



Daniela Filipa Barata Simões

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DA LOUSÃ, JUNTO DA TURMA DO 9ºE NO ANO LETIVO
DE 2017/2018**

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

Junho de 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DANIELA FILIPA BARATA SIMÕES

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO 9ºE NO ANO LETIVO DE 2017/2018

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor Miguel Ângelo Sousa Fachada Domingues Coelho

COIMBRA
2018

Simões, D. (2018). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária da Lousã, junto da turma do 9ºE no ano letivo 2017/2018. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Daniela Filipa Barata Simões, aluna nº 2013168746 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da Universidade de Coimbra de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, 14 de junho de 2018

Daniela Filipa Barata Simões

Agradecimentos

Porque este caminho teria sido mais difícil se o tivesse percorrido sozinha, é necessário agradecer a quem, incansavelmente, me acompanhou e apoiou nesta etapa tão importante da minha vida...

Agradeço a toda a minha família pelo apoio demonstrado, porém, preciso de agradecer especialmente aos meus pais e irmão, que tornaram possível todo o meu percurso académico, pelo apoio que me deram, por terem acreditado em mim, por fazerem os possíveis para eu poder concretizar os meus sonhos e por mostrarem o orgulho que têm nos filhos. Espero um dia poder agradecer tudo aquilo que fizeram por mim...

Ao Francisco, pela paciência e compreensão, e por ter acompanhado esta caminhada de mãos dadas comigo...

A todos os meus amigos, em especial à Ana, Sara e Joana, que para além de amigas são como irmãs, pela ajuda, pelo companheirismo, pela força, pelo apoio, por serem o meu ombro amigo...

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, pelo companheirismo e trabalho em equipa...

Aos professores orientadores, Professor João Moreira e Professor Miguel Fachada, pela dedicação, orientação, disponibilidade, pela transmissão de ensinamentos e valores essenciais à ação docente, por me ajudarem a olhar de uma forma mais crítica para o meu trabalho e por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional...

À Professora Maria José Sítima, por toda a amabilidade, atenção e disponibilidade...

A todos os professores do Grupo de EF do Agrupamento de Escolas da Lousã, pela disponibilidade e ajuda...

À turma do 9ºE, por tornarem possível esta experiência e por contribuírem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional...

... O meu mais sincero obrigada!

Resumo

O Estágio Pedagógico, realizado na Escola Secundária da Lousã, junto da turma E do 9º ano, no âmbito 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, surge como o culminar deste Mestrado. Este traduz-se pela aplicação prática, em contexto escolar real, dos conhecimentos e capacidades adquiridas ao longo da formação académica.

O relatório de estágio expressa uma necessária dimensão crítico-reflexiva da ação pedagógica efetuada, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática docente em ocasiões futuras.

O presente documento enceta com o reconhecimento das expectativas iniciais. Seguidamente, por forma a apresentar o contexto em que realizámos o estágio pedagógico, apresentamos a contextualização do meio, bem como os recursos, dando especial enfoque à turma junto da qual foi realizado o estágio. Expomos também o planeamento elaborado durante o ano letivo e retratamos a intervenção pedagógica, não esquecendo da avaliação que foi parte integrante de todo este processo. A ação reflexiva é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, assim, importa revelar e justificar as opções tomadas ao longo do ano letivo. Apresentamos a investigação realizada ao longo do estágio pedagógico, que surge como o aprofundamento do tema problema.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Diferenciação Pedagógica, Necessidades Psicológicas Básicas, Educação Física

Abstract

The *Pedagogical Training*, developed with the class E of 9th grade of Escola Secundária da Lousã, and included in the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education in the Faculty of Sports Sciences and Physical Education. from the University of Coimbra, is the last step to achieve this Master. It translates in practical application, in real context, of the knowledge and capabilities obtained during the academic education.

This report aims to present an important reflexive dimension of the pedagogical action performed and bearing in mind the improvement of teaching practice skills in future professional opportunities.

The present document initiates with the recognition of initial expectations. Then, to present the context where the activities were developed, is presented where and in which context, as well as the resources, especially with the class from which was developed this course. It will be described the planning elaborated during the school year and is subsequent pedagogical intervention, and the evaluation of the students as a main part of the whole process. The reflexion is fundamental in the teaching-learning process, so will be described and justified all the options taken during the academic year. It will also be presented an investigation of the problematic theme, developed during the pedagogic training.

KEYWORDS: Pedagogic Training, Pedagogic Differentiation, Basics Psychological Needs, Physical Education.

Sumário

Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Introdução	15
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	15
1. Expectativas Iniciais	15
2. Caracterização do Contexto	17
2.1. A escola	17
2.2. O grupo disciplinar	18
2.3. Núcleo de Estágio.....	18
2.4. A turma do 9ºE.....	19
2.5. A organização da Disciplina na Escola	20
2.6. Atividades Desenvolvidas	20
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	22
1. Planeamento	22
1.1. Plano Anual.....	23
1.2. Unidades Didáticas	25
1.3. Planos de Aula	27
2. Realização.....	29
2.1. Instrução	29
2.2. Gestão.....	32
2.3. Clima e Disciplina.....	34
2.4. Decisões de ajustamento	34
3. Avaliação	35
3.1. Avaliação Diagnóstica	36
3.2. Avaliação Formativa.....	38
3.3. Avaliação Sumativa.....	39

3.4. Autoavaliação.....	40
3.5. Critérios de Avaliação	41
4. Atitude Ético Profissional.....	42
5. Questões Dilemáticas.....	43
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	44
Nota Introdutória.....	44
1. Contextualização Teórica	45
1.1. Diferenciação Pedagógica	45
1.2. Como se concretiza a diferenciação?	46
1.3. O agrupamento de alunos de uma turma.....	47
1.4. A Atividade Física e a Motivação	49
1.4.1. Necessidades Psicológicas Básicas	49
1.4.2 A relação das Necessidades Psicológicas Básicas e a Educação Física	50
2. Metodologia.....	51
2.1. Amostra.....	51
3. Procedimentos	52
3.1. A intervenção prática experimental	52
Matérias, nº de aulas.....	52
Tempo dedicado a cada tipo de agrupamento	52
Procedimentos de instrução/informação	52
Caracterização da densidade motora e do feedback	53
Instrumentos	55
3.2. Procedimentos de análise dos dados.....	55
4. Análise dos resultados	59
5. Limitações do estudo	61
6. Síntese	62

Conclusão	63
Referências Bibliográficas	64

Lista de Abreviaturas

AF – Atividade Física

DP – Diferenciação Pedagógica

DT – Diretor(a) de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESL – Escola Secundária da Lousã

FB – *Feedback*

NPBs – Necessidades Psicológicas Básicas

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TAD- Teoria da Autodeterminação

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

Lista de Figuras

Figura 1- Tempo destinado ao trabalho em Grupos Homogêneos por aula

Lista de tabelas

Tabela 1- Frequências relativas das respostas nas 1ª e 2ª aplicações..... 56

Tabela 2- Resultados em função da variável gênero (Dimensão Competência)
..... 57

Tabela 3- Resultados em função da variável gênero (Dimensão Relação)..... 57

Tabela 4- Resultados em função da variável gênero (Dimensão Autonomia).. 58

Lista de Anexos

Anexo I – Ficha Biográfica

Anexo II – Matriz Curricular

Anexo III – *Roulement*

Anexo IV – Modelo do plano de aula

Anexo V – Tabela de avaliação Diagnóstica

Anexo VI – Tabela de avaliação Formativa

Anexo VII –Grelha de Assiduidade/Pontualidade

Anexo VIII – Critérios de Avaliação

Anexo IX – Certificado de participação IV Jornadas Solidárias Científico-Pedagógicas

Anexo X – Certificado de presença e preleção na VII Oficina de Ideias em Educação Física

Anexo XI – Certificado de participação na sessão de esclarecimento “Jovens Professores: Que futuro?”

Anexo XII – Certificado Programa Fit Escola

Anexo XIII- Instrumentos de observação e registo (tempo de prática e feedback)

Anexo XIV- *Basic Psychological Needs Exercise Scale* (BPNEsp) validado para a língua portuguesa por Pires *et al*(2010)

Introdução

O Relatório Final apresenta-se como o ponto culminante do Estágio Pedagógico (EP), realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

O EP permite-nos colocar em prática todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo do percurso académico, que se exprime em três anos de Licenciatura e o primeiro ano de Mestrado. Ao aplicar em contexto real todas as aprendizagens, ainda que sob orientação e supervisão, é-nos dada a possibilidade de maximizar as nossas competências e consolidar os nossos conhecimentos.

O presente relatório visa refletir de forma crítica a ação pedagógica por nós experienciada durante este ano letivo, assumindo-se desta forma como um instrumento que tem em vista a melhoria da nossa prática futura enquanto docente.

Posto isto, o presente documento estrutura-se em três partes fundamentais: o primeiro capítulo onde consta a contextualização prática desenvolvida, o segundo capítulo onde é realizada uma análise crítico-reflexiva da prática pedagógica e, por fim, no terceiro capítulo estará exposto o Aprofundamento do Tema Problema que se intitula de “O Impacto do Ensino Diferenciado nas Necessidades Psicológicas Básicas”.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. Expectativas Iniciais

O último ano é sempre o mais ansiado, por variadíssimas razões, além de ser o culminar de todo o processo de aprendizagem é também o ano que faz a ponte entre o final do percurso académico e a vida profissional. Porém, chegada a altura somos consumidos por um misto de sentimentos e emoções: alegria, porque estamos na reta final; receio de não estarmos à altura do desafio e de

não conseguirmos aplicar em contexto real aquilo que tão bem sabemos na teoria; e inseguranças, de não sabermos se vamos conseguir ultrapassar todas as dificuldades e terminar o Estágio Pedagógico com sucesso. Porém, houve sempre uma certeza, a certeza de que iríamos tentar e dar o nosso melhor.

Era do nosso conhecimento que a Escola Secundária da Lousã (ESL) tinha todos os recursos e condições necessárias a uma boa prática docente. Porém, o sucesso não depende apenas das condições disponíveis, passa também pela dimensão profissional e ética, pela nossa participação na escola, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a formação profissional e o seu desenvolvimento.

Desta forma, enquanto docentes tínhamos como objetivo principal aplicar os conhecimentos adquiridos, porém, era nossa preocupação atualizar os mesmos de forma contínua, aliada à reflexão, que seria feita sobre todas as intervenções e decisões em contexto de aula; seria um meio que nos permitirá aperfeiçoar o nosso desempenho e conseqüentemente contribuir para um maior sucesso dos alunos.

Relativamente à ética, tínhamos como propósito a predominância dos valores cívicos em contexto de aula. Deste modo, procurámos manter uma postura inclusiva, justa, imparcial, sem preconceitos, distribuindo atenção e *feedbacks* (Fb) por todos os alunos de forma equitativa.

Quanto à participação na escola, mostrámos sempre disponibilidade para colaborar com todos os intervenientes e em todas as atividades/projetos/eventos planeados. Era nossa intenção participar de forma ativa e dinâmica em todas as atividades, permitindo assim que evoluíssemos enquanto profissionais. Desta forma, pretendíamos, portanto, integrarmo-nos no Agrupamento de Escolas da Lousã, na Escola Secundária da Lousã e no grupo de Educação Física (EF).

Considerando que estamos em constante aprendizagem e que no decorrer do estágio surgiram dúvidas e dificuldades, contámos com o trabalho colaborativo entre os colegas estagiários, o auxílio do professor orientador e os restantes docentes de EF para colmatar as fragilidades que foram surgindo. A reflexão sobre a ação pedagógica aliada à partilha de experiências têm um papel importante na evolução desta ação.

Uma das componentes do papel do professor é promover aprendizagens curriculares aos alunos. Deste modo, recorreremos aos conhecimentos que

possuímos para instruir os alunos. Era do nosso conhecimento que tínhamos que abordar matérias com as quais não tivemos muito contacto e, por isso, sentimos mais dificuldades. De forma a colmatá-las tínhamos a consciência da necessidade de nos formarmos continuamente, para possibilitarmos o melhor processo de ensino-aprendizagem aos alunos. Desta forma, com vista a ultrapassar as nossas dificuldades recorreremos à literatura e aos professores mais experientes que, certamente, nos poderiam ajudar.

2. Caracterização do Contexto

2.1. A escola

Segundo o seu Regulamento Interno o Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL) é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de um ou mais níveis de ensino.”. Fazem parte do AEL os seguintes estabelecimentos escolares:

- Escola Secundária da Lousã (ESL), que funciona como escola sede;
- Escola Básica nº 2 (EB nº 2) da Lousã;
- Jardins-de-Infância (JI) de Fontainhas, Levegadas, Casal de Santo António, Lousã, Santa Rita, Serpins, Ponte Velha, Foz de Arouce e Freixo;
- Escolas do 1º ciclo do ensino básico (EB1) de Casal de Ermio, Casal de Santo António, Fontainhas, Freixo, Levegadas, Lousã, Santa Rita, Serpins e Vilarinho.

A Escola Secundária da Lousã, local onde foi realizado o Estágio Pedagógico, tem à disposição um conjunto de instalações munidas de equipamentos e materiais que permitem uma boa prática de EF.

Estas instalações compreendem-se em:

- **No perímetro escolar:**

Um pavilhão gimnodesportivo, que tem campos demarcados de várias modalidades, como por exemplo de futebol, basquetebol, voleibol, entre outros, e está equipado de material/equipamento para a prática de variadas modalidades.

Um campo exterior polidesportivo, que tal como o pavilhão, tem vários campos delimitados, como é o caso de um campo de futebol, andebol, ténis, voleibol, etc. Possui ainda um campo reduzido de basquetebol e uma caixa de areia para a prática de salto em comprimento.

- Nas imediações da escola

Encontra-se a piscina municipal, destinada à prática de natação. A Câmara da Lousã disponibiliza algumas pistas sem prejuízo das restantes atividades que poderão existir, tendo em conta que esta infraestrutura está aberta ao público.

2.2. O grupo disciplinar

O Grupo de Educação Física em conjunto com o Grupo de Educação Visual, constituem o Departamento de Expressões.

Relativamente ao Grupo de Educação Física, é composto por um total de onze professores. O nome do professor João Moreira merece ser salientado, foi o professor que nos orientou e acompanhou durante todo este percurso, contribuindo desta forma para a nossa evolução enquanto profissionais.

Rapidamente nos sentimos integrados. O grupo demonstrou ser solidário, acolhedor, colaborativo e fez questão de se disponibilizar para ajudar no que fosse necessário.

2.3. Núcleo de Estágio

O grupo de trabalho, era composto por 4 elementos que já se conheciam, uma vez que todos realizaram o primeiro ano de mestrado juntos. Porém, devido à falta de oportunidade anterior em trabalhar em conjunto, o método de trabalho de cada um não era do conhecimento de todos. No entanto, houve uma rápida adaptação ao estilo de cada um. A inexperiência no ramo da docência era comum a todos os professores estagiários. Portanto, era de esperar que surgissem dificuldades que se evidenciariam mais no início do ano letivo. À parte disso, ultrapassar as dificuldades e proporcionar o melhor processo ensino-aprendizagem possível aos alunos, era um objetivo comum.

Foi logo no início deste percurso que o professor orientador alertou para a necessidade de uma visão crítico-reflexiva. Podemos agora afirmar que as

reflexões sobre a ação pedagógica promoveram a nossa evolução enquanto professores.

2.4. A turma do 9ºE

De forma a proporcionar um ensino eficaz, adequando o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e capacidades individuais de cada aluno é necessário conhecer a turma e cada aluno.

A seleção da turma foi uma das primeiras escolhas que tivemos que realizar, das quatro turmas possíveis, a escolha recaiu em função do horário das aulas e a disponibilidade de cada um para a sua lecionação. Desta forma, a turma atribuída foi a turma do 9ºE.

Por forma a conhecermos as turmas e recolhermos informações sobre os alunos, elaborámos uma ficha biográfica (Anexo I) que estes preencheram na primeira aula do ano letivo.

Desta recolha importa destacar que a turma do 9ºE era composta inicialmente por 19 alunos, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Sendo que no 2º Período através do processo de transferência de escola, integrou na turma mais um aluno do sexo masculino, com 17 anos de idade.

No que concerne à Educação Física, as respostas foram unânimes: todos os alunos tiveram esta disciplina em anos passados. Excetuando um aluno, todos afirmam gostar da disciplina.

No que diz respeito às modalidades já praticadas pelos alunos nas aulas de Educação Física, foram referidas, com maior número de respostas andebol, basquetebol, voleibol, rugby, badminton, ginástica, atletismo, dança e natação. Uma minoria de alunos, referiu ter abordado orientação, basebol, escalada, corfbol e ténis.

