétricos foi o facto de a amostra ser reduzida ( $n < 50$ ), sendo que os dados resultantes deste estudo não podem ser generalizados perante a população.

## 5. Apresentação dos resultados

De seguida, iremos apresentar os resultados obtidos referentes à estatística descritiva e inferencial, através de gráficos e quadros, com o intuito de realçar e tornar mais clara a informação obtida.

### 5.1 Análise descritiva

**Contacto anterior com a modalidade**

Contacto anterior com a modalidade.	Escola	Fora da escola	Ambos
100% da amostra (n=25)	16 alunos – 64%	0	9 alunos – 36%

*Tabela 3 - Dados relativos às experiências anteriores com o Voleibol*

Como podemos verificar, todos os alunos já tiveram contacto com a modalidade em âmbito escolar, no entanto existem 9 alunos que também tiveram

contacto com a modalidade fora da escola. Quando questionados em que âmbito foi este contacto, todos responderam que tinha sido no desporto escolar ou apenas por lazer/recreação, não havendo portanto nenhum aluno federado na modalidade.

No que diz respeito à percepção de adequação das tarefas, nos vários níveis de proficiência motora, os resultados obtidos foram os seguintes:

#### Percepção de adequação das tarefas

Questão 1. Sentiste que a tarefa foi adequada às tuas capacidades?		
Nível de desempenho	Tarefas Simples	Tarefas Complexas
Nível introdutório	4 (muito)	3 (um pouco)
Nível elementar	4 (muito)	3 (um pouco)
Nível avançado	2 (muito pouco)	5 (bastante)

*Tabela 4 – Moda das respostas dadas à questão 1 de acordo com o nível de desempenho motor dos alunos.*

#### Percepção de dificuldade das tarefas

Questão 2. Sentiste dificuldades ao realizar a tarefa?		
Nível de desempenho	Tarefas Simples	Tarefas Complexas
Nível introdutório	3 (um pouco)	4 (muito)
Nível elementar	2 (muito pouco)	3 (um pouco)
Nível avançado	1 (muito pouco)	3 (um pouco)

*Tabela 5 - Moda das respostas dadas à questão 2 de acordo com o nível de desempenho motor dos alunos.*

Como podemos observar através das tabelas apresentadas anteriormente, os alunos de nível introdutório, elementar e avançado afirmam que acharam as tarefas simples muito adequadas às suas capacidades, no entanto as respostas dos grupos de nível diferem no que diz respeito às tarefas complexas uma vez que a resposta mais dada pelo alunos de nível introdutório e elementar é de que estas foram pouco adequadas às suas capacidades, já os alunos de nível avançado respondem na sua maioria que estas tarefas foram bastante adequadas às suas capacidades.

No que concerne às dificuldades sentidas pelos alunos, a resposta mais dada pelo nível introdutório em relação às tarefas simples é de que sentiram algumas dificuldades, no entanto, em relação às tarefas complexas, estes afirmam ter sentido muitas dificuldades. Por outro lado, os alunos de nível elementar e avançado afirmam que em relação às tarefas simples sentiram muito poucas dificuldades e em relação às tarefas complexas sentiram um pouco de dificuldade.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos anteriormente, no que diz respeito à percepção de adequação das tarefas simples e complexas às diferentes capacidades dos alunos.

## 5.2 Teste de Kruskal-Wallis

Ao utilizarmos o teste de Kruskal-Wallis pretendemos verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de adequação das tarefas simples e complexas em função do grupo de nível. Os resultados obtidos foram os seguintes:

**Níveis de significância do teste de Kruskal-Wallis**

	Tarefas Simples	Tarefas Complexas
<b>Nível de Significância Sig. (<math>p \leq 0,05</math>)</b>	Sig= 0,457	*Sig= 0,003

*Tabela 6 - Níveis de significância relativos à diferença na percepção de adequação das tarefas simples e complexas em função do grupo de nível ( $*p \leq 0,05$ ).*

No quadro anterior verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de adequação das tarefas complexas em função do grupo de nível, o que vai ao encontro dos dados obtidos através da análise descritiva.

