



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Maria Rita Matos Mendes

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS
DOUTORA M^a ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA 9ºB
NO ANO LETIVO 2018/2019**

**“O IMPACTO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS”**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO ORIENTADO PELO PROFESSOR DOUTOR MIGUEL FACHADA,
APRESENTADO À FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA.**

2019

Maria Rita Matos Mendes

2014199467

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DOUTORA
M^a ALICE GOUVEIA COM A TURMA 9ºB NO ANO LETIVO
2018/2019**

**“O IMPACTO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS NECESSIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS”**

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 da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Prof. Doutor Miguel Fachada

COIMBRA, 2019

Esta obra deve ser citada como: MENDES, M. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Dr.ª Mª Alice Gouveia junto da Turma 9ºB no Ano Letivo 2018/2019*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Maria Rita Matos Mendes, aluno no 2014199467 do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

6 de junho de 2019

(Rita Mendes)

AGRADECIMENTOS

Com a realização deste relatório de estágio alcançamos mais uma etapa da nossa longa formação acadêmica. Todo o caminho percorrido ao longo de um ano cheio de desafios, incertezas e muita alegria, o processo desenvolvido e todos os objetivos atingidos foram determinantes para o sucesso conquistado. Assim sendo, é necessário agradecer a todos aqueles que contribuíram para a conquista desta caminhada que ficará para a vida.

Aos meus pais, irmãos e avó materna, por serem responsáveis por tudo aquilo que sou hoje e por estarem sempre presentes em todas as etapas conquistadas também por eles até ao presente dia.

Ao meu orientador da faculdade, Professor Doutor Miguel Fachada, pelo apoio e acompanhamento prestados nos diversos desafios propostos e pela paciência durante todo este ano letivo.

À minha orientadora da escola, Professora Doutora Lurdes Pereira, por me ter recebido e ajudado nesta experiência gratificante e também pelos ensinamentos que me transmitiu e que me permitiram tornar uma melhor profissional.

Aos meus colegas, Aline e Gonçalo, e aos restantes professores, pela ajuda prestada sempre que foi necessário e por enriquecerem o meu estágio a nível profissional e pessoal.

Ao meu namorado Rafael, por tudo o que significa e porque sem o seu contributo e paciência nada teria sido possível.

Às minhas amigas, Beatriz, Daniela, Francisca, Inês, Maria João, Mariana, Mariana, Mariana, Rita e Rita por toda a amizade, alegria, pela constante presença e por se disponibilizarem sempre para tudo o que era necessário.

Às minhas colegas de equipa pela amizade, motivação e constante apoio que sempre demonstraram desde o primeiro dia do meu Estágio Pedagógico. O basquetebol fez de nós uma família.

Aos meus treinadores, João André e Eduarda, pela paciência, compreensão e ajuda prestada durante este ano letivo e ainda por todas as dicas e conhecimento transmitido.

Aos alunos da turma B de nono ano, por me terem aceite de forma tão positiva como professora, por terem contribuído para a minha formação enquanto professora, pela experiência e pela amizade e carinho demonstrado.

Um sincero obrigada!

“O desporto é instrumento de concretização de uma filosofia do corpo e da vida.”

(Jorge Olímpio Bento)

RESUMO

Este relatório de estágio descreve e analisa de forma crítica toda a prática pedagógica desenvolvida durante a realização do Estágio Pedagógico. Esta fase da nossa formação dita o fim de uma etapa da nossa vida académica e representa o conhecimento e as competências pedagógicas adquiridas e a aplicação das aprendizagens desenvolvidas em contexto real. O estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.^a M^a Alice Gouveia, em Coimbra, junto da turma B do 9º ano, no ano letivo 2018/2019. Este relatório tem como objetivo principal refletir sobre o trabalho desenvolvido em contexto prático, a prática docente. Assim, numa primeira fase é descrita a contextualização da prática desenvolvida e como etapa fundamental deste relatório são refletidas as práticas pedagógicas desenvolvidas e as restantes áreas de intervenção. Simultaneamente ao estágio pedagógico, foi analisado e aprofundado o tema-problema a partir do qual se pretendeu estudar o impacto da diferenciação pedagógica nas necessidades psicológicas básicas. Sendo que, para que haja uma diferenciação favorável o professor deve analisar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulos adequados de experiências e de aprendizagens, identificando quais os alunos que estão aos planos atuais mais adequados e procedendo à sua alteração desses planos sempre que necessário, para que um maior número de alunos consiga obter sucesso académico. Neste sentido, o estudo teve como principal objetivo medir o efeito, nas necessidades psicológicas básicas dos alunos, de uma aprendizagem com atividades em grupos homogêneos e heterogêneos.

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

ABSTRACT

This teach training report describes and critically analyzes all the practice developed during the teach training. This phase of our formation dictates the end of a stage of our academic life and represents the knowledge, the pedagogical skills acquired and the application of our learning in real context. The teach training was conducted in Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Dr^a M^a Alice Gouveia, in Coimbra, along with class B of the 9th grade, of the 2018/2019 school year. This report has as main objective which is to reflect on the work developed in practical context, the teaching practice. Thus, in a first stage, the contextualisation of the developed practice is described and, as a fundamental step of this report, the pedagogical practices and the other areas of intervention will also be under reflection. Simultaneously, with the teach training, we analyzed and deepened a problem that we studied: the impact of pedagogical differentiation on basic psychological needs. In order for it to be a favorable differentiation, the teacher must analyze to what extent he/she is providing the students with a variety of different levels of adequate stimuli of experiences and teachings, identifying which students are appropriate to the current plans and, changing those plans when necessary, to enable more students to achieve academic success. Therefore, this study's main objective was to measure the effect, in basic psychological necessities of the pupils, of learning with activities in homogeneous and heterogeneous groups.

Keywords: *Physical Education. Teach training. Basic Psychological Needs. Pedagogical Differentiation.*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	2
1. EXPECTATIVAS E FRAGILIDADES INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	2
2. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES LOCAIS E RELAÇÃO EDUCATIVA... 4	
2.1. Caracterização do ambiente escolar	4
2.2. Grupo disciplinar de Educação Física	5
2.3. Caracterização da turma	6
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	7
1. PLANEAMENTO	7
1.1. Plano anual	8
1.2. Unidades Didáticas	10
1.3. Plano de Aula.....	12
2. REALIZAÇÃO.....	15
2.1. Instrução	15
2.2. Gestão	18
2.2.1. Estratégias de gestão e organização da prática de Educação Física para uma turma com 30 alunos.....	20
2.3. Clima/Disciplina.....	21
2.4. Decisões de ajustamento.....	23
3. AVALIAÇÃO	24
3.1. Avaliação Formativa Inicial	25
3.2. Avaliação Formativa.....	26
3.3. Avaliação Sumativa.....	27
4. COADJUVAÇÃO NO 2º CICLO	28
5. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	30
6. PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS.....	31
7. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	32
7.1. Compromisso com as aprendizagens dos alunos.....	34
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA.....	35
1. APRESENTAÇÃO DO TEMA-PROBLEMA	35

3. REVISÃO DE LITERATURA	36
3.1. Diferenciação Pedagógica	36
3.2. Necessidades Psicológicas Básicas	37
3.3. Contexto da Educação Física.....	37
4. OBJETIVO E QUESTÕES PRINCIPAIS DO ESTUDO.....	38
5. METODOLOGIA.....	39
5.1. Amostra e Instrumentos.....	39
5.1.1. Caracterização da Amostra de sujeitos.....	39
5.1.2. Instrumentos	39
5.1.3. Caracterização da Amostra de Sessões e das aplicações do Questionário	40
5.2. Procedimentos da Análise Estatística	41
6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	42
6.1. Análise do impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas.....	42
6.1.1. Dimensão Competência.....	42
6.1.2. Dimensão Relação	43
6.1.3. Dimensão Autonomia.....	44
6.2. Análise do impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas, para o género masculino e feminino.....	45
7. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO DE RESULTADOS.....	47
CONCLUSÃO.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Dimensões e os seus itens

Tabela 2 – Caracterização das aplicações do questionário (1º e 2º) e as sessões de trabalho de campo

Tabela 3 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística na dimensão “Competência”

Tabela 4 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística na dimensão “Relação”

Tabela 5 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística na dimensão “Autonomia”

Tabela 6 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística nas dimensões “Competência”, “Relação” e “Autonomia”, para o género masculino e feminino

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

DP – Diferenciação Pedagógica

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário

NPB – Necessidades Psicológicas Básicas

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge em virtude da prática desenvolvida durante a realização do Estágio Pedagógico (EP) efetuado na Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr.^a M^a Alice Gouveia, no ano letivo 2018/2019, integrado no plano de estudos do 2º semestre do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Sendo que o EP faz a ponte entre o papel enquanto alunos para o papel de professores estagiários é fundamental que este relatório esclareça as vivências de toda a experiência inerente ao processo ensino-aprendizagem e a sua aplicação no contexto real. Durante os quatro anos como discentes da licenciatura e do primeiro ano de mestrado foram lecionadas matérias fundamentais para formar futuros professores, para além de outras áreas. A aquisição de conhecimentos, valores, conteúdos e compromissos não passavam de ideias e suposições até ao momento em que o professor tem de assumir o seu papel perante a sua turma, pois atravessámos esta ponte e a transmissão de conhecimentos e valores tornou-se real.

Logo, é durante o EP que somos confrontados pela primeira vez com a necessidade de desenvolver competências profissionais, pessoais e pedagógicas, e conseqüentemente com a necessidade de refletir sobre todos estas que são adquiridas e que estão representadas neste documento. Ainda, os acontecimentos sucedidos durante todo este processo serão descritos detalhadamente de forma crítica e rigorosa, em função da experiência de Estágio.

Este documento relata a prática desenvolvida e a análise reflexiva da prática pedagógica nas diferentes etapas do planeamento, realização e avaliação e, também, da coadjuvação, da prática pedagógica supervisionada e das áreas curriculares integrantes do EP. Ainda, será aprofundado o tema-problema em que durante o EP foi verificado o impacto da Diferenciação Pedagógica (DP) nas Necessidades Psicológicas Básicas (NPB).

Este relatório representa o culminar de mais uma etapa nos longos anos de vida académica e descreve todas as capacidades, competências e aprendizagens desenvolvidas e alcançadas durante um único ano letivo. Também, este será a ponte entre o professor estagiário e o profissional docente.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. EXPECTATIVAS E FRAGILIDADES INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Para esta fase baseamo-nos no Plano de Formação Individual (PFI) realizado no início do EP. Este relatório retrata as opções traçadas aquando da concretização do documento. O PFI é uma prova integrante das tarefas inseridas no Estágio e tem como objetivo definir as competências a adquirir em todo o processo, como o planeamento, a realização e a avaliação das atividades ensino-aprendizagem face aos domínios que orientam a prática docente.

Eram inúmeras as incógnitas e as interrogações que colocámos em todo o nosso percurso académico e agora questionamo-nos se realmente vemos este curso, este mestrado, esta área como futuro para as nossas vidas. O EP aparece como uma resposta às nossas escolhas, todavia também são criados novos medos e inseguranças de um “mundo” que desconhecemos. Contudo, as experiências que já tínhamos tido em contexto de treino deixavam-nos mais confortáveis, e libertavam-nos do receio da adaptação ao meio escolar.

Assim, desde a nossa entrada na escola, o principal objetivo era mostrar que seríamos exigentes, competentes e um bom exemplo, para os alunos que passassem pelo nosso percurso. O que nos motivava era o facto de estarmos a ensinar futuros adultos promissores, bem como a transmitir valores sociais e éticos, e a lecionar a área que escolhemos. Esta responsabilidade teria sucesso caso os nossos alunos obtivessem sucesso a partir dos nossos ensinamentos - era tudo o que queríamos sentir: satisfação e concretização com esta experiência.

As dificuldades de relatos de professores estagiários de anos anteriores de ser um ano muito trabalhoso e stressante, foram retidas como um ano de muita dedicação, mesmo com todos os obstáculos diários que se poderiam colocar neste percurso. Desde o primeiro dia no meio e contexto escolar foi verificado que, com o apoio dos professores orientadores, dos colegas estagiários, do restante Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), bem como o corpo docente e não docente da escola, estas dificuldades seriam ultrapassáveis. Neste sentido, as principais fragilidades detetadas no início do EP foram divididas em vários fatores, de que destacamos:

Caracterização da turma: A primeira fragilidade observada no início do EP foi saber que a turma que iríamos lecionar durante o ano era composta por 30 alunos e que

apesar de termos tido experiências anteriores a nível de treino de atletas de formação e de trabalhos animação, tivemos grande preocupação de não ter controlo sob a turma que apresentava um número elevado de alunos e que estes não obedecessem às regras estabelecidas. Por esta razão e pela enorme vontade de obtermos sucesso neste processo, o nervosismo num período inicial poderia ser um fator que comprometesse o controlo da turma. Além disto, o facto de que a turma estava dividida em vários níveis de capacidade das habilidades motoras, estava presente a dúvida de que poderíamos não conseguir observar todos os alunos e de certa forma conseguir corrigir, tendo em conta os diferentes níveis de proficiência.

Conhecimento das Matérias, Demonstração e Feedback: O facto de que iríamos lecionar algumas matérias como ginástica e atletismo traziam-nos algum nervosismo, pois eram aquelas que como alunos possuíamos grandes dificuldades. Mesmo estando confortáveis em lecionar matérias coletivas, o receio de falhar no conhecimento dos conteúdos em frente aos alunos estava presente. Assim, tivemos que adquirir conhecimento com muita leitura acerca das várias matérias que já sabíamos à partida que iríamos lecionar, principalmente para possibilitar que estivéssemos mais à vontade durante a demonstração e os feedbacks. A demonstração era um fator que nos limitava em certas matérias, maioritariamente pelo medo de errar ou de executar de forma errada perante a turma.

Comunicação, Exigência e Relação: Enquanto professores, o comportamento e as ações que adotamos têm como objetivo transmitir conhecimento e valores aos alunos. Sempre nos sentimos confiantes a nível de comunicação, mas sempre fomos muito insensíveis e exigentes, especialmente em questões de treino. Estes aspetos poderiam ser positivos, mas também poderiam tornar a ligação/relação com os alunos afetada. O propósito era demonstrar confiança e liderança, mas ao mesmo tempo proximidade com os alunos, sem ser de forma liberal, pois queríamos manter sempre o controlo da turma.