Futsal/futebol, badminton e ténis foram as modalidades apontadas como as que mais gostariam de abordar na disciplina de Educação Física. Os alunos assumiram sentir mais dificuldades na natação, ginástica e dança. Com estes resultados, e tendo em conta que seriam abordadas as modalidades de natação e ginástica foi dada a possibilidade de o professor idealizar estratégias para colmatar possíveis dificuldades sentidas pelos alunos, ainda que, só depois da

avaliação diagnóstica o professor tenha dados concretos para poder planear o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à prática de atividades físicas desportivas fora do contexto escolar, apenas metade da turma afirmou que realizava, sendo que futebol foi a modalidade mais apontada pelos alunos.

Reportando as doenças constatadas, não foi referida nenhuma doença alarmante, apenas um aluno referiu ter asma, um aluno apontou ser celíaco e cerca de cinco alunos referiram ter problemas visuais.

É de mencionar que cerca de 8 alunos referiram que já ficaram retidos em anos anteriores.

Apesar de o nível de desempenho dos alunos ser visivelmente diferente, independentemente de os alunos terem um nível de proficiência menor ou maior, o empenho e o interesse mostrado foram uma constante nesta turma. O comportamento dos alunos foi, de uma forma geral, adequado ao contexto de aula.

É de salientar que durante o ano letivo algumas informações dadas, pela Diretora de Turma, sobre os alunos, mostraram-se pertinentes para que as aulas corressem da melhor forma.

2.5. A organização da Disciplina na Escola

Na Escola Secundária da Lousã, a disciplina de Educação Física é abordada por meio de uma periodização por blocos. Desta forma, para cada matéria é apresentada a duração de um período de cerca de 6 semanas.

O Grupo de Educação Física elabora e disponibiliza uma matriz curricular (Anexo II). Nesta matriz encontram-se expostas as matérias a abordar por ano de escolaridade. Cabe ao professor de cada turma selecionar as matérias que tenciona dar e respetiva sequência. Desta forma, as matérias selecionadas para lecionar no 9º ano foram: Andebol, Natação, Tag Rugby, Ginástica Acrobática, Badminton e Futsal. De referir que foram abordadas nesta mesma sequência.

2.6. Atividades Desenvolvidas

2.6.1. Área 2 – Organização e Gestão escolar

Segundo o Guia de Estágio, a Área 2 do Estágio Pedagógico “procura favorecer a compreensão dos modos e conteúdos de intervenção dos

professores na gestão da escola”, através do acompanhamento direto de um cargo de gestão “de topo e/ou intermédia”.

Deste modo, foi desenvolvida assessoria a um cargo de gestão intermédia, realizado à Diretora de Turma (DT) da turma E do 9º ano. A escolha desta função deve-se à maior probabilidade de ser um cargo desenvolvido por nós, num futuro próximo enquanto docentes.

No decorrer do acompanhamento apurámos que este cargo é detentor de uma inquestionável responsabilidade, requer coordenação, capacidade de relacionamento e diálogo com todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem (professores, alunos e encarregados de educação), capacidade de resolução de eventuais conflitos, conhecimento da legislação e organização.

A possibilidade de constatar e absorvermos todas as experiências resultantes deste trabalho de assessoria, traduzem-se numa mais-valia para o nosso futuro enquanto profissionais, resultando num crescente enriquecimento pessoal e curricular.

2.6.2 Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas

Segundo o Guia de Estágio, com a Área 3 pretende-se “desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares”.

Posto isto, optámos por nos responsabilizar pela organização o corta-mato escolar do Agrupamento de Escolas da Lousã e de um Torneio de “Street Basket” 3x3.

O corta-mato estava previsto no plano anual de atividades, a escolha de nos responsabilizar pela sua organização recaiu sobre o facto de considerarmos que é uma das atividades mais trabalhosas e pelo impacto na população escolar.

O torneio de “Street Basket” 3x3, foi escolhido de forma unânime pelos estagiários de EF. Esta atividade tinha como população alvo apenas os alunos da Escola Secundária da Lousã. Os eventos correram conforme esperado, contando com a colaboração do grupo de EF no dia dos eventos.

Ambas as atividades, para além de permitir cumprir os objetivos propostos para a área 3, mostraram-se enriquecedoras para o nosso crescimento profissional.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Planeamento

Bento (2003, p. 58) caracteriza o planeamento realizado pelo professor como uma “antecipação mental do seu ensino”, desta forma o professor faz uma antevisão de todo o processo de ensino, planificando e organizando eventuais acontecimentos e antecipando e simulando a sua intervenção enquanto docente (Bento, 1998). Posto isto, Lewy (1979) afirma que o objetivo do planeamento é “prever, definir e criar as condições necessárias a uma correta execução do processo.”.

Bento (1998) refere que planeamento está dependente do “pensamento consciente, responsável e criativo” por parte do professor, na medida em que o professor é confrontado com o programa de Educação Física, com as individualidades dos alunos e dos recursos disponíveis. Isto requer uma reflexão racional de forma alcançar o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

O planeamento deverá ter expressão através de documentos orientadores do ensino, porém, os mesmos deverão ser flexíveis na medida em que permitam ajustes sempre que necessário. Damião(1996), considera que “A planificação pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula as necessidades dos alunos”.

Aranha (2004), considera que o planeamento integra a conceção, a aplicação e a avaliação.

Durante o decorrer do estágio pedagógico, foi-nos solicitada a realização de documentos orientadores da ação docente. Consequentemente surgiram os três níveis de planeamento, referidos por Bento (1998) o nível I referente ao plano anual, o nível II concernente às unidades didáticas e, por fim, o nível III que diz respeito aos planos de aula. De salientar que todos eles eram de carácter aberto, permitindo ajustamentos e reformulações, derivadas das ocorrências experienciadas ou observadas em contexto de aula, adaptando assim o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e capacidades de cada aluno, com vista o sucesso de todos.

1.1. Plano Anual

No início do ano letivo somos apresentados e integrados na escola, para além de ficarmos a conhecer as instalações e o material disponível para prática de EF, damos-nos a conhecer e conhecemos a turma e os restantes intervenientes no processo. Após este período inicial, torna-se necessário planear e organizar não só o processo de ensino-aprendizagem como também as atividades a realizar no âmbito da área 3.

Deste modo, o plano anual surge como uma das primeiras tarefas a serem desenvolvidas, de forma a criar uma linha orientadora para o professor. Bento (1998, p.67) afirma que “A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos e desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”.

Bento (2003, p. 59), considera ainda que este planeamento é “um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.” Assim, a elaboração do plano anual revela-se fulcral na medida em que constitui um documento orientador, garantindo ao professor uma linha lógica no processo de ensino. Este planeamento assume-se “um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano” pois os detalhes são reservados para as unidades didáticas e para os planos de aula. (Bento, 2003)

Posto isto, no plano em questão, é abordada a contextualização e caracterização da escola e dos espaços destinados à prática da EF, as finalidades e as competências, os conteúdos, os objetivos, as estratégias, as matérias a abordar e a respetiva periodização, a caracterização da turma e o processo de avaliação.

De entre as matérias estipuladas na matriz curricular, a abordar por ano de escolaridade, cada professor procedia à escolha das matérias a abordar durante o ano letivo e a sua distribuição pelos períodos, desta forma, as matérias selecionadas para lecionar no 9º ano foram: Andebol, Natação, Tag Rugby, Ginástica Acrobática, Badminton e Futsal. As matérias foram abordadas nesta mesma sequência, achámos que era pertinente na medida em que intercalava modalidades coletivas com individuais e para além disso, possibilitava que o ano

letivo se iniciasse com uma modalidade coletiva, permitindo desta forma uma melhor integração não só dos alunos, como também do professor.

As matérias abordadas encaixam-se apenas numa das grandes áreas de avaliação específicas da Educação Física, as Atividades Físicas Desportivas. Relativamente à subárea dos Jogos Desportivos Coletivos, são abordadas um total de três matérias (Andebol, Tag Rugby e Futsal), no que concerne à subárea da Ginástica é apenas abordada a Ginástica Acrobática, no que respeita à subárea das Raquetas, a matéria é abordada é o Badminton e, por fim, é abordada a Natação que se refere a uma subárea com o menor número de discriminação de matérias. Segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) todas as matérias abordadas são preconizadas pela composição curricular, relativa ao 3ª ciclo.

É relevante referir que optámos por abordar a modalidade de Badminton, ao invés de Ténis, considerando as informações obtidas nas fichas biográficas entregues aos alunos no início do ano letivo. A maioria referia nunca ter abordado ténis nas aulas de EF, assim, respeitando o PNEF que considera que no 9º ano é feita uma revisão das matérias, aperfeiçoamento/recuperação de alunos, com referência às competências a atingir no fim do ciclo, optar pelo Badminton pareceu-nos uma escolha pertinente.

Considerámos que seis matérias, duas por período, permitiriam ao professor dar a matéria e consolidar a mesma, cumprindo assim o objetivo principal da EF, ensinar.

O *roulement* (Anexo III), realizado pelo grupo de EF, destinava o tempo da rotatividade dos espaços. É de salientar que as matérias a abordar e o tempo destinado a cada uma assumem-se como flexíveis. O *roulement* permite terminar as matérias mais cedo, ou pelo contrário mais tarde, consoante aquilo que o professor considere necessário através do seu entendimento do processo ensino-aprendizagem, excetuando a natação, uma vez que esse espaço não é propriedade nem de utilização exclusiva da escola. Esta possibilidade deve-se ao facto de existirem materiais e equipamentos suficientes para que duas turmas estejam a abordar a mesma modalidade no mesmo horário, o entendimento harmonioso entre os professores também é necessário para que se realize estes ajustes com sucesso. A periodização anual, permite-nos ter uma visão ampla sobre as matérias a abordar ao longo do ano letivo, uma vez que o período,

o tempo, a quantidade de blocos de aulas e as respetivas datas das matérias estão lá clarificadas.

Foram tomadas algumas decisões que importa salientar, relativamente aos modelos de ensino, optámos por seleccionar o “*Teaching Games for Understanding*” nos jogos desportivos coletivos (Andebol, Tag Rugby e Futsal), o objetivo deste modelo “é permitir que os alunos aprendam os aspetos táticos através da prática de versões modificadas de jogo (e.g., jogos condicionados, simplificados) adequados às necessidades de proficiência dos alunos” (Araújo (2006) citado por Clemente (2014)). Desta forma, evitámos ao máximo exercícios analíticos dando relevância às situações de jogo e a jogos reduzidos com ou sem condicionantes. Conseguimos, desta forma, um aumento do tempo de empenhamento motor e intervir de forma constante com vista o progresso dos alunos.

As dificuldades sentidas na construção deste documento surgiram principalmente do desconhecimento das capacidades dos alunos. Assim, definir os conteúdos e os objetivos a abordar em cada matéria de forma prévia bem como seleccionar estilos e estratégias de ensino tornou-se numa tarefa complexa. Porém, foi tido em consideração o facto de o plano anual não determinar completamente a ação pedagógica, mas sim orientar o processo de forma flexível.

1.2. Unidades Didáticas

Bento (1998), refere que as unidades didáticas são “partes essenciais do programa de uma disciplina” na medida em que “apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”.

As UD's assumem-se como um documento orientador do processo pedagógico da modalidade em questão. Bento (1998, p.87) afirma que “O planeamento da unidade temática determina a função de cada aula e dispõe as vias da sua preparação.”, refere ainda que que o professor deve ter um “pensamento consciente, responsável e criativo”, de forma a promover aprendizagens consideráveis e motivar os alunos para a prática da EF.

As Unidades Didáticas surgem, então, como o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem de cada modalidade. Os resultados da avaliação diagnóstica marcam o início das UD, na medida em que se deve adequar os conteúdos e objetivos de acordo com as capacidades e dificuldades reveladas pelos alunos na avaliação inicial, e deverão ser estruturados de forma lógica e

gradual com vista o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Para que este planeamento tenha sucesso, é necessário ter também em conta os recursos materiais e espaciais disponíveis.

Deste modo, neste documento estão reunidas informações relativas à contextualização histórica da modalidade, os conteúdos técnico-táticos, a extensão e sequência de conteúdos, progressões pedagógicas, objetivos e metodologias que visam o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De referir que as UD's detêm um carácter aberto e dinâmico, que permitem ajustamentos e reformulações em função da reflexão realizada ao longo do processo ensino-aprendizagem. Esta flexibilidade permite ao professor realizar as adaptações necessárias, com vista o êxito dos alunos.

Na construção da UD, a maior dificuldade sentida foi a organização lógica dos conteúdos a abordar, porém, através da reflexão conjunta com o professor orientador estas dificuldades foram-se dissipando.

Na elaboração das Unidades Didáticas tivemos em consideração determinações do PNEF. Assim, as preocupações metodológicas, ao nível do desenvolvimento das Capacidades Motoras, deverão seguir os seguintes princípios pedagógicos: a inclusividade e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um. Considera ainda que é possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário. Posto isto, tivemos a preocupação de diferenciar o ensino e, para isto, recorreremos ao agrupamento por habilidades. Isto verificou-se nas modalidades individuais (natação e badminton) e ginástica acrobática, ajustámos assim os conteúdos, as tarefas e objetivos às necessidades de cada grupo de alunos, potencializando as suas capacidades e colmatando as dificuldades, contribuindo desta forma para a sua evolução. Porém, tal como refere o Programa Nacional de EF, o trabalho diferenciado era apenas o necessário, permitindo desta forma que os alunos também interagissem coletivamente. Esta interação nas aulas de natação era mais reduzida, revelando-se apenas em jogos lúdicos na parte final da mesma. Nas restantes modalidades, e tendo em conta que os alunos de um nível inferior eram

muito poucos, optámos por trabalhar em grupos heterogéneos, considerando que através de um trabalho de cooperação e entreaajuda os alunos poderiam evoluir, inculcando assim sentimentos de respeito e espírito de equipa.

As Unidades Didáticas permitiram-nos aprofundar os conhecimentos relativos às matérias, e conseqüentemente, possibilitaram uma melhor intervenção junto dos alunos.

1.3. Planos de Aula

Posteriormente à realização do plano anual e das unidades didáticas, que se assumem como planeamento a longo e médio prazo ou anual e periódico respetivamente, importa elaborar o planeamento a curto prazo, isto é, preparar as aulas. As aulas, para além de serem uma “unidade organizativa” assumem-se principalmente como “a unidade pedagógica do processo de ensino” e têm em vista o desenvolvimento dos alunos através da sua estimulação (Bento, 1998).

Posto isto, foi necessária a elaboração de um modelo de plano de aula, o mesmo baseou-se no modelo tripartido de Bento (1997). Assim, o plano era dividido em três partes: inicial, fundamental e final (Anexo IV).

Assim sendo, a primeira parte da aula, ou parte inicial, era reservada à instrução inicial, que tinha como intuito rever os conteúdos abordados nas aulas passadas e informar os conteúdos e objetivos da aula. Para além disso, nesta fase inicial era realizado o trabalho de aquecimento que tinha em vista a preparação do organismo para o esforço que se realizaria subseqüentemente.

Na parte fundamental eram desenvolvidos os conteúdos estipulados. Esta fase tem como principal objetivo a promoção das aprendizagens, com vista o desenvolvimento dos alunos, quer das suas capacidades motoras quer dos seus conhecimentos. É também nesta fase que o professor transmite um maior número de *feedbacks* e realiza possíveis adaptações com vista o sucesso dos alunos e do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, a parte final da aula serve para realização do balanço da mesma, de forma a rever os conteúdos através do questionamento e realizar uma reflexão conjunta sobre a prestação, comportamento e o empenho da turma. É nesta fase que os alunos realizam o retorno à calma, quer através de uma atividade com uma densidade motora inferior quer pela conversa orientada pelo professor.

Nesta fase também é dada a possibilidade de os alunos colocarem dúvidas e verem-nas esclarecidas, são ainda fornecidas informações sobre aulas posteriores.

É de referir que no final de cada plano surge ainda a justificação do mesmo. Com isto pretende-se justificar e fundamentar as opções tomadas relativamente à organização da aula e à seleção de exercícios.

Em todos os planos de aula, eram tidos em conta os objetivos gerais e específicos, as estratégias, os estilos de ensino, a organização da aula e das tarefas, o tempo das tarefas, os recursos necessários, e os critérios de êxito/componentes críticas.

Podemos assim afirmar que o planeamento das aulas foi realizado de forma consciente e coerente, com o objetivo de promover uma boa densidade motora, rentabilizando o tempo de útil de prática, os materiais e os espaços disponíveis, recorrendo a estratégias e métodos de intervenção pedagógica com vista a aprendizagem dos alunos, prevendo ocorrências através de uma ação reflexiva prévia e garantindo uma sequência lógica entre as aulas, respeitando a extensão de conteúdos da UD.

