



Eduardo Manuel Rocha Ferreira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA C DO 7º ANO NO ANO LETIVO 2015/2016

Ensino massivo e ensino diferenciado — consequências ao nível do feedback corretivo

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Miguel Fachada, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

junho 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

EDUARDO MANUEL ROCHA FERREIRA

2014187367

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3
C/SEC. JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA C DO 7º
ANO NO ANO LETIVO 2015/2016**

Ensino massivo e ensino diferenciado – consequências ao nível do feedback
corretivo

Relatório de Estágio Pedagógico
apresentado 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 nos Ensinos Básico
e Secundário.

Orientador: Mestre Miguel Fachada

COIMBRA

2016

Esta obra deve ser citada como:

Ferreira, E. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo com a turma C do 7º ano no ano letivo 2015/2016. Ensino massivo e ensino diferenciado – consequências ao nível do feedback corretivo*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Eduardo Manuel Rocha Ferreira, aluno nº2014187367 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, venho por este meio declarar por minha honra que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade em questão.

Eduardo Manuel Rocha Ferreira

14 de junho de 2016

Agradecimentos

A chegada à meta de mais um caminho percorrido nesta vida, não teria sido possível sem a colaboração e incentivo daqueles que me privilegiam com a sua amizade e respeito. Para eles gostaria de deixar expresso o meu mais profundo reconhecimento:

Ao meu Pai e à minha Mãe, por toda a força e apoio que me proporcionaram, ao longo de todo o meu percurso acadêmico.

À Maria Ana, pelo seu auxílio incondicional, compreensão e paciência em todos os momentos.

À professora Diana Melo, pela sábia transmissão de conhecimentos, por se disponibilizar inteiramente, pelo profissionalismo e critério com que orientou toda a minha prática pedagógica.

Ao meu orientador da Faculdade, Mestre Miguel Fachada, pelos esclarecimentos e pelas críticas construtivas em prol da minha evolução enquanto professor estagiário.

Aos amigos de sempre, pelas palavras de incentivo, encorajamento e disponibilidade.

Aos alunos da turma C do 7º ano, que me permitiram vivenciar experiências que ficarão como conhecimento para a minha preparação pessoal e profissional.

A todos Vós, Obrigado.

**“Eu não posso mudar a direção do vento,
mas eu posso ajustar as minhas velas
para alcançar o meu destino.”**

Jimmy Dean

Resumo

O Estágio Pedagógico apresenta-se como o apogeu da formação inicial, onde se articula a teoria e a prática. Com este Estágio novas realidades são visionadas e novas perspectivas são adquiridas, sendo um ano definido pela aprendizagem constante no terreno. O estagiário é desafiado a pôr em prática os seus conhecimentos, enfrentar desafios, medos, angústias, ultrapassar obstáculos, desenvolver competências, fortalecendo a sua identidade profissional, tornando-o mais apto e responsável. O presente documento resulta da intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo no ano letivo 2015/2016, junto da turma C do 7º ano. Este documento contempla três grandes capítulos: o primeiro alusivo à contextualização da prática desenvolvida; o segundo é respeitante à análise reflexiva da prática pedagógica, designadamente o planeamento, a intervenção pedagógica, a avaliação, a ética-profissional e as questões dilemáticas; e o terceiro, onde apresento uma investigação, de carácter quantitativo, sobre o tema “Ensino massivo e ensino diferenciado – consequências ao nível do feedback corretivo”. A escolha deste tema teve como objetivo perceber quanto ao feedback corretivo, quais são as consequências da utilização de um ensino massivo e diferenciado. A amostra foi constituída por dozes blocos de quarenta e cinco minutos, junto da turma em que decorreu o Estágio Pedagógico. Os resultados conseguidos revelaram a predominância da utilização do feedback corretivo no ensino massivo em relação ao ensino diferenciado.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Processo Ensino-Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Feedback. Ensino Massivo. Ensino Diferenciado.

Abstract

The Teacher Training is presented as the culmination of the initial training, which is articulated between theory and practice. With this training new realities are envisioned and new perspectives are gained, being this year defined by constant learning on the ground. The trainee is challenged to put into practice their knowledge, to meet challenges, fears, anxieties, overcome obstacles, develop skills, strengthening their professional identity, making it more capable and responsible. This document is the result of pedagogical intervention developed in Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo on the school year of 2015/2016, with the C class of 7th grade. This document contains three main chapters: the first allusive to the contextualization of the practice developed; the second regards the reflexive analysis of pedagogical practice, including planning, pedagogical intervention, evaluation, ethics and professional and dilemmatic questions; and the third, in which I present a quantitative research, on the theme "mass education and differentiated teaching - consequences regarding the corrective feedback." The choice of this theme aimed to realize, as to corrective feedback, what are the consequences of using a massive and differentiated teaching. The sample consisted of twelve blocks of forty-five minutes with the class that was part of my Teaching Practice. The results showed the prevalence of the use of corrective feedback in mass education in relation to differentiated instruction.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training. Teaching-Learning Process. Pedagogical Intervention. Feedback. Massive Teaching. Differentiated Teaching.*

Sumário

Resumo	VIII
Abstract	IX
Capítulo I – Introdução	14
Capítulo II – Contextualização da Prática Desenvolvida	15
2.1. Expetativas Iniciais	15
2.2. Projeto Formativo	16
2.3. Opções Iniciais	16
2.4. Caracterização do Contexto	17
2.4.1. Caracterização da Escola	17
2.4.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física	18
2.4.3. Caracterização do Núcleo de Estágio	19
2.4.4. Caracterização da Turma.....	19
Capítulo III – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica	22
3.1. Processo de Ensino-Aprendizagem	22
3.1.1. Planeamento	22
3.1.1.1. Plano Anual.....	23
3.1.1.2. Unidades Didáticas	25
3.1.1.3. Planos de Aula	27
3.1.2. Realização	29
3.1.2.1. Dimensão Instrução	29
3.1.2.2. Dimensão Gestão	31
3.1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	32
3.1.2.4. Decisões de Ajustamento	33
3.1.3. Avaliação	35
3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	36
3.1.3.2. Avaliação Formativa.....	37
3.1.3.3. Avaliação Sumativa.....	38
3.1.3.4. Autoavaliação.....	39
3.1.3.5. Critérios de Avaliação	39

3.2. Atitude Ético-Profissional.....	40
3.3. Questões Dilemáticas.....	42
Capítulo IV – Tema/Problema.....	45
4.1. Nota Introdutória.....	45
4.2. Pertinência do Tema	45
4.3. Enquadramento Teórico	46
4.3.1. Fundamentos do ensino diferenciado	46
4.3.2. Caso específico da Educação Física – PNEF	49
4.3.3. A diferenciação do ensino em diferentes níveis de aprendizagem	49
4.3.4. O feedback e a aprendizagem	50
4.4. Objetivo do Estudo	51
4.5. Amostra do Estudo.....	52
4.6. Metodologia e Procedimentos	52
4.7. Apresentação de Resultados.....	53
4.8. Discussão dos Resultados	55
4.9. Síntese Conclusiva.....	57
4.10. Limitações e Sugestões	58
Capítulo V – Conclusão do Relatório	59
Capítulo VI – Referências Bibliográficas.....	60
Capítulo VII – Anexos.....	65

Lista de Quadros

Quadro 1 – Caracterização da turma: avaliação diagnóstica	20
Quadro 2 - Distribuição das unidades didáticas pelos três períodos letivos	26
Quadro 3 - Critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física..	40

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Feedbacks por dimensão e por categoria.....	53
Tabela 2 - N ^o e percentagem de feedbacks da dimensão objetivo em cada um dos ensinos (massivo e diferenciado)	54
Tabela 3 - N ^o e percentagem de feedbacks da dimensão forma em cada um dos ensinos (massivo e diferenciado)	54
Tabela 4 - N ^o e percentagem de feedbacks da dimensão direção em cada um dos ensinos (massivo e diferenciado)	55

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Descrição
EBSJF	Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão
EP	Estágio Pedagógico
FB's	Feedbacks
MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNEF	Programa Nacional de Educação Física

Capítulo I – Introdução

O presente documento, denominado de Relatório Final de Estágio Pedagógico (EP), é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, inserida no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Relatório Final de Estágio relata as vivências e aprendizagens experienciadas ao longo do EP, realizado na Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão (EBSJF) de Miranda do Corvo, sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, no ano letivo 2015/2016.

O EP, adota um papel muito importante para todos os estagiários, visto que é neste período de tempo que podemos colocar em prática, todos os nossos conhecimentos conseguidos na nossa formação inicial.

O relatório, que se encontra organizado em três partes, será baseado na reflexão efetuada ao longo do EP e irá espelhar o que consideramos ser a nossa responsabilidade, enquanto docentes, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, isto é, um balanço constante, coerente e construtivo do desenvolvimento das nossas ações.

A primeira parte deste documento será relativa à contextualização da prática desenvolvida, a segunda parte será referente a uma análise reflexiva dessa mesma prática, e por fim, a última parte diz respeito ao aprofundamento de um tema/problema acerca da temática da qualidade do feedback (FB) no ensino massivo e no ensino diferenciado, tendo por base a turma de estágio.

Capítulo II – Contextualização da Prática Desenvolvida

2.1. Expetativas Iniciais

Desde muito cedo que o sonho de ser professor de Educação Física estava presente nos planos para o futuro profissional. A vontade de concretizar este sonho surgiu no 7º ano de escolaridade, através da ligação sentida com o desporto e com as aulas de Educação Física naquela altura. Aguardámos com grande expetativa o início deste ano letivo, pois era agora que finalmente iríamos alcançar o objetivo de sempre, lecionar a disciplina de Educação Física.

Aquando o início do presente ano letivo, apenas tínhamos formação na área do treino desportivo, como treinadores de natação e de ténis, não na área do ensino propriamente dito. Mesmo assim, e como seria de esperar, os sentimentos eram de ansiedade, receio, medo e dúvida quanto a este novo mundo que se perspectivava. Consequentemente, prevíamos um ano muito exigente que envolveria, não só uma participação ativa na Escola, cooperando com toda a comunidade escolar, mas também uma ligação com a Faculdade, como um elo de ligação do trabalho realizado nas duas áreas.

As expetativas iniciais definidas centravam-se essencialmente por nos dotarmos de conhecimentos, competências e sentido crítico para resolvermos problemas de forma célere e eficiente, promovendo sempre nos alunos os propósitos da Educação Física, nomeadamente, os conhecimentos pelos hábitos de vida saudável, boas atitudes, bons valores, e gosto pela atividade física.

De modo a conseguirmos adquirir tudo que foi exposto anteriormente, perspectivámos desenvolver meios e formas de planificar e organizar o ensino a longo, médio e curto prazo, através de formas características de planeamento para esses três momentos distintos, isto é, o Plano Anual, as Unidades Didáticas e os Planos de Aula.

2.2. Projeto Formativo

De modo a ultrapassar as dificuldades sentidas, foi traçado desde cedo um projeto com estratégias para o aperfeiçoamento da intervenção enquanto docentes, de forma a garantirmos a aprendizagem dos alunos.

Tendo sido construído numa fase inicial do EP, este projeto apontou a identificação das principais dificuldades sentidas pelo estagiário, assim como os objetivos que o mesmo se propunha a realizar. Os objetivos referidos anteriormente, de carácter qualitativo, estavam relacionados com as dimensões da prática pedagógica, nomeadamente a instrução, a gestão, o clima, a disciplina, as decisões de ajustamento e por fim, a avaliação.

Através de reflexões individuais e/ou em grupo, a superação dos problemas verificados, fez-se com o Núcleo de Estágio e com os orientadores, bem como através de pesquisa bibliográfica na respetiva área. A realização do Plano de Formação Individual possibilitou especificar as dificuldades a ultrapassar e a escolha de estratégias em função das necessidades.

Após a lecionação de cada aula, a avaliação do desempenho passou pela troca de ideias, procurando saber a opinião dos estagiários e da professora orientadora, de maneira a apurar os aspetos menos positivos, na perspectiva de os resolver ao longo do tempo.

2.3. Opções Iniciais

Com o objetivo de atingir as metas pessoais/profissionais, iniciámos o EP com as expectativas elevadas, tendo noção que seria um ano de muito trabalho, mas também cheio de aprendizagens e reflexão.

A primeira opção a tomar prendeu-se por realizar o EP numa instituição no seio do distrito de Coimbra. Após realizarmos uma reflexão cuidada optámos pela EBSJF, face ao FB positivo que recolhemos sobre a Escola, pelo seu corpo docente e pelas suas infraestruturas, com um clima pedagógico adequado. Esta escolha viria a confirmar-se a decisão mais acertada.

Após a entrada na Escola e um primeiro contato com a professora orientadora, já no início do ano letivo, deparámo-nos com um novo dilema, que se prendia pela escolha da turma que iríamos lecionar. Das quatro turmas

disponíveis, todas correspondiam ao terceiro ciclo do ensino básico, nomeadamente, duas turmas de 7º ano, uma turma de 8º ano e uma turma de 9º ano. O Núcleo de Estágio optou por distribuir as turmas de forma aleatória, e a sorte ditou que a turma C do 7º ano seria minha, para acompanhar ao longo do presente ano letivo. A partir deste momento iniciámos a elaboração de um conjunto de documentação em função do contexto com o qual iríamos trabalhar.

2.4. Caracterização do Contexto

2.4.1. Caracterização da Escola

A EBSJF situa-se no centro da vila de Miranda do Corvo e desde o ano de 2003, esta é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo. O agrupamento é ainda composto por cinco jardins de infância, sete escolas do primeiro ciclo e uma Escola Básica Integrada/Jardim Infância Prof. Dr. Ferrer Correia. Na atualidade a população escolar é constituída por 968 indivíduos, dos quais 798 são alunos, 122 docentes e 66 não docentes. As atividades letivas organizam-se de 2.ª a 6.ª feira, das 08h30 às 17h00.

Atualmente a EBSJF é constituída por quatro edifícios, sendo eles os seguintes: o bloco A, situado logo à entrada da instituição, é dedicado aos serviços e aulas (direção, sala de alunos, sala de professores, serviços administrativos, salas de aula, sala de funcionários e sala de diretores de turma); o bloco B, situado atrás do bloco A, é dedicado a salas de aulas, auditório e biblioteca; o bloco C, situado ao lado do bloco B, é constituído por quatro pisos destinados a salas de aulas, e por fim, o edifício que abrange a cozinha, o refeitório e a central térmica, que se situa atrás do bloco B.