Planeamento: A forma como todo o processo de planeamento se iria desenvolver suscitavam-nos diversas dúvidas e possíveis dificuldades, visto que os erros que poderiam ocorrer no momento em que planeávamos um conjunto de metodologias/tarefas não eram evidenciados em situações hipotéticas. O facto de a turma ser sobrelotada, levava-nos a pensar se realmente conseguiríamos planear aulas para tantos sujeitos, principalmente se o espaço fosse reduzido e as tarefas que teríamos de planificar para que todos os alunos tivessem de igual forma tempo de empenhamento motor, sem que estes tivessem que esperar muito tempo para realizar os exercícios.

Avaliação: Esta foi a dimensão que nos trouxe mais dúvidas e dificuldades, pois a falta de experiência preocupava-nos ao ponto de nos questionarmos como é que iríamos atribuir um valor quantitativo ao aluno pela sua prestação. Numa fase inicial foi confortável o facto de termos que avaliar cada aluno para o situar, através das suas capacidades, num respetivo nível de proficiência. De seguida, a avaliação formativa era preocupante pela forma como haveríamos de avaliar, pois com a capacidade de observação teríamos que detetar os erros e verificar se o aluno estava ou não inserido no grupo correto, tendo em conta as suas capacidades e evolução. Considerando a avaliação sumativa, a maior apreensão era esta, visto que teríamos que a partir da observação, julgar e quantificar os conteúdos realizados pelos sujeitos.

2. CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES LOCAIS E RELAÇÃO EDUCATIVA

2.1. Caracterização do ambiente escolar

A Escola Básica 2^a e 3^a Ciclos Dr.^a M^a Alice Gouveia situa-se no concelho de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais, distingue-se por ser sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul desde o ano letivo 2012/2013, do qual também fazem parte as escolas: EB2, 3 de Ceira, EB1 de Almalaguês, EB1 APPCCE, CE do Areeiro, EB1 de Castelo Viegas, EB1 do Norton de Matos, CE Quinta das Flores, EB1 Torres do Mondego e EB1 Vendas de Ceira. Quanto ao contexto económico, a escola apresentava uma heterogeneidade elevada, sendo que existiam casos de grandes dificuldades financeiras por parte de alguns alunos.

No ano letivo 2018/2019, a Escola era frequentada por 749 alunos, pertencentes ao ensino básico do segundo e terceiro ciclo, sendo que 296 correspondiam ao segundo ciclo e 453 ao terceiro ciclo. A comunidade escolar era constituída por cerca 200 professores e 68 não docentes. Tendo em conta a caracterização física da escola, esta estava organizada por seis blocos, o bloco A, reservado aos serviços escolares, o bloco B, destinado a aulas de disciplinas que envolviam materiais específicos, como por exemplo sala de música e os laboratórios, o bloco C e D, destinados às salas de aulas, ditas normais, o bloco R, destinado ao refeitório, bar e papelaria e o bloco G, destinado à prática das aulas de Educação Física (EF).

2.2. Grupo disciplinar de Educação Física

O núcleo de Estágio de Educação Física estava integrado no GDEF, que se inseria no departamento de expressões. O departamento de EF era constituído por 7 professores e 3 estagiários, liderados pela professora doutora Lurdes Pereira. Todos os docentes deste departamento foram uma mais-valia para a integração dos professores estagiários, bem como todo o apoio, entajuda e espírito de partilha com que nos brindaram no decorrer do ano letivo.

No que diz respeito às áreas estabelecidas para a prática da disciplina de EF, a escola apresentava boas condições a nível de espaços para a prática das matérias, existindo tanto no espaço interior como exterior, um local destinado para a arrumação do material. O pavilhão G1 era o espaço aproveitado para as matérias que podiam ser praticadas “indoor”, o G2 era dedicado, por norma, às matérias de ginástica, sendo obrigatória a utilização de sabrinas, no C1 encontravam-se 3 campos de basquetebol, 1 pista de atletismo e 1 caixa de areia. Por último, no espaço C2, estavam disponíveis 2 campos de futebol/andebol. Tanto os espaços exteriores, como os pavilhões cobertos, continham balneários divididos por género e instalações para funcionários e professores, pertencendo ao pavilhão G1 o local da sala de professores, referentes ao GDEF. Tendo em vista os recursos materiais disponíveis na escola, estes para além de estarem praticamente na totalidade em bom estado de conservação, existiam em quantidade suficiente para que todos os alunos tivessem acesso ao material que necessitavam para a prática de qualquer matéria inserida no programa escolar.

O GDEF fomenta a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e promove a educação para a saúde, segurança, desporto e cultura e a interiorização de valores e condutas, segundo os objetivos estratégicos propostos no projeto educativo 2017/2021. Considerando as ações tomadas por este grupo nas reuniões iniciais do ano letivo, tendo em conta o projeto educativo, o PNEF e as matérias lecionadas nos anos anteriores, as matérias definidas para o 9º ano foram, voleibol, andebol, ginástica de solo e atletismo (corrida de velocidade e resistência) para o 1º período, futebol, badminton, ginástica de aparelhos e atletismo (salto em comprimento e corrida de estafetas) destinadas ao 2º período e basquetebol, atletismo (salto em altura) e situação de jogo formal para matérias coletivas para o 3º período. Sendo que a matéria praticada no 3º período em situação de jogo formal foi voleibol 6x6. Nestas reuniões foram definidas como prioritárias as matérias coletivas, badminton e ginástica, pois as matérias de atletismo foram trabalhadas por

diversas vezes em conjunto com matérias coletivas, ou seja, se a aula fosse planejada para andebol poderia ser usada para trabalhar corrida de resistência.

2.3. Caracterização da turma

A aulas lecionadas durante o EP foram destinadas à turma B do 9º ano de escolaridade. Em anexo (Anexo 1) apresentamos a ficha individual do aluno preenchida pela respetiva turma na primeira aula do primeiro período. A turma com um total de 30 alunos no início do ano letivo e com o abandono de um dos alunos no segundo período passou a ser constituída 29 alunos no total, 19 pertencentes ao género masculino e 10 ao género feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos.

A turma apresentava como disciplinas favoritas, EF (11), História (7) e Ciências (4). Quanto às disciplinas com mais dificuldades podíamos expor a Matemática (11), o Inglês (5) e o Português (4). Dos alunos da turma, 19 afirmavam que estudavam regularmente para as avaliações e 8 estudavam apenas antes dos testes. De todos os alunos da turma, 15 indicavam que não praticavam qualquer tipo de atividade física e 10 praticavam duas ou mais vezes por semana modalidades desportivas fora da escola.

Ainda, é importante assinalar que um dos alunos era acompanhado por dois tutores e, no início do ano letivo, foi viver para um apartamento diariamente supervisionado, vivendo fora do seu agregado familiar. Também, uma das alunas estava diagnosticada com depressão e outra sofria de problemas cardíacos, renais e de hipotireoidismo. Além destes casos, existiam ainda alunos diagnosticados com défice de atenção.

Neste sentido, é de salientar que alguns dos alunos da turma têm acesso às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de nível universal. Estas medidas têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Em relação aos encarregados de educação, a grande maioria não tinha como habilitações académicas o ensino superior, apenas 14 num total de 56 pais apresentavam ter concluído a licenciatura ou o mestrado. Estes dados eram particularmente relevantes para o interesse dos alunos na realidade escolar, podendo ou não ser afetados.

Face às análises e avaliações formativas iniciais realizadas no início do ano letivo e de cada unidade didática, foi possível verificar que de forma geral a turma apresentava ter uma grande diversidade no que diz respeito às vivências motoras e capacidades físicas. Nas variadas matérias diagnosticadas, designadamente ginástica, atletismo, andebol, voleibol, futebol, badminton e basquetebol, constatou-se que a turma se encontrava

dividida em três grupos de nível de proficiência, do nível introdutório ao avançado em quase todas as matérias acima descritas. O grupo de alunos que se encontrava no nível elementar e avançado praticamente não se alterava de matéria para matéria, sendo que quase todos estes alunos praticavam atividades extracurriculares ligadas a diferentes modalidades desportivas. Apesar de ser uma turma com elevado número de alunos e bastante heterogénea, na grande maioria das aulas os alunos revelaram empenho, dedicação e cooperação entre colegas e com a professora.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ÁREA 1

1. PLANEAMENTO

“A planificação de processos de ensino e aprendizagem pressupõe uma definição pormenorizada e diferenciada dos objetivos do ensino” (Bento, 2003, p.22). Desta forma, o planeamento deve pressupor uma seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à realidade do contexto em que cada estagiário está inserido. Para que o planeamento fosse efetuado de forma correta devíamos considerar os objetivos, uma vez que estes tinham diferentes momentos de orientação, relacionamento e de concretização.

O planeamento constitui o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Assim, era necessário que a base criada fosse o mais ajustada possível às necessidades da turma.

Era fundamental conseguir adquirir durante o EP, um conjunto de aprendizagens que permitissem entender a dinâmica de desenvolvimento da planificação do plano anual, das unidades didáticas e do plano de aula. O apoio fundamental para um bom planeamento foi o Programa Nacional de Educação Física (PNEF). A análise aprofundada do mesmo garantiu-nos à partida planeamentos bem definidos, tendo em conta a turma e o ano de escolaridade. Ainda era importante que o plano anual e as unidades didáticas estivessem sempre presentes na fase de construção dos planos de aula.

Segundo Bento (2003, p.27), “a preparação, realização e avaliação do ensino pelo professor reside na concentração no essencial. Se pretendemos ensinar com eficácia, se queremos formar nos alunos conhecimentos e capacidades sólidas, então temos que definir o essencial do ensino e concentrar nisso a nossa atividade e a dos alunos.”

Para a elaboração de tarefas foi necessário que o professor conhecesse as várias diretrizes definidas para cada planeamento, pois havia um conjunto de normativas estabelecidas em termos macro, meso e micro, que o docente precisava de dominar quando queria planificar. É extremamente importante saber planear, porque também é quase impossível garantir que o professor ensine aquilo que é fundamental sem um plano. Assim, o planeamento devia ser pensado do mais geral (macro) para o mais específico (micro), plano anual e plano de aula respetivamente, passando pelo planeamento das unidades didáticas (meso), pois a partir do momento em que o professor tinha acesso a estes documentos conseguia controlar com rigor e certeza a transmissão dos conteúdos de forma eficaz. Estes documentos preparatórios de análise e de balanço foram de extrema importância, pois o trabalho do professor acabava por ser facilitado sempre que havia necessidade de rever ou de alterar algum conteúdo no momento do processo de ensino-aprendizagem.

1.1. Plano anual

O plano anual é visto por Bento (2003, p.65) como um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo. E a elaboração deste corresponde a uma necessidade objetiva, visto que são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar. Assim, pretendia-se que este plano fosse exequível, de consulta acessível, didaticamente exato, exigente e alterável, e, também, orientado para o essencial.

Este plano deve ser construído no início do ano letivo e sendo assim desde o dia em que se iniciou o EP o plano anual foi uma das primeiras construções a ser realizadas. Este foi efectuado para o 3º ciclo de ensino, para a turma B do 9º ano da Escola Básica 2ª e 3ª ciclos Dr.ª Mª Alice Gouveia.

Para dar início à construção do plano anual foi fundamental dirigirmo-nos à secretaria da escola para recolher informações acerca do seu meio, do GDEF, da turma e ainda dos recursos materiais, espaciais e humanos existentes. De seguida, o PNEF foi o principal guia para qualquer professor estagiário, indicando em primeiro lugar as finalidades da educação, as reflexões acerca dos objetivos gerais, neste caso para o 3º ciclo de ensino e, também, a seleção de matérias a abordar. Foi previamente feita uma análise de todos os recursos, para que houvesse uma correta distribuição e ordenamento de espaços e matérias, pois o PNEF dedica uma grande parte da sua obra às diversas matérias desportivas, tendo em conta o ano de escolaridade e os níveis a que cada aluno se adequa

para cada uma delas. Assim sendo, os objetivos definidos por cada matéria tiveram por base o PNEF, porém, posteriormente, foram adaptados às capacidades dos alunos, ao tempo, espaço e material disponíveis à sua realização. Igualmente, foi fundamental a coordenação de tarefas de educação, e também de planificação dos momentos de avaliação para que se pudesse verificar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da turma.

Na primeira reunião da área disciplinar de Educação Física foi analisado o calendário escolar referente ao ano letivo 2018/2019 para que a rotação de espaços fosse estabelecida. Assim, esta foi definida como quinzenal, ou seja, a cada duas semanas o espaço destacado para as aulas era alterado, em anexo está presente um exemplo da rotação da primeira e segunda semana de aulas do primeiro período (Anexo 2), sendo que no documento, na terceira semana, os espaços definidos rodavam uma zona para a direita. Apesar de inicialmente ter sido complexa a percepção e a aplicação deste tipo de rotação, com a prática foi possível entender a necessidade de tal sequência, pois o número de turmas e alunos, as condições meteorológicas e as matérias definidas para cada período foram a principal razão para esta escolha, para dar possibilidade a todos de passarem por todos os espaços durante os diferentes períodos de letivos.

O GDEF definiu o modelo de funcionamento das aulas com base na periodização por etapas e tendo em conta que as diversas matérias eram abordadas de forma intercalada devido à rotação de espaços, as matérias coletivas e individuais seriam lecionadas alternadamente durante o ano letivo, porém com a mesma ordem lógica. Quer isto dizer, as matérias coletivas eram planeadas conforme o que é descrito no PNEF, seguindo a ordem de conteúdos do mais simples para o mais complexo, como por exemplo, iniciar as unidades didáticas de voleibol, basquetebol e andebol pela prática de conteúdos como a posição base, os deslocamentos, o passe e a recepção. No PNEF é recomendado o uso deste modelo pois existem ajustamentos dos objetivos ao nível inicial dos alunos e às prioridades que a turma requer. Este tipo de periodização foi aceite de forma positiva porque as avaliações formativas iniciais foram realizadas logo no início de cada período e os alunos não se aborreciam pelas matérias, pois eram quase sempre alternadas, porém era possível identificar as desvantagens, a dificuldade de um planeamento contínuo e a consolidação das aprendizagens das matérias.

Para a disciplina de EF, após várias conversas com a orientadora da escola ao longo do ano foram definidos objetivos para a turma, para cada matéria e para cada aula, tendo em conta o tempo e o espaço definido para cada uma delas. Posteriormente, consultamos o

calendário escolar com o objetivo de planificar, consoante as matérias pré definidas, todas as aulas de EF contabilizando todos os dias de aulas, os períodos de interrupção letiva e os feriados.