É de salientar que o plano de aula é flexível, permitindo ajustamentos sempre que necessários, assumindo-se assim apenas como uma “proposta” de aula que poderá ser alterada consoante as ocorrências observadas durante a mesmas.

Relativamente aos estilos de ensino utilizados, na fase inicial da aula o estilo predominante é por comando e na parte fundamental o estilo tarefa foi utilizado de forma mais assídua. Este permite que os alunos trabalhem autonomamente e individualmente e possibilita ao professor um acompanhamento individualizado da prática dos alunos. Todavia, podemos afirmar que os estilos de ensino foram escolhidos e utilizados consoante as matérias de ensino, o nível de desempenho dos alunos e o seu grau de autonomia. Considerando que o estilo por comando foi predominante aquando a Unidade Didática de Natação, referente a grupos com mais dificuldades e menos autonomia, e na parte inicial das aulas de Ginástica Acrobática, esta opção teve como objetivo que os alunos aprendessem a executar os conteúdos de uma maneira muito precisa e sincronizada, alcançando desta forma os objetivos traçados. É de salientar que nesta última UD, utilizámos também o estilo de descoberta guiada, permitindo desta

forma que os alunos através de reflexões cognitivas desenvolvessem a sua própria aprendizagem ainda que orientada pelo professor.

Numa fase inicial do estágio, sentimos algumas dificuldades na construção do plano de aula e justificamos este facto com a inexperiência. As dificuldades passavam pela distinção entre componentes críticas e critérios de êxito e pela distinção entre conteúdos e objetivos. A preocupação com a organização e a gestão da aula também contribuía para as dificuldades vividas. Porém, mais uma vez contamos com o auxílio do professor orientador para nos clarificar e esclarecer estas dúvidas. Depois de esclarecidos, foi para nós mais fácil e rápido a elaboração dos planos de aula.

As reflexões realizadas no final de cada aula, quer individualmente quer em conjunto com os colegas de estágio e com o professor orientador, revelaram ser fundamentais, contribuindo para a melhoria da nossa intervenção pedagógica, uma vez que esta nos permitia ter consciência da nossa ação pedagógica.

2. Realização

Depois de planear, é necessário colocar o planeamento em prática, recorrendo à ação pedagógica. Segundo Siedentop (1983), a intervenção pedagógica divide-se em quatro dimensões distintas: instrução, gestão, clima e disciplina. Estas dimensões assumem-se como cruciais no processo de ensino-aprendizagem uma vez que “estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino” (Siedentop, 1998).

2.1. Instrução

A dimensão instrução é referente aos comportamentos e técnicas utilizadas pelo docente de forma a fornecer informações substantivas, esta dimensão inclui a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração.

A preleção deve ser sucintas, claras e focadas no objetivo, tentando assim não dispersar e diminuir, deste modo, o tempo passado em explicações na aula com vista um maior tempo para a atividade física. Esta foi uma preocupação constante durante o estágio. Tentámos reduzir o tempo de preleção, sem prejuízo da compreensão dos alunos, tentámos sempre fornecer informações relevantes, de forma breve e com uma linguagem adequada. Contudo, aquando as aulas com a função didática de introdução de conteúdos, era visível que a

preleção era mais demorada em comparação com outras aulas, no entanto, as informações fornecidas eram essenciais a uma prática de qualidade.

Por forma a ter todos os alunos no nosso campo de vista, aquando as preleções, era pedido aos alunos que se dispusessem em meia lua, desta forma conseguíamos ter o controlo da turma e evitar conversas paralelas facilitando assim a nossa ação de transmissão de informações. Esta situação era já uma rotina, os alunos sabiam que quando o docente os reunia eles tinham que se dispor em meia lua e todos à frente do professor. A falta de confiança e o receio de errar, numa fase inicial, demonstraram ser um entrave para uma boa preleção.

O questionamento visa envolver o aluno ativamente na aula, desenvolver a capacidade de reflexão e verificar a assimilação dos conteúdos. Durante as aulas, aplicámos o questionamento quando considerávamos ser conveniente, pertinente e oportuno. Deste modo poderia ser aplicado antes, durante e depois de uma tarefa. O questionamento era também utilizado no início das aulas, por forma a recordar conteúdos já abordados ou no final da aula por forma a realizar o balanço da mesma. Consideramos que o questionamento é promotor da aprendizagem, que permitiu instigar os alunos e o seu conhecimento prévio e adquirir novos conceitos. Para além disto, cremos o questionamento requer que o aluno esteja sempre atento às intervenções e instruções do professor uma vez que poderá ser questionado sobre algum conteúdo ou regra.

O *feedback* tem como objetivo a melhoria da eficácia do processo ensino-aprendizagem, assumindo-se através da intervenção do docente sobre a ação motora do aluno. Pode assumir dois tipos de afetividade: negativo e positivo, sendo que na nossa intervenção prevaleceu este último, uma vez que era nossa preocupação elogiar ou encorajar a prestação do aluno ao invés de desaprovar e menosprezar o seu desempenho. Podemos verificar que em alguns casos, por exemplo alunos menos motivados para a prática da EF, o reforço positivo teve efeito, os alunos esforçavam-se e realizavam as tarefas com mais empenho. O FB pós erro era essencialmente para encorajar os alunos a tentar novamente e fazer melhor. É importante que o professor transparea entusiasmo para os alunos, motivando-os para a prática.

Preocupámo-nos também em fornecer *feedback* de forma adequada e pertinente e, tentámos individualizá-lo ao máximo por forma a colmatar as

dificuldades de cada aluno. Para isto, recorreremos às várias dimensões e categorias do *feedback*, considerando que cada aluno é diferente e que, por isso, também necessitam de acompanhamentos diferentes. Por exemplo, para um aluno o FB auditivo pode ser suficiente, porém para outro é necessário acompanhar o *feedback* auditivo com o quinestésico para que possa compreender melhor o que lhe é solicitado.

No decorrer das aulas, o *feedback* utilizado foi maioritariamente do tipo descritivo, prescritivo e interrogativo. Quando à direção do *feedback* foi variada, tentámos individualizar ao máximo, porém, quando percebíamos que o erro/dificuldade era comum a vários alunos optámos por dirigi-lo à turma.

Percebemos que o *feedback* tinha impacto noutras dimensões, na dimensão Clima, na medida em que favorece um ambiente de trabalho positivo, na dimensão gestão uma vez que há uma maior recetividade dos alunos em relação às tarefas e conteúdos e na dimensão Disciplina, uma vez que os alunos revelam um maior empenho e conseqüentemente uma menor probabilidade de comportamentos inadequados.

Uma das dificuldades sentidas neste campo, foi concentrar-nos em direccionar o *feedback* para o foco da aprendizagem, o facto de querermos corrigir tudo ao mesmo tempo resultava numa transmissão de informação excessiva e inconveniente. Com o decorrer do estágio fomos controlando e contrariando esta situação, focando-nos apenas nas informações mais relevantes, de acordo com os conteúdos a abordar em cada aula, desta forma possibilitámos a promoção de um conhecimento gradual. Inicialmente nas modalidades em que não nos sentíamos tão confortáveis, a transmissão do *feedback* era menor, pois não tínhamos confiança para intervir sobre aspetos técnico-táticos dos quais não estávamos totalmente seguros. Ao longo do estágio esta confiança foi adquirida através de bibliografia e reflexões individuais, ou conjuntas, que nos auxiliaram no entendimento das corretas ações técnicas e/ou táticas, permitindo-nos posteriormente intervir com mais facilidade e rapidez. Conhecer a matéria é, portanto, fundamental para que a nossa intervenção seja de qualidade.

O professor deve recorrer à demonstração de forma a retratar aquilo que pretende ver desenvolvido no exercício. A demonstração é fundamental na medida em que, o aluno observa a ação e reproduz a mesma, adquirindo assim um novo comportamento ou habilidade (Bandura , 1969, 1977). Não há um número

ideal de demonstrações, ainda assim, McGuire (1961) mostrou que um número adequado e eficiente de demonstrações é de 2 a 4. Por norma, nas aulas eram realizadas 2 a 3 demonstrações do mesmo exercício, numa primeira vez de uma forma mais lenta ou parcial para que o aluno formasse uma ideia da habilidade e percebesse os sinais relevantes para a execução da tarefa e as seguintes demonstrações eram realizadas da forma que se pretendia que os alunos executassem.

Fazendo a retrospectiva do ano letivo, consideramos que poderíamos ter corrido muitas mais vezes à demonstração. Ainda assim, refletindo sobre as vezes que a realizámos, podemos afirmar que nem sempre imprimimos na demonstração a dinâmica com que queríamos que os alunos realizassem a tarefa, sendo que posteriormente tínhamos que alertar para que os alunos fossem mais ativos, porém, temos consciência de que estavam apenas a reproduzir aquilo que tinham visto. Não tendo na altura a perceção da importância que a demonstração tinha para os alunos, podemos afirmar que esta situação foi melhorando ao longo do ano.

Também utilizámos o aluno como agente de ensino, isto é, a demonstração era realizada por alunos. Neste caso, recorriámos a um ou mais alunos que fossem mais dotados nas matérias. Esta situação surgia quando o docente tinha a consciência de que não executava o movimento corretamente. Desta forma, o professor distancia-se da demonstração, porém, orienta e corrige a mesma através do *feedback*.

É de salientar que a demonstração não prescindia do acompanhamento de informações verbais pertinentes e que tínhamos sempre a preocupação de que os alunos que estavam a observar adotassem uma posição que lhes permitisse ver a ação de forma correta de forma a assimilarem melhor as ações pretendidas.

2.2. Gestão

A dimensão gestão reflete os comportamentos do professor que gerem elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, a redução de comportamentos impróprios e o uso eficaz do tempo de aula.

Assim sendo, a gestão da aula depende do planeamento da mesma e da organização por parte do professor para que a aula se desenrole de forma fluída,

com vista a rentabilização do tempo de prática e conseqüentemente a fomentação das aprendizagens dos alunos.

Posto isto, durante o planeamento tivemos a preocupação alguns aspetos com vista uma gestão eficaz. Tentámos que a organização das tarefas diferísse o menos possível, para que desta forma os episódios de transição fossem o mais reduzidos possível. As tarefas foram planeadas de forma a que todos os alunos estivessem em prática, porém, nem sempre era possível dado à indisponibilidade dos espaços. Neste caso, tentávamos diminuir o tempo de espera ou nessa impossibilidade optávamos por uma tarefa complementar, como era o caso de um pequeno circuito de condição física, de forma a que nenhum aluno ficasse em espera ou sem tarefa. De forma a integrar os alunos que não estavam a realizar a aula, eras-lhes solicitado, por exemplo, que arbitrassem os jogos.

Os espaços destinados à aula eram previamente organizados de forma a não perder tempo útil de prática de aula com a sua organização.

Criámos também algumas rotinas que contribuíssem para a fluidez da aula. Como era o caso da contagem decrescente, os alunos sabiam que teriam que estar junto do professor antes do fim da mesma.

Quando era necessário a formação de equipas, optávamos por fazê-lo aquando a preleção inicial de forma a promover transições rápidas e fluidas posteriormente, é de salientar que estas equipas eram formadas previamente.

Tentámos adotar um posicionamento e uma circulação que nos permitissem ter todos os alunos no nosso campo de visão, deste modo, conseguíamos certificar-nos de que os alunos estavam empenhados nas tarefas propostas. Para além disto, conseguimos interagir e dar *feedback* a todos os alunos, mesmo que de longe.

Percebemos logo no início que a falta de pontualidade dos alunos prejudicava o tempo útil de prática e, por este motivo, fomos intolerantes com os atrasos. Desta forma, os alunos perceberam rapidamente que tinham que ser pontuais ou, caso contrário, acumulariam faltas de atraso.

Posto isto, podemos considerar que uma gestão eficaz do tempo de aula evita perdas de tempo. Isto depende de um bom planeamento que deve ser refletido, cuidado e rigoroso. O sucesso organizacional da aula tem o intuito de reduzir as perdas de tempo e potencializar o tempo de prática dos alunos, maximizando assim as suas aprendizagens.

2.3. Clima e Disciplina

De acordo com Siedentop (1998) a dimensão clima é referente aos comportamentos do professor e às interações que proporcionam um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Ao promover comportamentos apropriados ao contexto de aula ou, por palavras de Siedentop (2008) um “comportamento coerente com as metas educacionais de um cenário educacional específico” estamos a contribuir para uma boa disciplina e, conseqüentemente, o bom funcionamento da aula. Então, podemos considerar que estas duas dimensões estão interligadas na medida em que ao promovermos um ambiente agradável e propício ao sucesso do ensino os alunos mostrar-se-ão menos predispostos a comportamentos desadequados.

Deste modo, o nosso posicionamento e circulação eram uma das nossas principais preocupações por forma a manter todos os alunos no nosso campo de visão, de modo a controlar o comportamento destes e intervir sempre que necessário.

De maneira a promover um clima agradável esforçámo-nos por incutir aos alunos sentimentos de entreajuda e espírito de equipa, respeito e solidariedade para com os colegas. Procurámos também adaptar o nosso discurso às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo *feedback* variado, incentivando e motivando os alunos.

De uma forma geral, a nossa turma revelou-se disciplinada. Era visível maior agitação aquando as aulas no exterior, porém, depois de chamados a atenção os alunos acalmavam-se.

Em jeito de autorreflexão crítica considero que nem sempre transparecemos o entusiasmo necessário, com vista o pleno envolvimento e empenho dos alunos nas tarefas. Porém, consideramos também que houve uma linha evolutiva durante o ano letivo, relativamente à nossa intervenção neste aspeto. É de sublinhar que, a partir do 2º período, altura em que nos apercebemos da importância de interagir com os alunos, fizemos questão de participar nos exercícios e foi visível a motivação deles e um maior empenho.

2.4. Decisões de ajustamento

Ao entender o planeamento como uma linha orientadora do processo de ensino-aprendizagem é possível que o mesmo sofra reajustes com vista o

sucesso dos alunos. Estes reajustes surgem com os imprevistos e assumem-se como as decisões de ajustamento que o professor seleciona de forma a solucionar os imprevistos e dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem de uma forma eficaz. Estas adaptações e reajustamentos poderão ser feitas no plano anual, na UD ou no plano de aula.

É a ação reflexiva constante que permite ao professor ajustar, quando necessário, o processo.

No desenrolar do estágio, recorreremos várias vezes a estes reajustes. No decorrer das aulas esta prática era constante e fundamental para cumprir com os objetivos traçados. Neste sentido, quando faltava um aluno, ou quando o espaço disponível não era o previsto, ou mediante a exercitação dos alunos, das suas dificuldades ou progressos ou até mesmo por nos apercebermos que algum exercício estava a ser monótono ou não era do interesse da totalidade da turma, era necessário proceder aos devidos ajustes. ajustar o processo de ensino aos recursos disponíveis e/ou à prática dos alunos.

Ao longo do ano letivo, realizar decisões de ajustamento tornou-se uma ação progressivamente mais fácil de concretizar. É de recordar que no início do ano letivo, numa aula de Andebol, ao depararmo-nos com a falta de quatro alunos a dificuldade em reformular novamente as equipas e reajustar a organização dos exercícios foi imensa. Porém, atualmente, isso já não é uma dificuldade. Rapidamente reajustamos as equipas e temos a capacidade de escolher colocar um joker ou alunos em apoio quando há equipas em superioridade numérica, evitando também desta forma que haja alunos em espera.

Ao realizar uma retrospectiva do nosso percurso enquanto professores estagiários, podemos constatar que adquirimos uma experiência inquestionável durante o estágio, podendo afirmar que o estágio pedagógico é fundamental na formação de docentes.

3. Avaliação

Pinto, J. (2004, p. 1) refere que “a avaliação tal como a conhecemos tem um passado recente” admitindo a ligação com o “desenvolvimento da escola pública de massas”. Pinto (2004, p. 4) citando de Landshere (1979) caracteriza a avaliação como um “processo sistemático com o objetivo de determinar em que

medida os objetivos educativos são atingidos.”. No Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho a avaliação também é definida como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.”. Esta ideia é ainda corroborada por Ribeiro, L. (1999, p.75) que afirma que avaliação tem o intuito de “acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido”.

Ribeiro, L. (1999, p. 75) define a avaliação como “uma operação descritiva e informativa dos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação.”. Este autor, faz questão de clarificar a distinção entre avaliação e classificação, de forma a entendermos melhor os diferentes tipos de avaliação. Deste modo, define a classificação como “uma intenção seletiva” que “procede à seriação dos alunos ao atribuir-lhes uma escala de valores”.