No que diz respeito às instalações desportivas, utilizadas para a prática da disciplina de Educação Física e para o Desporto Escolar, é uma escola que disponibiliza espaços devidamente preparados para tal. Quanto às áreas ao ar livre, a escola dispõe de um espaço (A1), de recreio com uma caixa de areia e marcações de pistas onde habitualmente é lecionada a unidade didática de atletismo. Existem dois ringues exteriores, o R1 situado ao lado do bloco C, destinado habitualmente à prática de basquetebol e o R2, situado fora da Escola,

mas que é utilizado pelo Grupo de Educação Física, normalmente destinado à prática de futsal/andebol/tênis.

A Escola ainda usufrui do Pavilhão Gimnodesportivo que se situa ao lado da mesma, uma vez que foi realizado um protocolo entre o Agrupamento e a Câmara Municipal para a sua utilização, durante o período de aulas. Este encontra-se dividido em salas de aula no andar superior, mais especificamente com três salas, e três espaços de prática distintos, em que para cada um foi definido pelo Grupo de Educação Física, a prática de uma determinada modalidade, não sendo, no entanto, obrigatória. O espaço G1 é fundamentalmente reservado à prática de voleibol, o espaço G2 à prática de badminton e o espaço G3 à prática de ginástica. Assim, a Escola dispõe de um total de seis espaços desportivos. Embora os espaços estejam previamente estabelecidos pelo Grupo e já definidas as matérias a abordar em cada um deles, na nossa opinião, pensamos que isto seja um fator muito limitativo na liberdade que qualquer professor possa ter na escolha das matérias a lecionar com uma turma que tenha à sua disposição.

2.4.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

A área disciplinar de Educação Física, que integra o Departamento de Expressões da ESBJF, é constituída por doze professores e pelo Núcleo de Estágio, composto por quatro estagiários. Dos dozes professores, dois lecionam o segundo ciclo, e dez lecionam o terceiro ciclo e secundário.

Os vários professores de Educação Física, além da lecionação das aulas, exercem outros cargos inerentes à docência, acumulando funções de Coordenação do Departamento de Expressões, Direção de Turmas, Coordenação do Desporto Escolar e responsáveis por equipas do Desporto Escolar.

O grupo rege-se pelo regulamento interno que define a rotação de espaços a utilizar por cada professor, as normas de utilização do espaço desportivo, as respetivas matérias a lecionar, as competências dos professores, e por fim, as orientações para os grupos/equipas no Desporto Escolar.

Ao longo do EP, estabeleceu-se desde logo uma ótima relação com o grupo disciplinar, criando uma relação de companheirismo entre todos, cooperação, entreaajuda e respeito pelo trabalho dos outros.

2.4.3. Caracterização do Núcleo de Estágio

Como foi referido no ponto anterior, o Núcleo de Estágio foi composto por quatro elementos, dois do género feminino e dois do género masculino. Cada um dos estagiários ficou responsável pela lecionação de uma turma do 3º ciclo do ensino básico. Dos quatro elementos que formavam o Núcleo de Estágio, três já se conheciam da Licenciatura e o quarto elemento veio de uma instituição académica diferente. O grupo foi criado na reunião da seleção de escolas onde iríamos realizar o EP, em meados de julho de 2015, e suscitou alguma ansiedade e incerteza visto que não conhecíamos as suas formas e métodos de trabalho, criando desta forma algumas inseguranças. Deste modo, com o decorrer do EP, foi possível verificar que os elementos do Núcleo de Estágio, possuíam objetivos diferentes para este ano letivo. O grupo não foi suficientemente forte e unido para ultrapassar diversos obstáculos e isso foi um dos fatores que não levou à criação de uma melhor entreaajuda entre os elementos.

2.4.4. Caracterização da Turma

No que diz respeito à caracterização da turma, o primeiro contato que tivemos com algumas das suas características foi na reunião de conselho de turma, realizada no início do ano letivo. Esta sessão permitiu que os docentes expusessem os conhecimentos e apreciações em relação à turma, recaindo na sua maioria nos alunos que apresentavam maiores dificuldades, comportamentos inadequados e problemas de saúde.

Posteriormente, e com a finalidade de proporcionar aos professores uma visão mais específica da turma C do 7º ano, foi elaborado e aplicado um questionário (Anexo 1) da caracterização do aluno. Este instrumento revelou-se muito importante pois serviu para recolher dados à cerca dos alunos (Anexo 2), dos seus Encarregados de Educação, do seu agregado familiar, da sua saúde, da sua vida escolar, dos seus tempos livres e por fim do seu futuro. É muito

importante o conhecimento aprofundado sobre os alunos que estão inseridos na turma, para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais concreto e consciente da parte de quem o protagoniza.

A turma C do 7º ano, é composta por dezanove alunos, sendo que dez são do género feminino e nove são do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos (turma com diversos alunos repetentes). Dos dezanove alunos da turma, dezoito residem no concelho de Miranda do Corvo e um aluno reside no concelho de Semide. Do total de alunos que constituem a turma, cinco deles apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), usufruindo deste modo de um apoio pedagógico específico. Dos cinco alunos referidos, todos eles são portadores de necessidades educativas ao nível mental intelectual, portanto, devido aos problemas inerentes não existe qualquer problema com a lecionação das aulas de Educação Física. No que diz respeito à saúde, apenas cinco alunos apresentam problemas de saúde, mais concretamente relacionados com alergias, asma e dificuldades visuais.

A maioria da turma destaca a Educação Física como disciplina favorita, seguida de Francês, enquanto que as disciplinas com maiores dificuldades são Matemática e Inglês. No que diz respeito aos hábitos de prática desportiva, oito alunos praticam ou praticaram uma modalidade desportiva e onze alunos não praticam ou nunca praticaram nenhuma modalidade desportiva, além das aulas de Educação Física, o que nos leva a concluir que a turma apresenta fracas habilidades motoras devido à pouca prática de atividade física que possuem.

Mais concretamente em relação à caracterização do desempenho inicial dos alunos da turma, em baixo é apresentado um quadro onde são expostos os níveis obtido nas avaliações diagnósticas das diferentes unidades didáticas lecionadas neste ano letivo.

Quadro 1 – Caracterização da turma: avaliação diagnóstica.

Unidades Didáticas	Nível Não Introdutório	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
Basquetebol	0	14	4	1

Voleibol	5	13	1	0
Futsal	4	9	6	0
Badminton	4	12	3	0
Atletismo	1	14	4	0
Ginástica	18	1	0	0

Observando os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, para cada uma das unidades didáticas, verificámos que a turma apresenta um nível de desempenho heterogéneo, existindo níveis de desempenho distintos nos alunos que constituem a turma.

Através dos dados apresentados no quadro, os resultados da turma variam com a modalidade lecionada, não existindo uma homogeneidade nos resultados. Nas modalidades de basquetebol e atletismo os resultados foram mais parecidos entre si, porém nas restantes, os resultados foram diferentes na sua globalidade, com a modalidade de ginástica a ter as piores notas nesta avaliação inicial.

Os alunos que apresentaram melhor desempenho, foram por norma, os mais agitados, o que perturbou e afetou o funcionamento das aulas, prejudicando desta forma os alunos com mais dificuldades ao nível motor e cognitivo. Os comportamentos inadequados (conversas, distrações, palavrões e atitudes incorretas) foram uma constante numa primeira fase das aulas, o que nos levou a criar estratégias para diminuir e/ou acabar com esta situação. Com a aplicação dessas estratégias, os alunos foram mudando e melhorando de forma progressiva o seu comportamento e as suas atitudes, o que levou a um clima positivo de aprendizagem nas aulas e maior motivação e empenho dos alunos. Este empenho e motivação dos alunos foram mais observáveis nas modalidades de carácter sociomotriz, devido à maior interação entre os alunos, e menos observável nas modalidades de carácter psicomotriz, devido à pouca interação entre os alunos em situação de jogo.

Capítulo III – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica

Para o professor reflexivo, a meditação sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o ato da rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso *et al.*, 1996).

Deste modo, neste capítulo pretende-se fazer uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, desenvolvido ao longo do ano letivo. De forma paralela, analisar a prática e o trabalho efetuado em todo o âmbito, as estratégias utilizadas, os planeamentos realizados e a forma como foi contextualizado o trabalho.

3.1. Processo de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela interação mútua e interdependente da relação pedagógica entre professores e alunos, onde o primeiro tem a responsabilidade de estruturar conteúdos e as estratégias a utilizar, enquanto o segundo deve apropriar-se deles de forma proactiva e dinâmica (Aranha, 2005). Deste modo, o docente deve possuir um grande conjunto de competências que se assumem como inseparáveis ao nível da prática pedagógica, nomeadamente na vertente do planeamento, da realização e da avaliação.

3.1.1. Planeamento

Segundo Bento (2003), este define o planeamento como “uma reflexão pormenorizada acerca da duração e controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”. O autor afirma que o plano é um modelo racional que permite reconhecer e regular o comportamento atuante, apresentando um conjunto variado de funções.

Para Silva & Alves (1998), planear é antecipar o futuro, o que significa que o professor deve então avaliar e corrigir permanentemente o percurso adaptativo que o aluno está a seguir, de modo a alcançar os objetivos.

O planeamento constitui um guia orientador para o docente, contudo é-lhe atribuído um carácter aberto e flexível, de forma a ser reajustado conforme as necessidades percebidas nos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O planeamento deverá incidir em três níveis de espaçamento temporal diferentes, entre os quais, o nível de longo prazo (plano anual), o nível de médio prazo (unidades didáticas) e o nível de curto prazo (planos de aula). De forma a tornar possível todo o processo de planeamento, deve existir um elo de ligação entre os três níveis apresentados.

As primeiras reuniões com a orientadora de estágio da escola, tiveram como ordem de trabalhos discutir o planeamento para o ano letivo e a uniformização e construção de modelos para alguns documentos. A partir deste momento começámos a elaboração dos documentos para a turma: plano anual, unidades didáticas, planos de aula e grelhas de avaliação.

3.1.1.1. Plano Anual

“É importante referir que os professores no início do ano lectivo tenham uma visão de conjunto sobre o processo ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. O início do ano lectivo constitui assim um momento privilegiado para que os professores iniciem a preparação do respetivo ano.” (Neves e Graça, 1997).

A elaboração do plano anual, reflete o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, que pretende operacionalizar as indicações que constam no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e nas Metas de Aprendizagem.

Segundo Bento (2003), o plano anual de turma é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas.

Este documento (Anexo 3) marcou o início do processo de planeamento e a sua importância é fundamental em todo o planeamento da disciplina de Educação Física. Construindo o plano anual, a primeira etapa reside na caracterização do meio em que a Escola se insere, enaltecendo o seu papel

enquanto estabelecimento com traços que o caracterizam, nomeadamente, o seu funcionamento, os seus recursos humanos, materiais, espaciais e temporais, bem como a caracterização da própria turma. O Grupo Disciplinar de Educação Física da ESBSJ optou por uma periodização por blocos de matéria, tendo esta opção trazido poucas vantagens e muitas desvantagens. Como vantagem destacamos que este tipo de organização permite um melhor aproveitamento dos recursos facultados pela instituição, sendo que através do *roulement* (Anexo 4) o professor sabe qual o espaço que lhe é atribuído. Como desvantagens, o facto de as matérias estarem escolhidas de antemão, condicionou muito o planeamento a realizar, nomeadamente o plano anual e também as unidades didáticas. Deste modo, com esta periodização das matérias, os objetivos não eram definidos após a avaliação inicial da turma, mas sim definidos ao longo do percurso. Assim, o professor para definir as matérias a abordar, teve de ter em conta não só a rotação de espaços, mas também alguns documentos orientadores, tais como o PNEF e as Metas de Aprendizagem para o ciclo de ensino.

Tratando-se de uma turma do terceiro ciclo de ensino básico, após ser analisado com a orientadora de estágio, as matérias escolhidas para lecionar foram o Basquetebol, o Voleibol, o Futsal, o Badminton, o Atletismo e a Ginástica de Solo.

Posto isto, a extensão e sequência de conteúdos revelou-se uma preocupação, em que tivemos de conjugar a rotação de espaços onde cada matéria é abordada, com os objetivos que queríamos definir para os alunos. A polivalência de espaços nas escolas é pressuposta na generalidade, porém na nossa escola essa situação não se verificou porque cada espaço era específico para lecionar uma determinada matéria, condicionando a ação do professor. Como a rotação de espaços tinha a duração de um período de seis semanas, foi necessário criar *a priori* estratégias e estilos de ensino para nos ajudarem, em que os objetivos que estabelecemos a longo prazo, não foram a nossa primeira preocupação. Se a opção da periodização do ensino fosse por etapas, conseguiríamos estabelecer objetivos anuais tendo em consideração a evolução

e aprendizagem dos alunos e também das suas necessidades ao longo de todo o processo de ensino.

O presente plano anual mostrou-se, ao contrário do que se esperava, um documento pouco flexível e pouco aberto, condicionando as escolhas das matérias ao professor e nem sempre foi ao encontro das necessidades dos alunos, tendo a sua maior preocupação a rotação de espaços.

3.1.1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas, tal como o plano anual referido no ponto anterior, têm como principal função orientar a prática pedagógica do docente, no entanto, esta orientação relaciona-se com uma determinada matéria a lecionar, os seus conteúdos, estratégias de aprendizagem e as necessidades dos alunos, sendo estes o elemento principal de todo o processo educativo.

Segundo Bento (2003), “As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” O autor refere ainda que “o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodologia da matéria, e organizar as actividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da acção pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.”

Para Piéron (1992), uma unidade didática é “o período no qual se concentra uma modalidade específica”, defendendo ainda que “esta concentração na matéria a abordar deve contemplar também as características pessoais à qual se destina, ou seja, as características próprias da turma”.

Com a elaboração destes documentos objetivou-se serem uma ferramenta prática ao professor, derivada da análise do PNEF e das Metas de Aprendizagem, das condicionantes existentes na instituição, assim como dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas aos alunos, construindo-se assim um documento específico, adequado aos alunos e às respetivas necessidades. Visto que a escolha das unidades didáticas foi realizada em

função do *roulement*, a estruturação de cada documento foi feita por fases, ao contrário de as organizarmos todas e criarmos um elo de ligação entre si.

Após terem sido escolhidas as unidades didáticas a serem lecionadas no decorrer do ano, foi efetuada a sua distribuição pelos três períodos letivos sendo apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Distribuição das unidades didáticas pelos três períodos letivos.