## 5.3 Teste de Wilcoxon

Ao utilizarmos o teste de Wilcoxon pretendemos verificar se existem diferenças estatisticamente significativas, em cada grupo de nível, na percepção de adequação das tarefas simples e complexas em função do grupo de trabalho onde estas foram realizadas (heterogéneo ou homogéneo) e em função da função didática da aula (introdução ou exercitação). Os resultados obtidos foram os seguintes:

**Níveis de significância do teste de Wilcoxon**

<b>Nível de Significância Sig. (<math>p \leq 0,05</math>)</b>	<b>Tarefas Simples</b>		<b>Tarefas Complexas</b>	
	Introdução vs Exercitação	Homogéneos vs Heterogéneos	Introdução vs Exercitação	Homogéneos vs Heterogéneos
<b>Introdutório</b>	Sig= 0,206	Sig= 0,414	Sig= 0,719	Sig= 0,271
<b>Elementar</b>	Sig= 0,671	Sig= 0,492	Sig= 0,546	Sig= 0,596
<b>Avançado</b>	Sig= 0,480	Sig= 0,317	Sig= 0,414	Sig= 0,257

*Tabela 7 - Níveis de significância relativos à percepção de adequação das tarefas simples e complexas, em função do grupo de trabalho e da função didática da aula. ( $*p \leq 0,05$ ).*

Através do quadro apresentado verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, em nenhum dos grupos de nível, na percepção de adequação das tarefas simples e complexas em função do grupo de trabalho onde estas foram realizadas (heterogéneo ou homogéneo) e em função da função didática da aula (introdução ou exercitação).

## **6. Discussão dos resultados**

No que diz respeito à análise descritiva, os resultados obtidos demonstram que os alunos de níveis inferiores sentem que as tarefas mais simples são mais adequadas às suas capacidades e que sentem dificuldades no que toca a tarefas onde tenham de tomar decisões rápidas e eficazes. Este resultado leva-nos a pensar que pode dever-se ao facto de estes alunos ainda terem grandes dificuldades ao nível da execução dos gestos técnicos e dificuldades coordenativas. Por outro lado, os alunos de nível avançado, que já adquiriram as bases técnicas, já se sentem mais aptos para o desenvolvimento de tarefas que sejam mais exigentes do ponto de vista cognitivo, como é o caso das várias situações de jogo.

No que concerne aos resultados obtidos no teste de Kruskal-Wallis, estes vão ao encontro do que seria de esperar, ou seja, alunos de níveis inferiores preferem tarefas mais simples e alunos de nível avançado preferem tarefas mais complexas, uma vez que estão adaptadas às suas dificuldades e necessidades. Assim, alunos de nível de proficiência motora inferior, sentem-se melhor a realizar tarefas onde o professor determina previamente qual o gesto técnico que os alunos vão utilizar e para quem ou onde o vão direccionar. Por outro lado, os alunos de nível de proficiências superior, que já executam as ações técnicas de forma automática, preferem tarefas que os estimulem/motivem, como tarefas mais complexas que envolvam tomada de decisão, leitura de jogo e intencionalidade das ações.

Por outro lado, existem outros fatores que contribuem para a percepção de maior dificuldade dos alunos de nível introdutório perante as tarefas complexas, são eles: o tempo reduzido para tomada de decisão, a existência de menos espaços vazios e a necessidade de pensar rapidamente no gesto técnico a aplicar em determinada situação, de modo a obterem o sucesso.

Por último, os resultados obtidos no teste de Wilcoxon demonstram que estas percepções não sofrem qualquer variação quer as tarefas sejam realizadas em aulas

de introdução ou exercitação de conteúdos, ou em função do grupo de trabalho das mesmas – heterogêneo ou homogêneo.

No que diz respeito à função didática da aula, seria de esperar que os alunos de nível introdutório, ao longo da UD fossem sentido menos dificuldades nas tarefas complexas, devido à aquisição de novas aprendizagens. No entanto, neste estudo isso não acontece o que pode demonstrar que os alunos necessitam de mais tempo para adquirir novas aprendizagens, ou seja, o tempo que decorreu entre a aula de introdução e a de exercitação foi muito curto (uma semana – uma aula de 50 minutos) o que fez com que os alunos não tivessem tempo de aperfeiçoar as ações técnico-táticas, pois como sabemos para haver aprendizagens os alunos tem de ser expostos a estímulos de qualidade mas também tem de ter tempo suficiente nesse mesmo estímulo. Assim sendo, como o tempo disponível foi reduzido, podemos especular que este fator influenciou a que as respostas dos alunos não variem entre os dois momentos.