Posto isto, surgem três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Durante este ano letivo, a avaliação foi realizada de forma contínua, registando formal ou informalmente o desempenho dos alunos, os seus progressos ou dificuldades. Permitindo assim que o professor pudesse ajustar o processo de ensino-aprendizagem com vista a evolução dos alunos. De forma a facilitar a recolha destes dados, no decorrer do estágio, procedemos à elaboração de instrumentos facilitadores desta ação.

3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro, L. (1999) a avaliação diagnóstica “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”. O autor considera que as aprendizagens anteriores constituem “pré-requisitos dos novos comportamentos a adquirir.”. Então, a avaliação diagnóstica para além de nos permitir perceber o nível de proficiência dos alunos, possibilita a previsão de dificuldades e permite selecionar e definir os objetivos a atingir com base nas competências e conhecimentos dos alunos.

Optámos por realizar esta avaliação no início de cada Unidade Didática. Esta escolha recaiu sobre a ideia de que ao realizar as avaliações diagnósticas

de todas as matérias no início do ano letivo, chegada a altura de abordar as matérias, os alunos já poderiam ter adquirido outras competências, de um nível superior e, deste modo, tanto os resultados da avaliação diagnóstica como os objetivos selecionados já estariam desajustados. Assim sendo, para esta avaliação estavam reservadas as duas primeiras aulas de cada UD.

De forma a recolher informações sobre os conhecimentos e as competências dos alunos, surge a necessidade de um instrumento de recolha de dados, conseqüentemente surge a grelha de avaliação diagnóstica (Anexo V). As tabelas continham critérios de avaliação bem definidos e abrangentes, de forma a facilitar-nos a observação. A escala de avaliação era constituída por três níveis distinto “1- Não realiza; 2- Realiza; 3- Realiza Bem”. O preenchimento das grelhas realizou-se através da observação direta das ações técnico-táticas dos alunos.

Após a recolha dos dados referentes à avaliação inicial, era necessário analisar e refletir cuidadosamente sobre os resultados obtidos de forma a averiguar o nível de competência de cada aluno e, eventualmente, agrupá-los em grupos de nível. Através desta reflexão também foi possível definirmos objetivos e estratégias que visassem a evolução do aluno.

As dificuldades que concernem à avaliação diagnóstica foram numerosas, demonstrando que é um processo complexo. Inicialmente, selecionar as competências a serem avaliadas e que posteriormente diferenciariam o nível dos alunos foi uma das maiores dificuldades neste âmbito. O facto de necessitarmos de andar com a folha de registo sempre connosco para preencher enquanto observávamos, impedia-nos de intervir constantemente e corrigir os erros cometidos pelos alunos. Havia também dificuldades na deteção dos erros cometidos e rápida correção dos mesmos, e consideramos que estas dificuldades provinham da carência de conhecimentos das matérias. Na avaliação diagnóstica das modalidades individuais, sentimos dificuldades em observar todos os alunos a realizar todas as ações técnicas e o mesmo acontecia aquando a avaliação diagnóstica dos Jogos Desportivos Coletivos, uma vez que optávamos por realizar jogo (formal ou reduzido) e, por norma, tínhamos dois jogos em simultâneo o que nos dificultava a observação das ações técnico-táticas dos alunos. A natural preocupação com a organização da aula e a sua gestão também não nos permitem focar totalmente na ação dos alunos. Após a realização da avaliação diagnóstica

a análise e a reflexão sobre os resultados, também não eram tarefa fácil, uma vez que tínhamos que diferenciar o nível dos alunos e arranjar estratégias de ensino para colmatar as dificuldades observadas.

Contudo, ao longo do ano as dificuldades foram-se desvanecendo, na medida em que fomos conhecendo os alunos, as suas capacidades e limitações e fomos aperfeiçoando a nossa capacidade de observar que nos permitia um registo posterior e uma intervenção melhor e mais frequente aquando a ação dos alunos.

3.2. Avaliação Formativa

Ribeiro, L. (1999) afirma que “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.”, considera ainda que deve ter lugar “tantas vezes quantas o professor entender conveniente, no decurso do processo ensino-aprendizagem”. Assume que esta avaliação deve ser “permanente” e “contínua”, contudo admite não haver condições para tal e, por este motivo, o professor deve determinar momentos “de controlo de aprendizagem”, permitindo assim que esta avaliação seja sistemática.

Bloom (1971), define a avaliação formativa como os processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e limitações dos alunos, sendo esta ideia mais tarde corroborada por Carvalho (1994).

Posto isto, a avaliação formativa revelou ser sistemática baseando-se numa análise refletiva sobre o êxito ou o insucesso dos alunos. Esta avaliação assumiu duas vertentes, uma informal e outra formal.

A avaliação formativa assumiu um carácter maioritariamente informal, que se exprimia através da observação direta da ação dos alunos em todas as aulas. Esta permitia-nos identificar rapidamente as dificuldades dos alunos e ajustar a ação pedagógica às suas necessidades individuais. O domínio teórico dos alunos, era aferido através do questionamento ao longo da aula ou no final através da reflexão conjunta.

Porém, esta avaliação assumiu também um carácter formal, na medida em que no decorrer da maioria das UD, havia um momento pré-determinado, que por norma era a meio da UD, que tinha como objetivo a recolha de dados

sobre as competências dos alunos, o empenho, as capacidades motoras e cognitivas. Aquando a UD de Ginástica Acrobática, não se realizou a avaliação formativa formal, tendo em conta que a coreografia final que foi construída e desenvolvida ao longo da UD iria demonstrar o empenho dos alunos ao longo da mesma, considerámos ainda que uma avaliação formativa informal era suficiente para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e ajustar sempre que necessário o processo de ensino-aprendizagem.

De forma a recolher dados, foi necessária a construção de uma tabela de observação (Anexo VI). Com este registo, percebíamos facilmente as dificuldades dos alunos, a sua evolução e se os objetivos estavam a ser atingidos. Os dados recolhidos, permitiam-nos também reajustar os objetivos ou estratégias com vista o sucesso dos alunos. Para o preenchimento da tabela em questão, foi tida em conta a escala de avaliação: “1-Insuficiente; 2- Suficiente; 3- Bom”.

É de salientar que de modo a registar a pontualidade, a assiduidade e o material, foi construído um instrumento de registo de faltas que era preenchido em todas as aulas (Anexo VII).

A maior dificuldade na realização desta avaliação foi, sem dúvida, selecionar estratégias de forma a reajustar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem consoante os dados recolhidos.

3.3. Avaliação Sumativa

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação sumativa “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. Este autor afirma ainda que esta avaliação corresponde ao “balanço final” do desempenho dos alunos na UD, deste modo, esta avaliação torna-se “pertinente no final” da unidade de aprendizagem. A avaliação sumativa “presta-se à classificação”, isto é, é dada uma classificação a cada aluno consoante os objetivos atingidos pelos mesmos. Esta classificação reflete “uma apreciação global do trabalho do aluno”.

Então, a avaliação sumativa é a atribuição de uma classificação que decidimos representar numa escala de 1 a 5 (1 – Muito Insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom ; 5 – Muito Bom), sendo que esta visa retratar a qualidade de desempenho e as competências adquiridas pelos alunos no decorrer da UD.

Para a realização desta avaliação, reservámos as duas últimas aulas de cada UD.

Para a avaliação em questão, não houve alterações na organização e estrutura das aulas era, portanto, uma aula normal. Isto deveu-se ao facto de realizarmos a avaliação formativa, desta forma já tínhamos uma ideia sobre o desempenho dos alunos, então esta avaliação final servia apenas para retirar eventuais dúvidas. Relativamente à avaliação sumativa dos jogos coletivos, era focada na realização de jogos reduzidos ou formais, dependendo dos recursos espaciais disponíveis. Deste modo, o aluno tinha a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos técnico-táticos. No que concerne aos jogos individuais, o enfoque da avaliação recaia sobre a ação técnica dos alunos.

As dificuldades experienciadas neste contexto, recaiam sobre a possibilidade de sermos injustos com algum aluno. A escala é reduzida e, por este motivo, é difícil diferenciar o nível de desempenho dos alunos. Porém, numa fase inicial contámos o auxílio do professor orientador que nos ajudou a ter uma ideia clara sobre as diferenças no desempenho dos alunos e, conseqüentemente, ajudou-nos a ser coerentes na atribuição das classificações. Esta dificuldade foi-se desvanecendo ao longo da nossa prática pedagógica, uma vez que era para nós cada vez mais fácil perceber as diferenças do desempenho dos alunos.

3.4. Autoavaliação

Segundo Nobre (2015), “A autoavaliação refere-se à avaliação das próprias atuações do sujeito”. Para Santos (2002) “A autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva.”, esta ideia é corroborada por Nobre (2015) que afirma que a autoavaliação “permite a formação de uma consciência de aprendizagem ao aluno e uma aprendizagem única do próprio ato de avaliar”. Então, a autoavaliação desencadeia nos alunos a capacidade critico-reflexiva sobre a sua ação e promove a sua autonomia.

A autoavaliação realizou-se formalmente no final de cada período, através do preenchimento de uma ficha elaborada e cedida pelo Grupo de EF. Neste documento os alunos utilizavam a seguinte escala de avaliação, para se autoavaliarem em cada parâmetro: MI- Muito Insuficiente, I – Insuficiente, S-

Suficiente, B-Bom, MB- Muito Bom. Os parâmetros eram relativos ao conhecimento das regras e regulamentos das modalidades abordadas ao longo do período, o empenhamento, o comportamento e a disciplina, a assiduidade e pontualidade e a cooperação nas atividades da aula. No final tinham ainda que se autoavaliar de uma forma global através de uma escala de avaliação de 1 a 5.

Porém, podemos afirmar que a autoavaliação foi realizada ao longo das matérias abordadas, através do questionamento. Santos (2002) afirma que “Se a autoavaliação passa por um processo consciente de reflexão sobre o que está a fazer e como se está a fazer, o aluno terá de desenvolver a capacidade de autoquestionamento. Se a autoavaliação passa por um processo consciente de reflexão sobre o que está a fazer e como se está a fazer, o aluno terá de desenvolver a capacidade de autoquestionamento.”. Então, recorrendo ao questionamento o professor contribuir para “o desenvolvimento de uma postura autorreflexiva nos seus alunos! (Santos, 2002).

Para que os alunos pudessem avaliar o seu trabalho foi necessário o fornecimento dos “aspetos em que se devem autoavaliar, os critérios e ainda indicações sobre o modo como devem realizar os juízos de valor.” (Nobre, 2015).

3.5. Critérios de Avaliação

Sá (2004) assume que a existência de critérios permite ao aluno perceber o que é esperado dele. Segundo Nobre (2015) “Os critérios de avaliação devem ser explicitados de forma a serem ser assimilados pelo aluno e preferencialmente devem ser construídos com os alunos, de modo a potenciar a autoavaliação.”.

Os critérios de avaliação globais estavam já definidos e foram apresentados aos alunos na primeira aula do ano letivo (Anexo VIII). No início das UD os alunos tiveram o conhecimento dos critérios de avaliação mais relevantes. Desta forma permitíamos “ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com critérios definidos” (Nobre, 2015).

4. Atitude Ética Profissional

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

Procurámos adotar e manter uma postura profissional ao longo do estágio, tendo sempre presente que os alunos vêem o professor como uma referência, um modelo a seguir. Assim sendo, durante as aulas tentámos inculcar aos alunos atitudes e valores, como a assiduidade e pontualidade, procurámos também promover sentimentos de respeito, espírito de equipa e entreajuda. Deste modo, ao longo do ano tentámos dar o exemplo e demonstrando ser assíduos e pontuais e respeitando todos aqueles que nos rodeavam (alunos, professor, professor orientador, colegas de estágio e auxiliares), resultando num ambiente agradável.

Tentámos também que a imparcialidade fosse uma constante nas aulas, fornecendo *feedback* de forma equitativa e dando atenção de modo igualitário a todos os alunos para que desta forma ninguém se sentisse menosprezado.

Relativamente às Unidades Didáticas tentámos sempre adaptar o ensino às necessidades de cada aluno.

Todas as tarefas que nos foram propostas ao longo do estágio, bem como os nossos deveres foram realizados atempadamente e com total compromisso. Mostrámos sempre disponibilidade para colaborar e cooperar em todos os projetos e atividades desenvolvidas quer pelo Grupo de EF do agrupamento de Escolas da Lousã quer pela Faculdade de Ciências do desporto e EF, apesar de estas extrapolarem as nossas responsabilidades, consideramos que foram benéficas para o nosso progresso enquanto docentes, salientando por exemplo a colaboração no Torneio de Tag Rugby promovido pelo Grupo de EF, a apresentação do Tema Problema nas IV Jornadas Solidárias Científico-Pedagógicas (ANEXO IX), a participação na VII Oficina de Ideias em Educação Física (ANEXO X) com a apresentação de um trabalho prático sobre a possibilidade de diferenciar o ensino, que voltámos a apresentar no FICEF¹ bem como a presença nas restantes conferências apresentadas neste Fórum. Estivemos presentes

¹ Não apresentamos o respetivo certificado por até à data não ter sido disponibilizado pelos responsáveis da iniciativa.

também na sessão de esclarecimento intitulada de “Jovens Professores: Que futuro?” (Anexo XI) orientada pelo Sindicato de Professores da Região Centro e organizada por colegas de mestrado. Marcámos ainda presença na ação de formação “Programa Fit Escola” (Anexo XII).

É necessário termos a consciência de que a partir do momento em que nos assumimos como professores, ainda que estagiários, toda a população escolar espera de nós uma série de valores e atitudes padronizados, então é nosso dever sermos eticamente profissionais.

5. Questões Dilemáticas

O sucesso dos alunos era o nosso principal objetivo, enquanto professores. Inicialmente, a falta de conhecimento e a inexperiência enquanto docente revelou-se um dos primeiros dilemas. Uma vez que não tínhamos um vasto conhecimento sobre os conteúdos e sobre as componentes críticas juntamente com o facto de não termos confiança e segurança devido à inexperiência, resultou em vários momentos numa intervenção desprovida que em nada contribuía para o sucesso dos alunos. Porém, procurámos sempre colmatar as nossas dificuldades para poder intervir de forma contribuir para uma melhoria da ação dos alunos e conseqüentemente possibilitar o melhor processo ensino-aprendizagem possível.

A diferenciação pedagógica foi ponto assente em todo este processo, adaptando os conteúdos, os objetivos e conseqüentemente a avaliação às capacidades e necessidades individuais de cada aluno. Porém, surgiu a questão de utilizar ou não a diferenciação pedagógica através do agrupamento dos alunos por nível de aptidão, quais eram as suas vantagens e as desvantagens. Ao diferenciarmos o ensino através do agrupamento por habilidades percebemos que o trabalho na aula não deve ser realizado apenas em grupos homogêneos ou heterogêneos. Com vista à evolução dos alunos e a motivação dos mesmos, durante a aula deve haver uma alternância entre ambos. Pudemos verificar que, de uma forma geral, ao trabalharem em grupos homogêneos os alunos demonstram uma maior evolução. Porém, ao trabalhar em grupos heterogêneos são incutidos valores necessários à formação pessoal dos alunos como a solidariedade, o respeito, espírito de equipa e entreatajuda.

Ao longo do ano letivo tentámos solucionar uma questão sem sucesso. Trata-se do caso de uma aluna com uma atitude de completa desmotivação em relação à EF. Tentámos incentivá-la e motivá-la através do reforço positivo, tentámos colocá-la em grupos onde estariam inseridos colegas com quem transpazia ter uma boa relação, tentámos perceber, através do diálogo se haveria alguma modalidade que gostaria de praticar nas aulas de EF porém, sempre sem sucesso. A aluna nunca demonstrou interesse nem motivação para a prática de EF. Procurámos saber as causas da desmotivação e a aluna afirmava que era “preguiçosa” e que por isso não gostava nem estava predisposta a realizar desporto. Enquanto docentes, sentimos que esta pode ser uma falha nossa, apesar de a aluna afirmar que não gosta da disciplina nem de desporto no geral, ficamos sempre com o sentimento de que poderíamos ter feito mais para que ela mostrasse algum interesse.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

Nota Introdutória

A componente de investigação é intrínseca ao relatório de estágio e tem como intuito explorar um tema que se enquadra nos domínios da intervenção da Educação Física. Assim, realizámos uma abordagem prática e teórica ao tema “O impacto da Diferenciação Pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas”. Este tema surgiu no seguimento de um outro trabalho que visava entender de que forma os alunos aprendiam melhor: numa situação de inclusão num grupo homogéneo ou grupo heterogéneo através de um método de ensino diferenciado. Porém, era necessário tomar um novo rumo e, tendo em conta que os estudos que associem as Necessidades Psicológicas Básicas à Educação Física são reduzidos, considerámos pertinente tentar perceber de que forma a Diferenciação Pedagógica, através de grupos de nível de desempenho, pode influenciar as Necessidade Psicológicas Básicas dos alunos.