1º Período	2º Período	3º Período
Basquetebol	Futsal	Atletismo (velocidade e estafetas)
Voleibol	Badmínton	Ginástica de solo

A construção de cada unidade didática, teve especial cuidado na inclusão dos diferentes elementos do currículo, nomeadamente, as finalidades/objetivos (para quê?), os conteúdos (o quê?), as estratégias (como? onde?), e a gestão do tempo, espaço e recursos (com quê?).

Posto isto, e previamente à sua elaboração, foram analisadas de forma detalhada as Metas de Aprendizagem definidas para o terceiro ciclo do Ensino Básico.

Como é natural, cada unidade didática tem as suas próprias características, sendo que para cada uma delas é possível definir os seus objetivos e os conteúdos a abordar de acordo o nível dos alunos, tendo de se organizá-los de uma forma lógica e indo ao encontro das principais necessidades da turma. Através de uma extensão e sequência de conteúdos (Anexo 5) foi possível definir os momentos em que os conteúdos eram introduzidos, exercitados e consolidados, ajudando o professor antecipar a organização das sessões. Esta extensão e sequência de conteúdos nem sempre foi fixa no decorrer das unidades didáticas, visto que ao longo do seu desenvolvimento alguns conteúdos tiveram de ser ajustados de acordo com os nossos alunos.

As construções das unidades didáticas revelaram-se úteis, porque permitiram adquirir um grande leque de conhecimentos teórico-didáticos de cada matéria a ensinar e aprofundar conhecimentos específicos de cada modalidade, porém poderiam ter tido um impacto muito maior se estas fossem elaboradas e

estruturadas com a avaliação diagnóstica, empregando o ensino por etapas e não por blocos de matéria.

As maiores dificuldades na construção deste tipo de planejamento, passaram pela elaboração da extensão e sequência de conteúdos, uma vez que a falta de experiência pedagógica tornava difícil antecipar se os alunos iriam evoluir com a lecionação das aulas. Definir os objetivos em articulação com as Metas de Aprendizagem e com os recursos materiais e espaciais que tínhamos disponíveis, também se revelou uma dificuldade. Com a ajuda da professora orientadora e também com os colegas do Grupo Disciplinar de Educação Física, essas dificuldades foram ultrapassadas com o decorrer do ano letivo.

3.1.1.3. Planos de Aula

Segundo Gomes e Matos (1992), “o plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as potencialidades educativas no cumprimento das exigências didático metodológicas fundamentais.”

A preparação da aula constitui o componente final da cadeia do planejamento do ensino pelo docente, assumindo-se como o terceiro passo do planejamento, surgindo a nível micro da prática pedagógica.

No início do ano letivo, foi adotado um modelo de plano de aula (Anexo 6), que foi construído pelo Núcleo de Estágio após ter sido debatido com a professora orientadora. Esse plano de aula foi dividido em três partes, sendo elas, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

A parte inicial da sessão era destinada a uma breve revisão de conteúdos abordados nas aulas anteriores com questionamento aos alunos, apresentação dos objetivos daquela aula assim como os seus objetivos, criação de um clima favorável e preparação fisiológica dos alunos para a atividade física com um aquecimento geral e específico consoante a unidade didática, duração da aula e espaço disponível.

A parte fundamental consistia na transmissão dos conteúdos de maneira a serem cumpridos os objetivos que tinham sido previamente estabelecidos.

Foram aplicadas as tarefas pedagógicas mais adequadas à turma e aos alunos em função da unidade didática que estava a ser lecionada, promovendo assim a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, a exercitação e consolidação de conteúdos e o ensino diferenciado sempre que fosse necessário. Nesta parte da sessão a emissão de FB's foi uma constante ao longo do ano letivo, tanto nos diversos domínios da sua qualidade como em quantidade.

A parte final visou o retorno à calma dos alunos, através de exercícios de alongamentos com incidência nas áreas musculares mais exercitadas ao longo da aula. Também aqui, nesta parte da sessão, foi realizado o questionamento aos alunos com o objetivo de verificar os conhecimentos que tinham sido adquiridos, um balanço da aula e uma extensão de conteúdos da próxima sessão.

Os planos de aula que foram construídos ao longo do EP, faziam referência à unidade didática abordada, à função didática da sessão, aos objetivos gerais, local onde se desenrolava, número da aula, recursos materiais necessários, duração e data. Na parte final de cada plano de aula estavam também apresentadas as justificações das opções tomadas para aquela sessão.

Na elaboração dos planos de aula em função de cada unidade didática, foram também sentidas algumas dificuldades. Assinalamos como dificuldades a seleção de exercícios/tarefas adequadas para cada nível de desempenho, a gestão de tempo nas tarefas para que o tempo de empenhamento motor dos alunos fosse de encontro à aquisição de competências, e o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Com a experiência que fomos ganhando ao longo do ano letivo, conseguimos ajustar melhor os exercícios e o tempo de prática para rentabilizar a aquisição de competências dos alunos.

A construção dos planos de aula foi das tarefas que mais exigiu da nossa parte, visto que para além da sua elaboração e execução, após cada aula era necessário refletir sobre o que foi realizado pelos alunos, retirando conclusões acerca do cumprimento dos objetivos estabelecidos e da sua organização.

3.1.2. Realização

Até a esta fase do relatório procedemos à reflexão sobre a fase antes da aula, a sua respetiva preparação através dos três níveis de planeamento, onde o professor toma decisões antes de interagir com a turma. O professor encontra-se então pronto a colocar em prática o planeado, dando início ao processo de ensino-aprendizagem, a realização.

Segundo Siedentop (1998), “o docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas”. Isto diz-nos então, que se pretende que o aluno esteja em empenhamento motor específico, rentabilizando as suas aprendizagens ao máximo. Tendo em conta que a intervenção pedagógica se assume como um procedimento complexo, principalmente em professores estagiários, consideramos que esta foi a área onde se apresentaram mais dificuldades ao longo do EP.

A ação pedagógica do docente, ao nível da realização, é dividida de acordo com Siedentop (1983), em quatro dimensões diferentes – instrução, gestão, clima e disciplina. Estas dimensões devem estar sempre presentes e relacionadas umas com as outras, sendo desta forma complementares ao ensino-aprendizagem.

3.1.2.1. Dimensão Instrução

Segundo Santos (2003), a instrução “é uma técnica de intervenção pedagógica que visa comunicar informação, avaliar positiva ou negativamente, demonstrar ou questionar”. Igualmente Aranha (2007), refere que esta dimensão compreende as instruções do professor no que diz respeito à matéria de ensino e à forma de realizar o exercício ou tarefa.

A dimensão instrução abrange quatro formas importantes a saber: a preleção, a demonstração, o FB e o questionamento.

No que concerne às preleções, as preleções efetuadas na fase inicial da aula, foram concretizadas com a turma sentada ou em pé, disposta em semicírculo de preferência, em que após ser feito um resumo da sessão anterior,

os alunos eram informados dos objetivos e conteúdos para a sessão, bem como a organização da mesma. A formação de grupos era realizada sempre de forma antecipada de modo a não gastarmos tempo útil de prática aos alunos.

No decorrer da parte fundamental, procurámos que as preleções fossem claras e objetivas. Na execução dos exercícios, os alunos tendem a não prestar muita atenção ao professor por estarem concentrados na realização do mesmo, o que nos levou a ter de reduzir a informação a transmitir assim como a clareza com que era necessária.

Nas preleções finais, optámos por efetuar um balanço final da aula, através do questionamento aos alunos sobre o que tinha abordado na sessão, assim como das dificuldades sentidas pelos alunos e estratégias para as ultrapassarem. A extensão da aula seguinte foi sempre apresentada aos alunos, informando-os sobre as matérias que seriam abordadas, assim como os respetivos objetivos.

No que diz respeito à demonstração, esta tornou-se importante como um complemento à instrução. As demonstrações foram, na maioria das vezes, realizadas por nós, de modo a garantirmos o êxito das mesmas. Quando não foi possível sermos nós a demonstrar, o professor estagiário procurou nomear um aluno que dominasse a matéria, para realizar a demonstração, permitindo desta maneira, por vezes, corrigir determinados aspetos quando o aluno não demonstrava com a qualidade pretendida. Segundo Sarmiento (1997), “demonstrar é possibilitar uma comparação da própria execução com a do modelo”. Em todas as demonstrações, procurámos escolher os melhores ângulos de visualização, assim como da velocidade da sua execução, para que todos os alunos conseguissem observar da melhor forma possível.

Quanto ao FB, Piéron (1996), diz-nos que “o carácter correto do feedback distingue os professores mais e menos eficazes”. Esta frase veio, ao longo do tempo, a tornar-se cada vez mais real visto que a maior dificuldade na transmissão de FB's aos alunos, reside no conhecimento do professor nas matérias e nas componentes críticas dos gestos técnicos a ensinar. No decorrer das aulas tivemos especial cuidado em fornecer uma elevada taxa de FB's, garantido sempre a sua qualidade, de modo a que os alunos tivessem a

percepção das suas ações motoras. Uma das estratégias que utilizámos para nos munirmos de mais conteúdos à cerca das matérias a lecionar, foi a consulta de manuais de apoio ao professor e das reflexões realizadas com a orientadora de estágio após as aulas. Com esta estratégia, assim que começávamos a ganhar mais confiança com o decorrer das unidades didáticas, foi possível utilizar mais o FB prescritivo e descritivo, recorrendo também ao FB interrogativo. Deste modo, foi mais fácil dirigir FB's cruzados aos alunos assim como fechar os ciclos dos mesmos.

O questionamento foi outra das formas de instrução que nos ajudou a averiguar o nível de compreensão e assimilação de conhecimentos nos alunos. Este questionamento foi utilizado em todas as aulas, sendo utilizado essencialmente na parte inicial e na parte final da aula. Na parte inicial da aula, tinha como objetivo verificar as aprendizagens que tinham ficado retidas das aulas anteriores, revendo desta forma os conteúdos. Na parte final da aula, tinha como objetivo apurar os conhecimentos dos alunos, através do trabalho desenvolvido no decorrer da própria aula. Desta forma, recorrendo ao questionamento, foi possível envolvermos mais ativamente os alunos na aula, aumentando o seu compromisso na consecução dos objetivos propostos.

Ao longo do ano letivo, as quatro formas da instrução (preleção, demonstração, FB e questionamento) foram aperfeiçoadas de forma gradual, permitindo desta maneira maximizar as aprendizagens dos alunos, aumentando o tempo de empenhamento motor e reduzindo o tempo de instrução, melhorando a qualidade dos FB's assim como da demonstração.

3.1.2.2. Dimensão Gestão

Segundo Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula.

De maneira a que a dimensão gestão fosse garantida na sua plenitude, foram adotadas diversas estratégias, nas três partes que compõem a aula, sendo elas a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Na parte inicial da aula, o

objetivo principal passou por sermos sempre pontuais e assíduos, iniciando e terminando a sessão no horário previsto; procurámos trazer previamente o material necessário para a aula e montá-lo da forma mais adequada respeitando a progressão dos exercícios e a segurança dos alunos; realizar uma breve contextualização da aula com a indicação dos objetivos e conteúdos da sessão e por fim, utilizar exercícios de aquecimento que preparassem os alunos fisiologicamente para o resto da aula. Na parte fundamental, foi importante a circulação pelo espaço de aula de maneira a termos sempre os alunos no nosso campo visual; reduzir os tempos de instrução desnecessária; recorrer à utilização de FB na realização das tarefas; diminuir os tempos de espera dos alunos nos exercícios; criação dos grupos de trabalho antecipadamente; definirmos sinais sonoros e criar um bom clima. Na parte final, procurámos realizar um retorno à calma breve; efetuar um balanço da sessão e recorrer ao questionamento para averiguar os conhecimentos retidos pelos alunos.

Através das estratégias enunciadas anteriormente, foi possível maximizar o tempo de prática dos alunos, o que levou a uma maior aprendizagem dos mesmos. Resumindo, uma ótima organização facilita as condições de ensino, sendo a essência das aulas a atividade dos alunos como fator importante para o êxito pedagógico (Quina, 2009).

3.1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

Sendo dimensões que estão internamente relacionadas entre si, foi da nossa opinião aparecerem unidas neste capítulo. A existência de um bom clima na aula, leva a que os alunos se empenhem mais e que a satisfação pessoal seja maior, cabendo então ao professor criar um clima de aula positivo e um ambiente propício à aprendizagem dos seus alunos. Ambas as dimensões assumem uma preocupação em difundir condutas responsáveis, embora a dimensão clima diga respeito às relações interpessoais e às relações humanas existentes e a dimensão disciplina diga respeito ao modo como o docente consegue controlar os comportamentos dos alunos da turma.

Segundo Siedentop (1998), refere que “a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida

que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”.

A turma com a qual foi desenvolvido este EP, caracterizou-se pela heterogeneidade entre os elementos, existindo um grupo de alunos com comportamentos adequados para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, e um outro grupo de alunos com comportamentos diferentes. Esta situação levou a que fossem criadas algumas estratégias no início do ano letivo para a resolução deste problema. As estratégias utilizadas passaram por escolhermos tarefas estimulantes e atrativas; por nos mostrarmos disponíveis para ajudar os alunos nas execuções dos exercícios; promovermos a igualdade entre os alunos da turma; encorajar e elogiar as boas ações; comunicar de forma clara; posicionamento correto em relação aos alunos; e por fim, incutir nos alunos valores e padrões éticos adequados. Nem sempre estas estratégias deram resultado e levaram à ocorrência de comportamentos inadequados, levando à repreensão ou punição conforme os comportamentos cometidos. Os comportamentos considerados fora da tarefa, foram ignorados ou desencorajados, enquanto que os comportamentos de desvio foram numa primeira fase repreendidos, e numa segunda fase, se repetidos, punidos com a suspensão da prática durante um período de tempo, tempo esse para refletir sobre a ação cometida.

Com o decorrer do ano letivo, as dificuldades sentidas inicialmente foram ultrapassadas, existindo maior controlo do professor no que diz respeito à disciplina, conduzindo deste modo à criação de um clima benéfico nas aulas. A relação professor-aluno tornou-se positiva, os alunos mostraram empenho e procuravam na maioria das vezes a sua superação pessoal.

3.1.2.4. Decisões de Ajustamento

Segundo Pacheco e Flores (1999), “a competência profissional do professor é identificada na sua capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e de resolver problemas pela técnica, pelo saber-fazer ou pela arte profissional”.