Quanto ao grupo de trabalho seria de esperar que os alunos de nível inferior sentissem menos dificuldades no desenrolar das tarefas quando as realizam em grupos heterogêneos, uma vez que, os alunos de nível avançado poderão corrigir trajetórias ou ações de forma a auxiliar os alunos com mais dificuldades. No entanto, neste estudo isto não se verifica.

## **7. Conclusão**

Com este estudo verificámos que a diferenciação pedagógica nas tarefas faz sentido, uma vez que os alunos tem dificuldades diferentes, necessitando assim de contextos de prática adequados às suas capacidades, de modo a ultrapassar dificuldades e adquirir novas aprendizagens. Assim, os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades de atingir o sucesso.

Assim sendo, como refere, Ribeiro da Silva e Constantino (2015), os professores de EF aceitam a importância de um processo de ensino-aprendizagem baseado na diferenciação pedagógica, no entanto, o conhecimento sobre esta temática e sobre a sua abrangência manifesta-se muitas vezes insuficiente. Tal leva-nos a concordar com Zylberberg (2007) quando afirma que os professores, apesar

de concordarem com a ideia de que os alunos são diferentes e que necessitam de aprender através de estratégias e tarefas diferenciadas, apresentam propostas pedagógicas sempre voltadas para a semelhança.

Desta forma, o professor deve planejar para uma aula tarefas diferentes para cada grupo de nível mas realizar também tarefas iguais para todos os alunos com condicionantes que permitam um aluno ou um grupo de alunos participar na tarefa e obter sucesso na mesma apesar de serem alunos com um nível de proficiência motora mais baixo. Tal como Niza (2000) defende, só a partir de uma diferenciação pedagógica, centrada na cooperação entre professor e alunos e destes entre si, poderão pôr-se em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática.

Em suma, esperar que os alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objetivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades, sob uma mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios, é uma esperança vã, pela improbabilidade de se conseguir.

## CONCLUSÃO

Terminado o Estágio Pedagógico subsiste um sentimento de missão cumprida e a certeza de que assim que surja oportunidade, esta é uma área onde pretendemos singrar. No entanto, sabemos que não será para imediato, uma vez que, devido à conjuntura económica do país, o acesso à profissão no contexto escolar está a sofrer sérias limitações.

A realização deste Estágio foi sem dúvida uma mais-valia para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, munindo-nos de competências úteis como futuros docentes, para a lecionação futura. Foi também uma grande oportunidade de experimentar na prática os conhecimentos adquiridos, constituindo-se como uma forma de superar com sucesso desafios futuros, sendo que temos consciência da necessidade de manter uma formação contínua, uma vez que a profissão de professor aprende-se na escola e na sala de aula, no entanto é um processo longo que dura toda a vida.

Importa referir que o Estágio Pedagógico, não foi uma tarefa fácil, dada a nossa vida profissional fora do contexto escolar, no entanto, todo o esforço e dedicação valeu a pena. Atualmente sentimo-nos pessoas diferentes e mais competentes e aptos em vários níveis (académico, profissional e pessoal).

O contributo das inúmeras pessoas que nos guiaram no decorrer deste processo, foi essencial para o nosso crescimento e desempenho, salientando o Professor António Miranda que acima de tudo, nos mostrou a importância da capacidade reflexiva e crítica constante. Também as relações de simpatia, entreajuda, boa disposição e colaboração partilhadas essencialmente pelo Grupo de EF aprimorou o nosso dia-a-dia, fazendo com que a nossa presença fosse sentida e a nossa ausência notada.

Assim sendo, resta salientar que foram aplicadas todas as forças que estiveram ao nosso alcance de forma a obtermos a máxima prestação, contribuindo de forma eficaz e positiva para as aprendizagens dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Constantino, A. & Ribeiro da Silva, E. (2015). *Diferenciação pedagógica em Educação Física: como entendem ao professores?!*, poster apresentado no 1º Congresso Ibero-Americano, REAFES Universidade Lusófona de Lisboa.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teórica e prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, M. (1992). *O bom professor e sua prática*. (6ª ed.) Campinas: Papyrus.