1. Contextualização Teórica

1.1. Diferenciação Pedagógica

Não é possível ignorar a diversidade dos alunos nas escolas. Apesar da diferenciação do ensino não ser, teoricamente, uma abordagem recente, só ultimamente tem merecido o devido destaque. O relevo deste tema deriva, sobretudo, do fenómeno da democratização do acesso à escola bem como da integração dos alunos com necessidades educativas especiais - factos que contribuíram para amplificar a visão das diferenças individuais existentes entre os alunos (Henrique, 2004).

Tomlinson (2002, p.14) define a diferenciação pedagógica (DP) como “uma forma de resposta ativa do professor face às necessidades de cada aluno”. Então, a diferenciação pedagógica pode entender-se como uma metodologia adotada pelo professor de forma a ajustar o ensino às necessidades individuais de cada aluno. Niza (2000), considera que o ensino diferenciado é um direito a que todos os alunos devem ter acesso.

Em 2002, Tomlinson salientou que a diferenciação do ensino é precedida pela aceitação de uma nova filosofia educativa fundamentada na tomada de consciência sobre as diferenças existentes entre os alunos e a conceção de que estas diferenças são naturais e estão presentes em todas as classes. Logo, a implementação de métodos que visam o ensino diferenciado requer uma conceção e uma atitude pessoal do professor face às diferenças. Contrariamente ao que se possa pensar, a diferenciação do ensino não se destina exclusivamente a alunos com dificuldades. Pelo contrário, visa atender a heterogeneidade na sua totalidade. Tem, então, como destinatários alunos com dificuldades, mas também alunos com um bom nível de proficiência. (Sarhou, 2003)

Segundo Macarthy (2014) para que a diferenciação pedagógica tenha sucesso é necessária uma reflexão e estabelecimento de estratégias eficientes. É neste sentido que Heacox (2001, p.10) afirma que “Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada um”. Tomlinson (2002) e Heacox (2001) mostram-se concordantes ao afirmarem que o ensino diferenciado envolve uma ou mais das seguintes áreas: os conteúdos – que se referem às matérias a serem abordadas; o processo – que se compreende como a forma que o professor

lecciona as matérias; e, por fim, o produto – que se entende como o resultado final das aprendizagens dos alunos.

Tomlinson (1999) considera que não é possível haver uma diferenciação sem existir uma modificação dos recursos, processos, organização, matérias de ensino. Esta ideia é corroborada também por Chousa (2012, p.42) que nos diz que “Diferenciar a ação pedagógica consiste em adequar métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades de cada um”.

Para além disto, a diferenciação pedagógica também consiste na capacidade de reconhecer as capacidades do aluno quando respeitado o seu ritmo de trabalho e aprendizagem. (Chousa, 2012). O objetivo geral desta é maximizar o crescimento dos alunos e fornecer oportunidades de desenvolvimento ideal para todos os alunos (Gower 2010; Hume 2007; Kerry 2004).

1.2. Como se concretiza a diferenciação?

Tal como já foi referido acima, Tomlinson (2002, p.15) e Heacox (2001, p.16) afirmam que o ensino diferenciado envolve uma ou mais das seguintes áreas: os conteúdos, o processo e o produto.

Conteúdos

É necessário que numa primeira fase o professor proceda à avaliação diagnóstica para que possa aferir as competências e os conhecimentos dos alunos. Ao diagnosticar as dificuldades dos alunos é possível prever o seu desenvolvimento e adequar o processo ensino-aprendizagem às necessidades reais dos mesmos. É

É um dever do professor conceber e aplicar metodologias de ensino diferenciadas de forma a abordar os conteúdos de acordo com as capacidades dos alunos, para que estes alcancem o sucesso

Processo

Compreende a forma como o professor leciona as matérias e a capacidade que tem de refletir e ajustar o processo de ensino aprendizagem. Durante a aula, ao deparar-se com as capacidades/dificuldades dos alunos, o professor pode e deve alterar a complexidade dos exercícios consoante aquilo que é observado.

O professor também poderá instruir tarefas diferentes para grupos diferentes consoante as dificuldades dos mesmos.

Produto

O produto é o resultado final das aprendizagens dos alunos. Ao diferenciar o conteúdo e o processo a avaliação terá que ser diferenciada, esta terá que ser realizada em concordância com os objetivos determinados para cada aluno ou grupo de alunos.

1.3. O agrupamento de alunos de uma turma

Ao diferenciarmos o ensino, temos em vista a potencialização das capacidades dos alunos e colmatar as suas dificuldades. A formação de grupos de exercitação em função do seu nível de desempenho motor, homogêneos ou heterogêneos, é uma das possibilidades de organização do processo de ensino que os professores têm à sua disposição para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Ao deparar-se com turmas numerosas, o professor pode optar por agrupar os alunos por nível de proficiência, quando o faz em função da semelhança cria grupos de nível homogêneos. Desta forma, após uma avaliação inicial o professor agrupa os alunos com dificuldades muito semelhantes sendo que isto lhe permite organizar a aula e as estratégias, de modo a dar o conteúdo consoante as dificuldades e a um ritmo compatível com o desempenho dos alunos pertencentes a cada grupo. (Hallam *et al*, 2003)

A possibilidade de manipular a formação de grupos dentro da turma é contemplada no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) como orientação metodológica. Segundo o PNEF “Considera-se possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário.”. Neste mesmo documento pode ler-se que a “divisão por grupos de nível, justifica-se pela oferta de atividade adequada a cada um deles (...), por referência aos objetivos gerais do ciclo.”. O agrupamento dos alunos deve ser considerado um processo oportuno “em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno.”. A formação dos grupos deve possibilitar “a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes.”, porém, com vista a um processo de ensino-aprendizagem eficaz deverá “assegurar-se a constituição homogênea dos grupos”,

sempre que o professor considere necessário. Dada a importância que “variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens” a formação de grupos não deve ser permanente. O PNEF refere ainda a importância de evitar “estereótipos”.

Num estudo de revisão sobre a formação de grupos homogêneos em Educação Física, realizado por Goodwin em 1997, verificou-se que na EF a formação de grupos homogêneos resultava numa aula mais produtiva comparativamente às outras disciplinas. Os autores afirmam que ao agrupar os alunos em grupos homogêneos, há uma diminuição da inibição e dos constrangimentos entre eles e como consequência um aumento da participação. Silverman (1993), considera que os grupos homogêneos são benéficos para a aquisição de capacidades em EF, permitindo que os alunos aprendam ao seu ritmo.

No entanto, a eficácia do agrupamento de habilidades, continua a ser controversa. A acentuação das desigualdades é um dos argumentos utilizados por vários autores quando se fala em juntar os alunos do mesmo nível de desempenho (Barr&Dreeben, 1983; Gamoran, 1986 e Oakes, 1985).

Ainda assim, são vários os autores que argumentam que é possível tirar proveito dos grupos heterogêneos na medida em que ajuda os alunos a trabalhar cooperativamente, preparando-os melhor para a vida profissional (Samborn&Hartman, 1982 citado por Goodwin, 1997).

Há uma diversidade de autores com opiniões distintas, considerando que os estudos nesta temática são minorados no contexto da Educação Física, será importante a investigação deste tema neste contexto.

Apesar de serem poucas opiniões sobre os grupos de nível na EF, a possibilidade de agrupar os alunos em função do seu nível motor, está prevista no Programa Nacional de Educação Física, que considera que as preocupações metodológicas, relativas ao nível do desenvolvimento das capacidades motora, devem seguir os princípios pedagógicos da “inclusividade e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um”. Também nos é dito que é “possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto

possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário.”

1.4. A Atividade Física e a Motivação

A Atividade Física (AF) segundo Caspersen *et al* (1985) define-se como “todo movimento corporal produzido pela musculatura esquelética, que resulte em um gasto energético maior do que os níveis de repouso”. Os seus benefícios têm sido destacados pela literatura. Garber *et al* (2011) para além de recomendar a prática diária de AF, afirma que a mesma é fundamental para a promoção de um estilo de vida saudável, com benefícios a nível físico e psicológico, como exemplos desses benefícios apresentamos a prevenção de doenças coronárias, osteoporose, diabetes, a diminuição do *stress*, a melhoria da qualidade do sono, um melhor desempenho cognitivo, entre tantos outros benefícios não menos importantes do que os referidos.

Deci&Ryan (2008) mencionam que a motivação conduz ao pensamento, à ação e à evolução das pessoas. No caso da Educação Física, é um dos objetivos do professor que os alunos realizem as aulas genuinamente motivados. Para isto é necessário que o professor conheça os alunos, haja um bom relacionamento interpessoal que leve a um clima motivacional positivo. Os mesmos autores esclarecem que para que se possa explicar a motivação, para além dos processos psicológicos terá que se ter em consideração o contexto sociocultural, afirmando que este influencia as pessoas e os seus sentimentos enquanto realizam a atividade. Podemos, então, entender que num ambiente de aula positivo, em que os alunos se demonstrem motivados e realizados, poderá transformar-se num contexto que facilitará o gosto pela prática de atividade física.

1.4.1. Necessidades Psicológicas Básicas

A Teoria da Autodeterminação, elaborada em 1985 por Deci&Ryan, apresenta-se como uma abordagem psicológica sobre a motivação humana que tem como preocupação “o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais, mais concretamente, com as causas e as consequências do comportamento autodeterminado.” (Pires, et al 2010).

Para além de mostrar que as Necessidades Psicológicas Básicas (NPBS) são universais, esta teoria diz-nos que a motivação é “mediada pela satisfação de três componentes fundamentais”: “competência, autonomia e relação”.(Pires,

A.;et al, 2010; Ryan&Deci, 2007). Assim, por autonomia entende-se a "...capacidade de a pessoa regular as suas próprias ações". A competência é a "capacidade de eficácia na interação com o envolvimento". Por fim, a relação é caracterizada pela "capacidade de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais" (Pires, A.;et al., 2010).

A satisfação das NPBs conduz a uma regulação do comportamento. Caso esta regulação seja para formas mais autodeterminadas será visível uma participação ativa nas atividades, acreditando assim que a motivação será: "(...) intrínseca (por prazer ou divertimento, sem necessidade de reforço ou recompensa externa)" ou "(...) extrínseca identificada (pela importância pessoal de determinados aspetos, tais como a aprendizagem de novas habilidades)". Se por outro lado, esta regulação for para formas menos autodeterminadas, verificar-se-á uma menor participação, acreditando assim que a motivação será: "(...) extrínseca introjetada (para evitar sentimentos de culpa ou obter aprovação externa)", "(...) extrínseca externa (para obter recompensas externas ou evitar punições)" ou "amotivação (falta de motivação e intencionalidade)." (Pires, A.; Cid, et al, 2010).

Então, a satisfação das NPBs leva a uma regulação da motivação e por consequência verificar-se-ão alterações de comportamento, deste modo "as pessoas que regulam intrinsecamente a sua motivação, demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que realizam" (A. Pires.; L. Cid.; et al, 2010).

Entende-se, portanto, que o bem-estar psicológico depende da satisfação das NPBs.

1.4.2 A relação das Necessidades Psicológicas Básicas e a Educação Física

É pressuposto que ao potencializar as Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos, estes aprendem melhor. A aprendizagem é sensível aos processos de ensino e às características dos contextos em que ocorre. Assim, é de supor que a DP afete as aprendizagens dos alunos. Deste modo, a diferenciação de ensino surge como um meio para afetar as NPBs. Aprender num contexto diferenciado deverá conduzir à satisfação das NPBs alunos. Consequentemente, ao haver uma satisfação das suas Necessidades Psicológicas Básicas é

presumível que os alunos estejam mais predispostos e motivados a aprender, desta forma, será possível haver uma melhor aprendizagem.

Posto isto, com a presente pesquisa temos como objetivo averiguar se o método de diferenciar o ensino através de grupos de proficiência influencia as Necessidades Psicológicas Básicas e aferir eventuais diferenças entre as respostas do género feminino e masculino ao questionário.

2. Metodologia

O presente estudo visa aferir a influência da diferenciação pedagógica, através da formação de grupos de proficiência, nas Necessidades Psicológicas Básicas.

O estudo realizado apresenta uma natureza quantitativa, na medida em que pretendemos obter resultados que possam ser quantificados estatisticamente. É de tipo teste-reteste, uma vez que é aplicado o mesmo instrumento duas vezes ao mesmo grupo de pessoas, em dois momentos diferentes, com o intuito de aferir a influência dos constrangimentos didáticos introduzidos.

2.1. Amostra

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

Posto isto, a amostra é composta pelos alunos de uma turma de 9º ano da ESL, constitui-se por um total de 20 alunos, 12 (60%) alunos do sexo masculino e 8 (40%) alunas do sexo feminino. Os alunos têm idade compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Segundo o observado nas Unidades Didáticas anteriores a este estudo, podemos considerar que a turma é heterogénea relativamente ao desempenho motor. É de referir que a turma, no seu percurso escolar teve contacto com diferentes tipos de agrupamento dentro da turma, mas não de uma forma sistematizada e intencional em função de uma estratégia de diferenciação pedagógica.

3. Procedimentos

3.1. A intervenção prática experimental

Matérias, nº de aulas

Este estudo foi desenvolvido num total de 17 aulas, 25 blocos de 45 minutos, de duas Unidades Didáticas - 10 aulas de (13 blocos de 45 minutos) dedicadas a Ginástica Acrobática e em 7 aulas (12 blocos de 45 minutos) relativas à Unidade Didática de Badminton.

Tempo dedicado a cada tipo de agrupamento

Respeitando as orientações do PNEF relativas à formação de grupos dentro da turma, nenhum dos modos de agrupamento teve um tempo inferior a 40% ou superior a 60% do tempo semanal. Reservámos então, 40% de cada aula para trabalhar em grupos homogéneos e 60% da aula em grupos heterogéneos. A seguinte figura mostra-nos o tempo destinado aos grupos homogéneos em cada aula.

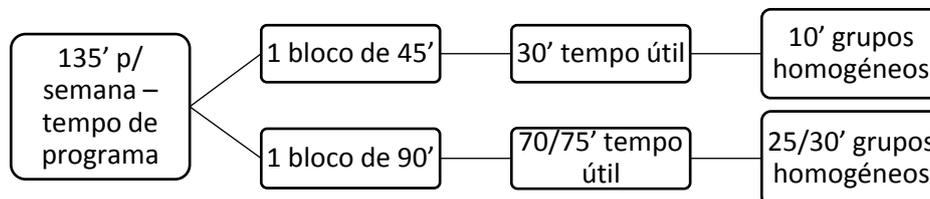


Figura 1- Tempo destinado ao trabalho em Grupos Homogéneos por aula

Podemos então observar que numa aula de 45 minutos há 30 minutos de tempo útil, 40% deste tempo, que se exprime em 10 minutos, é destinado ao trabalho em grupos homogéneos. Por outro lado, numa aula de 90 minutos, há cerca de 70 minutos de tempo útil, então, 40% deste tempo, que se exprime em 25 minutos, será destinado ao trabalho em grupos homogéneos, isto é, em grupos com semelhantes capacidades motoras. O restante tempo útil de aula é destinado ao trabalho em grupos heterogéneos.

Procedimentos de instrução/informação

Antes do início da implementação do estudo, foi explicado aos alunos, de uma forma positiva, o porquê de serem separados em grupos. Foi-lhes dito que a diferenciação era em prol de uma melhor exercitação e uma maior evolução.

Antes da aplicação do método de diferenciar através de grupos de nível, foi feita a primeira aplicação dos questionários. Aquando do início da Unidade Didática de Ginástica Acrobática realizou-se a avaliação inicial, que serviu para a definição dos grupos em função das suas capacidades. Após uma reflexão sobre os resultados obtidos nesta avaliação, agruparam-se os alunos em dois grupos distintos: grupo de nível introdutório e grupo de nível elementar. No decorrer das aulas respeitou-se o tempo de prática destinado a cada tipo de agrupamento e diferenciou-se o ensino através de tarefas diferentes, adequadas ao nível de cada grupo ou tarefas iguais com condicionantes diferentes aumentando ou diminuindo a complexidade da tarefa.

Mais tarde, esta sequência voltou a repetir-se: avaliação diagnóstica da modalidade de Badminton, agrupamento por habilidades e exercitação diferenciada.

No final das duas unidades didáticas, foi feita a segunda aplicação do questionário e posteriormente foi realizada a comparação entre ambos.

Caracterização da densidade motora e do feedback

Sendo a situação de ensino e aprendizagem influenciada por um conjunto de fatores diversos, optámos pelo controlo do tempo de prática e do *feedback*. Para este efeito, foram utilizados dois instrumentos de observação, um para registar o feedback e outro para controlar o tempo de prática (Anexo XIII).