Percebemos, ao longo deste percurso no EP, que as aulas de Educação Física são caracterizadas por incertezas de variadas situações, sendo elas consideradas constrangimentos difíceis de antecipar, por muito que se pense e planifique. As incertezas faladas anteriormente passam pelas condições climatéricas, pela partilha do espaço de aula, número de alunos em falta, material em falta na instituição, motivação dos alunos ou da turma que podem influenciar o seu próprio desempenho, complexidade de determinadas tarefas ou até a incompreensão das mesmas. Deste modo, nós devemos possuir uma capacidade construtiva de responder a estes problemas de forma célere e eficaz para que consiga cumprir os objetivos planeados.

Ao longo de todo o processo de planeamento foram várias as decisões de ajustamento tomadas por nós, com o objetivo de ajustar o melhor possível a nossa prática pedagógica. Ao nível do plano anual, este sofreu algumas modificações em relação ao número de aulas previstas devido à reposição de alguns feriados e também devido à falta de recursos espaciais e materiais em algumas sessões. Ao nível das unidades didáticas, estas sofreram também reajustes no diz respeito à lecionação de alguns conteúdos da matéria e dos objetivos traçados inicialmente. Por fim, os planos de aula foram os que sofreram mais alterações ao longo do EP. As modificações mais constantes dizem respeito em primeiro lugar às condições climatéricas sempre que a rotação de espaços era no exterior e em segundo lugar à falta de alunos em algumas aulas por motivos de doença. Os exercícios planeados também sofreram alguns ajustamentos sempre que os alunos já se sentiam desmotivados ou então quando achávamos que os alunos precisavam de exercitar mais alguns conteúdos e por isso alongávamos o tempo da tarefa.

Segundo Bento (1987), “a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas”. Acompanhando a linha de pensamento deste autor, as reflexões realizadas após a lecionação de cada aula, com a professora orientadora e com os professores estagiários, permitiram-nos constatar se as opções tomadas foram as mais adequadas para as diferentes situações ocorridas. Através dos pontos positivos e dos pontos

negativos destas decisões, foram possíveis criar estratégias que nos levaram a melhorar o nosso desempenho enquanto professores.

Numa fase inicial do EP, as decisões de ajustamento foram algo demorado e também complexo, porém sofreram alterações positivas com o decorrer da nossa prática pedagógica ao longo do ano letivo.

3.1.3. Avaliação

Para Ribeiro (1999), “a avaliação pretende acompanhar o progresso dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem, verificando o que já foi conseguido e o que falta atingir”. Só é possível compreender o grau de aquisição dos objetivos, a eficácia da nossa ação, e os métodos pedagógicos, se forem recolhidas informações de forma sistemática sobre o desempenho dos alunos. É fundamental e muito importante avaliar para, informar o aluno sobre o seu desempenho motor, e para que o docente consiga reajustar o seu planeamento e criar estratégias de ensino que levem a uma melhor aprendizagem dos mesmos. A função reguladora da avaliação é também importante para que os professores se certifiquem se os objetivos estão ou não a serem cumpridos.

A avaliação não possui apenas um sentido, isto é, pode a sua definição ser agrupada em três dimensões: diagnóstica, formativa e sumativa. Acharmos deste modo que não existe uma avaliação, mas sim avaliações, que funcionam como um elo de ligação, estando dependentes entre si e sempre com o mesmo objetivo, o sucesso dos alunos

Na disciplina de Educação Física, os domínios a serem avaliados são três, sendo eles o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio socio afetivo. O primeiro domínio diz respeito à aplicação dos conteúdos da matéria avaliado através do reportório motor do aluno, o segundo domínio diz respeito ao conjunto de conhecimento teóricos do aluno, e o terceiro domínio diz respeito às atitudes e valores, entre elas destacamos o empenho, a conduta, a autonomia, a assiduidade e a pontualidade.

Desta maneira, a avaliação em todas as unidades didáticas decorreu em três momentos diferentes, no início, durante e no fim do processo.

3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999), este tipo de avaliação “pretende averiguar a posição dos alunos face a novas aprendizagens que lhes vão ser propostas e aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”. De acordo com as ideias de Nobre (2013), é a maneira de “averiguar a posição do aluno face a novas e anteriores aprendizagens; face a anteriores aprendizagens que lhes servem de base; pode ter lugar em qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem”.

A avaliação diagnóstica, é então uma avaliação que nos dá informações acerca das aprendizagens (pré-requisitos) anteriores da turma e que serve de base para o planeamento que é realizado da unidade didática a iniciar. Esta base que o professor tem, permite de certa forma verificar quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, permite determinar os conteúdos a lecionar e por fim, permite verificar se os objetivos definidos são adequados à realidade da turma.

A recolha dos dados para a avaliação diagnóstica foi realizada, no início de cada unidade didática, através de um instrumento definido pelo Núcleo de Estágio (Anexo 7), que foi sendo alterado consoante cada unidade didática abordada. Isto é, como o Núcleo de Estágio trabalhou este ano com base nas Metas de Aprendizagem, para cada unidade didática foi criada uma tabela diferente com diversos indicadores de desempenho e o respetivo nível de desempenho em que se enquadravam os respetivos indicadores a observar. Este instrumento permitiu ao professor registar os conteúdos definidos, sendo o desempenho dos alunos classificado com “sim” ou “não”. Sempre que os alunos conseguiram cumprir os indicadores de desempenho de cada nível, obtinham um certo nível (introdutório, elementar ou avançado), no entanto, se conseguissem cumprir mais alguns indicadores de desempenho do nível acima, teriam um sinal “+” à frente do nível correspondente.

Inicialmente, esta avaliação tornou-se difícil devido à identificação dos alunos da turma, visto que ainda não os conhecíamos bem e por vezes atrasou este processo de avaliação no decorrer da aula. Para resolvermos esta solução,

e em conversa com a professora orientadora, optámos por visualizar todas as aulas dos professores estagiários de modo a que nos ajudássemos numa fase inicial do EP. Após o primeiro período, a identificação dos alunos já era uma tarefa habitual e por isso no segundo e terceiro período já não foi necessário recorrer aos colegas para realizar esta avaliação. Outra grande dificuldade foi a criação de cada avaliação diagnóstica nas unidades didáticas abordadas. O único meio que nos servia de orientação era o documento das Metas de Aprendizagens e tivemos de o adaptar em função do contexto dos nossos alunos.

Após cada avaliação diagnóstica, foi realizado pelo professor um pequeno balanço dos resultados obtidos pelos alunos. Estes balanços permitiram definir com mais exatidão os objetivos e estratégias a utilizar e também, projetar a extensão e sequência de conteúdos.

3.1.3.2. Avaliação Formativa

“A Avaliação Formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar as dificuldades e de lhes dar solução” e “tem lugar tantas vezes quantas o professor entender conveniente, no decurso do processo de aprendizagem” (Ribeiro, 1999). Esta avaliação tem uma função reguladora, na medida em que através dos resultados/dados nela obtidos, o docente pode alterar o processo de ensino com o objetivo de os alunos atingirem o sucesso.

Através da avaliação formativa foi possível observar as dificuldades e o sucesso dos alunos durante as unidades didáticas, e indicar-lhes o nível de desempenho no qual se encontravam e até onde poderiam chegar com empenho e trabalho nas aulas.

Desta forma, a avaliação formativa, foi aquela que mais teve presente no decorrer do ano letivo, realizada através do seu registo em grelha própria (Anexo 8), permitindo verificar se os objetivos delineados estavam a ser cumpridos e também os redefinindo se fosse necessário, assim como as estratégias utilizadas nas aulas.

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

Scriven (1967) afirma que “a avaliação sumativa é aquela que orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento”. Sendo então deste modo, uma avaliação com o objetivo de apreciar aquilo que ocorreu, do que se obteve no final das aprendizagens. Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (1999) afirma que “a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”.

A avaliação sumativa tem como função a certificação e qualificação de competências observadas nos alunos, na fase final de cada unidade didática. Esta foi utilizada com o intuito de atribuímos uma classificação final no domínio psicomotor dos alunos. Nas aulas em que a função didática era a avaliação sumativa, o objetivo dos professores era a observação das tarefas executadas pelos alunos, com um nível de conhecimentos adequados, através de uma folha de registo (Anexo 9).

Quanto ao domínio cognitivo, este foi avaliado através de um teste escrito (Anexo 10) averiguando os conhecimentos e conteúdos adquiridos pelos alunos. Estes testes eram realizados no final de cada período letivo, sendo compostos por questões de escolha múltipla, preenchimentos de espaços e questões de verdadeiro ou falso.

No que diz respeito ao domínio socio afetivo, este foi avaliado através da pontualidade e assiduidade, do cumprimento do material necessário para a aula, da sua participação nos momentos de questionamento, no seu empenho e na sua autonomia no decorrer das sessões.

Ao efetuarmos este tipo de prática avaliativa, e sendo aberta, permite ao aluno promover o seu sucesso nas aprendizagens, independentemente do nível de desempenho apresentado, conseguindo adequar as práticas de ensino às suas características através de um ensino diferenciado.

3.1.3.4. Autoavaliação

De maneira a que o docente possa recorrer à utilização da autoavaliação nas suas turmas, é importante que no início do ano letivo e/ou de cada unidade didática abordada, haja uma explicação e clarificação dos objetivos de aprendizagem a atingir, assim como da informação dos critérios de avaliação em cada um dos domínios a avaliar.

Segundo Silva (2007), “a auto-avaliação é um instrumento concebido para possibilitar que os alunos analisem o seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços, em busca do alcance de seus propósitos”. Podemos então afirmar que a autoavaliação permite ao aluno uma análise dos seus progressos, das suas atitudes perante o professor e os colegas da turma, dos seus limites e até das suas necessidades.

A autoavaliação foi realizada no final de cada período, através de uma grelha (Anexo 11), construída pelo Grupo de Educação Física e na qual continham os três domínios a autoavaliar, onde os alunos respondiam a cada um, numa escala constituída por “Nunca”, “As vezes” e “Sempre”, terminando com os alunos a sugerirem um valor de 0 a 5 para o final do respetivo período letivo.

3.1.3.5. Critérios de Avaliação

Como refere Pacheco (2002), “para que se consiga uma avaliação coerente, fidedigna, é necessário que a mesma assente na reflexão e definição de critérios que servirão de base para a recolha, tratamento e comunicação dos dados”.

Neste sentido, foram definidos pelo Grupo de Educação Física, os parâmetros e critérios de avaliação dos alunos, de modo a uniformizar o processo avaliativo de acordo com os níveis de ensino, servindo de instrumento de avaliação para os professores.

Quadro 3 - Critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física.

Domínio Cognitivo (Saberes e Competências de cariz teórico)	Peso 20%
Conhecimento das regras dos jogos e das atividades físicas.	20
Domínio Psicomotor (Saberes e Competências de cariz prático)	Peso 50%
Domínio das exigências de caráter técnico e/ou tático.	50
Domínio das Atitudes e Valores	Peso 30%
Realização das atividades/tarefas propostas (Participação).	8
Participação adequada (Comportamento).	8
Iniciativa nas atividades dinamizadas (Autonomia).	7
Cumprimento das regras de conduta.	7

Ao observarmos o quadro acima, é possível verificar que apenas é dada uma percentagem de 50% ao nível psicomotor e, sendo a essência da disciplina de Educação Física a prática e a aprendizagem das matérias, achamos que seria pertinente aumentar o valor deste domínio para 70% da nota dos alunos. No que diz respeito ao domínio das atitudes e valores e ao domínio cognitivo, embora sejam igualmente importantes, pensamos que a percentagem atribuída é um pouco elevada, portanto achamos que seria relevante baixar a percentagem destes domínios para 15% cada um, dando mais importância à componente prática da disciplina.

3.2. Atitude Ético-Profissional

De acordo com Silva, Fachada e Nobre (2015) “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”.

Sendo nós docentes, um modelo para os alunos, assumimos desde o primeiro dia em que entrámos na instituição, uma postura sustentada em valores bem definidos e atitudes éticas a combinar com as respetivas responsabilidades.

O compromisso com as aprendizagens dos alunos foi sempre o nosso principal objetivo. Através dos conhecimentos que adquirimos, ao longo da Licenciatura e do primeiro ano do Mestrado, fomos colocando-os em prática com a turma em que estávamos a trabalhar. Com a nossa base de conteúdos pedagógicos e científicos, foi possível detetar dificuldades sentidas nos alunos e deste modo conseguimos inculcar uma diferenciação pedagógica para a inclusão de todos os alunos da turma.

No que diz respeito ao domínio dos conhecimentos gerais e específicos, buscámos estar constantemente informados, corrigindo algumas falhas e lacunas, através da pesquisa autónoma em diversa bibliografia recomendada pelos orientadores.

A nossa formação contínua não foi colocada de parte e para isso foi importante termos participado em diversas ações de formação, nas quais se destacam a “1ª Conferência: A Ginástica como matéria de ensino” (Anexo 12), a “2ª Conferência: O Badminton como matéria de ensino” (Anexo 13), a “3ª Conferência: A Dança como matéria de ensino” (Anexo 14), nas “II Jornadas Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em Educação Física” (Anexo 15), no “V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física” (Anexo 16), na “Oficina de Ideias em Educação Física” (Anexo 17) e por fim, na ação “A Aptidão Física e a Educação Física - FitEscola” (Anexo 18). As formações enunciadas anteriormente foram consideradas por nós momentos de partilha de conhecimentos e devem continuar a ser repetidos em futuras ações.

No decorrer de todo o EP, mostrámos desde o primeiro dia disponibilidade sistemática para as necessidades e interesses dos nossos alunos. Esta disponibilidade estendeu-se também a toda a comunidade docente e não-docente que constituem a EBSJF.

O trabalho em equipa foi uma das maiores dificuldades do Núcleo de Estágio. Visto que dois professores estagiários tinham um trabalho além das funções de estágio, nem sempre foi fácil reunirmos com frequência para

discutirmos e analisarmos questões dilemáticas relacionadas com a nossa prática pedagógica. Outro fator para criar mais dificuldades à união do grupo foram os diferentes objetivos pessoais que cada elemento do núcleo apresentou ao longo do EP.

Quanto à intervenção pedagógica, procurámos que a originalidade e a criatividade fizessem parte nos domínios do planeamento, da realização e da avaliação, assim como dos documentos produzidos ao longo do ano letivo. Tentámos fazer mais e melhor e isso veio a verificar-se na qualidade com que desenvolvemos o EP.

Mantendo uma atitude crítica e reflexiva, esta foi uma das preocupações que também tivemos ao longo do estágio. De modo a melhorarmos as nossas práticas pedagógicas, só analisando e refletindo sobre as mesmas é que foi possível superarmos as nossas capacidades e competências.