De Corte, E. (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boeck Université.

Estrela, M. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. Revista de Educação, v. 11, n. 1, p. 17-20.

Fernandes, L. (2008). *Clima de sala de aula e relação educativa: as representações dos alunos de 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

Gomes, M. (2001). *A escola e a diferenciação pedagógica: dois estudos de caso no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris:ESF.

Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Niza, S. (2000). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Revista Inovação, 11, pp. 77-98.

Perrenoud, Ph. (2000). *A pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE. Capítulo 3, pp. 53-91.

Rodrigues, A. (2001) *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.

Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada: uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Silva, E. et al (2015). *Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres 2015-2016 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Universidade de Coimbra – FCDEF.

Teoldo, I., Greco, P.J., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em supervisão pedagógica. Departamento de educação e ensino à distância. Lisboa: Universidade Aberta.

Zylberberg P. (2007). *Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensinoaprendizagem*. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

**Decretos de lei:**

Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 129 – I Série.  
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

**Outros documentos:**

- Programa Nacional de Educação Física
- Projeto Educativo, 2013/2016 da Escola Secundária de Avelar Brotero.
- Regulamento Interno da Escola Secundária de Avelar Brotero

# **ANEXOS**

Anexo I – Ficha biográfica

 <p><b>Avelar Brotero</b> ESCOLA SECUNDÁRIA - COIMBRA</p>	<h2>Ficha Biográfica do Aluno</h2> <p>Ano letivo 2015/2016 Educação Física</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

**I. ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_  
Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_ Cód. Postal: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_ Telemóvel: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

**II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_ Parentesco: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_  
Cód. Postal: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
Telefone/telemóvel: \_\_\_\_\_

**III. AGREGADO FAMILIAR** (Todas as pessoas que vivem contigo)

Parentesco	Idade	Habilitação académica	Profissão / Situação Profissional *

\*empregado(a), desempregado(a), doméstico(a), reformado(a)

**IV. SAÚDE**

Assinala se tens algumas das seguintes dificuldades e/ou doenças.

Visuais	Auditivas	Motoras	Asma	
Problemas cardíacos	Problemas respiratórios	Diabetes	Alergias	

## V. HÁBITOS DESPORTIVOS

Praticas algum desporto/atividade física fora da escola? Sim  Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

Já praticaste Desporto Escolar? Sim  Não  Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

Quais as duas matérias de E.F. que mais te agradam? \_\_\_\_\_

Quais as duas matérias de E.F. que menos te agradam? \_\_\_\_\_

Qual o teu grau de motivação para a prática de Educação Física? (0 corresponde a nada e 10 a muito motivado)

0      1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

## VI. VIDA ESCOLAR

Já reprovaste algum ano? Não  Sim  Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? (máx. 3)

\_\_\_\_\_

Quais as disciplinas em que sentes menos dificuldades? (máx. 3)

\_\_\_\_\_

Como te deslocas de casa para a escola? A pé  carro  autocarro  outro: \_\_\_\_\_

Como te deslocas da escola para casa? A pé  carro  autocarro  outro: \_\_\_\_\_

A que distância moras da escola? \_\_\_\_\_ Quanto tempo demoras a chegar à escola? \_\_\_\_\_

Em média quantas horas dormes por dia? \_\_\_\_\_

Tomas sempre o pequeno-almoço? Não  Sim  Se sim, onde? \_\_\_\_\_

O quê que costumavas tomar ao pequeno-almoço?