De seguida, conforme a rotação de espaços e as matérias a lecionar planificámos as unidades didáticas para a turma B de 9º ano. Para o primeiro e segundo períodos letivos foram definidas quatro matérias e para o terceiro período duas matérias. Aquelas que foram lecionadas em cada período, foram as seguintes: Voleibol, Andebol, Ginástica de Solo e Atletismo (Resistência e Velocidade) para o primeiro período, Badminton, Futebol, Ginástica de Aparelhos e Atletismo (Corrida de Estafetas e Salto em Comprimento) para o segundo período e Basquetebol e Atletismo (Salto em Altura) para o terceiro período. As matérias definidas por período foram imparcialmente escolhidas de forma a que promoção da prática desportiva, tanto coletiva como individual, fosse experienciada de igual forma ao longo do ano, daí serem duas matérias coletivas e duas individuais por período. Em anexo estão presentes as tabelas de planificação para os três períodos letivos (Anexo 3).

Após serem determinadas as matérias, a rotação de espaços e os objetivos, era necessário destacar como se iria avaliar, tal como o que desejava ensinar, como foi definido a partir de cada unidade didática. Também, o GDEF definiu no início do ano letivo os parâmetros e critérios de avaliação da disciplina.

Por fim, o plano anual foi essencial durante todo o ano letivo, pois possibilitou a percepção e a aplicação de todos os aspetos e conteúdos fundamentais a desenvolver, com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos no início do EP. Este documento sofreu ajustamentos, principalmente nas aulas planeadas para cada unidade didática, sendo que as condições meteorológicas foram a principal causa, forçando à troca de espaço e de matéria.

1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas representam a estrutura mais funcional para pensar sobre a planificação, uma vez que a preparação destas exige uma reflexão sobre os progressos que se propõe de uma aula para a outra com o propósito de alcançar os objetivos das matérias (Siedentop, 2008). As unidades didáticas são uma forma de planeamento de nível intermédio e são planificadas com o objetivo de orientar o processo ensino-aprendizagem, tendo em conta as matérias definidas para lecionar considerando as características da respetiva turma. Para a fase de planeamento estas auxiliaram como uma ferramenta essencial o processo de realização da prática pedagógica do professor.

Segundo Bento (2003, p.91) “o planeamento da unidade temática torna-se o ponto de comutação das indicações gerais e globais do programa e do plano anual acerca de objetivos e matérias para indicações detalhadas para as diversas aulas”. Considerando o plano anual anteriormente abordado e atendendo aos objetivos pré estabelecidos neste, a unidade didática sustentou e assegurou a eficácia do processo ensino-aprendizagem de forma a que a aula fosse elaborada de forma rigorosa e simplificada para cada matéria. Para Bento (2003, p.77), uma unidade didática ou temática rege que a preparação pormenorizada de cada matéria deve ser definida pela concretização crescente de objetivos, a estruturação da matéria de ensino, a escolha das atividades dos alunos e de métodos ajustados aos objetivos, aos conteúdos e condições apenas atinge o seu alvo quando estiver corretamente traçado o itinerário completo do objetivo para o resultado.

Assim, “a função dos objetivos devem ser criteriosos de decisão quanto à seleção e estrutura de conteúdos, estratégias, atividades e meio de ensino aprendizagem bem como fatores de coerência dos planos e programas de ensino” (Ribeiro, 1999, p.105).

Para a planificação das unidades didáticas não seguimos nenhum modelo ideal, desta forma, guiámo-nos pelas aprendizagens adquiridas no 1º ano do MEEFEBS e pelas informações que o guia de EP ofereceu. Durante o EP as unidades didáticas realizadas foram relativamente às matérias de ginástica, atletismo, badminton, futebol, andebol, voleibol e basquetebol. Assim, estas foram estruturadas pela seguinte ordem: introdução, história e evolução da modalidade, caracterização e principais regras, caracterização dos recursos, seleção de objetivos, conteúdos a abordar, extensão e sequência de conteúdos, avaliação, estratégias e o balanço final da unidade didática.

As unidades didáticas foram desenvolvidas após as avaliações formativas iniciais e verificados os recursos disponíveis, logo foi possível dar seguimento à construção do documento, refletindo acerca do nível de proficiência em que cada aluno estava inserido, a escolha dos conteúdos considerando a extensão e sequência dos mesmos, ainda, determinar, por cada nível, os objetivos a alcançar no final da matéria e, também, selecionar as estratégias e progressões pedagógicas para que os alunos atingissem o sucesso.

Durante a lecionação das diferentes matérias, houve ajustamentos em praticamente todas as unidades didáticas, porque foram detetadas várias situações em que alguns alunos não conseguiam executar os conteúdos pretendidos e outros que os alcançaram mais cedo do que era previsto. Por exemplo, na matéria de ginástica de aparelhos, para os alunos menos aptos foram criadas estratégias de progressão pedagógica, como o uso do plinto de

esponja para praticarem o salto ao eixo, antes de passarem para o salto no boque. Já na matéria de ginástica de solo, os alunos mais capacitados, visto que já realizavam de forma correta todos os elementos propostos para o respetivo ano de escolaridade, foram incentivados a trabalhar mais cedo a sequência final da unidade didática. Também nas matérias coletivas como por exemplo no futebol, em situação de jogo reduzido ou formal, para os alunos menos autónomos foram colocados alunos que realizavam a posição de pivô, para que estes conseguissem progredir no campo, por outro lado para os alunos mais competentes e autónomos foram aplicadas ações táticas ofensivas e defensivas que não estavam programadas anteriormente e que foram colocadas na unidade didática após a sua utilização.

Em relação às unidades didáticas trabalhadas durante o EP, foi perceptível a evolução ao longo do ano e o nível das competências e de experiências adquiridas, tendo sido principalmente orientadas pelos autores acima referidos. O contexto real da elaboração das unidades didáticas iniciou-se como um grande desafio, principalmente na seleção de objetivos específicos para cada nível de proficiência inserido na turma, na avaliação formativa e na realização da extensão e sequência de conteúdos. Porém, com ajuda dos feedbacks facultados aos docentes e à orientadora da escola, que foram fundamentais para a aquisição destas aprendizagens, com estas unidades didáticas foi possível adquirir competências para o desempenho da função docente.

1.3. Plano de Aula

O plano de aula é considerado a última planificação do professor, mas não menos importante, tendo em conta as fases de planeamento já acima referidas neste Relatório. Este é um documento organizado a partir do plano anual e das unidades didáticas e é aqui que os objetivos definidos para a aula são colocados em prova com tarefas desenvolvidas para o alcance dos mesmos. O modelo de plano de aula utilizado durante o ano letivo foi definido como tripartido, sendo que estava dividido em parte inicial, fundamental e final (Anexo 4).

Antes de entrar para o espaço em que a será lecionada aula, o professor deve ser acompanhado de um plano com a forma de como esta deve decorrer, um plano estruturado, por decisões bem pensadas e indispensáveis, considerando que este foi o planeamento a que mais nos dedicámos durante todo o EP. Assim, após as decisões tomadas sobre os objetivos gerais e específicos da aula, a escolha matéria, os pontos cruciais, as principais funções e tarefas didáticas, o plano deve ser desenvolvido começando por preencher a

folha de rosto em que indicamos a data, hora e local, a turma, o período, o tempo de aula, a unidade didática, o número da aula da matéria, o número de aluno previstos e dispensados, a função didática, os recursos materiais e os objetivos da aula. Posteriormente, estão definidas tabelas de preenchimento em que é descrito o tempo parcial e total de cada aula, os objetivos específicos, a descrição/organização da tarefa, as componentes críticas e critérios de êxito, os estilos/modelos de ensino/conteúdos. Ainda, existia uma fundamentação das tarefas propostas e a sua sequência.

Além disso, o momento da planificação deve analisar as tarefas que são propostas de acordo com as capacidades motoras, as necessidades e os interesses dos alunos (Piéron, 1999, p.94).

Dando início à descrição e aplicação do plano de aula, na parte inicial referimos sempre que os alunos disponibilizam de cinco minutos iniciais para se equiparem e estarem presentes na aula e aquele que seria o aquecimento ou a primeira tarefa para cada aula. Esta parte teve maioritariamente como principal objetivo estimular o domínio motor e o domínio cognitivo dos alunos, sendo que planeámos o aquecimento em grupo de forma a criar envolvimento entre a turma para as restantes tarefas da aula, enquanto era fomentado o aquecimento fisiológico dos alunos. É de valorizar que a partir do momento em que a turma entendeu a rotina da parte inicial da aula, todas as aulas havia alunos que se voluntariavam para serem eles a dar o aquecimento.

A parte fundamental é o corpo do plano que corresponde ao momento em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem. Nesta fase, colocamos em prática as taxonomias de Bloom (1972), Krath-wohl (1971), e Harrow (1972) (citados por Ribeiro, 1999, p.111), que organizam os “objetivos educacionais por níveis de complexidade de “operações” a realizar pelo sujeito de aprendizagem, dentro de domínios distintos de comportamentos: cognitivo (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação); afetivo (recepção, resposta, valorização, organização e caracterização); psicomotor (movimentos reflexos, movimentos básicos fundamentais, aptidões perceptivas, aptidões físicas, movimentos complexos, comunicação não-verbal)”. É na parte fundamental que colocamos em prática as nossas capacidades metodológicas e pedagógicas e se as nossas escolhas foram as mais acertadas, tendo em conta as tarefas selecionadas, os estilos de ensino e as estratégias de intervenção pedagógica. No decorrer destas ações, devemos ter atenção à necessidade de reagir a ajustamentos, como a alteração de algumas tarefas e do tempo de cada uma, sendo que estas foram as decisões mais tomadas durante o ano letivo.

É importante referir que por vezes o plano de aula não foi cumprido na íntegra, mas mesmo que este não tivesse sido concluído ou que tenha sido alterado, consideramos que este planeamento teve um balanço final positivo. É fundamental a capacidade de saber ajustar. Quando, como e porquê são as questões que colocamos no momento de decisão, uma vez que o objetivo é beneficiar com essa alteração. Durante este percurso podemos considerar que este aspeto foi aperfeiçoado com a experiência, pois “errar é humano” e todos nós por vezes tomamos decisões menos boas. Ainda, pretendemos na parte fundamental proporcionar aos alunos um elevado tempo de empenhamento motor, melhorar as capacidades de cada um e, ainda, obter o sucesso nas diversas matérias.

A parte final da aula, muitas vezes por nós desvalorizada, é definida como o retorno à calma ou mudança de carga, como análise, avaliação e balanço final. Também, é de considerar que sempre que foi realizada a parte final da aula com tarefas de relaxamento muscular, havia sempre alunos que se voluntariavam com objetivo de realizarem para os colegas os alongamentos finais. As rotinas criadas com a turma têm um balanço final muito positivo. No final do plano de aula apresentamos os grupos de nível de proficiência destinados à turma e à modalidade em questão, a fundamentação dos exercícios escolhidos e, também, grelhas de avaliação em relação à aula dada, seja esta de avaliação formativa inicial, formativa ou sumativa, pois o professor deve estar em constante observação perante os alunos. Após o término da aula, refletimos acerca do planeamento, das dimensões relacionadas com a realização, os aspetos positivos mais salientes e, ainda, algumas oportunidades de melhoria para as aulas seguintes.

O plano de aula deve ter em conta as capacidades/habilidades dos alunos e deve incrementar uma série de capacidades básicas como a coordenação, percepção temporal e espacial. Este documento foi estruturado dando especial atenção aos conteúdos, que devem atender a um princípio de seleção, segundo as ações motoras a ensinar. E a escolha dos conteúdos é importantíssima. “Todo o conteúdo de ensino fundamenta a sua justificação nas hipóteses que através da assimilação este o aluno vai alcançar uma série de objetivos previamente propostos” (Bañuelos, 1992).

A distribuição progressiva das ações motoras, segundo a sua complexidade, revela uma importância enorme na construção de horários e planos de aula. Isto é uma necessidade didática relativamente à estrutura dos conteúdos na Educação Física. O planeamento de uma série de ações de auto regulação, que estão ligadas às rotinas do dia-a-dia, são essenciais para a compreensão e motivação do aluno, assim, deve ser a base para a escolha dos conteúdos.

Para concluir, durante o EP foi possível entender o aborrecimento dos alunos aquando das tarefas realizadas quando estas eram repetidas de umas aulas para as outras, havendo ou não dificuldade na execução das mesmas. As principais estratégias utilizadas para esta situação foram a criação de variantes nas tarefas propostas, incutindo nos alunos a sensação de um novo desafio e, também, a inovação na escolha de exercícios de aula para aula, mesmo que estes trabalhassem os mesmos conteúdos. Ao longo de cada matéria e das aulas lecionadas foi possível observar que a maioria da turma era facilmente motivada com tarefas de carácter competitivo, assim sendo, os planos de aulas eram planificados de forma a criar competição dentro de cada nível de proficiência. Tal como refere Quina (2009), é importante que o professor estructure as suas aulas de forma a que os alunos passem a maior parte do tempo a exercitar-se em situações de aprendizagem globais muito idênticas com situações reais, ou seja, que tenham uma grande carga lúdica e competitiva, para que sejam motivados, empenhados e bem sucedidos.

2. REALIZAÇÃO

A realização é o momento prático de aplicação a tudo aquilo que foi planeado, a forma como foi organizado determina a aquisição ou não da aprendizagem dos alunos. A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor (Bento, 2003).

A realização está ligada às dimensões de instrução, gestão, clima e disciplina, sendo que estas são usadas para definir teoricamente as decisões tomadas realizadas na prática, incluindo também as decisões de ajustamento. “A prática profissional do ensino da Educação Física é uma realidade complexa e na sua configuração intervêm múltiplas tarefas para a sua organização e funcionamento, de interpelações e realidades socioculturais que incidem no trabalho para o qual se necessita de conhecimentos teóricos e práticos, de capacidades, destrezas e atitudes para pode realizar uma boa intervenção” (Cerezo, Gutiérrez, Jiménez, Cortés & Medina. 2008).

2.1. Instrução

A dimensão instrução refere-se às estratégias de intervenção pedagógica que o professor utiliza para passar informação aos alunos em relação às tarefas a desempenhar. Nesta estão inseridos vários momentos que ocorrem durante a aula, como a preleção inicial e final, o questionamento, os feedbacks e a demonstração.

O professor eficaz dedica o maior tempo possível à matéria de ensino, comunica as

suas tarefas e as funções didáticas das mesmas e organiza-se para obter o maior tempo de prática possível (Siedentop, 1998, p.53). No entanto o tempo que dedica a transmitir informação é entre 10% a 15% , conforme os diversos momentos de instrução acima referidos.

A partir do momento em que conhecemos a turma, as suas características e condicionantes adaptamo-nos à sua forma e implementamos estratégias de instrução específicas para os alunos em questão. Neste sentido, esta dimensão deve ser ajustada à realidade de cada turma com o intuito de possibilitar o melhor sucesso dos alunos, sendo que é uma das maiores competências e capacidades que o professor deve possuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Dando importância à experiência ao nível do treino tida antes de iniciarmos o EP é possível afirmar que já possuíamos algumas competências que poderiam ser importantes nesta dimensão, ainda que estas teriam que ser adequadas ao contexto escolar.