Por fim, a nossa conduta pessoal foi caracterizada pela assiduidade e pontualidade, promovendo estes valores junto dos nossos alunos.

Todo este caminho que percorremos arduamente ao longo do EP, foi desenvolvido numa base de raciocínio e também de análise crítica, procurando a melhoria da prática como docentes.

3.3. Questões Dilemáticas

Para Caetano (1997), os dilemas são compreendidos como “conflitos interiores e práticos ocorridos em contextos profissionais”. Ao longo de todo o EP, foram diversos os constrangimentos que tivemos nas diferentes dimensões pedagógicas, pelo que é importante realizarmos uma reflexão acerca destas situações.

Aquele que consideramos ter sido o primeiro grande dilema, prendeu-se pela distribuição de espaços que estava destinado a cada professor, devido ao *roulement*. Quando as condições climatéricas no exterior não eram as melhores para a realização da aula, havia necessidade de as transferir para um espaço coberto. Muitas das vezes que esta situação ocorreu, nem sempre foi possível arranjar um espaço no interior devido à lotação do mesmo por outras turmas, o que nos levou a ter de tomar decisões de ajustamento e estratégias adequadas

para resolver a situação. Pode ainda referir-se que o facto de a rotação de espaços ser realizada a cada seis semanas, também interferiu na concretização dos objetivos traçados sempre que as condições climatéricas não eram favoráveis nos espaços exteriores. Portanto, na nossa opinião, deveria ter sido realizada uma rotação de espaços que garantisse sempre espaço no pavilhão aos professores que se encontravam no exterior e a rotação dos mesmos deveria ser de três a quatro semanas, podendo passar pelo mesmo espaço mais do que uma vez.

O segundo dilema surgiu ao nível do planeamento, tanto a nível macro, a nível meso e a nível micro. No caso do plano anual, deveríamos seguir as orientações das Metas de Aprendizagem, porém tivemos de adaptar estas orientações às necessidades dos nossos alunos, não tendo sido um processo fácil para nós. No que diz respeito às unidades didáticas, a seleção de estratégias, os estilos de ensino e as progressões pedagógicas tinham como finalidade o alcance dos objetivos definidos para a turma, portanto tínhamos de optar pelas decisões que fossem ao encontro destes, tarefa essa que também não foi muito fácil nas primeiras duas unidades didáticas principalmente, nas quais revelámos mais dificuldades. Em relação aos planos de aula também aqui surgiram alguns dilemas, nomeadamente na seleção de tarefas/exercícios onde fosse possível existir a diferenciação pedagógica nos alunos e em adaptar o tempo de empenhamento motor para uma maior exercitação das tarefas. Ou seja, em todos os níveis do planeamento tivemos sempre de os ajustar e/ou adaptar em conformidade com as necessidades que os nossos alunos apresentavam, não tendo sido um processo simples, mas que nos ajudou na sua concretização.

O terceiro dilema apareceu na realização, pois foi nesta dimensão que tomamos perceção da dificuldade que existe na interação com uma turma. Ao nível da instrução, nas informações iniciais e nas considerações finais, sempre foi claro o que se pretendia transmitir aos alunos, procurando sermos claras e objetivos, porém na instrução de algumas tarefas já não foi tão simples devido à necessidade de adaptarmos os exercícios em função do nível de desempenho dos alunos. No questionamento, quando começámos o EP, esta foi das tarefas

em que mais nos centrámos, visto que tínhamos imensas dificuldades em saber o que perguntar ao aluno, assim como a forma de o fazer. Optámos então por realizar questões diretas e centradas na matéria que estávamos a abordar. Por fim, no que diz respeito ao clima e disciplina, os maiores problemas surgiram nas primeiras aulas com a turma, enquanto os alunos não percebiam quais os momentos em que era exigido empenho e atenção, e os momentos em que podiam estar mais relaxados e a brincar.

O quarto dilema prendeu-se na avaliação, com a dificuldade que tivemos em largar as folhas para avaliar, pois para cada avaliação existiam uma diversidade de critérios a avaliar. A estratégia para esta solução foi focar essencialmente a nossa atenção nos alunos que despertavam mais dúvidas, realizando logo as anotações.

Por fim, o quinto dilema, diz respeito aos blocos de aulas de quarenta e cinco minutos, visto que consideramos este período como pouco tempo útil para a prática das modalidades. Sendo definido pelo Grupo de Educação Física, os alunos dispunham nestas aulas de cinco minutos para equipar e cinco minutos para realizar a sua higiene pessoal após terminar a aula. Ora, com menos estes dez minutos de aula, o tempo reduz para trinta e cinco minutos de tempo útil e leva a que o período de prática seja ainda mais reduzido. Para esta situação a opção tomada foi, através de um planeamento adequado e rigoroso ao tempo de aula, com os exercícios bem escolhidos consoante os objetivos traçados, maximizar o tempo de empenhamento motor.

Capítulo IV – Tema/Problema

4.1. Nota Introdutória

O tema/problema sobre o qual recai o estudo do presente Relatório de Estágio intitula-se de “Ensino massivo e ensino diferenciado – consequências ao nível do feedback corretivo”. A escolha deste tema foi muito ponderada, resultando de uma reflexão cuidada, e surgiu pela grande relevância da interação existente entre o professor e o aluno nas aulas de Educação Física. Esta interação, mais especificamente nesta investigação, está relacionada com o FB, que é considerado um aspeto fundamental em todo o processo de aprendizagem em Educação Física.

Neste estudo recorreu-se à recolha dos FB’s fornecidos em doze blocos de quarenta e cinco minutos, em duas unidades didáticas, e em três dimensões do feedback (dimensão objetivo, dimensão forma e dimensão direção) com as suas respetivas categorias, no ensino massivo e no ensino diferenciado. Os resultados deste estudo podem contribuir para aperfeiçoar a utilização desta competência pedagógica nestas duas formas de ensino.

Estruturalmente, este capítulo é organizado e apresentado da seguinte forma: inicialmente é realizado um enquadramento teórico, baseado numa revisão de literatura no âmbito dos fundamentos do ensino diferenciado; no caso específico da Educação Física; dos vários níveis em que se concretiza a diferenciação do ensino e a temática do FB pedagógico, de seguida são expostos os objetivos do estudo, sendo descrita posteriormente a metodologia na qual é caracterizada a amostra, os instrumentos e procedimentos. Por fim, são apresentados os resultados do estudo e a respetiva discussão dos mesmos, sendo na última parte apresentadas as limitações e sugestões ao estudo e a síntese conclusiva.

4.2. Pertinência do Tema

Atualmente as turmas nas escolas apresentam uma grande diversidade ao nível da aprendizagem dos seus alunos, visto estes serem diferentes uns dos

outros. Devido a esta diversidade, cabe ao professor adequar o ensino de acordo com as necessidades apresentadas por cada um. É, então, importante conhecer bem os alunos para se ajustar o ato educativo às características e aptidões apresentadas. No entanto, a diferenciação pedagógica tem implicações ao nível da didática, implicações estas que os professores têm de estar preparados para encarar. Com o presente estudo, pretendemos apresentar as consequências da diferenciação pedagógica ao nível do FB. Esta área despertou o nosso interesse pela diferença que notámos entre os dois tipos de ensino – massivo e diferenciado – no que concerne ao objetivo, forma e direção do FB.

4.3. Enquadramento Teórico

4.3.1. Fundamentos do ensino diferenciado

Os professores devem ser sensíveis e de mente aberta às particularidades de cada aluno, de modo a facultar-lhes variadas respostas, para que todos obtenham uma igualdade de oportunidades. Esta igualdade de oportunidades supõe uma igualdade de acesso ao currículo e exige que os docentes favoreçam uma pedagogia diferenciada, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ensino massivo vs Ensino diferenciado

Segundo Pimentel (1998), “O Ensino Massivo surgiu da necessidade de todas as classes sociais ascenderem ao sistema de ensino. Face à ascendência de grande número de pessoas ao sistema de ensino, este método constitui-se como um recurso indispensável perante o único método até aí conhecido – o Ensino Individual. É planeado em função de um hipotético aluno médio, considerando-se a classe como um todo homogéneo. O inconveniente capital deste método é o ignorar as várias e profundas diferenças interindividuais”. O mesmo autor, diz-nos ainda que este ensino possui algumas vantagens, nomeadamente: económicas (o docente passa a ocupar-se com um grupo/turma em vez de apenas um aluno), subordinação do indivíduo ao grupo (o aluno integrado no grupo desenvolve a vertente social) e a utilização dos interesses

comuns dos do grupo (o trabalho em grupo desenvolve o espírito de cooperação).

Por sua vez, o ensino diferenciado pressupõe, segundo Tomlinson (2008) “agitar um pouco as águas no que diz respeito ao que se passa na sala de aula afim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz”.

Os vários autores que descrevem o ensino diferenciado têm avançado com diversas definições, porém, em Educação Física, podemos defini-lo como “as adequações das acções educativas às condições físicas, mentais, afectivas e sociais de cada indivíduo diferenciado dos restantes pelos caracteres da sua singularidade” (Pimentel, 1998).

Vantagens do ensino diferenciado

São muitas as vantagens que este tipo de ensino proporciona aos alunos no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem, sendo que vamos passar a enunciar as mais relevantes. Segundo Pimentel (1998), a primeira vantagem é que o ensino diferenciado leva os diferentes alunos a alcançar a máxima de aprendizagem, em qualquer nível de desempenho que se encontrem; a segunda vantagem é a redução da tendência para o agravamento da diferença entre os níveis de aprendizagem iniciais; a terceira vantagem tem como finalidade a diminuição da própria diferença de aprendizagem; por fim, a quarta vantagem é a ajuda no desenvolvimento das capacidades criativas, participativas, cooperativas e avaliativas dos alunos.

Porém, para que haja vantagens nesta forma de ensinar, é fundamental ter conhecimento dos fatores dos quais dependem o sucesso na diferenciação. De acordo com o mesmo autor enunciado anteriormente, os fatores podem passar pela experiência do docente nesta competência; quantidade e diversidade do material didático; tempo de preparação das aulas; habilidade

técnica e didática para corrigir as tarefas; matéria de ensino. Através deste método de ensino, os modelos rígidos e as normas podem ser substituídos pela cooperação, empenho e criatividade, tanto do professor como também do aluno.

Definição de diferenciação pedagógica

Para entendermos o conceito de diferenciação pedagógica, é importante perceber *a priori* que cada aluno tem ritmos de aprendizagem diferentes, assim como capacidades e necessidades distintas de todos os alunos. Para tal, a diferenciação pedagógica é uma pedagogia contrária à pedagogia recorrente, onde todos os alunos são vistos da mesma forma e como tal devem aprender e/ou trabalhar ao mesmo ritmo e com os mesmos objetivos.

Segundo Perrenoud (1999), utilizar a diferenciação pedagógica é “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável”.

Na mesma linha de pensamento, Cadima (1997) afirma que “a questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais”.

A UNESCO (2004), define a diferenciação como “o processo de modificações e adaptações do currículo aos diferentes níveis e capacidades dos alunos de uma turma”.

Deste modo, a diferenciação pedagógica deve ser compreendida como um sistema diversificado, que reconhece as diferenças cognitivas, as diferenças socioculturais e as diferenças psicológicas dos variados alunos, procurando adequar todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta adequação permite aos alunos uma igualdade de oportunidades de aprendizagem buscando o êxito escolar de forma individual.

4.3.2. Caso específico da Educação Física – PNEF

No que diz respeito ao PNEF, este documento possui diversos tópicos que, explícita ou implicitamente, sugerem a utilização de diferenciação na Educação Física, sendo enunciados de seguida.

No que diz respeito ao início e fim de cada ciclo, a sua organização é distinta sendo que no 5º ano “cumpre a mesma função em relação ao 1º ciclo”, no 9º ano “será dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo”, o 10º ano “terá, predominantemente, o carácter de revisões/reforço”, já para o 11º e 12º ano “admite-se, como regra geral, a escolha dos alunos/turma pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento” (PNEF).

Em relação ao plano de turma, este deve “estruturar-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras” de acordo com as possibilidades e limitações de cada um. Quanto ao nível do plano de aula, devido às diferenças existentes no nível de desempenho dos alunos, a formação de grupos acaba por ser um elemento muito importante na diferenciação do ensino.

No que diz respeito à diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas, estas devem ser tão coletivas quanto possível e tão individualizadas quanto o necessário.

(Adaptado do PNEF)

4.3.3. A diferenciação do ensino em diferentes níveis de aprendizagem

Segundo Roldão (2003), a diferenciação do ensino pode ser operacionalizada em três níveis diferentes: ao nível institucional/político, ao nível organizacional e ao nível pedagógico curricular.

Fazendo uma breve descrição, podemos dizer que no primeiro nível, o nível institucional/político, acontece ao nível macro da estrutura, ao nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação. Exemplo disso é o caso, no passado, da existência de várias vias de ensino a partir do final da

escola primária (ensino liceal e ensino técnico), ou nos dias de hoje, as várias vias que se oferecem no ensino secundário (via profissional e via de ensino) e até os cursos que existem em paralelo com o ensino regular, como por exemplo, os CEFs.

Ao nível organizacional, esta acontece ao nível meso da estrutura. Neste nível de diferenciação do ensino, inserem-se decisões ligadas à gestão do currículo, assumido este como um corpus tática e explicitamente reconhecido como os “essenciais” a adquirir (Roldão, 2003). É o caso das turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos.

Por fim, a diferenciação ao nível pedagógico curricular, é a que se desenvolve ao nível micro da estrutura, no contexto diário de sala de aula. Esta diferenciação é a que mais nos interessa enquanto professores, visto que é aqui que podemos atuar de forma mais autónoma e também de forma mais ativa. Tendo consciência de que todos os alunos apresentam características pessoais diferentes e têm a sua própria forma de adquirir conhecimentos, o professor deve gerir o currículo tendo em consideração essas diversidades, adaptando os conteúdos, objetivos e processos. A diferenciação ao nível pedagógico, ocorre através da interação do professor, do aluno e do saber, sendo que a forma de escolher a articulação entre estes três dispositivos depende de critérios variados, como por exemplo as carências dos alunos, as dificuldades apresentadas num determinado momento, a sua motivação e interesse.

A concretização do ensino diferenciado torna-o mais exigente e mais complexo, com consequências ao nível da didática, resultando daí o problema deste estudo.