Pão c/ _____	Leite	Batido	Sumo natural	
Cereais	logurte	Torradas	Refrigerantes	
Bolos	Café	Croissants	Chá	
Outros: _____				

## VIII. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES (Indica por ordem as três mais frequentes)

Ler	Ajudar em casa	Ir ao café	Jogar computador	
Conversar	Ouvir música	Ir ao cinema/teatro	Estar na internet	
Passear	Aprender música	Ir à catequese/missa	Ir ao café	
Brincar	Aprender dança	Praticar desporto	Ver televisão	
Ajudar os pais no	Estar com o			

emprego		telemóvel				
---------	--	-----------	--	--	--	--

**Gratos pela tua colaboração.**

Anexo II – Estrutura de plano de aula



## Plano de Aula

Ano letivo 2015/2016

<b>Professora Estagiária:</b>	<b>Aula nº de um total de</b> da UD de	<b>Aula nº:</b>	<b>Período: 1º</b>	<b>Data:</b>
<b>Ano/Turma:</b>	<b>Nº de Alunos:</b>	<b>Hora:</b>	<b>Duração:</b>	<b>Local:</b>
<b>Sumário:</b>		<b>Objetivo (s) Geral (ais):</b>		
		<b>Objetivo (s) Específicos (s):</b>		
<b>Recursos materiais:</b>		<b>Função Didática:</b>	<b>Estilo (s) de ensino:</b>	

Tempo		Conteúdo e Objetivo Operacional	Condições de realização/Organização	Esquema gráfico da tarefa	Componentes críticas	Critérios de êxito
T	P					
<b>Parte inicial</b>						
<b>Parte fundamental</b>						
<b>Parte final</b>						

**Legenda:**

**Justificação das opções tomadas:**

## Ficha de Avaliação Inicial / Sumativa Natação

Nível					Ano: 11 <sup>º</sup>	Turma: 2A	Data: 22 / 09 /2015
N.º	Nome	1	2	3	4	Critérios de Avaliação	
		0/9	10/13	14/16	17/20		
1						<p><b>Nível 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluno sem adaptação ao meio aquático</li> <li>-Imerge a cara, realizando expirações curtas</li> <li>- Realiza deslocamentos horizontais com apoio (batimento de pernas c/ prancha e colete)</li> <li>- Realiza deslocamentos horizontais com apoio e expirações curtas</li> <li>- Realiza deslocamentos horizontais c/ apoio coordenando braços e pernas efetuando curtas inspirações / expirações</li> </ul> <p><b>Nível 2 - Respiração –</b> Realiza a expiração num período muito curto / Realiza muitas oscilações com a cabeça (Olha para a frente)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imerge apenas a cara sem abrir os olhos ou limpa-os quando vem à superfície</li> <li>-Mantém o corpo à superfície com dificuldade</li> <li>- Consegue deslocar-se através de movimentos alternados dos membros (posição dorsal e ventral – costas (++) e crol)</li> </ul> <p><b>Nível 3 - Respiração -</b> Realiza a expiração e a inspiração;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crol – Realiza percurso de 50 m</li> <li>- Mantém o corpo na horizontal, alinhado e à superfície (o mais perto possível da horizontal)</li> <li>- Pontas dos dedos entram em primeiro lugar na água / a mão sai da água pelo dedo mindinho</li> <li>- Olhar dirigido para baixo</li> <li>- Realiza a rotação da cabeça para inspirar, embora efetue algumas oscilações com a cabeça</li> </ul> <p><b>Nível 4 - Crol –</b> Realiza percurso de 50 m</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada com amplitude de movimentos, mantendo o cotovelo elevado.</li> <li>- Entrada da mão na água no prolongamento do ombro e o mais à frente possível,</li> <li>- Trajeto propulsivo próximo da linha média com flexão do cotovelo; Saída da mão ao nível da coxa; Batimentos de pernas coordenados com a ação dos braços e a respiração; Na recuperação, mantém a elevação do cotovelo;</li> <li>- Respiração efetuada com rotação da cabeça (sem elevação exagerada).</li> </ul> <p><b>Bruços –</b> Realiza percurso de 50 m</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nada mantendo a amplitude dos movimentos, coordenando os movimentos propulsivos de braços e pernas com a respiração.</li> </ul>	
3							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							

Anexo IV – Grelha de avaliação formativa

Unidade Didática de _____													
Data													
Conteúdos/ Objetivos													
Nº 1													
Nº 2													
Nº 3													
(...)													
Nº 25													

**Legenda:** **E** – executa corretamente; **EP** – executa parcialmente, apresentando algumas dificuldades e **NE** – não executa, revelando grandes dificuldades.