Assim que iniciámos a prática pedagógica, a preleção inicial era a primeira preocupação, na medida em que a informação transmitida tinha que ser simples, completa e motivadora. Foi notório o aborrecimento, por parte da turma, pela preleção realizada no começo da aula e, por esse motivo, foi necessário reduzir ao máximo o tempo definido para a mesma, verificando-se melhorias pela generalidade da turma. Porém não foi apenas visível na preleção inicial mas também durante as aulas, visto que sempre que era necessário realizar a explicação de uma tarefa que necessitasse de uma instrução mais complexa, a dispersão de atenção fazia-se notar pelo burburinho causado entre conversas. Neste sentido, foram utilizadas estratégias que pretendiam controlar estes sentimentos negativos por parte dos alunos. Sendo assim, no momento de organizar o plano de aula, como forma de “teste”, foi reduzido o tempo de preleção inicial e de instrução no decorrer da aula, aumentando o tempo destinado a cada tarefa e a quantidade de feedbacks. E enquanto os alunos realizavam as tarefas dávamos informações ou questionávamos estes, com conteúdos pertencentes às matérias, quando assim achávamos pertinente. Após a implementação destas estratégias foram observadas melhorias significativas no empenhamento motor, na motivação dos alunos para a prática e nos comportamentos de indisciplina.

De seguida, considerando a demonstração um dos momentos importantes desta dimensão, podemos afirmar que no início do EP recorremos aos alunos mais aptos para a demonstração das tarefas, à medida que instruíamos as componentes críticas da execução das mesmas. A partir do momento em que conhecemos a turma e as características de cada

aluno, foi possível dar oportunidade a alunos dos diferentes níveis de proficiência de serem agentes de ensino, sendo que os alunos menos capacitados para a matéria em causa demonstravam tarefas mais simples. Todavia, estes alunos geralmente apresentavam sentimentos de constrangimento, porém foram visíveis no decorrer do ano letivo melhorias a este nível. Em exercícios mais específicos ou com um nível de dificuldade maior, os alunos mais aptos realizavam a demonstração dos mesmos. O objetivo de utilizar qualquer um dos alunos como agentes de ensino foi de não existir tratamento diferenciado entre eles, promovendo motivação e confiança a todos estes.

Relativamente ao feedback, este foi sem dúvida um dos maiores e mais exigentes desafios que tivemos, dada a necessidade de observar cada ação motora que se pretende ensinar. A única forma de desenvolver um bom feedback é utilizando a observação - “As funções essenciais da observação estão associadas à identificação de prestações/rendimentos menos eficazes permitindo ao professor fornecer informação de retorno sobre a performance ou sobre o resultado ao aluno, i.e., o feedback pedagógico o que contribui para o aperfeiçoamento da sua prestação e, como tal, produz efeitos benéficos no processo de aprendizagem” (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio. 2012).

Para compreender o papel do feedback é necessário superar o seu simples aspeto quantitativo, a sua frequência, para poder ser abordado o aspeto qualitativo e a adequação ao erro cometido pelo aluno (Piéron, 1999, p. 81). Isto significa que para a turma do 9º B, o feedback foi ponderado em função do tipo de executante, pois tendo em conta a consideração de Magill (2000), “a qualidade/quantidade da informação e a qualidade/quantidade de prática são fatores determinantes para atingir os estágios mais avançados de aprendizagem” (Tertuliano, Souza Júnior, Silva Filho & Corrêa. 2008).

No início do EP era possível entender que os alunos de nível introdutório nas diferentes matérias lecionadas demonstravam aborrecimento, tendo em conta a quantidade de feedback que era facultado. “Na área de aprendizagem motora, os resultados de recentes pesquisas sobre feedback têm mostrado que quando o aprendiz tem muita informação acerca da sua execução, não consegue um bom desempenho” (Ugrinowitsch, Tertuliano, Coca, Pereira & Gimenez. 2003). Assim sendo, optámos por no início de cada matéria fornecer uma quantidade maior de feedback aos executantes menos capazes e à medida que os alunos fossem aplicando corretamente as ações motoras propostas. Ainda reduzimos a quantidade de feedbacks de correção das mesmas e utilizamos uma quantidade superior de feedback motivacional. Tal como refere Ugrinowitsch *et al.* (2003) no começo da aprendizagem o feedback é fornecido praticamente a cada execução e à medida que o

aluno domina mais a habilidade, a frequência relativa diminui até aproximadamente 50%.

No decorrer do EP foi notório que no momento em que era perceptível que os alunos executavam corretamente as ações pretendidas de cada matéria, a quantidade de feedback fornecido era reduzido, valorizando as aprendizagens dos alunos.

Assim, como anteriormente mencionado quando referida a redução de instruções nas aulas, o feedback foi pertinente para que os alunos progredissem nas suas aprendizagens, tendo em conta a sua quantidade e qualidade. O fecho do ciclo de feedback foi uma das dificuldades mais sentidas no início do EP, no sentido em que o número elevado de alunos da turma não nos facilitava ter um olhar sobre todos, possibilitando que o feedback que instruíamos fosse sempre fechado em todos os alunos. Também foram detetados obstáculos nos feedbacks dados nas unidades didáticas em que tínhamos menos conhecimentos, dando necessidade a um estudo mais intenso, principalmente nos conteúdos de cada modalidade.

2.2. Gestão

Arends (2005), (citado por Claro Jr. e Filgueiras, 2009), aponta inúmeras dificuldades dos iniciantes na gestão de aula tais como: não conseguir total percepção do ambiente da sala; perda do controlo da turma; falta de preparação para confrontar comportamentos inadequados; lidar com os períodos de transição das aulas; e dificuldades para lidar com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula requisita. Ainda, assinala que a gestão de aula é uma das funções de liderança do professor.

Desde o início do EP que com o uso de estratégias e rotinas definidas para o aumento do tempo útil disponível, desde a gestão dos recursos materiais, à organização das tarefas, bem como tarefas a realizar em caso de comportamentos de indisciplina, permitiram o controlo da turma desde o início deste processo.

Piéron (1988) fundamenta o tempo de compromisso motor como o tempo que o aluno dedica à realização da atividade motora, que está diretamente relacionado com os objetivos da aula e as aprendizagens desejadas (Cerezo, 2008). Portanto, o professor deve fazer uma gestão correta de cada aula, considerando o tempo de empenhamento e compromisso motor necessário para não existir desvios de alguns comportamentos, tal como no tempo de instrução e o feedback.

Ainda, durante algumas unidades didáticas para além do habitual uso dos estilos de ensino por comando e por tarefa, foi utilizado o estilo de ensino recíproco que é “conhecido como “ensinar o colega”. O aluno trabalha com um parceiro na aquisição de

uma nova habilidade. Com bases nos critérios dados pelo professor, o parceiro observa e orienta o seu colega durante a prática. O professor dirige as orientações somente ao observador de vez em quando para não diminuir a sua responsabilidade de mini professor” (Gallahue, 2008). Também “há evidências de mais feedback dado aos alunos e ocorrência de menos comportamentos antissociais, quando se usa o estilo de ensino recíproco” (Abreu, 2018). Por exemplo, para as matérias de ginástica de solo e de aparelhos foi imprescindível o uso do estilo de ensino recíproco, tendo em conta o elevado número de alunos da turma, nas tarefas planeadas em grupos heterogêneos ou homogêneos. Por diversas vezes foram criados esquemas em que os alunos pudessem avaliar as ações dos colegas, sendo que enquanto que uns executavam, outros observavam, avaliavam e orientavam o(s) parceiro(s) das ações bem ou mal realizadas. De igual forma, sempre que existia uma estação ou exercício de aptidão física, os alunos apontavam a contagem de repetições, para que em futuras aulas fosse feita uma comparação, com o objetivo de os motivar para melhorarem os valores apresentados das aulas anteriores.

Durante a intervenção pedagógica à turma 9ºB, foi necessário implementar estratégias para os alunos que não realizavam, por alguma razão, aula prática. No início os alunos preenchiam uma ficha, segundo as regras do regimento interno do GDEF, dada pelo funcionário do pavilhão, em que descreviam as tarefas realizadas durante as aulas. Consequentemente passaram a estar presentes na aula prática, sendo que ajudavam na realização das ações, arbitravam situações de jogo, faziam contagens de pontos e, caso fossem alunos mais capacitados em certas matérias, poderiam ajudar alunos menos aptos na realização das tarefas e as ações, como por exemplo em ginástica de solo. Do mesmo modo, a entrada e saída de alunos do espaço de arrumação do material e as normas de segurança eram também definidas pelo regimento interno do GDEF. Em caso de necessidade o aluno poderia entrar e sair no espaço de arrumação com autorização e acompanhado pelo professor.

Caso consigamos ser extremamente eficazes nas diversas instruções, na gestão e no controlo da aula, esta dimensão será facilmente dominada com sucesso e de forma positiva, pois além do professor ter que manter uma postura rigorosa perante as aulas, deve também, saber lidar com estes casos supracitados, incluindo estratégias de forma a envolver a turma toda, promovendo a socialização.

2.2.1. Estratégias de gestão e organização da prática de Educação Física para uma turma com 30 alunos

Relativamente às estratégias usadas nas aulas planeadas para diferentes matérias durante o ano letivo 2018/2019, podemos destacar:

- ✓ Na prática das matérias de ginástica de solo e aparelhos e de aptidão física as estratégias mais usadas foram: Divisão da turma por grupos homogéneos e/ou heterogéneos, com intuito de trabalhar em forma de circuito com diferentes estações. O professor estava posicionado de maneira a conseguir observar e dar feedbacks a todos os alunos e estava situado especialmente nas estações em que o nível de dificuldade dos conteúdos era mais elevado. Também, o número de estações era definido pelo número de grupos e alunos. Por exemplo, numa fase inicial do EP planificámos uma aula de aptidão física de 45 minutos que consistia na aplicação de um circuito constituído por 10 estações. Esta ideia surgiu do facto de a turma ter um elevado número de alunos e o objetivo era que todos tivessem determinado tempo de empenhamento motor com variados exercícios dinâmicos, porém foi possível verificar a dificuldade de observar 10 grupos de alunos. Já numa fase final percebeu-se que era preferível ter menos estações com maior número de alunos, pois o professor tem noção do controlo perante a turma em causa.
- ✓ Na prática de matérias que abordam os jogos desportivos coletivos: Durante o EP foi possível entender que para planear tarefas com exercícios critério em relação a qualquer gesto técnico, era necessário idealizar previamente a seguinte questão – “Quantos alunos irão ficar à espera na fila para realizar a tarefa?”. Assim sendo, para matérias como futebol e basquetebol foi tida em conta a divisão dos alunos por grupos e utilizando o espaço necessário para o efeito (espaço C1 ou C2 – espaços exteriores). A turma era dividida em dois grupos, sendo que ambos realizavam as mesmas tarefas, em caso de grupos heterogéneos, estando cada grupo no seu espaço. Em caso de grupos homogéneos, estes poderiam realizar a mesma tarefas, trabalhando os mesmos conteúdos, porém com variantes diferentes. O objetivo era que nas tarefas propostas não existissem alunos com tempo de empenhamento motor perdido, devido às filas de espera.

- ✓ Aulas planeadas e ajustamentos realizados às tarefas propostas: Por vezes as aulas que planeávamos nem sempre foram realizadas tal e qual como foram pensadas, sendo que as decisões de ajustamento no momento da prática poderiam modificar de forma positiva o cumprimento das mesmas. Assim, podemos destacar uma das aulas mais positivas durante o ano letivo. No segundo período planeámos uma aula de avaliação formativa para 45 minutos de salto em comprimento, no espaço exterior, e assim que nos deparámos com o facto de que os alunos não iriam ter tempo para repetir vários saltos e que o tempo de espera de cada um iria ser muito elevado, ajustámos o plano e dividimos a turma em dois grupos. Os alunos do número 1 ao 14 iriam praticar o salto em comprimento e do número 15 ao 30 iriam realizar um jogo conhecido por *basebasket*. Enquanto o professor se posicionava de forma a observar os dois grupos, nas suas tarefas distintas, realizava a avaliação formativa do primeiro grupo. No momento em que este grupo terminou a tarefa, os grupos trocaram. Esta estratégia foi posta em prática devido à postura, empenho e dedicação dos alunos em situações idênticas a esta, anteriormente testadas.

Relativamente às estratégias usadas para a gestão da parte inicial da aula durante o ano letivo 2018/2019, podemos destacar:

- ✓ No início do EP os alunos que chegavam no horário certo do início de aula esperavam por aqueles que chegavam depois dessa hora para dar início à mesma. Este factor verificou-se fundamentalmente pela falta de experiência em contexto escolar. Posteriormente, foram utilizadas estratégias que alteraram esta situação. Os alunos que chegassem na hora marcada para se iniciar a aula, poderiam começar por realizar o aquecimento planeado. Para os alunos não chegavam a tempo da mesma, que eram constantemente dois membros da turma, foi proposto que no final de cada aula, caso fosse necessário, seriam os escolhidos para arrumar o material, ajudando o professor. Após serem aplicadas estas estratégias foi verificada uma maior atenção ao cumprimento dos horários estabelecidos.

2.3. Clima/Disciplina

Pode afirmar-se que o professor é um profissional responsável por estabelecer um ambiente de aprendizagem produtivo (Siedentop, 1998, p.63). Segundo Soar y Soar (1979, citados por Siedentop), enquanto que um clima positivo ou neutro pode produzir

aprendizagens, um clima negativo é pouco produtivo.

Os conceitos de clima e disciplina estão interligados quando pensamos no controlo da turma, pois enquanto mantivermos um clima favorável, a dispersão de atenção será escassa, na medida em que a motivação e o empenho do aluno perante as aulas práticas irá criar aspetos positivos.

Segundo Ribeiro-Silva (2018, p.15), “compartindo a opinião com números autores como Estrela (1994), Amado e Freire (2009), Pierón (2005) e Siedentop (2008), o estabelecimento de regras e normas de comportamento e a sua apresentação e discussão/negociação com os alunos contribui decisivamente para um ambiente pedagógico positivo em aula, porque através daquela clarificação e apresentação os alunos assumem responsabilidade no seu comportamento”.

No início do EP verificaram-se dificuldades em solucionar casos de indisciplina, perante o elevado número de alunos e alguns deles apresentavam comportamentos inapropriados em muitas das aulas iniciais do ano letivo. Assim, foi possível caracterizar desde cedo que estes alunos eram sujeitos capacitados e empenhados em qualquer matéria a lecionar, porém, por vezes, ocorreram situações menos positivas a nível de comportamento a ter em contexto de aula.