Desta forma, 50% das aulas foram observadas. Na impossibilidade de ter vários observadores, em metade de cada uma destas aulas era observado o tempo de prática e na outra metade os *feedbacks* fornecidos aos alunos.

Relativamente à densidade motora, registámos uma média de 80,83% de tempo de prática.

Relativamente aos *feedbacks* fornecidos, nas aulas de 45 minutos contamos uma média de 8 *feedbacks*, nas aulas de 90 minutos registou-se uma média de 12,33 FBs.

O *feedback* prescritivo foi o mais utilizado (58,5%) seguido do FB descritivo (30,2%) o interrogativo e avaliativo foram utilizados menos vezes (9,4% e 1,9% respetivamente).

Quanto à forma do *feedback*, a mais recorrente foi a auditiva (69,8%) seguida da mista (26,4%) e por última a quinestésica (3,8%).

Ao analisar a direção do *feedback*, observámos que 58,5% do mesmo foi individualizado e 41,5% foi fornecido a grupos. Depois de verificar quantos e quais foram os alunos que receberam *feedback* individual, podemos ver que numa amostra de 20 alunos, apenas 16 (80% da turma) receberam FB individualizado. Verificámos que 6 dos alunos que receberam *feedback* individual representavam a totalidade dos alunos com um nível inferior de proficiência.

Para concretizarmos a Diferenciação Pedagógica através do agrupamento por grupos, recorreremos a algumas estratégias no decorrer das aulas com vista ao sucesso dos alunos. Na UD de Ginástica Acrobática, aquando o trabalho de grupos homogéneos, optámos por aplicar exercícios diferentes a cada grupo, adequados às capacidades dos mesmos. Assim sendo, no grupo de nível introdutório era realizado trabalho de tonicidade muscular, por forma a colmatar o desequilíbrio e a incapacidade de manter a figura durante 3 segundos, contribuindo desta forma para a correta execução das figuras acrobáticas. Estes alunos realizavam ainda figuras simples de pares e trios. Enquanto isto, o grupo de nível elementar realizava figuras de pares, trios e quadras com um maior nível de complexidade. Aquando o trabalho em grupos heterogéneos era solicitado aos alunos que construíssem e desenvolvessem uma coreografia. Assim, os alunos trabalhavam cooperativamente e arranjavam forma de inserir os colegas com mais dificuldades na coreografia de forma a que não se salientassem as suas dificuldades, em conjunto com o docente que os auxiliou neste aspeto.

Na UD de Badminton, aquando do trabalho em grupos homogéneos privilegiou-se o jogo em cooperação no grupo de nível inferior para que estes conseguissem sustentar o volante no ar e aperfeiçoassem os gestos técnicos. Estes alunos realizavam também alguns exercícios analíticos, por exemplo, os alunos realizavam os serviços curtos ou longos e tinham que colocar o volante nas respetivas zonas que estavam delimitadas. Enquanto isto, o grupo de nível superior realizava também jogo cooperativo com algumas condicionantes que criavam uma maior complexidade no jogo, por exemplo, após realizar o batimento o aluno tinha que tocar na linha delimitadora do campo mais próxima e teria que recuperar rapidamente o enquadramento. Desta forma os alunos realizavam um maior número de ações e aperfeiçoavam os gestos técnicos. Na ausência do carácter competitivo os alunos têm a possibilidade de realizar os gestos técnicos com maior rigor. Aquando do trabalho de grupos homogéneos realizávamos jogo 1x1

com caracter competitivo, permitindo que todos os alunos jogassem contra todos, fomentando assim a motivação dos mesmos.

O ambiente vivenciado nas aulas de EF era agradável e propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Instrumentos

Para a realização do presente estudo foi aplicado o *Basic Psychological Needs Exercise Scale* (BPNEsP) (Anexo XIV) validado para a língua portuguesa por Pires *et al*, em 2010, que mede as Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos em Educação Física.

Numa parte inicial o questionário visa apurar algumas características da amostra (sexo, idade, a motivação para a prática de desporto e Educação Física, e o número de vezes que o aluno é ativo fisicamente.

A parte do questionário diretamente relacionada com as Necessidades Psicológicas Básicas contém um total de 12 afirmações sobre as quais se pede a perceção de concordância ou discordância. Estas afirmações respeitam a 3 dimensões: Competência, Autonomia e Relação. A cada dimensão correspondem 4 questões.

Relativamente à dimensão Competência poderão ler-se afirmações como: “Sinto que faço progressos nas minhas aprendizagens.” ou “Sinto que realizo com sucesso as atividades da aula”.

Estão relacionadas com a dimensão Autonomia afirmações como: “A forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas.” e “Sinto que faço as atividades da forma que quero”.

À dimensão Relação são dedicadas afirmações como: “Sinto-me bem com os colegas da minha turma.”, “Tenho uma relação de amizade com os meus colegas de turma”.

No preenchimento das questões, o aluno deveria assinalar o seu nível de concordância, tendo por base uma escala do tipo Likert de 5 pontos (1= Discordo Totalmente; 2= Discordo; 3= Não discordo nem concordo; 4= Concordo; 5= Concordo Totalmente).

3.2. Procedimentos de análise dos dados

Para tratamento dos resultados, recorreremos ao *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) na versão 25.0 para o sistema operativo

Windows. Seguimos os procedimentos para obter a estatística descritiva (com apuramento de frequências relativas) e inferencial (para apuramento de significado estatístico das diferenças entre aplicações do questionário – Teste de Wilcoxon, e entre sub-grupos amostrais (género – teste de Mann Whitney).

Tabela 1- Frequências relativas das respostas nas 1ª e 2ª aplicações

	1ª Aplicação (%)					2ª Aplicação (%)					α
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Competência	1,3	3,8	20	60	15	2,5	0	18,8	52,5	26,3	0,137
Q1: Sinto que faço progressos nas minhas aprendizagens	0	5	5	75	15	0	0	0	80	20	0,206
Q4: Sinto que realizo com sucesso as atividades da aula	0	0	25	60	15	0	0	30	40	30	0,414
Q7: Sinto que faço muito bem as atividades	5	0	40	45	10	10	0	35	30	25	0,782
Q10: Sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula	0	10	10	60	20	0	0	10	60	30	0,083
Autonomia	2,5	6,3	37,5	38,8	15	5,1	6,3	35,5	43,1	10,1	0,570
Q3: A forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas	0	5	25	50	20	5,3	0	36,8	47,4	10,5	0,253
Q6: Sinto que faço as atividades da forma que quero	5	5	45	35	10	5	15	50	25	5	0,299
Q9: As atividades que realizo refletem bem aquilo que quero fazer	0	10	40	35	15	5	0	35	45	15	0,627
Q12: Sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades	5	5	40	35	15	5	10	20	55	10	0,776
Relação	0	1,3	18,8	43,8	36,3	0	1,3	30	45	23,8	0,038*
Q2: Sinto-me bem com os colegas da minha turma	0	0	20	40	40	0	0	30	45	25	0,096
Q5: Tenho uma relação de amizade com os meus colegas de turma	0	0	20	40	40	0	0	25	55	20	0,096
Q8: Sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma	0	5	20	45	30	0	5	25	45	25	0,527
Q11: Tenho boa relação com os meus colegas de turma	0	0	15	50	35	0	0	40	35	25	0,052

Da análise dos resultados, verificamos que relativamente às dimensões Autonomia, Relação e Competência são-nos apresentados níveis de significância de 0,57; 0,038 e 0,137 respetivamente. No que concerne à Dimensão Relação, uma vez que $\alpha < 0,05$ (0,038) assumimos que há diferenças estatisticamente

significativas. Esta situação verifica-se uma exceção, uma vez que nas restantes dimensões e em todas as questões verificamos que nenhum valor de $\alpha < 0,05$. Desta forma, verificamos que não há diferenças estatisticamente significativas e aceitamos $h=0$ (hipótese nula), isto é, aceitamos que há uma relação de igualdade entre as respostas à 1ª e à 2ª aplicação.

De forma a percebermos se as respostas variam consoante o sexo do respondente, apresentamos abaixo as tabelas (2,3 e 4) referentes às percentagens de resposta dadas pelos inquiridos do sexo masculino e feminino a todas a cada dimensão.

Tabela 2- Resultados em função da variável género (Dimensão Competência)

		1ª Aplicação (%)					2ª Aplicação (%)					α
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Dimensão Competência	M	0	0	12,5	62,5	25	0	0	10,4	48	41,7	0,724
	F	3,1	9,4	31,3	56,3	0	6,3	0	31,3	59,4	3,1	
Q1: Sinto que faço progressos nas minhas aprendizagens	M	0	0	8,3	66,7	25	0	0	0	66,7	33,3	0,927
	F	0	12,5	0	87,5	0	0	0	0	100	0	
Q4: Sinto que realizo com sucesso as atividades da aula	M	0	0	8,3	66,7	25	0	0	8,3	41,7	50	0,126
	F	0	0	50	50	0	0	0	62,5	37,5	0	
Q7: Sinto que faço muito bem as atividades	M	0	0	25	58,3	16,7	0	0	33,3	25	41,7	0,476
	F	12,5	0	62,5	25	0	25	0	37,5	37,5	0	
Q10: Sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula	M	0	0	8,3	58,3	33,3	0	0	0	58,3	41,7	0,440
	F	0	25	12,5	62,5	0	0	0	25	62,5	12,5	

Tabela 3- Resultados em função da variável género (Dimensão Relação)

		1ª Aplicação (%)					2ª Aplicação (%)					α
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Dimensão Relação	M	0	0	6,3	41,7	52,1	0	2,1	16,7	50	31,2	,305
	F	0	3,1	37,5	46,9	12,5	0	0	50	37,5	12,5	
Q2: Sinto-me bem com os colegas da minha turma	M	0	0	8,3	33,3	58,3	0	0	16,7	50	33,3	0,461
	F	0	0	37,5	50	12,5	0	0	50	37,5	12,5	

Q5: Tenho uma relação de amizade com os meus colegas de turma	M	0	0	0	41,7	58,3	0	0	8,3	66,7	25	0,193
	F	0	0	50	37,5	12,5	0	0	50	37,5	12,5	
Q8: Sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma	M	0	0	16,7	41,7	41,7	0	8,3	8,3	50	33,3	0,716
	F	0	12,5	25	50	12,5	0	0	50	37,5	12,5	
Q11: Tenho boa relação com os meus colegas de turma	M	0	0	0	50	50	0	0	33,3	33,3	33,3	0,290
	F	0	0	37,5	50	12,5	0	0	50	37,5	12,5	

Tabela 4- Resultados em função da variável género (Dimensão Autonomia)

		1ª Aplicação (%)					2ª Aplicação (%)					α
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Dimensão Autonomia	M	4,2	4,2	22,9	45,8	22,9	0	8,2	35,4	39,6	16,7	0,700
	F	0	9,4	59,4	28,1	3,1	13	3,1	34,8	49,1	0	
Q3: A forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas	M	0	0	8,3	66,7	25	0	0	50	33,3	16,7	0,429
	F	0	12,5	50	25	12,5	14,3	0	14,3	71,4	0	
Q6: Sinto que faço as atividades da forma que quero	M	8,3	8,3	33,3	33,3	16,7	0	16,2	50	25	8,3	0,526
	F	0	0	62,5	37,5	0	12,5	12,5	50	25	0	
Q9: As atividades que realizo refletem bem aquilo que quero fazer	M	0	8,3	33,3	33,3	25	0	0	25	50	25	0,338
	F	0	12,5	50	37,5	0	12,5	0	50	37,5	0	
Q12: Sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades	M	8,3	0	16,7	50	25	0	16,7	16,7	50	16,7	0,260
	F	0	12,5	75	12,5	0	12,5	0	25	62,5	0	

Analisando as tabelas acima representadas, podemos afirmar que uma vez que não se verifica $\alpha < 0,05$ não existem diferenças estatisticamente significativas, aceitamos assim $h=0$, consentindo que há uma relação de igualdade entre a percentagem de respostas do sexo feminino e masculino.

4. Análise dos resultados

Iremos, de seguida, proceder à análise dos resultados acima apresentados, com o intuito de os interpretar com base em investigações já realizadas no âmbito das Necessidades Psicológicas Básicas.

Os resultados obtidos na Tabela 1, são referentes à estatística descritiva e aos dados obtidos através do teste de Wilcoxon, que visa verificar eventuais diferenças estatisticamente significativas entre as duas aplicações de inquéritos.

Ao observar atentamente a tabela, verificamos que há apenas uma diferença estatisticamente significativa e é referente à dimensão Relação, assumimos que há diferenças estatisticamente significativa uma vez que $\alpha < 0,05$, apresentando um valor de 0,038. Ao verificar as percentagens obtidas a cada nível da escala, comparando ambas as aplicações, e o valor de significância das questões relativas a essa dimensão percebemos que não há uma diferença relevante que explique este resultado, consideramos que o mesmo provém do valor reduzido da amostra. Pires *et al* (2010) afirma que “Em termos práticos, com um instrumento de 12 itens, seriam necessários no mínimo 120 sujeitos.”. Verificamos que nessa dimensão a resposta mais frequente, em ambas as aplicações, aponta para o nível 4 da escala de avaliação (concordo). Comparando as respostas, entre a 1ª aplicação do inquérito e a 2ª, verificamos que a percentagem do nível 5 da escala (concordo totalmente) desce (de 36,3% para 23,8%) enquanto que a percentagem do nível 3 da escala sobe (de 18,8% para 30%). Apesar destes resultados, podemos verificar que em ambas as aplicações a maioria dos alunos considera ter uma boa relação interpessoal (1ª aplicação 4(concordo)+5(concordo totalmente) = 80,5%; 2ª aplicação nível 4+5= 68,75%). Cremos que este resultado de significância advém de eventuais problemas interrelacionais que se podem ter sucedido entre os alunos durante a aplicação do estudo, contudo, poderá também estar relacionado com o facto de trabalhar em grupos de nível, na medida em que os colegas com quem eles ficam no grupo podem não ser os colegas com quem eles têm uma relação mais próxima e, desta forma, poderão sentir-se mais retraídos e não tão confortáveis como estariam se estivessem com os seus companheiros. Esta ideia vem contrariar Godwin (1997) e Silverman (1993), que afirmam que a formação de grupos homogéneos é particularmente vantajosa na Educação Física, na medida em que

diminui os constrangimentos entre alunos. Apesar de trabalharem com alunos com o mesmo nível, permitindo que aprendam ao seu ritmo, poderão estar a trabalhar com colegas com os quais não tem um relacionamento interpessoal próximo e, deste modo, poderão não estar à vontade e sentir-se constrangidos.

Os restantes resultados relativos à tabela 1 não denotam qualquer diferença estatisticamente significativa o que nos leva a crer que a exercitação diferenciada através de grupos de nível não influenciou de forma alguma as dimensões Competência e Autonomia.

Relativamente à dimensão Autonomia, o valor de $\alpha=0,570$, não revelando diferenças estatisticamente significativas entre a 1ª aplicação do questionário e a 2ª. Verificamos que inicialmente, na 1ª aplicação, o nível 3 da escala de avaliação (não discordo nem concordo) era detentor de 37,5% das respostas, ainda assim, a maioria dos alunos situava a sua resposta no nível 4 da escala de avaliação (38,5%). Já na segunda aplicação os valores mais altos também se situaram nesses níveis da escala de avaliação, porém, com maior discrepância, o nível 3 teve um total de 35,45% das respostas e o nível 43,10%. Em ambas as aplicações dos inquéritos a maioria das percentagens de resposta aponta para a concordância parcial e total 1ª aplicação nível 4(concordo)+5 (concordo totalmente) = 53,8%; 2ª aplicação nível 4+5=53,2%), revelando que a maioria dos alunos considera ser autónomo nas aulas de Educação Física. Uma minoria dos alunos condira não ter autonomia nas aulas de EF (1ª aplicação 1(discordo totalmente) + 2 (discordo)= 8,8%; 2ª aplicação 1(discordo totalmente) + 2(discordo)= 11,4%).

Os valores obtidos em ambas as aplicações dos testes são semelhantes - a maioria dos alunos percebe a sua autonomia positivamente. Mais uma vez podemos verificar que a diferenciação do ensino não afetou as NPBs relativamente à dimensão Autonomia. Ainda assim, há um número considerável de alunos que não concordam nem discordam relativamente à autonomia que possuem nas aulas de EF. Estes resultados podem estar ligados aos estilos de ensino utilizados no decorrer das aulas. Os estilos eram selecionados consoante as matérias de ensino, o nível de desempenho dos alunos e o grau de autonomia dos alunos. O estilo por tarefa foi o mais utilizado durante a aplicação deste estudo, este permite aos alunos trabalharem autonomamente, porém, aquando a UD de Ginástica Acrobática, recorreremos ao estilo por comando, nomeadamente

no início das aulas, aquando o trabalho em grupos homogéneos, este não permite que os alunos tenham uma grande autonomia. Ainda assim, nesta mesma UD, aquando o trabalho em grupos heterogéneos, recorreremos ainda ao estilo de descoberta guiada, permitindo que os alunos desenvolvessem autonomamente a sua própria aprendizagem ainda que orientada pelo professor.