Anexo V – Grelha de registo de assiduidade/pontualidade



**Registo de Assiduidade da Turma**  
Ano letivo 2015/2016

11º 2A

Mês															
Dia															
nº 1															
nº 3															
nº 5															
(...)															
nº 25															

**Legenda:**

F	Falta por conversão de FP	F	Falta de presença
FP	Falta de pontualidade	F	Falta por conversão de FM
FM	Falta de material		

Anexo VI – Grelha de registo de questionamento



**Registo de Questionamento da Turma**  
Ano letivo 2015/2016

11º 2A

Mês															
Dia															
nº 1															
nº 3															
nº 5															
(...)															
nº 25															

**Legenda:** N.r. – não respondeu; ☺ - resposta correta; ☹ - resposta incorreta; ☹ - resposta incompleta.

Anexo VII – Ficha de autoavaliação



## FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1 - No final da aula, após uma reflexão acerca do meu desempenho, faço uma autoavaliação:

Tenho grandes dificuldades a Voleibol	
Cumpro a maioria das tarefas da aula com dificuldade	
Cumpro a maioria das tarefas da aula mas preciso de continuar a esforçar-me	
Cumpro todas as tarefas da aula sem dificuldade	

2 – No final da unidade didática, classifico de 1 a 5 o meu trabalho:

Empenho-me durante as aulas.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Tenho bom comportamento.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Acredito nas minhas capacidades.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Compreendo, aceito e realizo o que me foi pedido.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 - Sempre

Sou autónomo e capaz de executar as tarefas com pouca supervisão.				
1 - Nunca	2 - Raramente	3 – Algumas vezes	4 – Quase sempre	5 – Sempre

Autoavaliação (de 0 a 20 valores): \_\_\_\_\_



## CERTIFICADO

Certifica-se que

Integrou o grupo/equipa de ARE, da Escola Secundária Avelar Brotero, que participou no Campeonato Distrital de Desportos Gímnicos e Atividades Rítmicas Expressivas, realizado no dia 16 de Abril de 2016, em Montemor-o-Velho, como convidado da organização para uma exibição coreográfica.

A organização

*Jorge Marques*

Coordenador do Desporto Escolar do AEMV





Anexo X – Participação nas conferências organizadas pela FCDEF-UC.



**CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA  
DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O BADMÍNTON COMO MATÉRIA DE ENSINO**

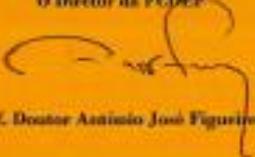
23 de outubro de 2015

**CERTIFICADO**

Certifica-se que       Sara Melo       esteve presente  
na conferência com o tema: **O Badminton Como Matéria de Ensino.**

Góimbra, 23 de outubro de 2015

A Coordenadora do MEEFERS  
  
(Prof. Doutora Elva Ribeiro da Silva)

O Director da FCDEF  
  
(Prof. Doutor António José Figueiredo)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



# CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

## A DANÇA COMO MATÉRIA DE ENSINO

27 novembro de 2015



### CERTIFICADO

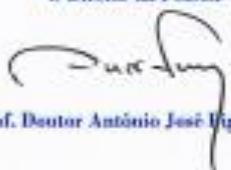
Certifica-se que       Sara da       esteve presente  
na conferência com o tema: **A Dança Como Matéria de Ensino.**

Cómbio, 27 novembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS

  
(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

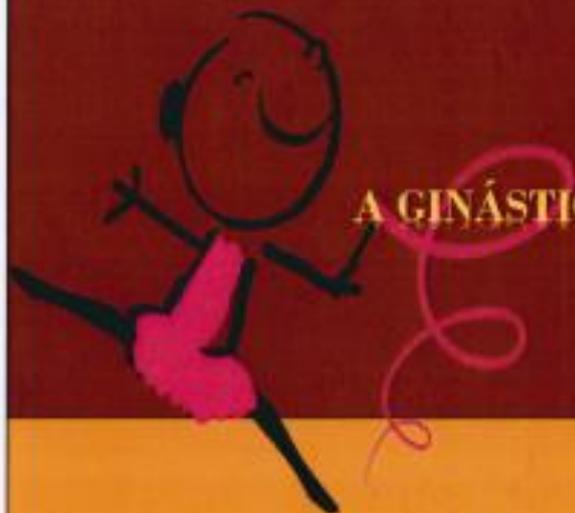
O Diretor da FCDEF

  
(Prof. Doutor António José Figueredo)



FACULDADE DE CIÊNCIAS  
DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDACTICA  
DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA



A GINÁSTICA COMO MATÉRIA DE ENSINO

25 de setembro de 2015

CERTIFICADO

Certifica-se que Sara Melo esteve presente

na conferência com o tema: A Ginástica Como Matéria de Ensino.