No decorrer do EP e após o conhecimento das características de cada aluno e também com a aprendizagem daquilo que eram realmente comportamentos inapropriados, foram aplicadas estratégias, com aviso prévio à turma, para prevenir estas situações. Assim, as estratégias inicialmente definidas foram as seguintes: caso necessário fazer três avisos ao aluno – ao terceiro aviso o aluno já saberia que ou se sentava durante uns minutos para retornar à calma ou realizava exercícios de aptidão física, vistos pelo aluno como um trabalho extra que beneficiava a sua saúde física e não como um aspeto negativo, de modo a aliar a disciplina ao desenvolvimento das capacidades motoras. Foram poucas as situações em que realmente foi necessário convidar os alunos a saírem do espaço da aula, indo para o balneário mais cedo do que o previsto. Estas ocorreram esporadicamente, sendo que apenas foi necessário no primeiro período do ano letivo, pois houve comportamentos inapropriados perante o respeito pelo professor.

“Também anteriormente Villar (1993) tinha defendido que uma atitude docente adequada diminuía os problemas de indisciplina, permitia o controlo da turma e daria ao professor mais tempo para fornecer feedback aos alunos, aumentando a participação e a eficácia dos mesmos na aula e, conseqüentemente, a aprendizagem” (Ribeiro-Silva, 2018 p.16)

No decorrer do EP, principalmente no início do segundo período, foi possível observar que os comportamentos inapropriados de alguns elementos da turma tinham reduzido. Era notório que os alunos entenderam a forma de lidar com o professor e a intervenção que este teve colocando as estratégias anteriormente abordadas em prática foi benéfico para os alunos em questão.

O principal objetivo destas estratégias foi fundamentalmente manter o controlo sob a turma e criar um bom ambiente de aprendizagem. Podemos afirmar que numa fase inicial fomos muito rigorosos, estipulando regras e diferenciando o que era aceitável ou não no contexto de aula. Após se verificarem diferenças no comportamento da turma, sendo que a turma compreendia a noção de respeito e de trabalho, a nossa postura deixou de ser tão autoritária, gerando assim uma boa relação entre professor e aluno.

Ainda, durante o EP foram utilizadas estratégias de gestão e planeamento para gerir a disciplina e as aulas lecionadas, sendo que procurar ter os alunos sempre no nosso campo de visão durante as instruções e a execução das tarefas e planejar os exercícios de forma dinâmica e motivadora para os alunos foi também significativo para o bom funcionamento das aulas.

Tendo em conta a turma em causa, a dimensão clima/disciplina foi bastante relevante para o bom funcionamento das aulas, pois a relação mantida desde o início do ano letivo entre aluno-aluno e professor-aluno foi destacada como positiva. Tendo havido muitos momentos de diversão, incentivando um relacionamento próximo e, também, desafiando-os para alcançarem sempre mais e melhor, mantendo sempre postura e credibilidade perante os alunos.

2.4. Decisões de ajustamento

Segundo Bento (2003), o ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção, depois na realidade, pois de facto o professor pode planificar um plano de aula e ter que o alterar no momento, pressupõe capacidade de improviso de cada um. Assim, a definição de inteligência é a capacidade do ser humano se adaptar a novas situações, ou seja, o professor eficaz deve ter a capacidade de observar, recolher informação e caso necessite alterar.

Desde o plano anual, passando pelas unidades didáticas, até ao plano de aula são refletidas as decisões de ajustamento e de forma geral as decisões tomadas foram acerca das aulas planeadas que sofreram alterações, como a modalidade a lecionar, as tarefas planeadas, o espaço e o número de alunos presentes.

Com a experiência adquirida com o avançar do EP, a capacidade de improviso, de tomar decisões adaptadas às necessidades dos alunos e de criatividade melhoraram, uma vez que o conhecimento pela matéria, pela turma e pelas tarefas foi progredindo e as decisões foram surgindo com maior naturalidade.

3. AVALIAÇÃO

“Avaliar é um processo de análise, de discussão, de reavaliação e de reorganização do projeto pedagógico” (Palma, Oliveira & Palma, 2010, p.205). Assim, o que podemos avaliar, pela observação do modo como um indivíduo age, em situações simuladas e intencionalmente construídas, é um conjunto de desempenhos ou o desempenho global do aluno, a partir do qual podemos fazer generalizações sobre a sua competência” (Abrantes & Araújo, 2002).

Segundo Bañuelos (1992), avaliar consiste em atribuir um valor, um juízo, sobre algo ou alguém e o processo de avaliação deve ser capaz de verificar as aprendizagens dos alunos, nas diferentes funções pedagógicas: diagnóstica, formativa e sumativa. O processo avaliativo necessita de uma seleção correta de metodologias, técnicas e instrumentos de avaliação, cumprindo critérios de rigor, utilidade, fiabilidade e validade. Atendendo ao elevado grau de subjetividade que a avaliação na disciplina de EF apresenta, entender como deve ser feita a observação do desempenho do aluno para que os critérios de êxito definidos previamente sejam avaliados de forma correta e justa, é sem dúvida, um dos maiores desafios que o professor tem enquanto profissional.

No início do estágio foram detetadas algumas dificuldades tendo em conta a forma como iríamos avaliar e realizar a observação necessária para a turma B de 9º ano de escolaridade, visto que o elevado número de alunos colocou obstáculos, tanto no planeamento no número de aulas destacadas para avaliar e, também, se não seria necessário haver ajuda na questão da observação e preenchimento de grelhas de avaliação.

Portanto, foi necessário um estudo mais pormenorizado nos conteúdos técnicos e táticos de cada unidade didática, para que a avaliação dos mesmos fosse criteriosa. Também, tanto para a avaliação formativa inicial como para a formativa foram utilizadas estratégias, como por exemplo, na avaliação formativa inicial, para a matéria de voleibol foram previamente verificados os valores atribuídos a cada aluno no ano letivo anterior, para que assim que iniciássemos o planeamento das aulas praticas, já possuíssimos uma noção do nível de cada aluno da turma. Para a avaliação formativa optamos por seleccionar vários dias, entre cada matéria, para a realização da mesma, pois foi notório que apenas um

bloco de 90 minutos não era suficiente para avaliar 30 alunos nos conteúdos que tinham sido escolhidos para avaliar. Assim, cada plano de aula continha, na parte final, uma grelha de avaliação para que o professor sempre que necessitasse realizava a respetiva avaliação.

A avaliação apresenta-se como um processo de reflexão sobre e para a ação, contribuindo para que o professor e o aluno se tornem capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação dos seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, o professor consegue refinar os seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados (Santos, 2005). Como descrito pelo autor, à medida que o tempo de prática do professor foi passando, a capacidade de observação, de recolha de informação e de avaliação melhorou de forma positiva.

3.1. Avaliação Formativa Inicial

Segundo Jordán (2009), a avaliação formativa inicial, é proporcionar a informação necessária e o conhecimento do aluno no começo do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como apresenta Luckesi (2000, citado por Santos, Macedo, Matos, Mello e Schneider, 2014), a avaliação diagnóstica apresenta-se como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no processo de aprendizagem. Nesse caso, avaliar configura-se como o ato de diagnosticar uma experiência, com intenção de reorientá-la para produzir o melhor resultado possível.

Esta realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado apropriado, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional (decreto de lei no 139/2012, artigo no 24, alínea 2). Assim sendo, para a avaliação formativa inicial de cada unidade didática foi usada a grelha de avaliação de cada matéria e de cada conteúdo do ano letivo 2017/2018, disponibilizada pela professora orientadora da escola. Com este documento conseguimos previamente definir algumas características dos alunos para as matérias a lecionar no presente ano letivo, para além de que na primeira aula de cada matéria a turma foi avaliada com grelhas estruturadas em quatro níveis de desempenho, sendo que cada nível estava identificado pelo seu critério: o nível menos capacitado, o nível pré introdutório (I-), o nível introdutório (I), o nível elementar (E) até ao nível mais capacitado, o nível avançado

(A). Estas tabelas avaliavam de uma forma geral cada aluno, considerando o desempenho motor relacionado com os conteúdos da respetiva unidade didática.

Após a avaliação formativa inicial foi importante definir os objetivos a alcançar, tendo em conta cada nível de proficiência verificado na turma. Esta avaliação é realmente necessária para o professor identificar desde cedo os alunos com mais dificuldades e assim usar estratégias para cada nível. Concluindo a avaliação formativa inicial, criámos após cada plano de aula uma tabela em que eram descritos os grupos heterogéneos ou homogéneos, tendo em conta a tarefa a realizar. Com o tempo e com a experiência prática, esta avaliação foi sendo realizada de acordo com o que foi explicado anteriormente, mas cada vez com mais fluidez.

3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas a obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Esta gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver (Decreto Lei no 139/2012, artigo no 25, alínea 3).

Segundo Palma, Oliveira e Palma (2010, p.207), o maior objetivo da avaliação formativa da aprendizagem é possibilitar ao professor o ajuste, durante o desenvolvimento do conteúdo estudado, da ajuda pedagógica às dificuldades individuais dos alunos. Igualmente, Carvalho (1994), defende a forma como os alunos respondem aos desafios propostos, aquilo que já demonstram, o que ainda não conseguem realizar e as principais dificuldades que apresentam. Não podemos avaliar todas as aprendizagens nem todos os objetivos. Avaliamos apenas os objetivos que perseguimos em determinada etapa de prática e, se forem muitos, aqueles que são críticos, os decisivos no processo de aprendizagem dos alunos.

No decorrer do estágio foi realizada a avaliação formativa em cada unidade didática lecionada. Para tal, foram desenvolvidos instrumentos de avaliação que permitissem a avaliação dos alunos durante o processo de lecionação. Em cada plano de aula foram criadas grelhas para que fosse realizada a respetiva avaliação, ou seja, o professor tinha sempre ao seu dispor uma grelha com os conteúdos e os objetivos da aula em questão e caso não conseguisse preenche-la relativamente a todos os alunos da turma, poderia

sempre preencher na aula seguinte planeando tarefas com os mesmos conteúdos e objetivos a serem praticados. Esta foi a principal estratégia usada perante o número elevado de alunos da turma. Ainda, tendo em conta o estilo de ensino recíproco utilizado em tarefas de diversas unidades didáticas, anteriormente referido e analisado no ponto 2.2. que corresponde à dimensão gestão na fase de realização, foram criadas mini fichas de preenchimento simples para os alunos em grupo se avaliarem mutuamente entre colegas. Em anexo (Anexo 5) está apresentado modelo da grelha de avaliação formativa e um modelo das fichas do estilo de ensino recíproco (Anexo 6).

Tal como refere Quina (2007, p.129), “a avaliação formativa é um processo que não para. Em todas as aulas, todos os exercícios devem assumir também um carácter avaliativo. O professor deve estar permanentemente a acompanhar, a observar e a apreciar.” Assim sendo, ao longo do ano letivo foram registadas assiduamente as observações feitas com o objetivo de avaliar cada aluno em cada conteúdo das matérias. Quando necessário, estes registos eram realizados após a aula lecionada, para permitir que interviéssemos e ajudássemos os alunos nas suas aprendizagens sem a preocupação de preencher a grelha de avaliação no momento.

As principais vantagens para a criação destes instrumentos foi ser de fácil e rápida utilização, criteriosos, que incluíssem os conteúdos específicos a serem avaliados na respetiva aula, até ao momento da avaliação sumativa, que os feedbacks fornecidos aos alunos fossem mais focados nos conteúdos avaliados, e também, que assim que chegasse o momento da avaliação final, o professor possuísse mais informações sobre cada aluno sem ser apenas contabilizada a última avaliação da unidade didática. Ainda, a evolução das aprendizagens de cada aluno pode ser analisada com este instrumento, visto que a partir do momento em que o professor avalia durante quase todas as aulas da modalidade os diversos conteúdos, obtém uma grelha final do nível em que os alunos iniciaram a prática da matéria até à avaliação final.

3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, no final de uma matéria, do período e do ano letivo, tendo como objetivos a classificação e certificação (Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho). Esta dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno. (decreto de lei no 139/2012, artigo no 25, alínea 4).

Segundo Rodrigues (2003) a avaliação sumativa instala-se com o objetivo de

observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Este tipo de avaliação geralmente presta-se à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar.

Assim, avaliação sumativa (Anexo 7), realizada no final de cada unidade didática, determinou o que os alunos foram capazes de executar no final de um determinado percurso de aprendizagem, contribuindo para que, através desta avaliação se pudesse fazer um balanço final das aprendizagens e se atribua uma classificação.

Para a avaliação final de cada uma das matérias lecionadas foram criados instrumentos que permitissem facilmente observar e avaliar, como grelhas com os conteúdos técnicos e táticos a avaliar. Considerando as diversas unidades didáticas podemos distinguir as matérias coletivas das individuais, sendo que nas matérias coletivas os alunos foram avaliados em exercícios critério e de seguida em situação de jogo formal, como o voleibol, andebol, futebol, badminton e basquetebol. Já as matérias individuais foram avaliadas com a realização de tarefas semelhantes às avaliações formativas, visto que na ginástica de solo os alunos apresentaram uma sequência com todos os conteúdos praticados durante as aulas, na ginástica de aparelhos executaram os respetivos saltos e deslocamentos para avaliação, no atletismo realizaram as provas propostas. Ainda, para a unidade didática de badminton a aula para avaliação sumativa foi filmada, com a devida autorização dos encarregados de educação, com o objetivo de conseguir avaliar com rigor todos os alunos da turma.

Para dar continuidade à avaliação sumativa, os alunos foram avaliados conforme os domínios e parâmetros de avaliação, ao nível dos conhecimento/capacidades, atitudes e valores, do cumprimento de normas de conduta, ao cumprimento das tarefas e ao desempenho do aluno em situações de exercício critério e jogo (Anexo 8).

Também, a autoavaliação constitui-se como “[...] uma parte solidária da totalidade representada por uma estratégia ou um estilo de gestão pedagógica que abre marcos de participação e decisão aos agentes direta ou indiretamente envolvidos no processo” (Waiselfisz, 1998, p. 60). A ficha de autoavaliação (Anexo 9) foi preenchida por cada aluno no final de cada período escolar, sendo esta dividida nas unidades didáticas lecionadas.