No que concerne à dimensão Competência, como acima já referimos, não se verificam diferenças estatisticamente significativas, entre ambas as aplicações do inquérito, sendo que o valor de $\alpha=0,137$. Verificamos que tanto na 1ª aplicação como na 2ª aplicação a percentagem de resposta dos alunos revela que a maioria concorda total ou parcialmente com os itens apresentados (1ª aplicação 4(concordo)+5 (concordo totalmente) = 75%; 2ª aplicação 4+5= 78,8%), revelando, desta forma, que grande parte dos alunos considera ter capacidades em EF.

Silverman (1993) considera que o trabalho por grupos de nível é benéfico para a aquisição de capacidades em Educação Física, porém, os resultados obtidos relativos à dimensão Competência revelam-nos que os alunos não demonstraram de uma forma clara essa perceção. A maioria dos alunos já considerava ter competências para EF aquando 1ª aplicação do inquérito, na 2ª aplicação essa maioria aumentou ligeiramente, porém, não de uma forma significativa. Podemos deduzir que diferenciar o ensino, através da formação de grupos de nível não afetou a dimensão competência das NPBs e, por esta razão, não se verificaram diferenças consideráveis entre ambas as aplicações dos inquéritos.

Na análise bi-variada recorreremos aos testes não paramétricos U de Mann-Whitney, com o intuito de testar as diferenças entre os dois grupos independentes, neste caso, o sexo feminino e masculino. Nas tabelas relativas a estes testes (tabela 2,3 e 4), verificamos que nenhum valor de $\alpha<0,05$ e, por este motivo, assumimos que não existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne às respostas consoante o sexo do respondente. Aceitando assim que a Diferenciação Pedagógica afeta de igual modo o sexo masculino e feminino, no que respeita às NPBs.

5. Limitações do estudo

A amostragem é diminuta o que se pode considerar uma limitação deste estudo, pelo que os resultados não poderão ser generalizados.

Também o tempo de prática não foi o ideal, era suposto terem 25 blocos de 45', no entanto, devido a alguns imprevistos, o tempo de prática foi reduzido a 20 blocos de 45'. Acrescendo a isto o facto de nem em todas as aulas conseguir ter a presença de todos os alunos, considerando que este facto pode também influenciar o tempo de exercitação de cada um.

As observações das aulas não foram as estipuladas e conseqüentemente a recolha dos dados das observações foi menor que o esperado. Relativamente aos feedbacks, o observador nem sempre estava perto do docente para ouvir e registar os feedbacks dados aos alunos.

O ambiente em que se realizou a 2ª aplicação do inquérito também pode apresentar-se como uma limitação a este estudo, uma vez que o mesmo não era o indicado e não permitia que os alunos procedessem ao preenchimento do mesmo com a calma e a atenção necessária.

6. Síntese

Averiguar se o método de diferenciar o ensino através de grupos de nível afetava as NPBs, era o dilema que queríamos ver esclarecido com o presente estudo. Após analisarmos os dados obtidos, percebemos que a única influência que a diferenciação pedagógica tem nas Necessidades Psicológicas Básicas é na Dimensão Relação. E justificamos esse facto com a eventual falta de proximidade com os colegas com que trabalham no mesmo grupo.

Considerámos ser importante averiguar se as respostas ao questionário das Necessidades Psicológicas Básicas variam consoante o sexo do respondente, concluímos que não há diferenças estatisticamente significativas entre as respostas, revelando desta forma que a diferenciação pedagógica afeta de igual modo as NPBs dos alunos, independentemente do seu sexo.

Consideramos fundamental a continuação de estudos neste âmbito, uma vez que os resultados obtidos não poderão ser generalizados dado a amostragem reduzida.

Conclusão

Realizando uma retrospectiva deste ano, o ano em que realizámos o Estágio Pedagógico, podemos afirmar que foi a etapa mais exigente e que mais requereu o nosso trabalho e dedicação. Ainda assim, e porque tudo o que envolve o nosso esforço acaba por valer a pena, neste momento, após o culminar do estágio somos consumidos pela certeza de que esta é a área em que queremos trabalhar.

Podemos afirmar que o estágio contribuiu positivamente para a nossa evolução, crescimento e enriquecimento pessoal, académico e profissional. Permitiu-nos pôr em prática e aprofundar todos os conhecimentos e competências adquiridas anteriormente e possibilitou-nos novas aprendizagens uteis à futura prática docente.

A orientação no decorrer do EP, foi fundamental para o nosso sucesso, assim, importa salientar o Professor João Moreira e o Professor Miguel Fachada, que nos guiaram durante todo este percurso, que nos inculcaram a importância de uma atitude crítico-reflexiva e que se mostraram sempre dispostos a ajudar-nos a ultrapassar as nossas dificuldades.

O presente trabalho surge como o culminar desta etapa, expressando-se através de uma visão crítica sobre o trabalho desenvolvido enquanto docente.

Referências Bibliográficas

A

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

B

Bento, J. O. (1987, 1998, 2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*.: Coleção Horizonte de Cultura Física.

C

Caspersen, C. J., Powell, K. E. & Christenson, G. M. (1985). *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-relates research*. Public Health Reports, 100(2) 172-179.

Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R., & Silva, S. (Maio de 2011). *O ato de planejar a importância do planeamento na organização do profissional de Educação Física*. EFDeportes, Revista Digital, 156.

Chousa, M. M. N. Sala de aula inclusiva: práticas de diferenciação pedagógica. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2012.

Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades. Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

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

D

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva

Deci, L.D., Ryan, R.M.(2008). *Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well- Being Across life's Domain*. Canadian Psychological Association.

Domingues, M. (2005). *Sementes de inclusão: um estudo de caso. Tese de mestrado inédita*, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

G

- Gamoran, A. (1986). *Instructional and institutional effects of ability grouping*. *Sociology of Education*. 59(4). October.
- Gamoran, A. (2002). *Standards, Inequality & Ability Grouping in Schools*.
- Garber, C.E., Blissmer, B., Deschenes, M.R., Franklin, B.A., Lamonte, M.J....Swain, D.P. (2011). *Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory, Musculoskeletal, and Neuromotor Fitness in Apparently Adults: Guidance for Prescribing Exercise*. *Official Journal of the American College of Sports Medicine*, 1334-1359
- Garganta, J. (1991). *Planeamento e periodização do treino futebol*. *Revista Horizonte*, Vol. VII – n.º 42
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *Differentiating instruction to meet the needs of all learners: Elementary edition*. Sandy, UT: Teach Stream/Video Journal of Education.

H

- Hallam, S. & Ireson, J. (2005). Secondary school pupils' preferences for different types of structured grouping practices. *Institute of Education, University of London, UK. British Educational Research Journal*.
- Hallam, S.; Ireson, J.; Lister, V.; Chaudhury I. A.; Davies, J. (2003). *Ability Grouping Practices in the Primary School: A survey*, *Educational Studies*.
- Henrique, J. (2004). *Processos Mediadores do Professor e do Aluno: Uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Tese de doutoramento não publicada, FMH/UTL, Lisboa.
- Hume, K. 2007. *Start Where they are: differentiating for success with the young adolescent*. Toronto, ON: Pearson Education Canada.

K

- Kerry. T. 2004. *Learning Objectives, Task Setting and Differentiation*. Cheltenham: Nelson Thornes.

L

- Lazarim, f (2003). *Efeitos da Demonstração e Instrução verbal na Aprendizagem de uma Habilidade Motora no Handebol*.

Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). *Within-class grouping: A meta-analysis*. Review of Educational Research.

M

Maia, B. J. C. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no Contexto das Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso numa Turma Regular do Segundo Ciclo com Alunos com Necessidades educativas especiais*.

Mcarthy, M. *Strategies for Effective Differentiaton School Leadership Today*. USA. 2014.

Macintyre, H.; Ireson, J. *Within-class Ability Grouping: placement of pupils in groups and self-concept*. Institute of Education, University of London.

N

Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. in Estrela, A. E Ferreira, I. (Eds.). Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nobre, P. (2010). *Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular– FCDEF-UC*.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

P

Pacheco, G. (2014). *Relação entre o nível de prática de atividade física, a qualidade da motivação para a aula de EF e a percepção do uso de estratégias motivacionais por parte do professor em alunos do 3º ciclo e ensino secundário*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Pinto, J. (2004). *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

R

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

S

Sarthou, J-J. (2003). *Différenciation pédagogique et EPS*.

Slavin, R.E. (1987) *Student achievement and ability grouping in elementary schools: A best-evidence synthesis*, Review of Educational Research.

Santos, L. (2002). *Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como*. In Paulo Abrantes.

T

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (abril de 2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

W

Whippa P., Taggartb A. & Jacksona B. *Differentiation in outcome-focused physical education: pedagogical rhetoric and reality*. Physical Education and Sport Pedagogy. UK. 2012.

Outros documentos:

- Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física 3º ciclo – Reajustamento.
- Regulamento Interno da Escola Secundária da Lousã.
- Guia de Estágio 2017/2018

ANEXOS

Anexo I – Ficha Biográfica

INQUÉRITO

ALUNO/AGREGADO FAMILIAR

Nome _____ Data de Nascimento ___/___/___ Idade ____
Morada (completa) _____ Tel. _____
Email: _____ (letra legível)

Nome do Pai _____ Idade ____
Profissão _____
Situação face à profissão: Empregado Desempregado Reformado

Nome da Mãe _____ Idade ____
Profissão _____
Situação face à profissão: Empregada Desempregada Reformada

Nº de irmãos: 0 1 2 3 4 Outros ____

Com quem vives?

Nome	Parentesco	Idade

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome _____ Idade ____
Grau de Parentesco _____ Profissão _____
Situação face à profissão: Empregado(a) Desempregado(a) Reformado(a)
Morada _____ Código Postal ____ - ____
Contacto tel/tlm: \diamond pessoal / casa _____ / _____ \diamond trabalho _____
Email: _____

VIDA ESCOLAR

Repetências: Sim Não Em que anos de escolaridade? _____

DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA

A deslocação até á escola é feita: a pé de bicicleta de mota de carro transportes públicos

DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA

A deslocação até á escola é feita: a pé de bicicleta de mota de carro transportes públicos

Tempo da deslocação: -15min 15 min 30 min 45 min 1h + de 1h

SAÚDE e HÁBITOS DE HIGIENE

Assinala se for o caso. Dificuldades: Visuais Auditivas Motoras Linguagem

**Outras Quais? _____

Doenças crónicas: _____ Alergias: _____

Nota: O espaço seguinte serve para indicares, *se assim o entenderes*, medicação que tomes regularmente.

É habitual tomar banho após a atividade física? Sim Não

Quantidade de refeições diárias _____

EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADES DESPORTIVAS

Gostas da disciplina de EF? Sim Não Porquê? _____

Tiveste EF nos anos anteriores? Sim, em todos Não

Se respondeste “não” à ultima pergunta, indica em que anos de escolaridade e porque _____

Quais destas modalidades já praticaste em EF ?

Andebol Basquetebol Voleibol Futebol Rugby Badminton Ténis Ginástica

Atletismo Dança Corfebol Natação Outros _____

Em qual/quais modalidades sentis-te mais dificuldade? _____

Indica uma modalidade desportiva que gostarias de praticar em EF _____

Qual a tua classificação à disciplina de Educação Física no último período do ano letivo anterior _____

Tens ou tiveste alguma prática desportiva fora da escola? Sim Não

Se sim, qual a modalidade? _____

És federado nessa modalidade? Sim Não

Obrigado(a) pela colaboração.

Anexo II – Matriz Curricular

Distribuição das modalidades por ano de escolaridade

	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11	12º	
Condição Física	Abordada em todos os anos letivos								
Jogos	X	Abordada em todos os anos letivos							
Futebol/Futsal	X		X		X		2 modalidades à escolha	2 modalidades à escolha	
Basquetebol		X		X		X			
Voleibol		X	X			X			
Andebol				X	X				
Tag Rugby		X			X				
Gin Solo	X	X	X			X	1 modalidade à escolha	1 modalidade à escolha	
Gin Aparelhos									
Gin Acrobática					X				X
Atletismo	X	X		X		X			
Natação	X	X	X		X		1 modalidade à escolha	1 modalidade à escolha	
Dança ¹			X	X					
Raquetes	X		X Badminton		X Badminton	X Ténis	X	X	
Atividades de exploração da natureza ²				X		X		●	
Opção ³	X	X	X	X	X	X	X	X	

¹ – Dança moderna; Dança clássica; Danças tradicionais; Danças sociais; Dança aeróbica

² – Escalada e Rappel; Orientação; Montanhismo; BTT/Cicloturismo; Campismo

³ – Corfebol; Râguebi; Softebol/Basebol; Ginástica Rítmica; Luta; Judo; Atividades desportivas adaptadas; Jogos tradicionais; Polo Aquático; Golfe;

Anexo III – Roulement

ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ - EDUCAÇÃO FÍSICA - ROULEMENT 5																Vigora de: 18 DE SETEMBRO a 03 DE NOVEMBRO 2017															
Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta											
Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	Tempos	Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª		
8:30-9:15	109C S	P	P	P	P	8:30-9:15	119A Q	P	P	P	P	8:30-9:15	CPTG/E3 Q	P	P	P	P	8:30-9:15	99E M	P	P	P	P	8:30-9:15	79E CA	P	P	P	P		
8:30-9:15						8:30-9:15	79C V	P	P	P	P	8:30-9:15	89E CA	P	P	P	P	8:30-9:15	89A MM	P	P	P	P	8:30-9:15							
8:30-9:15						8:30-9:15	89D M	P	P	P	P	8:30-9:15	99B S	Pis	Pis	Pis	Pis	8:30-9:15	89B CA	P	P	P	P	8:30-9:15							
						8:30-9:15						8:30-9:15						8:30-9:15	CPTEA2 S	Pis	Pis	Pis	Pis	8:30-9:15							
9:15-10:00	109C S	P	P	P	P	9:15-10:00	119A Q	P	P	P	P	9:15-10:00	CPTG/E3 Q	P	P	P	P	9:15-10:00	99E M	P	P	P	P	9:15-10:00	79E CA	P	P	P	P		
9:15-10:00						9:15-10:00	79C V	P	P	P	P	9:15-10:00	89E CA	P	P	P	P	9:15-10:00	89A MM	P	P	P	P	9:15-10:00	CPTG/E3 Q	P	P	P	P		
9:15-10:00						9:15-10:00	89D M	P	P	P	P	9:15-10:00	99B S	Pis	Pis	Pis	Pis	9:15-10:00	89B CA	P	P	P	P	9:15-10:00	79B V	P	P	P	P		
9:15-10:00						9:15-10:00						9:15-10:00						9:15-10:00	CPTEA2 S	Pis	Pis	Pis	Pis	9:15-10:00							
10:20-11:05	109B S	P	P	P	P	10:20-11:05	109D S	P	P	P	P	10:20-11:05	119B Q	P	P	P	P	10:20-11:05	CPTEA CA	P	P	P	P	10:20-11:05	119C Q	P	P	P	P		
10:20-11:05	79I M	P	P	P	P	10:20-11:05	119C Q	P	P	P	P	10:20-11:05	109C S	P	P	P	P	10:20-11:05	129C A	P	P	P	P	10:20-11:05	79D V	P	P	P	P		
10:20-11:05						10:20-11:05	89C M	P	P	P	P	10:20-11:05	79A V	P	P	P	P	10:20-11:05	99A S	Pis	Pis	Pis	Pis	10:20-11:05	129A A	P	P	P	P		
10:20-11:05						10:20-11:05						10:20-11:05						10:20-11:05													
11:05-11:50	109B S	P	P	P	P	11:05-11:50	109D S	P	P	P	E	11:05-11:50	119B Q	P	P	P	P	11:05-11:50	CPTEA CA	P	P	P	P	11:05-11:50	119C Q	P	P	P	P		
11:05-11:50	79I M	P	P	P	P	11:05-11:50	119C Q	E	P	P	P	11:05-11:50	109C S	P	P	P	P	11:05-11:50	129C A	P	P	P	P	11:05-11:50	79D V	P	P	P	P		
11:05-11:50						11:05-11:50	89C M	P	E	P	P	11:05-11:50	79A V	P	P	P	P	11:05-11:50	99A S	Pis	Pis	Pis	Pis	11:05-11:50	129A A	P	P	P	P		
11:05-11:50						11:05-11:50	89A MM	P	P	E	P	11:05-11:50						11:05-11:50													
12:00-12:45	129B A	P	P	P	P	12:00-12:45	CPTEA2 S	Pis	Pis	Pis	Pis	12:00-12:45	79B V	P	P	P	P	12:00-12:45	119A Q	P	P	P	P	12:00-12:45	109A Q	P	P	P	P		
12:00-12:45	99E M	P	P	P	P	12:00-12:45	129C A	P	P	P	P	12:00-12:45	129A A	P	P	P	P	12:00-12:45	109B S	P	P	P	P	12:00-12:45	129B A	P	P	P	P		
12:00-12:45						12:00-12:45	99D M	P	P	P	P	12:00-12:45						12:00-12:45	79I M	P	P	P	P	12:00-12:45							
12:00-12:45						12:00-12:45						12:00-12:45						12:00-12:45													
12:45-13:30	129B A	P	P	P	P	12:45-13:30	129C A	P	P	P	P	12:45-13:30	79B V	P	P	P	P	12:45-13:30	89C M	P	P	P	P	12:45-13:30	109A Q	P	P	P	P		
12:45-13:30						12:45-13:30	89B CA	P	P	P	P	12:45-13:30	129A A	P	P	P	P	12:45-13:30	119A Q	P	P	P	P	12:45-13:30	129B A	P	P	P	P		
12:45-13:30						12:45-13:30	CPTEA2 S	Pis	Pis	Pis	Pis	12:45-13:30						12:45-13:30	109B S	P	P	P	P	12:45-13:30							
12:45-13:30						12:45-13:30						12:45-13:30						12:45-13:30													
15:25 - 16:10	99B S	Pis	Pis	Pis	Pis	15:25 - 16:10	109A Q	P	P	P	P	15:25 - 16:10						15:25 - 16:10	89D M	P	P	P	E	15:25 - 16:10	119B Q	P	P	P	E		
15:25 - 16:10						15:25 - 16:10	79D V	P	P	P	P	15:25 - 16:10						15:25 - 16:10	109D S	E	P	P	P	15:25 - 16:10	79A V	E	P	P	P		
15:25 - 16:10						15:25 - 16:10	79E CA	P	P	P	P	15:25 - 16:10						15:25 - 16:10	99C CA	P	E	P	P	15:25 - 16:10	89E CA	P	E	P	P		
15:25 - 16:10						15:25 - 16:10	99A S	Pis	Pis	Pis	Pis	15:25 - 16:10						15:25 - 16:10	79C V	P	P	E	P	16:10 - 16:50	119B Q	P	P	E	P		
16:10 - 16:55						16:10 - 16:55	109A Q	P	P	P	P	16:10 - 16:50						16:10 - 16:50	109D S	E	P	P	P	16:10 - 16:50							
						16:10 - 16:55						16:10 - 16:50						16:10 - 16:50						16:10 - 16:50							
						16:10 - 16:55						17:05 - 17:50						17:05 - 17:50						17:05 - 17:50							
						16:10 - 16:55						17:05 - 17:50						17:05 - 17:50						17:05 - 17:50							
						16:10 - 16:55						17:50 - 18:35						17:50 - 18:35						17:50 - 18:35							
						16:10 - 16:55						17:50 - 18:35						17:50 - 18:35						17:50 - 18:35							