4.3.4. O feedback e a aprendizagem

Segundo Aranha (2007), “o feedback é toda a reacção verbal e não-verbal do professor à ação motora dos alunos, relacionada com os objetivos de aprendizagem da aula e tendo como objetivo específico interrogar em relação ao que efectuaram e de que maneira efectuaram”. Na mesma linha de pensamento, Piéron (1996) refere que “o feedback procura o aperfeiçoamento da prestação do aluno, podendo ser encarado como um dos elementos da eficiência do

professor e das possibilidades de êxito dos alunos”. Assim sendo, o FB é algo determinante na relação pedagógica, mas também uma preocupação dos docentes, querendo transmitir aos alunos sobre o caráter correto ou incorreto das suas respostas motoras.

Os FB's pedagógicos podem ser diferenciados quanto à sua forma, quanto ao seu objetivo e quanto à sua direção (Piéron, 1999; Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998).

No que concerne ao objetivo, podemos classificar o FB como: avaliativo (informação qualitativa ao aluno sobre o resultado da realização do exercício); prescritivo (informação acerca de como o aluno deverá realizar a tarefa ou de como deveria ter realizado); descritivo (o professor descreve a forma como o aluno realizou a tarefa); e interrogativo (o professor interroga o aluno acerca da realização da tarefa).

No que diz respeito à forma, o FB pode ser classificado como: auditivo (o professor conduz a informação ao aluno de forma oral, através da linguagem verbal); visual (o professor transmite a informação ao aluno através de formas gestuais ou de demonstração, sendo de forma não-verbal); quinestésico (o professor transmite informação ao aluno sob a forma de contato ou manipulação corporal do executante) e misto (o professor transmite informação ao aluno com recurso a mais do que uma das formas).

Por fim, em relação à direção do FB podemos distingui-lo como: individual (informação transmitida pelo professor a um aluno); grupo (informação transmitida pelo professor orientada a mais do que um aluno, mas não a todos os alunos); e turma (informação transmitida pelo professor a todos os alunos que constituem a classe).

Na nossa investigação foram utilizadas todas estas dimensões apresentadas, exceto o FB avaliativo na dimensão objetivo.

4.4. Objetivo do Estudo

Com este estudo pretendemos saber em que difere o desempenho do professor quanto ao FB corretivo, nas três dimensões (objetivo, forma e direção), numa situação de ensino massivo e de ensino diferenciado.

4.5. Amostra do Estudo

O presente estudo tem como amostra doze blocos de quarenta e cinco minutos em duas unidades didáticas, na turma C do 7º ano da EBSJF de Miranda do Corvo, no ano letivo 2015/2016. A turma é composta por 19 alunos, sendo 10 alunos do género feminino e 9 alunos do género masculino, com idades compreendidas entre os 12 anos e os 14 anos.

4.6. Metodologia e Procedimentos

A metodologia utilizada neste trabalho consistiu na recolha de dados durante as aulas de Educação Física da turma C do 7º ano, neste caso, a quantidade e qualidade dos FB's nas tarefas de ensino massivo e nas tarefas de ensino diferenciado, utilizando a observação e registo direto num instrumento próprio primeiramente pelo observador (Anexo 19) sendo posteriormente analisada pelo professor estagiário (Anexo 20).

Neste instrumento utilizado, consistiram os registos dos FB's nas dimensões objetivo, forma e direção, nas diferentes tarefas que constituíam as aulas.

Esta recolha de dados foi efetuada em seis blocos de quarenta e cinco minutos na unidade didática de badminton e em seis blocos de quarenta e cinco minutos na unidade didática de atletismo, em todas as tarefas da aula. Antes de iniciar a recolha de FB's, o observador teve um bloco de quarenta e cinco minutos para se familiarizar com o instrumento e perceber o que era ou não pertinente a registar. Posto isto, no momento da recolha dos dados, o observador foi informado das tarefas realizadas em ensino massivo e das tarefas realizadas em ensino diferenciado, precisando apenas de uma esferográfica e do instrumento de recolha para registar. É importante referir que a amostra esteve sujeita a uma situação de diferenciação pedagógica após ter sido realizada uma avaliação inicial e termos percebido que os alunos são todos diferentes entre si e cada um apresenta o seu próprio nível de aquisição de conteúdos.

Após concluirmos a recolha dos dados e o seu registo, estes foram analisados e tratados com a finalidade de tornar possível a sua interpretação e consequentemente retirar as devidas conclusões.

4.7. Apresentação de Resultados

De seguida são apresentadas quatro tabelas referentes aos dados recolhidos. A primeira tabela diz respeito aos FB's por dimensão e por categoria, a segunda, terceira e quarta tabela dizem respeito aos FB's nas dimensões objetivo, forma e direção referentes ao ensino massivo e ao ensino diferenciado.

Tabela 1 - Feedbacks por dimensão e por categoria.

Feedbacks por Dimensão						
Número total de feedbacks: 1224	Objetivo		Forma		Direção	
	N	%	N	%	N	%
	402	32,8	419	34,3	403	32,9
Feedbacks por Categoria						
Dimensão Objetivo	Prescritivo		Descritivo		Interrogativo	
	58,7 (1)	19,3 (2)	34,1 (1)	11,2 (2)	7,2 (1)	2,4 (2)
Dimensão Forma	Visual		Auditivo		Quinestésico	
	23,6 (1)	8,1 (2)	74,2 (1)	25,4 (2)	2,2 (1)	0,7 (2)
Dimensão Direção	Individual		Grupo		Turma	
	47,1 (1)	15,5 (2)	26,3 (1)	8,7 (2)	26,6 (1)	8,7 (2)

(1) percentagem por referência à dimensão

(2) percentagem por referência ao total global

Na primeira metade da tabela 1 é apresentado o valor total de FB's nas três dimensões utilizadas para a recolha de dados. Podemos constatar que o número de FB's acaba por ser mais ou menos homogéneo entre si no que concerne à quantidade, porém na qualidade, a dimensão forma apresenta um maior número de FB's (34,3%), seguida da dimensão direção (32,9 %) e por fim a dimensão objetivo (32,8 %) do total de FB's recolhidos. Na segunda metade da tabela 1 são apresentadas as percentagens por categoria em função ao total de FB's por referência à dimensão e também por referência ao total global dos FB's. Podemos observar através da tabela que na dimensão objetivo, a categoria FB prescritivo é aquela que apresenta maior percentagem. Na dimensão forma, a categoria FB auditivo é que se mostra mais utilizada e por fim, na dimensão

direção, a categoria FB individual é a mais frequente. No que diz respeito ao total global dos FB's fornecidos, a categoria FB auditivo é a mais utilizada (25,4 %), seguida de FB prescritivo (19,3 %) e FB individual (15,5 %).

Tabela 2 - Nº e percentagem de feedbacks da dimensão objetivo em cada um dos ensinios (massivo e diferenciado).

	Dimensão Objetivo					
	Prescritivo		Descritivo		Interrogativo	
	N	%	Nº	%	Nº	%
Ensino Massivo	169	71,6	92	67,2	22	75,9
Ensino Diferenciado	67	28,4	45	32,8	7	24,1
Totais	236	100	137	100	29	100

A tabela 2 representa o valor absoluto e a percentagem de FB's, dentro da dimensão objetivo, fornecidos pelo professor estagiário, nos blocos em que se baseou a recolha de dados. Como podemos observar, a categoria de FB prescritivo teve maior percentagem de emissão nas aulas de ensino massivo (71,6 %), assim como a categoria de FB descritivo (67,2 %) e a categoria de FB interrogativo (75,9 %). Em todas as categorias da dimensão objetivo, o FB fornecido aos alunos foi em maior quantidade no ensino massivo em relação ao ensino diferenciado.

Tabela 3 - Nº e percentagem de feedbacks da dimensão forma em cada um dos ensinios (massivo e diferenciado).

	Dimensão Forma					
	Visual		Auditivo		Quinestésico	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ensino Massivo	81	81,8	215	69,1	3	33,3
Ensino Diferenciado	18	18,2	96	30,9	6	66,7
Totais	99	100	311	100	9	100

A tabela 3 representa o valor absoluto e a percentagem de FB's, dentro da dimensão forma, fornecidos pelo professor estagiário, nos blocos em que se

baseou a recolha de dados. Como podemos observar, a categoria de FB visual teve maior percentagem de emissão nas aulas de ensino massivo (81,8 %), assim como a categoria de FB auditivo (69,1 %). No entanto, a categoria de FB quinestésico apresenta uma percentagem superior no ensino diferenciado em relação ao ensino massivo (66,7 %). A tendência continua a ser a utilização de maior quantidade FB's quando é usado o ensino massivo.

Tabela 4 - N^o e percentagem de feedbacks da dimensão direção em cada um dos ensinamentos (massivo e diferenciado).

	Dimensão Direção					
	Individual		Grupo		Turma	
	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%
Ensino Massivo	156	82,1	25	23,6	101	94,4
Ensino Diferenciado	34	17,9	81	76,4	6	5,6
Totais	190	100	106	100	107	100

A tabela 4 representa o valor absoluto e a percentagem de FB's, dentro da dimensão direção, fornecidos pelo professor estagiário, nos blocos em que se baseou a recolha de dados. Ao observarmos a tabela, a categoria de FB individual teve maior percentagem de emissão nas aulas de ensino massivo (82,1 %), assim como a categoria de FB turma (94,4 %). No entanto, a categoria de FB grupo apresenta uma percentagem superior no ensino diferenciado em relação ao ensino massivo (76,4 %).

4.8. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos, iremos proceder à discussão e análise dos mesmos.

Sendo o FB realizado em três dimensões nesta investigação, torna-se importante realizar uma categorização das mesmas para perceber melhor os dados analisados. Em relação à quantidade de FB's por dimensão, os dados do estudo informam-nos que dos 1224 FB's recolhidos, 402 dizem respeito à dimensão objetivo (32,8 %), 419 à dimensão forma (34,3 %) e 403 à dimensão

direção (32,9 %). Daqui podemos constatar que o leque maior de FB's se concentra na dimensão forma. Em relação à quantidade de FB's por categoria de cada dimensão, podemos verificar que a categoria auditiva da dimensão forma, foi a mais utilizada com um total de 25,4 % do total global dos dados, seguida da categoria prescritiva da dimensão objetivo com um total de 19,3 % do total global. A categoria quinestésico da dimensão forma foi a menos utilizada com um valor de 0,7 % do total global da amostra. Se verificarmos os valores apenas em na referência à dimensão, na dimensão objetivo o FB prescritivo é o mais usado (58,7 %), na dimensão forma é o auditivo (74,2 %) e por fim, na dimensão direção é o individual (47,1 %).

No que concerne à dimensão objetivo, o FB prescritivo é apresentado como o mais usado pelo professor estagiário, com um valor de 71,6 % no ensino massivo e 28,4 % no ensino diferenciado. Seguidamente aparece o FB descritivo em segundo lugar nesta dimensão, com uma percentagem de 67,2 % no ensino massivo e 32,8 % no ensino diferenciado. Segundo aquilo que é descrito por Rosado & Mesquita (2011), os FB's prescritivos e descritivos, repercutem melhores efeitos nos alunos, o que vai de encontro com os resultados deste estudo. Por outro lado, o FB interrogativo é o menos utilizado pelo professor nesta dimensão, aparecendo com uma percentagem de 75,9 % no ensino massivo e 24,1 % no ensino diferenciado. De acordo com os estudos de Piéron e Delmelle (1982), as intervenções interrogativas mostram uma frequência nitidamente menor comparativamente com as restantes. Esta situação é comprovada com os dados obtidos na recolha dos FB's, na medida em que o FB interrogativo foi o menos usado.

Relativamente à dimensão forma, o FB auditivo foi o mais utilizado em ambos os ensinos, massivo e diferenciado, indo ao encontro de estudos realizados por Piéron e Delmelle (1983) que referem que, a grande maioria dos FB's se situa quanto à forma, na reação verbal. Porém verificou-se uma maior quantidade no ensino massivo (69,1 %) do que no ensino diferenciado (30,9 %). No FB visual, este foi o segundo mais utilizado pelo professor estagiário também nos dois tipos de ensino, embora com uma percentagem muito superior no ensino massivo (81,8 %). Já o FB quinestésico, embora tenha sido o menos

usado pelo professor, apresentou uma percentagem superior no ensino massivo (66,7 %) em relação ao ensino diferenciado (33,3 %).

Na dimensão direção, observamos que é clara a predominância dos FB's dirigidos ao aluno individualmente, em relação à direção a um grupo ou à turma. Tal como refere Rosado (1998), citado por Rosado & Mesquita (2011), a maior parte dos FB's é individual, de forma a garantir a necessária individualização das correções do professor. Com uma percentagem de 82,1%, os FB's individuais são superiores no ensino massivo em relação ao ensino diferenciado, com uma percentagem bem menor (17,9 %). No que diz respeito aos FB's dirigidos à turma, estes também aparecem com maior quantidade no que se refere ao ensino massivo (94,4 %). Por fim, o FB dirigido ao grupo, é apresentado com uma percentagem de 76,4 % no ensino diferenciado e com 23,6 % no ensino massivo, devendo-se ao facto que no ensino diferenciado, a turma é dividida em grupos de níveis e daí o FB ser mais dirigido para todo o grupo e não de forma individual ou a toda a classe.

4.9. Síntese Conclusiva

Com base nos dados obtidos e analisados, podemos indicar que as principais conclusões do estudo são as seguintes: embora o número de aulas tenha sido reduzido para a recolha dos dados, a frequência de FB's é superior na dimensão objetivo em relação à dimensão forma e à dimensão direção.

Em relação à dimensão objetivo, o FB no ensino massivo é predominante em todas as categorias em relação ao ensino diferenciado, e o professor utiliza na sua maioria FB's prescritivos, seguido de FB's descritivos e interrogativos.

No que concerne à dimensão forma, o FB no ensino massivo volta a ter um predomínio na dimensão, à exceção do FB quinestésico que é superior no ensino diferenciado. Existe uma prevalência na utilização de FB's auditivos em relação às restantes categorias da dimensão.

Na dimensão direção, o FB no ensino massivo também aqui é predominante em duas categorias (individual e turma), porém o FB no ensino diferenciado apresenta um resultado maior em quantidade de FB's na categoria grupo. Este direcionamento do FB está intimamente relacionado com a questão

da diferenciação, visto que em relação ao total de FB's, num ensino diferenciado existe uma percentagem maior de FB's individualizados e/ou em grupo. É possível ainda referir que os FB's de carácter individual e de turma são os mais emitidos.

Parece ser inegável o valor pedagógico que o FB pode representar no processo de ensino, e revela-se fundamental atender aos cuidados na sua utilização, de modo a garantirmos a sua função de orientar a aprendizagem.