Coimbra, 25 de setembro de 2015

A Coordenadora do MEEFERS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF

(Prof. Doutor António José Figueiredo)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**II JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS  
DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Certifica-se que**

SARA ISABEL PEREIRA GAVIÃO DE MELO

**apresentou o trabalho com o título:**

Coimbra, 01 de abril de 2016

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

## II JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



## II JORNADAS SOLIDÁRIAS

Uma ação pró-respeito

Certifica-se que Sora Melo participou nas II Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.



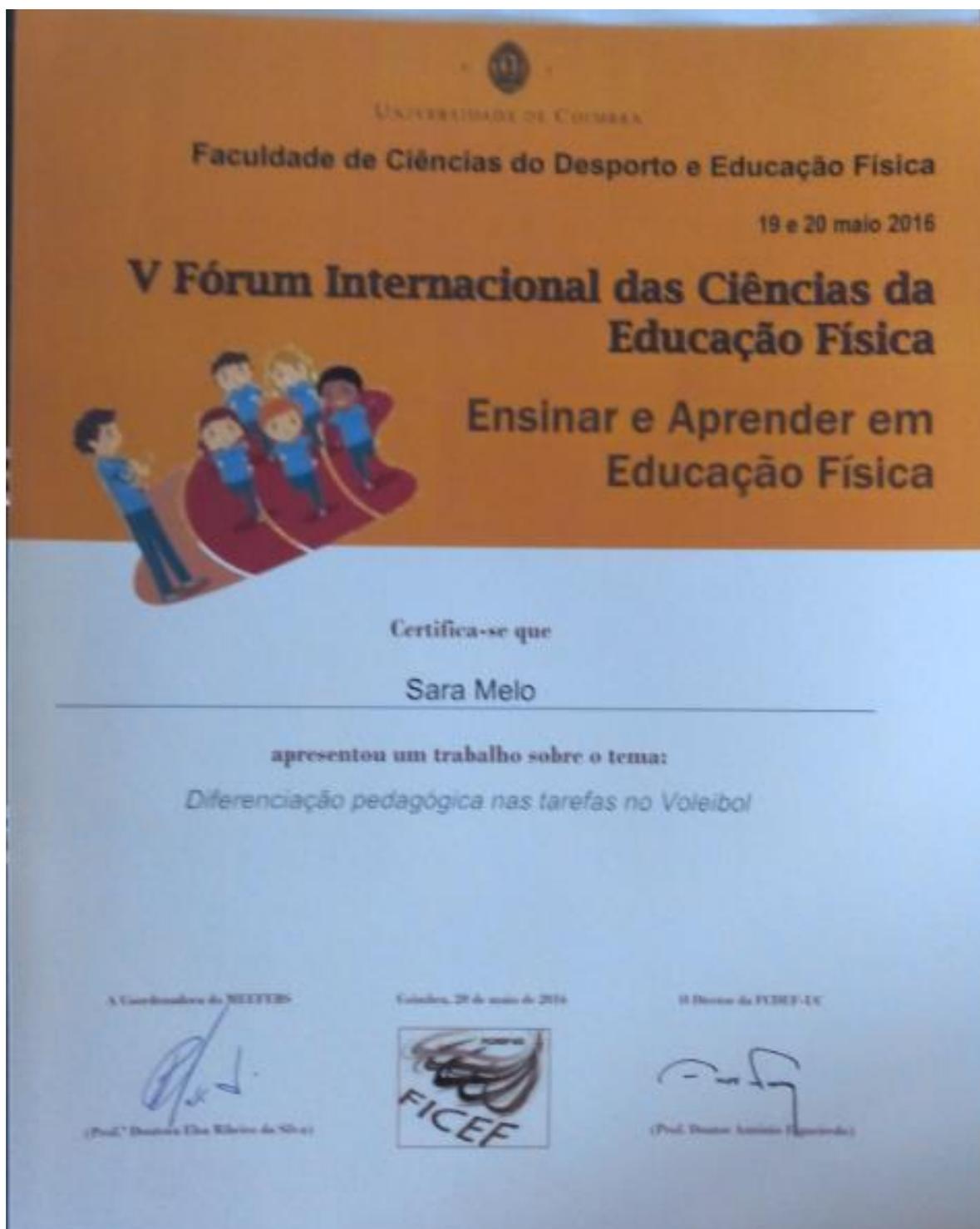
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coimbra, 01 abril de 2016