U. D. Natação		SEMANAS							
		1ª Semana	18 a 22 set	1ª Semana	16 a 20 out	1ª Semana	13 a 17 nov	1ª Semana	11 a 15 dez
		2ª Semana	25 a 29 set	2ª Semana	23 a 27 out	2ª Semana	20 a 24 nov	2ª Semana	
SANDRA	18 SETEMBRO A 3 NOVEMBRO	3ª Semana	2 a 6 out	3ª Semana	30 out a 3 nov	3ª Semana	27 a 30 nov	3ª Semana	
		4ª Semana	9 a 13 out	4ª Semana	6 a 10 nov	4ª Semana	4 a 7 dez	4ª Semana	

Nota: Em caso de más condições atmosféricas - E1 (1ª opção na utilização de 3º espaço interior); E2 (2ª opção na utilização do 3º espaço interior)

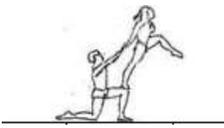
Anexo IV – Modelo do plano de aula

Plano Aula			
Professor(a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino
T	P					
Parte Inicial da Aula						
Parte Fundamental da Aula						
Parte Final da Aula						

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Anexo V – Tabela de Avaliação Diagnóstica

Nome do aluno	Nº	Nível Introdutório					Nível Elementar					Observações
												
		Base com um joelho no chão e outra perna fletida	Volante, de costas, sobe para a coxa do base e equilibra-se num dos pés	Utiliza m a pega simples (de apoio);	Base de joelhos sentado sobre os pés	Volante e realiza um equilíbrio de pé nos ombros do base	Base segura o volante ao nível do terço superior dos gêmeos	Base em posição de deitado dorsal com as pernas em extensão e perpendiculares ao solo	Volante executa prancha facial (com pega frontal), apoiado pela bacia nos pés do base	Base de pé com joelhos fletidos (ligeiro desequilíbrio à retaguarda)	Volante equilibra-se de pé sobre as coxas dos segmentos do corpo alinhados	
	1											
	2											
	3											
	4											
	...											

1- Não realiza; 2 – Realiza; 3- Realiza Bem

Critérios Indicadores

	<p>1- Não realiza</p> <p>2- O base com um joelho no chão e outra perna fletida (planta do pé bem apoiada no solo e com os apoios colocados em triângulo), suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés. Utilizam a pega simples (de apoio), mantendo-se com o tronco direito e evitando afastamentos laterais dos braços. Desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior. - <u>Os alunos realizam com pouca segurança, fluidez e equilíbrio. Não aguenta a figura 3 segundos</u></p> <p>3- O base com um joelho no chão e outra perna fletida (planta do pé bem apoiada no solo e com os apoios colocados em triângulo), suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés. Utilizam a pega simples (de apoio), mantendo-se com o tronco direito e evitando afastamentos laterais dos braços. Desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior</p>
	<p>1- Não realiza</p> <p>2- Com o base de joelhos sentado sobre os pés, o volante faz um monte lateral com o primeiro apoio na face interna do terço superior da coxa do base (braço contrário à entrada, estendido na vertical) e realiza um equilíbrio de pé nos ombros do base, que o segura pelas pernas, ao nível do terço superior dos gêmeos. <u>Os alunos realizam com pouca segurança, fluidez e equilíbrio. Não aguenta a figura 3 segundos</u></p> <p>3- Com o base de joelhos sentado sobre os pés, o volante faz um monte lateral com o primeiro apoio na face interna do terço superior da coxa do base (braço contrário à entrada, estendido na vertical) e realiza um equilíbrio de pé nos ombros do base, que o segura pelas pernas, ao nível do terço superior dos gêmeos</p>
	<p>1- Não realiza</p> <p>2- Com o base em posição de deitado dorsal com as pernas em extensão e perpendiculares ao solo, o volante executa prancha facial (com pega frontal), apoiado pela bacia nos pés do base. Mantém a posição, enquanto o base conserva as pernas perpendiculares ao solo. <u>Os alunos realizam com pouca segurança, fluidez e equilíbrio. Não aguenta a figura 3 segundos</u></p> <p>3- Com o base em posição de deitado dorsal com as pernas em extensão e perpendiculares ao solo, o volante executa prancha facial (com pega frontal), apoiado pela bacia nos pés do base. Mantém a posição, enquanto o base conserva as pernas perpendiculares ao solo</p>
	<p>1- Não realiza</p> <p>2- O base de pé com joelhos fletidos (ligeiro desequilíbrio à retaguarda), suporta o volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas com os segmentos do corpo alinhados. O volante equilibra-se de frente ou de costas para o base, que o segura pela pega de pulsos ou pelas coxas. Desmonte simples com braços em elevação superior. <u>Os alunos realizam com pouca segurança, fluidez e equilíbrio. Não aguenta a figura 3 segundos</u></p> <p>3- O base de pé com joelhos fletidos (ligeiro desequilíbrio à retaguarda), suporta o volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas com os segmentos do corpo alinhados. O volante equilibra-se de frente ou de costas para o base, que o segura pela pega de pulsos ou pelas coxas. Desmonte simples com braços em elevação superior.</p>

VII – Grelha de Assiduidade/Pontualidade

Escola Secundária da Lousã																													
1º Período		9º ano												turma															
Nº	nome	Setembro					Outubro							Novembro					Dezembro										
		14	18	21	25	28	2	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13	16	20	23	27	30	4	7	11	14		
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P*	P	P	P	P	P		
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P*	A	P	P	P	P	P	P	P	
		P	P	P	P	P	P	P*	A	P*	A	P	P	P	A	A	A	A	P	P	A	P							
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P*	P	P	P	P	P	P*	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
		P	P	P	P*	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P*	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	
		P	P	P	P	P	P	M	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	A	P	P	P	P	P	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	F*	P	P	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P*	F	P	P	P	P	P*	P	P	P	P	P	P	P	P	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	P	A	M	P	P	P	P*	P	P	P	P	P	P	A	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	F	P	P	P	P*	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	A	P	P	P	P	
		P	P	P	P	A	P	P	A	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	P	A	P	F	P*	P*
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	F	P	F	P
		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	A	P	P	P	P	P

F* Falta disciplinar; F Falta de ausência; M Falta de material; A Atraso ; P presente; P* presente mas ã realiza c/ justificação

Anexo VIII – Critérios de Avaliação

Domínios		Matérias/Conteúdos			% Par- cial	% Ge- ral
Conhecimentos, capacidades e aptidões	Domínio Saber Fa- zer	Matérias abordadas			55%	65%
	Domínio Saber	Conhecimento das matérias abor- dadas: - Aspetos técnico/táticos; - História das modalidades; - Regras de jogo; - Regras de utilização do material e espaço desportivo.			10%	
Atitudes e Valores	Domínio Saber Es- tar	Comportamento (Disciplina/ Cum- primento das normas/ Respeito pelos outros).			10%	35%
		Assiduidade			10%	
		Empe- nho	Material	6%	15%	
			Pontualidade	3%		
		Realização das tarefas da aula	6%			



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas

Componente de Investigação do Relatório de Estágio

CERTIFICADO SOLIDÁRIO

Certifica-se que DANIELA FILIPA BRAGA SANCOS participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2018

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Esca Ribeiro da Silva)

Anexo IX – Certificado de participação IV Jornadas Solidárias Científico-Pedagógicas



CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que DANIELA FILIPA BARATA SIMÕES foi preletor neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema *"A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso"*.

 <p>O Diretor da FCDEF-UC (Prof. Doutor António Figueiredo)</p>	 <p>O Diretor da ESAB (Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)</p>
--	---

Coimbra, 11 de abril de 2018



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que DANIELA FILIPA BARATA SIMÕES esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sob o tema *"A reflexão na ação docente: uma escada para o sucesso"*.

 <p>O Diretor da FCDEF-UC (Prof. Doutor António Figueiredo)</p>	 <p>O Diretor da ESAB (Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)</p>
--	---

Coimbra, 11 de abril de 2018



Anexo XI – Certificado de participação na sessão de esclarecimento “Jovens Professores: Que futuro?”

www.sprc.pt

JOVENS PROFESSORES

que futuro?



Certificado de Participação

O Sindicato dos Professores da Região Centro certifica que

DANIELA FILIPA BARATA SIMÕES

participou no Encontro de Reflexão “Jovens Professores: que futuro?”,
realizado no dia 11 de Novo de 2018.

_____ de _____ de _____



SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO



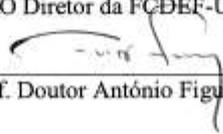


CERTIFICADO

Ação de formação - Programa FITescola

Para os devidos efeitos se declara que **Daniela Filipa Barata Simões** participou na **Ação de Formação – Programa FITescola**, organizada pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que teve lugar no dia 15 de setembro de 2017. A formação teve a duração de cinco horas.

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo XIII- Instrumentos de observação e registo (tempo de prática e feedback)

MEEFEBS – Estágio Pedagógico

Ficha de observação de uso do tempo de aula (registo do tempo útil da aula; registo do uso do tempo em metade da aula)

Observado _____ Data: _____

Início da aula: ___ h ___ min Fim: ___ h ___ min

	Início	Fim	Parcial (preencher a posteriori)	
Instrução (1)				Instruções de preenchimento: iniciar cronómetro do zero no momento em que o professor dá início à aula. Sem parar o cronómetro, ir registando o momento (em min:seg) em que começa e acaba cada uma das categorias.
				Total: _____
Organização (2)				
				Total: _____
Prática (3)				
				Total: _____

(1) Fase em que o professor, com os alunos parados, se reporta ao teor da aula e tarefas (inclui demonstração).

(2) Fase entre o fim da instrução e o início da execução prática.

(3) Fase entre a 1ª execução e a conclusão da tarefa pelo professor.

No quadro abaixo pretende-se registar o que o aluno faz durante o tempo de prática; há que escolher o aluno; há que ver de que tipo (de atividade "ininterrupta" ou "com interrupções") é a tarefa, e inscrever num dos tipos o tempo de prática do aluno nessa tarefa

Nome do aluno _____

	Tarefa:		Tarefa:		Tarefa:		total
	início	fim	início	fim	início	fim	
Tarefa de atividade ininterrupta (jogos, etc.) – indicar tempo de participação ativa na tarefa	Duração total		Duração total		Duração total		
Tarefa de atividade com interrupções (em voga, circuitos, etc.) – registar n.º de repetições e duração aprox. de uma delas	Tarefa:		Tarefa:		Tarefa:		total
	n.º rep's	duração aprox. de 1 rep.	n.º rep's	duração aprox. de 1 rep.	n.º rep's	duração aprox. de 1 rep.	
Total (n rep's x duração)							

MEEFEBS – Estágio Pedagógico

Ficha de observação do Feedback Pedagógico (FB) – registo em metade da aula

Instruções: apenas se consideram as correções que incidem no desempenho técnico-tático dos alunos; na coluna ocorrência regista-se o FB fornecido; para cada um destes FB faz-se, a posteriori, a sua caracterização segundo as dimensões/categorias indicadas no quadro (com x); no caso dos FB's individuais, é importante registar o nome do aluno destinatário. Com a pertinência pretende-se registar a qualidade do conteúdo do FB – deve ser registada no momento do FB, o restante pode ser a posteriori.

Observado: _____ Data: _____

Ocorrência (receber FB) ↓	Direção			Pertinência	Objetivo (pode pertencer a + de 1)				Forma			
	Indiv. (quem?)	Grupo	Turma	+ OU -?	Avaliat.	Interrog.	Descrit.	Prescrit.	Visual	Audit.	Quíest.	Misto

Anexo XIV - Basic Psychological Needs Exercise Scale (BPNEsP) validado para a língua portuguesa por Pires et al (2010)

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário – Estágio Pedagógico



O presente questionário insere-se nas atividades de Estágio Pedagógico em Educação Física. O seu preenchimento é anónimo, os dados recolhidos são confidenciais e não serão transmitidos a outras pessoas não envolvidas naquelas atividades.

Caracterização pessoal

Género: Masculino ___ Feminino ___

Idade: ___ anos

Fora da escola, geralmente praticas desporto num clube, associação ou ginásio? Quantas vezes?

3 vezes/semana ___ 2 vezes/semana ___ 1 vez/semana ___ Não pratico ___

Quantas vezes ficaste retido nos últimos 5 anos? ___ vezes.

Quantas negativas tiveste no 1º período deste ano letivo? ___ negativas.

Qual é o teu grau de motivação para praticar desporto?

Muito motivado ___ Moderadamente motivado ___ Pouco motivado ___ Nada motivado ___

Qual é o teu grau de motivação para participar nas aulas de Educação Física?

Muito motivado ___ Moderadamente motivado ___ Pouco motivado ___ Nada motivado ___

O seguinte conjunto de afirmações tem a ver com o modo como encaras a tua participação na Educação Física. Para cada uma delas, selecciona a resposta com que te identificas mais, assinalando um dos quadrados da direita.

Na disciplina de Educação Física, geralmente...

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
...sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5
...sinto-me bem com os colegas da minha turma	1	2	3	4	5
...a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas	1	2	3	4	5
...sinto que realizo com sucesso as atividades da aula	1	2	3	4	5
...tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5
...sinto que faço as atividades da forma que eu quero	1	2	3	4	5
...sinto que faço muito bem as atividades	1	2	3	4	5
...sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma	1	2	3	4	5
...as atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer	1	2	3	4	5
...sou capaz de cumprir com as exigências das actividades da aula	1	2	3	4	5
...tenho uma boa relação com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5
...sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades	1	2	3	4	5