4. COADJUVACÃO NO 2º CICLO

Para esta etapa do EP foi-nos proposto uma intervenção pedagógica num outro ciclo de ensino que não o nosso. Assim, o trabalho desenvolvido com a turma A do 6º ano de escolaridade foi um processo que necessitou de novas adaptações, pois as competências

a adquirir durante este processo de coadjuvação foram tidas em conta como um novo desafio. Após lecionarmos aulas ao 3º ciclo, foi necessário refletir acerca das condições e capacidades que de um dia para o outro teriam que ser alteradas, como a postura do professor, os conteúdos a lecionar, a importância da instrução e do feedback de forma calma e simples. Era importante refletir sobre os fatores idade e ano de escolaridade, pois o 6º ano de escolaridade é um ano de revisão dos conteúdos abordados no ano anterior e a passagem para o 3º ciclo. Assim sendo, os conteúdos trabalhados durante a coadjuvação foram destinados aos aspetos técnicos da modalidade, não excluindo as situações de jogo reduzido.

Desta forma, a matéria lecionada para este projeto de intervenção pedagógico foi voleibol e decorreu durante o 2º período do ano letivo 2018/2019. O total de aulas da unidade didática foi de 5 aulas, sendo que três de delas foram em blocos de 90 minutos e duas de 45 minutos, tendo tido início no dia 1 de fevereiro e término no dia 19 de fevereiro de 2019. A primeira aula de coadjuvação destinou-se a uma breve observação de todos os alunos, com exercícios de introdução à matéria como passe e recepção a pares e sem rede, posição base e deslocamentos. Nas restantes aulas, tendo em consideração a observação realizada, a turma foi dividida por níveis de proficiência (nível introdutório e elementar) e iniciámos a exercitação dos gestos técnicos e das várias situações de jogo. Ainda, no dia 12 de fevereiro a turma foi observada com objetivo de realizar a avaliação formativa, através do registo de desempenho de cada aluno.

Assim, é possível referir alguns fatores que condicionaram as aulas e, também, alguns aspetos positivos do desenvolvimento desta etapa. Os principais fatores que condicionaram o progresso das aulas foram: o facto de não existir previamente qualquer conhecimento acerca das características da turma, ser verificado na turma elevados problemas de concentração e de um grande número de alunos pouco capacitados para a unidade didática lecionada e os comportamentos de indisciplina por parte de diversos alunos. Contrariamente, podemos destacar aspetos positivos como aquisição de capacidades no controlo da turma, na forma de cativar os alunos, na adaptação ao tipo de comunicação e postura a ter com a faixa etária em questão e, por fim, a turma de forma geral ter demonstrado evolução e sucesso na unidade didática. De acordo com o PNEF e as suas metas de aprendizagem para o 6º ano de escolaridade, foi possível definir os objetivos, os conteúdos e as funções didáticas a lecionar. Para tal foi criado um documento relativamente à unidade didática de voleibol, em que estava inserida a extensão e sequência de conteúdos da mesma. Atendendo às avaliações realizadas e analisadas,

podemos afirmar que comparativamente à formativa inicial houve diferenças significativas na evolução dos alunos, tanto de nível introdutório como de nível elementar, sendo que um dos aspetos observados na última aula da unidade didática foi o progresso da atitude ofensiva e defensiva em situação de jogo formal.

O balanço final é gratificante, perante a relação criada com os alunos da turma, o empenho e a motivação notória durante a prática de EF, a tristeza observada na turma no dia em que terminou esta etapa, tornaram esta experiência compensadora e que nos ajudou a sermos melhores profissionais.

ÁREA 2

5. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

No EP foi-nos proposto que acompanhássemos o Diretor de Turma (DT) e o seu cargo em específico para a turma B de 9º ano da Escola Básica 2,3 Dr.^a M^a Alice Gouveia. Para esta etapa do estágio era pretendido que identificássemos a gestão das estruturas de gestão/administração e a coordenação/supervisão do DT, através do acompanhamento da professora e diretora de turma Lurdes Pereira.

Assim, o DT deve atuar no sentido de garantir permanência do aluno na escola e a sua melhoria das aprendizagens, deve também acompanhar o rendimento da turma ao longo dos períodos ou anos, fazendo sempre um análise comparativa que perceber se existiu avanços ou retrocessos. Este deve fazer a ponte para a construção de “parcerias” com os Alunos, Professores e Encarregados de Educação. Deve sempre promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social do turma e os restantes agentes da escola. Logo, foi possível compreender as competências adquiridas durante este processo e entender o papel do diretor de turma perante as atividades obrigatórias a desenvolver pelo próprio

Tendo em conta as tarefas acompanhadas a partir do cargo do DT, foi possível verificar que este assume tarefas como, o controlo da assiduidade e aproveitamento dos alunos, considerando as informações intercalares fornecidas pelas professoras da respetiva turma, a comunicação com os encarregados de educação, sendo que foi possível controlar a fraca afluência dos mesmos no decorrer do ano letivo e ainda, a coordenação e realização do Programa Educativo Individual e Plano Anual de Turma.

Em suma, o cumprimento dos objetivos propostos foram alcançados com sucesso, visto que adquirimos o conhecimento necessário para o desempenho das funções do cargo

de DT. Ainda, é de valorizar o papel deste agente que faz por aproximar a relação entre o encarregado de educação e a escola. O modelo que seguimos foi exemplar e o acompanhamento deste cargo foi essencial enquanto professores estagiários, sendo que contribuiu para aprendizagens a rever para o futuro.

ÁREA 3

6. PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

No decorrer do EP, a intervenção pedagógica que tivemos enquanto professores não foi a única ação tomada por nós, visto que para além das aulas que lecionamos envolvemo-nos também em atividades planeadas, tratadas por projetos e parcerias educativas. Assim, foi possível organizar dois momentos de atividade para os alunos em contexto escolar e também colaborar em torneios e no desporto escolar.

Logo, ambos os projetos foram propostos pelo Núcleo de Estágio da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Dr.^a M^a Alice Gouveia e consistiram na organização e realização de um Torneio de Basquetebol 3x3 e no “Passo em Frente”, sendo que este último foi referente a atividades planeadas para alunos de 4º ano de escolaridade que pretendem vir a ser alunos nesta escola. Estas atividades estavam inseridas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul.

O Torneio de Basquetebol 3x3 foi estruturado para os alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento, na última semana de aulas do 2º período, concretamente no dia 2 de abril de 2019. Assim, o objetivo principal foi a participação de todos os alunos do agrupamento e contou com a colaboração dos professores do GDEF e da restante comunidade educativa, indo ao encontro das finalidades do projeto de EF da escola e do agrupamento e inserindo-se nas características da população escolar.

Tendo em conta o planeamento da atividade, a forma ponderada com que o grupo do núcleo de estágio assumiu as tarefas que deveriam ser concretizadas, com ajuda da professora orientadora Lurdes Pereira, teve elevada importância para que o torneio fosse alcançado com sucesso. Apesar de ter sido complexo o arranque deste projeto, visto que foi a primeira organização real por parte dos estagiários, esta situação contribui muito para que pudéssemos desenvolver as nossas aprendizagens e capacidade da tomar de decisões, de liderança e de organização.

Quanto à organização da atividade, este torneio contou com mais de 200 participantes. Consideramos que nenhum dos poucos contratempos existentes durante a

realização da mesma causassem qualquer tipo de entraves, tendo sido solucionados de forma natural e ajustada a todos os intervenientes. Por todos os fatores referidos, considero que a realização deste torneio foi realizada com sucesso, durante todas as fases.

O projeto “Passo em Frente” consistiu na organização de uma manhã ou tarde de atividades na escola para os alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, nas manhãs pertencentes aos dias 30 de abril, 2 e 8 de maio. Neste ano letivo coube ao núcleo de estágio da Escola organizar e realizar esta atividade, sendo orientada através do GDEF.

Este evento teve como objetivo a participação de todos os alunos do 4º ano das escolas que se inserem no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul e contou com a colaboração da comunidade educativa, indo ao encontro das finalidades do projeto de EF da escola e do agrupamento e inserindo-se nas características da população escolar.

Com este projeto pretendemos que todos os alunos se sentissem motivados para que no próximo ano ingressem na nossa escola como estudantes de 5º ano e, também, para participarem na atividade inserindo-se no meio desportivo criando uma relação de convívio.

Ainda, no decorrer do estágio pedagógico foi-nos proposto que colaborássemos com as atividades organizadas pelo GDEF e pelo Desporto Escolar. Assim, cooperamos em torneios de ténis, atividades do corta-mato e *megasprint* e ainda na arbitragem de torneios de basquetebol e de ténis. Portanto, tivemos a possibilidade de desenvolver competências em contexto de projetos e eventos desportivos, seja na colaboração com participantes e não participantes, na arbitragem de várias modalidades desportivas, na organização de estruturas para os torneios e na criação de documentos como inscrições, autorizações e ofícios. Sendo que todas estas participações foram realmente importantes para estimular competências de concepção, gestão e implementação deste tipo de eventos.

ÁREA 4

7. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

A atitude ético-profissional é vista como um conjunto de normas de conduta que devem ser respeitadas por todos aqueles que são profissionais. É fundamental que como professores consigamos transmitir da melhor forma valores e atitudes para os nossos alunos, pois podemos ser influenciadores para futuros comportamentos, sejam estes positivos ou negativos.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, indica o desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário, tal como as atividades docentes para todos os níveis de ensino.

Cada professor desenvolve aprendizagens curriculares, tendo em conta a sua prática profissional, resultante da experiência e no uso de diferentes saberes integrados em função das ações concretas da prática, social e eticamente situada. Logo, professor assume-se como um profissional da educação e tem como função ensinar, apoiado pela investigação e reflexão existente da prática educativa. O docente deve promover “o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Logo, é necessário enquanto futuros docentes sermos orientados pelos pressupostos e competências que devemos adquirir e reger. O papel do professor orientador da escola é fundamental, pois para além de ser responsável pelos seus alunos e turmas, é também um modelo a seguir para o sucesso da nossa aquisição de aprendizagens envolvidas em todo o processo. Os feedbacks facultados antes e depois das aulas e o cumprimentos dos aspetos profissionais, sociais e éticos apenas são entendidos durante a fase de realização, no momento da ação. É nesse instante que tudo o que foi interiorizado é passado para fora e estas competências são notoriamente aperfeiçoadas com a prática e com a colaboração e cooperação dos orientadores e restantes docentes.

Ainda, o professor deve participar nas atividades da escola, bem como a postura a assumir por parte do profissional tendo em consideração todos os elementos pertencentes à comunidade educativa. Sendo assim, acredita-se que o professor, durante o ambiente escolar, consiga contribuir em todos os momentos para a formação integral dos alunos e para a cidadania democrática, valorizando a escola enquanto local de desenvolvimento social e cultural. Também, participa no desenvolvimento e consequente avaliação do projeto educativo da escola e dos respectivos projetos curriculares, tal como.

As ações tomadas por nós durante o EP variaram conforme a personalidade de cada um, as suas ações e atitudes perante a comunidade educativa. Tendo em conta a disponibilidade manifestada por toda comunidade escolar desde o início do nosso percurso, foi facilitada a proximidade das relações criadas dentro e fora do contexto escolar.

A cooperação e colaboração entre professores estagiários, orientadores e os restantes docentes da escola contribuíram para o desenvolvimento de várias competências, como a procura pela pesquisa do conhecimento considerando a experiência adquirida. Também, as conversas formais e informais, as observações, a prática supervisionada e as

reflexões, que estão associadas ao professor estagiário, foram tidas em conta como novas perspectivas e ideias para aperfeiçoar as competências que necessitamos em todo o processo e no futuro como professores.

Em suma, foram tidos em consideração e postos em práticas todos os pontos acima referidos, sendo que assumimos uma postura de compromisso e consciência perante todas as normas associados a este ponto de avaliação.

7.1. Compromisso com as aprendizagens dos alunos

“O professor tem como objetivo promover aprendizagens no âmbito do currículo e as áreas que o fundamentam na sua relação pedagógica de qualidade” (Decreto-Lei n.º 240/2001, anexo III). Assim, o professor deve promover aprendizagens, tendo em conta o âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, que desenvolvem competências e estruturas que o integram. Este deve organizar e promover o ensino individualmente ou em equipa, considerando as aprendizagens das áreas de conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas. Também, deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, com o objetivo de atingir o sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos indivíduos. Ainda, deve incentivar os alunos na construção participada de regras de convivência e deve saber gerir situações problemáticas e conflitos interpessoais.

Este parâmetro foi aquele que se tornou a chave para abrir portas ao processo de aprendizagem durante o estágio pedagógico, pois as competências adquiridas nesta fase foram essenciais para a nossa formação enquanto futuros professores. A prática supervisionada foi o complemento fundamental para a aquisição destas competências, visto que seguindo o modelo experiente e o mais próximo possível da realidade que possuímos foi essencial nesta fase de aprendizagens, ou seja, foi o elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da nossa própria formação.

No decorrer do EP, uma das nossas maiores preocupações foi criar um bom ambiente de aprendizagem aos nossos alunos. Sendo que o controlo pela turma e pelas aulas lecionadas, a relação professor-aluno, o planeamento, a intervenção e o feedback, a adequação das estratégias e dos conteúdos e o conhecimento da matéria foram aspetos que consideramos muito relevantes para as condições das aprendizagens dos alunos, para que estes alcançassem sempre o sucesso. É possível afirmar que terminamos este EP com o sentimento de que conseguimos promover aprendizagens nos nossos alunos.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

1. APRESENTAÇÃO DO TEMA-PROBLEMA

O presente estudo, que tem como tema “O Impacto da Diferenciação Pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas”, foi escolhido após se ter verificado muitas diferenças no desempenho de várias habilidades motoras, na capacidade de realizar certas atividades e nas respectivas aprendizagens de uma turma de 9º ano de escolaridade com elevado número de alunos. Logo, foi necessário alterar a dinâmica das aulas, sendo a Diferenciação Pedagógica (DP) incluída em todas as tarefas propostas e a turma foi dividida em grupos homogêneos e/ou heterogêneos no espaço de tempo em que o estudo foi aplicado, com o intuito de medir o efeito desta variável nas NPB dos alunos da turma em questão.

2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Segundo Crahay (2013), enquanto docentes a nossa primeira preocupação deveria ser tornar a educação, por um lado, igualitária e universal e, por outro, tão completa quanto as circunstâncias o permitissem. Assim, o princípio subjacente às estratégias que visam à igualdade na possibilidade de aprender é de enunciado simples, pois o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem alcançados por todos, de modo individual. Quanto aos meios, estes devem variar segundo as necessidades de cada indivíduo. Logo, o professor deve refletir sobre as aplicações práticas acerca de como se deve intervir numa aula de EF para melhorar a motivação e o compromisso de todos os alunos (Cuervas, García-Calvo, González & Fernández-Bustos, 2018).