A Coordenação do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo XII – Fórum Internacional das Ciências de Educação Física



## CERTIFICADO DE PRESENÇA

Certifica-se que SORA ISABEL REGINA CAVALHO DE MELO participou no *Workshop* "Indisciplina na Sala de Aula", dinamizado pela Dra. Assunção Ataíde, realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, no dia 30 de setembro de 2015, entre as 14:30h e as 16:30h.

PL. O DIRETOR DA ESAB

At. Valente

#### Anexo XIV – Critérios de avaliação diagnóstica de Voleibol (para tema-problema)

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
-Não há intervenções sobre a bola; -Bloqueio do movimento no momento de contacto com a bola; - Reenvio explosivo por cima da rede provocando a rutura do jogo.	- Dificuldade em se deslocar apesar de ser visível um pré-dinamismo; - Ausência de orientação das superfícies de contacto para o alvo; - Indiferenciação de responsabilidades, tendo em conta o local de queda da bola.	- O jogador não representa a ação futura; - O distribuidor está virado de frente para o recebedor; - O atacante utiliza sempre o mesmo tipo de batimento na finalização do ataque.	- Sincronização entre os deslocamentos realizados e as trajetórias da bola; - O distribuidor aprecia rapidamente a trajetória da bola e desloca-se para o ponto provável de queda da bola; - Após cada ação /receber/atacar/defender), o jogador ocupa a zona de ação futura.

#### Anexo XV – Questionário de experiências anteriores no Voleibol

**Nome:** \_\_\_\_\_ 11º 2A

Já tiveste contacto com a modalidade de Voleibol? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se sim, em que âmbito foi? Escola \_\_\_\_ Fora da escola \_\_\_\_

Na escola, tiveste contato em que ano (s) de escolaridade?

5º \_\_\_\_ 6º \_\_\_\_ 7º \_\_\_\_ 8º \_\_\_\_ 9º \_\_\_\_ 10º \_\_\_\_

Se tiveste contacto fora da escola em que âmbito foi?

Desporto Escola \_\_\_\_ Clube federado \_\_\_\_ Lazer/Recreação \_\_\_\_

#### Anexo XVI – Questões sobre a perceção das tarefas.

Responde as questões que se seguem seleccionando numa escala de 1 a 5, o nível que achas mais adequado. Sendo que **1 - nada, 2 – muito pouco, 3 – um pouco, 4 – muito e 5 – bastante.**

A. Sentiste que a tarefa foi adaptada às tuas capacidades?

1 2 3 4 5

B. Sentiste dificuldades ao realizar a tarefa?

1 2 3 4 5

Anexo XVII – 4º Grande Prémio da Escola José Falcão de Coimbra

The certificate is enclosed in a red border. At the top left is the logo of Escola Secundária José Falcão, Coimbra. The word "CERTIFICADO" is written in large, bold, orange letters. The text certifies the participation of Sara Isabel Pereira Casas de Melo on June 3, 2016, from 9 AM to 12 PM. Two blue circular stamps are present: one from the ESJF (Escola Secundária José Falcão) and another from the FCDEF (Faculdade de Ciências da Engenharia da Universidade de Coimbra). A small poster for the event is shown on the right side of the certificate.

 **JOSÉ FALCÃO**  
ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO - COIMBRA

# CERTIFICADO

Certifica-se que Sara Isabel Pereira Casas de Melo participou no 4º Grande Prémio, realizado no dia 3 de junho de 2016 entre as 9 horas e as 12 horas.

 **ESJF**

 **FCDEF**