4.10. Limitações e Sugestões

Existem algumas limitações nesta investigação que devem ser evitadas na concretização de futuros trabalhos: de maneira a tornar o estudo mais preciso, a amostra (número de FB's transmitidos) deveria ter acontecido ao longo de todos os blocos de aulas das duas unidades didáticas, embora neste caso o professor tivesse de se familiarizar primeiro com a matéria de ensino nas duas primeiras aulas de cada unidade didática; visto o professor estagiário saber de antemão que a sua atividade está a ser alvo de estudo, poderá também influenciar o número de FB's transmitidos aos alunos e condicionar os resultados obtidos; e a falta de referências bibliográficas que possam suportar melhor a interpretação dos resultados no ensino diferenciado.

Como sugestões a este estudo seria pertinente a realização de mais investigações nesta temática, nomeadamente, verificar se existem diferenças na utilização de FB's em modalidades de cariz psicomotriz e sociomotriz no ensino diferenciado; e comparar a qualidade dos FB's em professores estagiários e professores experientes no ensino diferenciado.

Capítulo V – Conclusão do Relatório

Terminado o nosso processo de formação, que culminou com o EP, torna-se essencial efetuar uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo. Tendo sido um ano de aprendizagens e conhecimentos constantes, o EP mostrou-nos dia após dia que o aparecimento de constrangimentos só nos torna mais fortes e mais capazes. Estes constrangimentos permitiram levar-nos à procura de estratégias e soluções para a nossa superação, possibilitando deste modo evoluir e melhorar a prática pedagógica. Os imprevistos do ensino originaram em nós um incentivo constante para analisar e refletir de forma crítica, revelando-se assim importante para o nosso desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

Através de uma intervenção pedagógica eficaz, a melhoria da nossa prática é sempre assumida como essencial, na medida em que conseguimos facultar aos alunos, um processo de ensino-aprendizagem adequado, correto, apoiado e inclusivo, de acordo com as suas características (individuais e coletivas), as suas competências, as suas necessidades e as suas limitações. Dessa maneira, e assumindo um papel importante na intervenção pedagógica do docente, a experiência e a prática devem ser vistas como flexíveis, por serem alvo de uma constante reformulação, na procura do aperfeiçoamento.

Realizando uma retrospectiva de todo o processo, consideramos que este período de tempo na realização do EP se revelou fundamental para a aplicação de todos os saberes e valores desenvolvidos ao longo da nossa formação. Deste modo, concluímos com a convicção de que foram aplicadas todas as forças que estiveram ao nosso alcance, de maneira a obtermos a máxima prestação, contribuindo para o desenvolvimento positivo dos nossos alunos.

Capítulo VI – Referências Bibliográficas

Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: Processo ensino-aprendizagem, Organização de ensino, Estilos de Ensino*. Vila Real: UTAD.

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

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Colecção Horizonte de Cultura Física.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

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

Cadima, A. (1997). *A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada*. Diferenciação pedagógica no Ensino Básico. Instituto de Inovação Educacional.

Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In: Estrela, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Colecção de Ciências da Educação, n.26.

Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). *O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão*. In Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

- Coutinho, M.C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina (pp 217-229).
- Gomes, P. e Matos, Z. (1992). *Educação Física na Escola Primária*. Vol II: Iniciação Desportiva, Porto, Edições da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Neves, E. e Graça, M., (1997). *Princípios básicos da prática pedagógico-didática*. Coleções Estruturas de Trabalho, Porto. Porto Editora.
- Nobre, P. (2013). *Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC*.
- Pacheco, J., e Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). *Critérios de Avaliação na Escola*. In Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada, das Intenções à Acção*. Alegre: Artmed Editora.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activites physiques et sports recherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.
- Piéron, M. (1996). *A Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: FMH edições.
- Piéron, M. (1999). *Para Una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Piéron, M. e Delmelle, R. (1982). Augmented Feed-Back in Teaching Physical Education: Responses from the Athletes. In M. Piéron e J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (141-150). Liège: Université de Liège.
- Piéron, M. e Delmelle, V. (1983). *Les reactions à la prestation de l'élève*. Étude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'Education Physique*, 23(4), 35-41.
- Pimentel, J. (1998). *Reflexões sobre as qualidades da personalização do ensino*. Millenium, 10.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem: Tipos de avaliação*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revistada – Conceito, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69 – 130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

- Santos, A. (2003). *Análise da instrução na competição em futebol. Estudo das expectativas e dos comportamentos, de treinadores da 2ª divisão B, na prelecção de preparação na competição*. Dissertação de Mestrado, FMH-UTL, Lisboa.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*, Noesis, 1: 52 - 57.
- Sarmiento, P. (1997). *A demonstração como processo de auto-observação: Pedagogia do Desporto 1-2-3*. Cruz Quebrada: FMH edições.
- Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Edições FMH.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1* Chicago: Randy e McNally.
- Siedentop, D. (1983). *Developmente teaching skills in Physical Education, Second Edition*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Silva, R. (2007). *A auto-avaliação como instrumentos de consciencialização de alunos de um curso de especialização lato sensu*. Olhar de Professor, vol. 10, núm. 2, pp. 111-115.
- Silva & Alves (1998). *Treino de força em crianças jovens*. Revista Treino Desportivo (Especial), Ano I, 3ª série, p 37-42.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.

Outras referências:

Metas de Aprendizagem de Educação Física.

Ministério da Educação, (2001). *Programa Nacional de Educação Física, 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa.

Regulamento Interno da Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo, ano letivo 2015/2016.

Silva, E., Fachada, M. e Nobre, P. (2015/2016). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestre 2015-16*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra.

Capítulo VII – Anexos

Anexo 1 - Ficha de Caracterização da Turma	66
Anexo 2 - Caracterização da Turma 7º C	68
Anexo 3 - Planeamento Anual	70
Anexo 4 – Roulement	71
Anexo 5 - Extensão e Sequência de Conteúdos	72
Anexo 6 – Modelo de Plano de Aula	73
Anexo 7 - Grelha de Avaliação Diagnóstica	74
Anexo 8 - Grelha de Avaliação Formativa	76
Anexo 9 - Grelha de Avaliação Sumativa	77
Anexo 10 - Ficha de Avaliação	78
Anexo 11 - Ficha de Autoavaliação	82
Anexo 12 - A Ginástica como Matéria de Ensino	83
Anexo 13 - O Badminton como Matéria de Ensino	84
Anexo 14 - A Dança como Matéria de Ensino	85
Anexo 15 - II Jornadas Científico-Pedagógicas	86
Anexo 16 - V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	87
Anexo 17 - Oficina de Ideias	88
Anexo 18 - A Aptidão Física e a Educação Física - FitEscola	89
Anexo 19 - Ficha de FB's - Observador	90
Anexo 20 - Ficha de FB's - Professor Estagiário	91

Anexo 1 - Ficha de Caracterização da Turma

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DGEste Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO</p> <p>ANO LETIVO 2015/2016</p> <p>EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
---	---	--

FICHA INDIVIDUAL - DOSSIER DA DIREÇÃO DE TURMA – ANO LETIVO 20__/20__

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

N.º: ____ Ano: ____º Turma: ____ Data Nascimento:
____/____/____

Morada: _____

Freguesia: _____ Concelho: _____

Telefone: _____

2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Grau de Parentesco: _____ Idade: _____

Profissão: _____

Morada: _____ Telefone: _____

Local de trabalho: _____ Telefone: _____

3. AGREGADO FAMILIAR

Nome	Grau de parentesco	Idade	Profissão

4. SAÚDE

Dificuldades visuais:

Doenças crónicas:

Dificuldade auditivas:

Alergia:

Dificuldades motoras:

Outra: qual: _____

Contacto a estabelecer em caso de urgência: _____

5. VIDA ESCOLAR												
Já teve retenções no percurso escolar? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/>												
Anos Escolares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
N.º de retenções												
Aulas de Apoio frequentadas:												
Disciplinas preferidas:												
Disciplinas com mais dificuldades:												

Meio de transporte usado para vir para a escola:				
Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?
Distância de casa à escola:			Tempo gasto:	

	Sim	Não
Gostas de Estudar?		
Estudas todos os dias?		
Estudas habitualmente em casa?		
Tens alguém que te ajude no estudo?		
Costumas conversar em casa sobre o estudo?		
Costumas frequentar a biblioteca?		

6. TEMPOS LIVRES
Em que costumavas ocupar os tempos livres? _____
Fazes parte de algum clube ou coletividade? Qual? _____
7. O FUTURO
Gostarias de continuar a estudar nesta escola? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/>
Que profissão gostarias de ter? _____
Porquê? _____

5. VIDA ESCOLAR

Anos Escolares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º
N.º de alunos com retenções		7		2	3	2	2				

Aulas de Apoio frequentadas:	Matemática	Português		
N.º de alunos	7	5		

Disciplinas	EF	Mat	Francês	CN	Inglês	TIC	História	Geografia	Port
Preferidas	12	3	6	5	3	4	4	3	1
Com dificuldade		8			7		2		5

Meio de transporte usado para vir para a escola:				
Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?
	4	9	6	

Distância de casa/escola (Km)	< 1	1 a 3	3 a 5	5 a 8	> 8
N.º de alunos	6	8	4		1

Tempo gasto no percurso (min.)	< 15	15 a 30	> 30
N.º de alunos	17	2	

	Sim	Não
Gostas de Estudar?	12	7
Estudas todos os dias?	8	11
Estudas habitualmente em casa?	14	5
Tens alguém que te ajude no estudo?	15	4
Costumas conversar em casa sobre o estudo?	13	6
Costumas frequentar a biblioteca?	13	6

6. TEMPOS LIVRES

Ocupação dos tempos livres	nenhuma	Jogar computador	Andar de bicicleta	Ver televisão	Ouvir música
N.º de alunos	1	4	6	7	1

Clube ou colectividade	nenhuma	Futebol	Judo	Dança	Natação
N.º de alunos	11	5	1	1	1

7. O FUTURO

Gostariam de continuar a estudar nesta escola	Sim	Não
N.º de alunos	19	0

Profissão pretendida	Gestor	Veterinário	Engenheiro Informático/Mecânico	Cantora	Professor	Bióloga	Designer	Cozinheiro	Futebolista
N.º de alunos	1	2	3	1	2	1	1	1	4

Anexo 3 - Planejamento Anual

Aula	Semanas	Espaço	Data	Matéria
1	1ª a 6ª	R1 (Exterior)	21Set	Aula de Apresentação
2 e 3			24Set	Fitnessgram
4			28Set	Fitnessgram
5 e 6			1Out	Avaliação diagnóstica de Basquetebol
7			5Out	Basquetebol
8 e 9			8Out	Basquetebol
10			12Out	Basquetebol
11 e 12			15Out	Basquetebol
13			19Out	Basquetebol
14 e 15			22Out	Basquetebol
16			26Out	Basquetebol
17 e 18			29Out	Avaliação Sumativa de Basquetebol
19			2Nov	Avaliação Diagnóstica de Voleibol
20 e 21			5Nov	Voleibol
22	9Nov	Voleibol		
23 e 24	12Nov	Voleibol		
25	16Nov	Voleibol		
26 e 27	19Nov	Voleibol		
28	23Nov	Voleibol		
29 e 30	26Nov	Voleibol		
31	30Nov	Voleibol		
32 e 33	3Nov	Voleibol		
34	7Dez	Teste Escrito e Voleibol		
35 e 36	10Dez	Avaliação Sumativa de Voleibol		
37	14Dez	Condição Física		
38 e 39	17Dez	Corta-Mato Escolar		
			Fim 1º Período/Início 2º Período	
40	14ª a 20ª	R2 (Exterior)	4Jan	Avaliação Diagnóstica de Futsal
41 e 41			7Jan	Futsal
43			11Jan	Futsal
44 e 45			14Jan	Futsal
46			18Jan	Condição Física
47 e 48			21Jan	Futsal
49			25Jan	Aula Teórica
50 e 51			28Jan	Futsal
52			1Fev	Futsal
53 e 54			4Fev	Futsal
55 e 56	11Fev	Avaliação Sumativa de Futsal		
57	15Fev	Avaliação Diagnóstica de Badminton		
58 e 59	18Fev	Badminton		
60	22Fev	Badminton		
61 e 62	25Fev	Badminton		
63	29Fev	Badminton		
64 e 65	3Mar	Badminton		
66	7Mar	Badminton		
67 e 68	10Mar	Teste Escrito e Badminton		
69	14Mar	Badminton Autoavaliação		
70 e 71	17Mar	Avaliação Sumativa de Badminton		

Anexo 5 - Extensão e Sequência de Conteúdos

Extensão e Sequência de Conteúdos da modalidade Futsal																
Mês	Janeiro										Fevereiro					
	4	7	11	14	18	21	25	28	1	4	11					
Dia																
N.º de Aula	1	2/3	4	5/6	7	8/9	10	11/12	13	14/15	16/17					
Conteúdos	Assume posição defensiva	AD	-	I								E	C	C	AS	
	Deslocamentos defensivos	AD	-	I								E	E	C	AS	
	Passe	AD	I	E								E	C	C	AS	
	Recepção	AD	I	E								E	C	C	AS	
	Condução de bola	AD	I	E								E	C	C	AS	
	Remate	AD	I	E								E	C	C	AS	
	Finta/Drible*	AD	-	I								E	E	C	C	AS
	Passa e desmarca	AD	-	I								E	E	C	C	AS
	Transição defesa-ataque *	AD	-	I								E	E	C	C	AS
	Finalização de forma eficaz	AD	-	I								E	E	C	C	AS
	Desmarcação para criar linhas de passe	AD	-	I								E	E	C	C	AS

* Apenas abordado com o grupo de nível elementar +

AD	Avaliação Diagnóstica	I	Introdução	C	Consolidação
AF	Avaliação Formativa	E	Exercitação	AS	Avaliação Sumativa

Anexo 6 – Modelo de Plano de Aula

Professor		Data		Período		Ano/Turma	
Aula nº		Duração		Nº de Alunos Previstos		Local	
Hora		Unidade Didática					

Função Didática	
Objetivos de Aula	
Sumário	
Recursos Materiais	

Tempo		Tarefa/Situações de aprendizagem	Organização/Descrição da tarefa	Critérios de Êxito/Componentes Críticas/Objetivos Específicos
Parcial	Total			
<u>Parte Inicial</u>				
<u>Parte Fundamental</u>				
<u>Parte Final</u>				
Justificação das opções tomadas:				

Anexo 7 - Grelha de Avaliação Diagnóstica

Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
<p>Jogo de Oposição 3x3</p> <p>Na defesa:</p> <p>1 - Assume posição defensiva.</p> <p>No ataque com bola:</p> <p>2 - Recebe a bola e enquadra-se ofensivamente;</p> <p>3 - Passa e desmarca.</p> <p>No ataque sem bola:</p> <p>4 - Desmarca-se para criar linhas de passe.</p>	<p>Jogo de Oposição 4x4</p> <p>Na defesa:</p> <p>1 - Assume posição defensiva logo que perde a posse de bola.</p> <p>No ataque com bola:</p> <p>2 - Leitura de jogo que permite optar entre: rematar, passar ou conduzir a bola até à baliza.</p> <p>No ataque sem bola:</p> <p>3 - Aclara o espaço de penetração do colega com bola e/ou dos companheiros em desmarcação.</p>	<p>Jogo de Oposição 4x4</p> <p>Na defesa:</p> <p>1 - Pressiona o jogador em posse de bola;</p> <p>No ataque com bola:</p> <p>2 - Fintas e dribles em situação 1x1;</p> <p>3 - Finaliza de forma eficaz.</p>

Posição defensiva:

- Pés afastados à largura dos ombros;
- Mi ligeiramente fletidos e tronco inclinado à frente;
- Realizar passos sucessivos e curtos, mantendo os pés em contacto com o solo;
- Olhar dirigido para a bola.