Neste sentido, tal como definido por Heacox (2006), uma boa diferenciação significa que o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulos adequados de experiências de aprendizagem, identificando os alunos que mais beneficiam dos planos atuais e modificando esses projetos, conforme se revelar necessário, para um maior número de alunos conseguir obter sucesso académico. E é nesta perspetiva que o conceito de DP assume todo o sentido, na educação atual, considerando que os ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento variam de pessoa para pessoa. E a importância da implementação deste tipo de ensino tem como objetivo facilitar a obtenção de sucesso de cada aluno em específico, sendo necessário ajustar os conteúdos, o planeamento e o processo de ensino.

Para promover a aprendizagem, é necessário que o aluno se sinta competente e autodeterminado, pois estas são características de comportamentos intrinsecamente motivados (Valentini, 2006).

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. Diferenciação Pedagógica

A espécie humana é conhecida por ser rica em diversidade e toda a sala de aula é um microcosmos no qual essa heterogeneidade se reflete. O docente não pode agir como se estivesse diante de uma série de alunos padronizados que reagiriam, todos, da mesma maneira. Assim sendo, à partida, saberá que o desenvolvimento físico, os ritmos de aprendizagem, os estilos cognitivos, os níveis de linguagem, os interesses e as motivações variam (Crahay, 2013).

A DP pode ser entendida como “um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula” (Heacox, 2006, p.6) e é comum afirmar que é preciso diferenciar o ensino tendo em conta as características dos alunos. Legrand (1995) teve o mérito de ressaltar que o termo “diferenciação” pode assumir dois significados opostos. Por um lado, podemos adaptar o ensino de modo a que conduza o aluno para um objetivo social e/ou profissional. Por outro lado, podemos atribuir um objetivo comum a todos os alunos e nos esforçarmos para adaptar os recursos de ensino à sua diversidade (Crahay, 2013).

Podemos esperar vantagens imediatas, ainda que limitadas, da organização individualizada dos mecanismos de aprendizagem. A divisão dos alunos em grupos de trabalho é um dos dispositivos à disposição dos professores para concretizar a diferenciação pedagógica. Podemos afirmar que a organização flexível de grupos homogêneos constituídos com base no nível de domínio de uma competência específica produz efeitos positivos inegáveis. Segundo este ponto de vista, as vantagens determinantes são a maneira de administrar a heterogeneidade, pois é vantajoso para todos os alunos e, em especial, para os alunos mais fracos (Crahay, 2013).

Para a determinação adequada de grupos de alunos, os professores fazem avaliações regulares, direcionadas para as competências em desenvolvimento. Desse modo, a função da avaliação é modificada, pois não se trata de classificar os alunos uns em relação aos outros, mas de situar precisamente cada um numa hierarquia de saberes (Crahay, 2013).

3.2. Necessidades Psicológicas Básicas

A teoria da autodeterminação é uma abordagem psicológica sobre a motivação, que se preocupa com as causas e as consequências da forma como o ser humano regula o seu comportamento. Esta é uma macro teoria sobre a motivação humana que se preocupa com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais, mais concretamente, com as causas e as consequências do comportamento autodeterminado (Pires, Cid, Borrego, Alves & Silva, 2010).

Na teoria da autodeterminação ganha destaque a consideração de três NPB: autonomia, competência e relação. Estas vão determinar a regulação do comportamento do sujeito. Assim, a autonomia refere-se à capacidade de escolha na atividade que o sujeito realiza, como uma tarefa da aula. A competência refere-se ao nível de controlo e eficiência que o aluno sente ao realizar uma atividade. E a relação refere-se ao sentimento de conexão com os pares e outras pessoas próximas. Estas três dimensões são, ao mesmo tempo, dimensões deste constructo psicológico e efeitos formativos desejáveis, daí que seja importante a sua análise em função da manipulação da variável “grupo de trabalho em que o aluno desenvolve a sua aprendizagem”.

É importante referir “que os alunos que percebem um clima de suporte das NPB por parte do professor, são aqueles que têm maiores níveis de satisfação e, conseqüentemente, mas facilmente regulam o seu comportamento para formas intrinsecamente motivadas” (Pires *et al.*, 2010, p.36).

Porém, as NPB além de serem satisfatórias, também podem ser frustradas. Bartholomew, Ntoumanis, Ryan e Thogersen-Ntoumani (2011) definiram a frustração das necessidades psicológicas como o estado negativo experimentado por uma pessoa quando esta sente que as suas necessidades psicológicas estão ativamente restringidas pelas pessoas à sua volta (citado por Cuevas, *et al.*, 2018).

3.3. Contexto da Educação Física

A aplicação da teoria da autodeterminação ao contexto da Educação Física pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional, nomeadamente, as ligações entre a forma como os alunos regulam o comportamento e o seu compromisso com as atividades realizadas nas aulas de Educação Física e também com a atividade desportiva fora da escola (Cuevas, *et al.*, 2018).

Tendo em conta o Programa de EF do 3º Ciclo do Ensino Básico (2001, p.5), as

finalidades e os objetivos gerais da disciplina assumem uma concepção de participação dos alunos que garanta uma “atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem; a promoção de autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento de matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles; a valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades; a orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.”

Segundo o PNEF, o professor deve ter a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim. Sendo que deve selecionar previamente e aplicar processos distintos com objetivos para que todos os alunos realizem as competências de cada matéria e que prossigam em níveis mais aperfeiçoados, tendo em conta as suas possibilidades pessoais. Assim, “a formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino.” O agrupamento por nível de proficiência é um processo conveniente, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno.

Quando o professor dá uso à DP, a constituição dos grupos da turma deve permitir a interação entre alunos com níveis de aptidão diferentes. Também, sempre que necessário deve assegurar a criação de grupos homogêneos, de forma minuciosa, para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Daqui decorreu a principal característica do design por que optámos: a colocação dos alunos numa situação de agrupamento misto, homogêneos e heterogêneos, de forma controlada que não significasse o privilégio de nenhuma.

4. OBJETIVO E QUESTÕES PRINCIPAIS DO ESTUDO

Este estudo tem como principal objetivo medir o efeito, nas NPB dos alunos, da prática de atividades em grupos homogêneos e heterogêneos. E as questões que se colocam são:

Questão 1: Com a metodologia de ensino de diferenciação pedagógica existirá efeitos nas NPB dos alunos?

Questão 2: Com a metodologia de ensino de diferenciação pedagógica existirá efeitos nas NPB dos alunos, em função do género?

5. METODOLOGIA

5.1. Amostra e Instrumentos

5.1.1. Caracterização da Amostra de sujeitos

O estudo é fundamentalmente do tipo teste-reteste e a sua parte experimental desenvolveu-se entre fevereiro e abril de 2019. Assim, este estudo contou com uma amostra constituída pelos alunos da turma B do 9º ano de escolaridade da Escola Básica Dr.^a M^a Alice Gouveia (N=29; 19 de género masculino e 10 do feminino; média de idades no início do ano letivo – 14 anos).

5.1.2. Instrumentos

O instrumento usado para este estudo foi o “Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física – *Basic Psychological Needs in Physical Education Scale*”: Desenvolvido por Vlachopoulos e Michailidou (2006), tendo sido validado para a versão Portuguesa (BPNESp: Moutão, Cid, Leitão, Alves, & Vlachopoulos, 2009, citado por Pires, Cid, Borrego, Alves & Silva, 2010). Este é constituído por 12 itens aos quais se responde numa escala do tipo *Likert* de 5 níveis, que variam entre 1 (“discordo totalmente”) e o 5 (“concordo totalmente”). Os itens agrupam-se posteriormente em 3 dimensões (com 4 itens cada), que refletem as necessidades psicológicas básicas da teoria da autodeterminação (TAD: Deci & Ryan, 1985): autonomia, competência e relação (Anexo 10). De seguida, a *tabela 1* descreve as dimensões das NPB e os itens que as compõe.

Tabela 1 – Dimensões e os seus itens

Dimensões	Descrição da Dimensão	Nº dos itens que compõe a Dimensão
Competência	Nível de controlo e eficiência que o aluno sente ao realizar uma atividade	1 (“...sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens”); 4 (“...sinto que realizo com sucesso as atividades da aula”); 7 (“...sinto que faço muito bem as atividades”); 10 (“...sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula”)
Relação	Sentimento de conexão com os pares e outras pessoas próximas.	2 (“...sinto-me bem com os colegas da minha turma”); 5 (“...tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma”); 8 (“...sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma”); 11 (“...tenho uma boa relação com os meus colegas de turma”)
Autonomia	Capacidade de escolha na atividade que o sujeito realiza, como uma tarefa da aula	3 (“...a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas”); 6 (“...sinto que faço as atividades da forma que eu quero”); 9 (“...as atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer”); 12 (“...sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades”)

5.1.3. Caracterização da Amostra de Sessões e das aplicações do Questionário

Após a amostra ter sido informada sobre os objetivos do trabalho iniciou-se as aplicações do questionário de forma direta. A primeira aplicação realizou-se no dia 11 de fevereiro de 2019 e todos os 29 alunos da turma preencheram o documento. Nesse dia foi lecionada a aula 5 e 6 de 11 da matéria de futebol e o questionário foi entregue antes de se iniciar a parte prática da mesma. A segunda aplicação foi realizada no dia 29 de abril, em que foi lecionada aula para a matéria de basquetebol e foi também aplicado antes de se iniciar a parte prática da aula.

Para este estudo foi definida a percentagem de tempo de exercitação durante a execução das aulas. A amostra trabalhou todas as sessões em grupos homogéneos (grupos de nível de proficiência) e heterogéneos, sendo as mesmas repartidas no máximo 60% e no mínimo 40% respetivamente. A composição dos grupos em cada aula foi minucioso e os planos de aula possuíam uma tabela que se destinava à organização dos grupos correspondentes a cada uma das tarefas propostas e a cada aluno em específico, consoante o seu nível de proficiência tendo em conta as matérias lecionadas. Antes de se iniciar cada uma das tarefas da aula, os alunos já sabiam em que grupo estavam inseridos.

Tabela 2 – Caracterização das aplicações do questionário (1ª e 2ª) e as sessões de trabalho de campo

Datas de Aplicação e/ou de Trabalho de Campo	Duração do Tempo de Aula	Matéria	Formação dos grupos previamente planeados	Ficha de observação do FB pedagógico	Ficha de observação de uso do tempo de aula
11/02/19 – 1º Q	90'	Futebol	Sim	Sim	Sim
18/02/19	90'	Badminton	Sim	Sim	Sim
25/02/19	90'	Futebol	Sim	Sim	Sim
11/03/19	90'	Badminton	Sim	Sim	Sim
01/04/19	90'	Futebol	Sim	Sim	Sim
29/04/19 – 2º Q	90'	Basquetebol	Sim	Sim	Sim

Neste sentido, o feedback, o tempo de empenhamento motor e o uso da distribuição dos alunos por níveis foram influenciadores das dimensões “competência”, “relação” e “autonomia”. Para controlar os efeitos de variáveis eventualmente influenciadoras nos resultados, através de observação direta com o preenchimento de uma ficha de observação de uso do tempo de aula e de uma ficha de observação do feedback pedagógico, em que nas aulas de 90 minutos, metade da observação era destinada para o tempo de empenhamento motor e outra metade para recolha de informações relativas ao feedback pedagógico. Relativamente ao tipo de feedback utilizado no decorrer do trabalho de campo, este era principalmente de carácter descritivo e prescritivo, de forma mista e quinestésica e maioritariamente direccionado para grupos. Tendo em conta a ficha de observação de uso do tempo de aula, o tempo de empenhamento motor dos alunos, em aulas de 90 minutos, correspondia em média a 60 minutos de tempo de prática de atividade física. Ou seja, estes 60 minutos de tempo de prática, dividiam-se, em média, em 36 e 24 minutos em grupos homogéneos e heterogéneos, respetivamente. Estes valores são apenas referentes à prática de EF em aulas de 90 minutos e foram calculados com o uso da ficha de tempo de densidade motora.

5.2. Procedimentos da Análise Estatística

Os dados recolhidos através da aplicação do questionário foram posteriormente analisados através de procedimentos de estatística descritiva e estatística inferencial, com recurso ao *software IBM SPSS Statistics v.24*.

A estatística descritiva foi apurada por meio de frequências relativas expressas em percentagem do total da amostra. A estatística inferencial incidu no estudo dos resultados entre aplicações, em que se usou o teste não paramétrico de *Wilcoxon*, e no estudo da variação destas diferenças em função do género, em que se usou o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Segundo Marôco (2018), é necessário compreender a utilização dos testes não paramétricos como sendo os testes apropriados para variáveis qualitativas ou quantitativas. Para amostras pequenas, de diferentes dimensões e onde as variáveis sob estudo não verificam os pressupostos dos métodos paramétricos, os testes não paramétricos podem ser mais potentes. Neste sentido, a opção por usar testes não-paramétricos deve-se ao tamanho da amostra e à natureza ordinal da escala do questionário. Em ambos os testes optámos por um intervalo de confiança de 95%.

6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

6.1. Análise do impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas

Neste ponto é apresentada a análise descritiva e inferencial dos resultados dos questionários, considerando a 1ª e 2ª aplicação, das NPB dos alunos. Assim sendo, nas três tabelas seguintes podemos verificar as respostas aos questionários nas dimensões “competência”, “relação” e “autonomia”.

6.1.1. Dimensão Competência

Tabela 3 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística na dimensão “Competência”

	1ª Aplicação					2ª Aplicação					<i>p</i>
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Competência (média)	1,7	3,5	41,7	38,4	14,7	1,8	7,8	33,9	50,4	6,1	0,146
Item 1	0	3,6	35,7	53,6	7,1	0	3,4	31	62,1	3,4	1,000
Item 4	0	6,9	44,8	31	17,2	3,4	6,9	44,8	41,4	3,4	0,035
Item 7	3,4	3,4	41,4	37,9	13,8	3,6	10,7	32,1	42,9	10,7	0,157
Item 10	3,4	0	44,8	31	20,7	0	10,3	27,6	55,2	6,9	0,617

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

Como podemos observar na *tabela 3*, na globalidade da amostra e respetivamente à dimensão “competência”, a sua perceção manteve-se da primeira para a segunda aplicação na distribuição média das respostas, visto que a percentagem do grau concordância não diminuiu. Contudo, houve um decréscimo no nível 3 (“Não discordo nem concordo”) da primeira para a segunda aplicação. A maior diminuição neste nível regista-se no item 10 (“...sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula”), portanto o decréscimo deste deveu-se principalmente a este item. Contrariamente, houve um aumento considerável no nível 4 (“Concordo”), também devido ao item 10.