Receção da bola:

- Receção com a planta do pé ou com a parte interior do pé;
- Manter o olhar na bola durante toda a sua trajetória.

Condução da bola:

- Corpo ligeiramente fletido à frente;
- Cabeça levantada para estar atento à movimentação dos colegas e adversários;
- Levar a bola, dando sucessivos toques ligeiros, sempre próximo do pé que conduz.

Remate:

- Colocar o pé de apoio ao lado da bola, com a ponta do pé na direção do remate;
- Tronco ligeiramente inclinado à frente;
- O pé contacta com a bola sensivelmente no centro desta.

Passé:

- Cabeça levantada e tronco na vertical para ver a bola;
- Controlar a força e a direção da bola para uma boa receção;
- Continuar o movimento da perna que executa o passe.

Finta e Drible:

- Realizar a finta próximo do adversário;
- Realizar mudanças de direção rápidas o lado contrário;
- Ultrapassar o adversário pelo lado.

Remate de cabeça:

- Dirigir o olhar para a bola durante a sua trajetória;
- Saltar e bater a bola com a testa;
- Manter os olhos abertos durante a execução do remate.

Nº	Nome	NÍVEL INTRODUTÓRIO Jogo de Oposição 3x3				NÍVEL ELEMENTAR Jogo de Oposição 4x4			NÍVEL AVANÇADO Jogo de Oposição 4x4			DOMÍNIO COGNITIVO Regras	ATITUDES E VALORES Participação/Comportamento	NÍVEL	
		1	2	3	4	1	2	3	1	2	3				
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															

Anexo 8 - Grelha de Avaliação Formativa

Nº	Nome	NÍVEL INTRODUTÓRIO Jogo de Oposição 3x3				NÍVEL ELEMENTAR Jogo de Oposição 4x4			NÍVEL AVANÇADO Jogo de Oposição 4x4		
		1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
		1	S	S	S	S	S	S	S	X	X
2	S	S	S	X	X	X	X	X	X	X	
3	S	S	S	X	X	X	X	X	X	X	
4	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	
5	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	
6	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	
7	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	
8	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	
9	S	S	S	S	S	S	X	X	X	S	
10	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	
11	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	
12	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	
13	X	S	S	S	S	X	X	X	X	X	
14	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	
15	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	
16	S	X	X	S	S	X	X	X	X	X	
17	S	S	S	S	S	S	X	S	X	S	
18	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	
19	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	

Anexo 9 - Grelha de Avaliação Sumativa

Nº	Nome	NÍVEL INTRODUTÓRIO Jogo de Oposição 3x3				NÍVEL ELEMENTAR Jogo de Oposição 4x4				NÍVEL AVANÇADO Jogo de Oposição 4x4				NÍVEL
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
		1	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	
2	S	S	S	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	NI+
3	S	S	S	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	NI+
4	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	S	S	S	E+
5	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	S	E+
6	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	I+
7	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	S	E+
8	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	X	X	I
9	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	X	S	I
10	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	X	X	I+
11	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	I+
12	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	I+
13	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	X	X	I
14	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	X	I+
15	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	X	I+
16	S	S	X	S	X	X	S	X	X	X	X	X	X	NI+
17	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	X	X	X	E
18	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	X	E+
19	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	A

Anexo 10 - Ficha de Avaliação

Ficha de Avaliação - 2º Período

10 de março de 2016

Nome: _____ Nº: _____ Ano: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____
Avaliação: _____ Professor: _____ Ass. Enc. Educ. _____

Grupo I (15%)

1. Para cada alínea indica se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F). (2,5% cada uma)

		V	F
1.1	No jogo de Futsal, podem acontecer apenas 2 tipos de reposição de bola em jogo, nomeadamente o pontapé de linha lateral e o lançamento de baliza.		
1.2	Um jogador expulso na primeira parte pode voltar ao jogo na segunda.		
1.3	No pontapé da saída a bola é colocada no solo no círculo central.		
1.4	A duração do jogo de Futsal é de 2 períodos de 20 minutos cada um, com um intervalo que não deve exceder os 15 minutos.		
1.5	Para ser considerada bola fora, basta que a mesma toque na linha de baliza ou linha lateral.		
1.6	É golo sempre que a bola toque a linha de baliza.		

Grupo II (30%)

2. Em cada uma das questões são apresentadas três hipóteses de resposta, das quais só uma esta correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida. (7,5% cada uma)

2.1. Quais as designações dos jogadores consoante as posições que ocupam em campo?

- a) Fixos, Alas, Extremos e Guarda-redes.
- b) Fixos, Alas, Pivôs e Guarda-redes.
- c) Bases, Alas, Pivôs e Guarda-redes.

2.2. Para executar corretamente o passe ou o remate no Futsal, deve-se:

- a) Colocar o peso do corpo sobre o pé de apoio.
- b) Colocar o pé de apoio longe da bola.
- c) Inclinar o tronco para trás.

2.3. A condução de bola deve se feita:

- a) Corpo ligeiramente inclinado à frente.
- b) Com a bola sempre próxima do pé que a conduz.
- c) Ambas as respostas estão corretas.

2.4. O pontapé de canto, no Futsal, realiza-se quando:

- a) Quando a bola sai pela linha lateral.
- b) Quando a bola sai pela linha de baliza, tocada em último lugar pelo jogador que defende.
- c) Quando a bola sai pela linha de baliza, tocada em último lugar pelo jogador atacante.

Grupo III (15%)

3. Para cada alínea indica se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F). (2,5% cada uma)

		V	F
3.1	Um jogo de Badminton disputa-se à melhor de 4 jogos.		
3.2	Num jogo de Badminton é permitido efetuar dois toques consecutivos.		
3.3	Quando o volante cai no campo adversário, ganhamos um ponto e direito a servir.		
3.4	Na execução do Lob, o batimento deve ser realizado abaixo da cintura.		
3.5	Na execução do Serviço, segura-se o volante na palma da mão.		
3.6	Se a pontuação for 29-29, o set será ganho pelo jogador que ganhar o ponto seguinte.		

Grupo IV (30%)

4. Em cada uma das questões são apresentadas três hipóteses de resposta, das quais só uma esta correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida. (7,5% cada uma)
- 4.1. Quais dos seguintes gestos técnicos de Badminton foram abordados nas aulas de Educação Física:
- a) Passe e Recepção.
 - b) Volei e Remate.
 - c) Clear, Lob e Serviço.
- 4.2. Um jogo de Badminton, oficialmente, pode ser jogado:
- a) Individualmente.
 - b) Individualmente e a pares.
 - c) A pares.
- 4.3. No Badminton, podem ser executados dois tipos de serviço:
- a) Serviço alto e serviço baixo.
 - b) Serviço curto e serviço longo.
 - c) Serviço por cima e serviço por baixo.
- 4.4. Quando o volante está em jogo, um jogador faz falta sempre que:
- a) Toca na rede e/ou invade o campo do adversário.
 - b) Pisa as linhas do seu campo.
 - c) Sai fora dos limites do seu campo.

Grupo V (10%)

5. Em cada uma das questões são apresentadas três hipóteses de resposta, das quais só uma esta correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida. (5% cada uma)

5.1. Escolhe a afirmação correta sobre a Higiene Pessoal:

- a) Não é muito importante tomar banho diariamente.
- b) Para manter as unhas limpas, basta cortá-las.
- c) O sono e o descanso são aspetos importantes e que fazem parte da higiene pessoal.

5.2. Escolhe a afirmação correta sobre a Higiene Alimentar:

- a) A validade dos alimentos deve ser verificada.
- b) Não é necessário lavar comida embalada que for guardada no frigorífico.
- c) Se os alimentos forem cozinhados, não precisam ser previamente lavados.

Anexo 11 - Ficha de Autoavaliação

FICHA DE AUTO - AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA



Agrupamento de Escolas
Mirandó do Corvo

Nome: _____ Nº _____ Ano _____ Turma: _____

Para fazeres a tua **AUTO-AVALIAÇÃO** assinala com uma cruz de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

	I Período		II Período		III Período	
	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes
SABER ESTAR 30% - COMPORTAMENTO / EMPENHAMENTO						
Fui assidua(a) e pontual						
Empenhei-me nas atividades propostas de iniciativa própria						
Realizei integralmente as tarefas que me foram solicitadas						
Participo só quando o professor me solicita						
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades						
Trago o material necessário						
Respeito o professor e colegas						
Distraio-me durante o trabalho e preciso de ser chamado à atenção						
Perturbo as aulas						
Cumpro as regras específicas de utilização do material, os espaços de aula e os balneários						
Cumpro o Regulamento Interno						
Revelo disponibilidade e capacidade de cooperação						
Sou capaz de não sobrepor o interesse pessoal ao do grupo						
Aceito respeitosamente decisões contrárias às minhas						
Exprimo corretamente as minhas dúvidas e dificuldades						
Sempre que estive presente e não realizei a componente prática, cumpro as tarefas propostas						
Como aluno(a) sob atestado médico empenhei-me no desenvolvimento de trabalhos e sobre as modalidades abordadas						
APRENDER A CONHECER 20%	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes
Adquiri conhecimentos relacionados com os conteúdos						
Respondi com clareza as questões colocadas na aula;						
Conheço as técnicas e táticas abordadas						
Sei as regras das modalidades lecionadas						
APRENDER A FAZER 50%	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes
Adquiri habilidades motoras						
Apliquei os conhecimentos lecionados						
Apliquei corretamente nas tarefas propostas						
Progridi para níveis superiores						
Auto-Avaliação	1º Período		2º Período		3º Período	

Anexo 12 - A Ginástica como Matéria de Ensino



Anexo 13 - O Badminton como Matéria de Ensino



Anexo 14 - A Dança como Matéria de Ensino

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

A DANÇA COMO MATÉRIA DE ENSINO

27 novembro de 2015



CERTIFICADO

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

Coimbra, 27 novembro de 2015

<p>A Coordenadora do MEEFEBS</p>  <p>(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)</p>	<p>O Diretor da FCDEF</p>  <p>(Prof. Doutor António José Figueiredo)</p>
---	--

· U ·

FACULDADE DE CIÊNCIAS
DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo 15 - II Jornadas Científico-Pedagógicas



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

Eduardo Ferreira

apresentou o trabalho com o título:

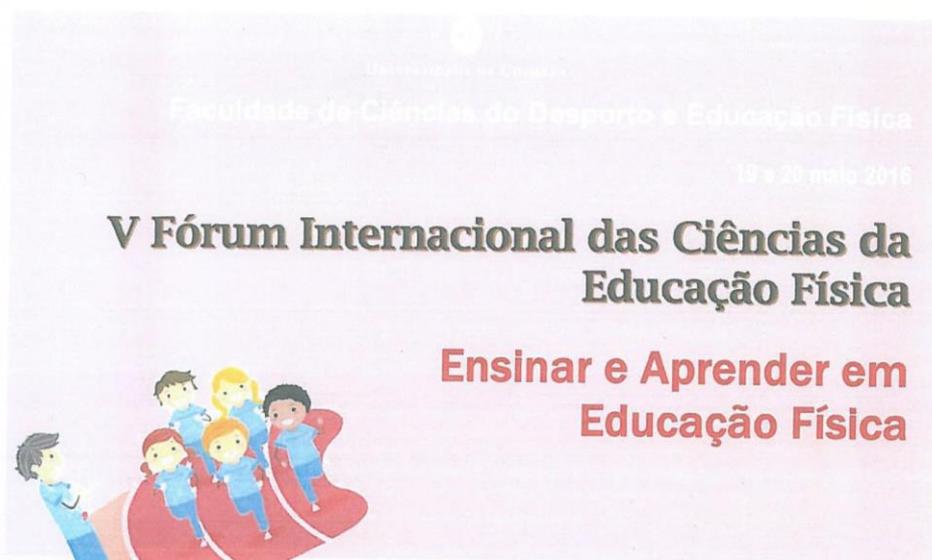
Ensino massivo e ensino diferenciado - como
sistemas que traz ao professor nas aulas
de Educação Física na emissão de feedback

Coimbra, 01 de abril de 2016

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo 16 - V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



Certifica-se que

Eduardo Feneira

participou no V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física com o tema: *Ensinar e Aprender em Educação Física.*



Coimbra, 20 de maio de 2016



O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo 17 - Oficina de Ideias



Anexo 18 - A Aptidão Física e a Educação Física - FitEscola



Anexo 19 - Ficha de FB's - Observador

Observador: _____ Unidade Didática: _____

Função Didática: _____ Observado: _____

Data: _____ Nº de Aula: _____

Nº da Tarefa	Feedback
Tarefa 1	
Tarefa 2	
Tarefa 3	
Tarefa 4	

Anexo 20 - Ficha de FB's - Professor Estagiário

Observador: _____ Unidade Didática: _____ Função Didática: _____

Observado: _____ Data: _____ Nº de Aula: _____

Quantidade de FB/Ta refa	Objetivo						Forma						Direção						TOTAL
	Prescritivo		Descritivo		Interrogativo		Visual		Auditivo		Quinestésico		Indiv.		Grupo		Turma		
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	
T1																			
T2																			
T3																			
T4																			
T5																			
T6																			
TOTAL																			

M – Ensino Massivo | D – Ensino Diferenciado