É possível compreender que no estudo estatístico inferencial observamos no item 4 valores de p inferiores a 0.05, o que significa que as respostas dos alunos têm um valor estatisticamente significativo considerando a comparação dos dados das duas aplicações. Apesar disso, a média de p , na dimensão “competência” é 0,146 pelo que assumimos que não há diferenças com significado estatístico.

6.1.2. Dimensão Relação

Tabela 4 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística na dimensão “Relação”

	1ª Aplicação					2ª Aplicação					p
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Relação (média)	0	1,8	23,5	51,3	23,5	0	0	25,0	51,7	23,3	0,878
Item 2	0	0	27,6	51,7	20,7	0	0	20,7	51,7	27,6	0,285
Item 5	0	0	24,1	44,8	31	0	0	24,1	58,6	17,2	0,248
Item 8	0	7,1	21,4	46,4	25	0	0	31	44,8	24,1	0,819
Item 11	0	0	20,7	62,1	17,2	0	0	24,1	51,7	24,1	0,739

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

Como é possível analisar na *tabela 4*, na generalidade da amostra e respetivamente à dimensão “relação”, podemos aferir que não existiram diferenças na perceção dos alunos da primeira para a segunda aplicação na distribuição média das respostas, visto que a percentagem do grau de concordância não oscilou. Nesta dimensão, o nível responsável pela propensão é o nível 4 (“Concordo”) e nenhum dos itens da dimensão contraria esta tendência.

Além do mais, no estudo estatístico inferencial observamos tanto para a dimensão “relação” como para cada item valores de p superiores a 0.05, o que revela que as respostas dos alunos não apresentam um valor estatisticamente significativo considerando a comparação dos dados das duas aplicações.

6.1.3. Dimensão Autonomia

Tabela 5 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística na dimensão “Autonomia”

	1ª Aplicação					2ª Aplicação					<i>P</i>
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Autonomia (média)	4,3	6,03	41,4	38,8	9,5	4,3	11,2	33,6	46,6	4,3	0,329
Item 3	3,4	0	37,9	48,3	10,3	6,9	13,8	27,6	51,7	0	0,007
Item 6	6,9	6,9	55,2	24,1	6,9	3,4	20,7	27,6	37,9	10,3	0,317
Item 9	3,4	6,9	34,5	44,8	10,3	3,4	3,4	41,4	48,3	3,4	0,527
Item 12	3,4	10,3	37,9	37,9	10,3	3,4	6,9	37,9	48,3	3,4	0,963

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

Na tabela 5, tendo em consideração a amostra completa dos alunos e relativamente à dimensão “autonomia”, a sua percepção manteve-se nas duas aplicações, visto que a percentagem do grau de concordância não diminuiu. Contudo, houve um decréscimo considerável no nível 3 (“Não discordo nem concordo”) da primeira para a segunda aplicação. Esta diminuição no nível regista-se no item 6 (“...sinto que faço as atividades da forma que eu quero”), portanto esta propensão deveu-se principalmente a este item. Para contrariar a tendência houve um aumento no nível 4 (“Concordo”), sendo o item 3 (“...a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas”) o originador desta propensão.

Fazendo referência ao estudo estatístico inferencial, este apresenta no item 3 valores de p inferiores a 0.05, o que significa que as respostas dos alunos têm um valor estatisticamente significativo considerando a comparação dos dados das duas aplicações. No entanto, a média de p , na dimensão “autonomia” é igual a 0,329 pelo que assumimos que não há diferenças com significado estatístico.

6.2. Análise do impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas, para o género masculino e feminino.

Neste ponto é apresentada a análise descritiva e inferencial dos resultados dos questionários, considerando a 1ª e 2ª aplicação, das NPB dos alunos, em função dos géneros.

Tabela 6 – Grau de concordância, por aplicação (em %) e índice de significância estatística nas dimensões “Competência”, “Relação” e “Autonomia”, para o género masculino e feminino

		1ª Aplicação					2ª Aplicação					p
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
COMPETÊNCIA (média)	M	0	1,3	38,2	40,8	19,7	0	2,6	27,6	60,5	7,9	0,484
	F	5	7,5	47,5	32,5	5	5	17,5	45	30	2,5	
Item 1	M	0	5,3	31,6	47,4	10,5	0	0	26,3	73,7	0	0,779
	F	0	0	40	60	0	0	10	40	40	10	
Item 4	M	0	0	42,1	36,8	21,1	0	5,3	36,8	52,6	5,3	0,461
	F	0	20	50	20	10	10	10	60	20	0	
Item 7	M	0	0	36,8	47,4	21,1	0	5,3	21,1	52,6	15,8	0,681
	F	10	10	50	20	0	10	20	50	20	0	
Item 10	M	0	0	42,1	31,6	26,3	0	0	26,3	63,2	10,5	0,629
	F	10	0	50	30	10	0	30	30	40	0	
RELAÇÃO (média)	M	0	1,3	27,6	42,1	27,6	0	0	30,3	42,1	27,6	0,636
	F	0	2,5	15	67,5	15	0	0	15	70	15	
Item 2	M	0	0	36,8	36,8	26,3	0	0	21,1	47,4	31,6	0,458
	F	0	0	10	80	10	0	0	20	60	20	
Item 5	M	0	0	31,6	31,6	36,8	0	0	31,6	47,4	21,1	0,696
	F	0	0	10	70	20	0	0	10	80	10	
Item 8	M	0	5,3	15,8	42,1	31,6	0	0	36,8	31,6	31,6	0,249
	F	0	10	30	50	10	0	0	20	70	10	
Item 11	M	0	0	26,3	57,9	15,8	0	0	31,6	42,1	26,3	0,778
	F	0	0	10	70	20	0	0	10	70	20	
AUTONOMIA (média)	M	3,9	2,6	31,6	46,1	14,5	5,3	3,9	18,4	65,8	6,6	0,173
	F	5	12,5	60	25	0	2,5	25	62,5	10	0	
Item 3	M	5,3	0	26,3	52,6	15,8	5,3	5,3	15,8	73,7	0	0,087
	F	0	0	60	40	0	10	30	50	10	0	
Item 6	M	5,3	0	47,4	36,8	10,5	5,3	10,5	10,5	57,9	15,8	0,476
	F	10	20	70	0	0	0	40	60	0	0	
Item 9	M	0	0	26,3	52,6	15,8	5,3	0	26,3	63,2	5,3	0,663
	F	10	20	50	30	0	0	10	70	20	0	
Item 12	M	5,3	10,5	26,3	42,1	15,8	5,3	0	21,1	68,4	5,3	0,268
	F	0	10	60	30	0	0	20	70	10	0	

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

Como podemos observar na *tabela 6*, nos alunos do género masculino respetivamente à dimensão “competência”, a sua perceção manteve o grau de concordância entre as aplicações, existindo um aumento considerável na média das respostas “Concordo”,

nível 4. Também, no género feminino, a sua percepção praticamente não variou no grau de concordância da primeira para a segunda aplicação, sendo que a percentagem de respostas das alunas estão bipartidas em “Nem discordo nem concordo”, nível 3, e em “Concordo”, nível 4, e o resultado é idêntico nas duas aplicações. Para o género masculino o item responsável pela tendência é o item 1 (“...tenho uma boa relação com os meus colegas de turma”) e no género feminino é o item 10 (“...sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula”).

Relativamente à dimensão “relação”, para os alunos do género masculino, a sua percepção não oscilou tendo em conta o grau de concordância da primeira para a segunda aplicação. No género feminino, podemos aferir que a sua percepção praticamente não variou da primeira para a segunda aplicação na distribuição média das respostas. A percentagem de respostas dos dois géneros apresentava-se concentrada em “Concordo”, nível 4 e essa percentagem foi muito idêntica nas duas aplicações.

Tendo em consideração a *tabela 6*, é possível verificar que os alunos do género masculino respetivamente à dimensão “autonomia”, a sua percepção aumentou da primeira para a segunda aplicação na distribuição média das respostas, tendo existido uma diminuição no grau de concordância das respostas “Nem discordo nem concordo” e um aumento considerável na resposta “Concordo”, nível 4. Por outro lado, no género feminino relativamente à dimensão “autonomia”, a sua percepção decresceu da primeira para a segunda aplicação na distribuição média das respostas, pois é observável que a percentagem do grau de concordância de respostas das alunas estão bipartidas na primeira aplicação em “Nem discordo nem concordo” e em “Concordo” e na segunda aplicação em “Discordo” e “Nem discordo nem concordo”. Para o género masculino o item responsável pela tendência na dimensão é o item 3 (“...a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas”).

No estudo estatístico inferencial observamos tanto para cada dimensão como para cada item valores de p superiores a 0.05, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas comparando as duas aplicações e os resultados obtidos nos diferentes géneros.

7. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO DE RESULTADOS

Após a análise e reflexão dos resultados torna-se agora essencial chegar a conclusões sobre o efeito que a prática de EF em grupos homogêneos e heterogêneos teve nas NPB dos alunos.

Segundo Cuervas *et al.* (2018), para estimular os sentimentos de autonomia, competência e relação este sugere que o professor de EF implemente medidas concretas como utilizar estilos de ensino baseados, sobretudo na repetição, possibilitar a escolha nas tarefas a realizar, oferecer maior liberdade para intervir na aula e ajustar o nível das atividades às capacidades dos alunos. Deste modo, para que haja uma diferenciação favorável, o professor deve analisar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulos adequados de experiências e de aprendizagens, de forma a identificar quais os planos apropriados aos alunos e a alteração desses mesmos, sempre que necessário, com o intuito de obter um maior sucesso acadêmico para a generalidade dos alunos. Querendo com isto dizer que, os professores podem diferenciar o ensino manipulando os grupos em que os alunos trabalham.

Considerando que o objetivo principal era medir o impacto, nas NPB dos alunos, do uso da metodologia de ensino de DP, e tendo em conta as questões desenvolvidas no início deste estudo, é possível referir que na generalidade não houve efeitos nestas necessidades relativamente à prática de atividades em grupos homogêneos e heterogêneos, tal como em relação à função do género, consoante as condições descritas no PNEF. No entanto, é importante salientar o facto de que cada uma das dimensões “competência”, “relação” e “autonomia” apresentou as suas evidências.

Em relação à dimensão “competência”, segundo Ntoumanis (2012) é fundamental trabalhar e suportar a necessidade de competência na prática de EF, no que concerne o elevado número de consequências positivas associadas, tais como o bem-estar (Ryan & Deci, 2000) e a diversão nas aulas da disciplina (Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012). Nesta dimensão, com o uso da metodologia de DP, não existiram mudanças na percepção dos padrões de competência entre os alunos, comparando as duas aplicações do questionário. A dimensão “competência” foi a NPB com menor grau de concordância entre a amostra.

No que diz respeito à dimensão “relação”, segundo Moreno-Murcia, Hernández & González-Cutre (2009, citados por Cuervas *et al.*, 2018) é possível referir que as boas interações sociais em contexto de sala de aula favorecem uma motivação mais

autodeterminada. Sendo que estas interações são fundamentais, para explicar a motivação e o compromisso do aluno na escola (Cuervas *et al.*, 2018). Nesta dimensão, o uso de grupos homogêneos e heterogêneos não alterou a percepção dos padrões de relacionamento entre os alunos. Ainda assim, verificou-se de forma geral e em função dos gêneros, que esta foi a NPB com maior grau de concordância entre a amostra.

Relativamente à dimensão “autonomia”, segundo Cuervas *et al.*, (2018), existem resultados que suportam a importância de promover um sentimento de apoio da autonomia do aluno, melhorando assim o seu envolvimento na prática de EF. Assim, a percepção de um certo sentimento de liberdade favorece o comprometimento do aluno em participar mais na aula e, dessa forma, ajudar a enriquecer o clima de aprendizagem da mesma. Na dimensão “autonomia”, o uso da metodologia de ensino de DP não alterou a percepção dos padrões de autonomia nos alunos, tendo em conta as duas aplicações. Contudo, esta dimensão é considerada a menos apreciada pela amostra, de um modo geral e comparando o género masculino e feminino.

Segundo Crahay (2016), quando temos a amostra dividida por grupos homogêneos, conseguimos à partida obter objetivos comuns e metas atingíveis por cada um, sendo que apenas poderemos esperar vantagens imediatas limitadas da organização dos mecanismos de aprendizagem individualizados. Em compensação, podemos ainda esperar mais da organização por grupos segundo necessidades. Sendo que todos os alunos têm direito a conhecimentos considerados fundamentais, a DP tenderá a oferecer mais e/ou de outra maneira àqueles que enfrentam mais dificuldade.

Por fim, com este estudo foi possível observar que o uso de grupos homogêneos e heterogêneos não teve, de forma alguma, influências negativas nas NPB dos alunos, em ambos os gêneros, dado que, segundo as condições descritas no PNEF, durante a prática de EF garantimos a satisfação da amostra nas dimensões analisadas.

Este trabalho poderia ser mais rico caso a amostra e o tempo de intervenção fossem maiores, de modo a ser possível achar de forma mais criteriosa conclusões, que nos permitissem generalizar o estudo a um grupo mais abrangente. Como perspectiva, para futuros estudos seria interessante desenvolver uma pesquisa com diferentes GDEF, para que se conseguisse analisar várias estratégias, no sentido de implementar a diferenciação pedagógica, tendo como objetivo detetar novos procedimentos de aplicação deste método de ensino em diferentes ciclos e anos de escolaridade.

CONCLUSÃO

A conclusão deste relatório de estágio permite-nos refletir sobre o percurso e as suas conquistas durante e após o EP, tendo em conta que o término desta etapa foi fundamental para a formação de futuros profissionais docentes.

Na reta final do EP é possível entender que o PFI contribuiu para a concretização de uma reflexão crítica numa fase inicial e que no presente se podem compreender diferenças nas ações tomadas tendo como referência as expectativas iniciais. Nesta fase é também possível entender que, a dedicação e o empenho nas diferentes situações vivenciadas, bem como as aprendizagens adquiridas mudaram a visão de todos os que passaram por este árduo ano letivo. Foi sem dúvida um ano gratificante pelos seus ganhos, que se repercutiram no trabalho desenvolvido com os alunos e na relação criada, tendo em consideração as suas individualidades. O trabalho de cooperação realizado entre o núcleo de estágio, grupo disciplinar, professores orientadores e o restante grupo docente e não docente foram determinantes para o progresso da função como estagiários e, também, para o culminar deste ano letivo.

As reflexões apresentadas neste documento descrevem a nossa caminhada desde a entrada na escola que nos acolheu, passando pelas experiências postas à prova até ao dia em que nos despedimos da nossa turma com o pensamento de dever cumprido. Ainda, são enfatizadas as competências e aprendizagens adquiridas durante todo o processo, tendo em consideração todas as decisões tomadas nas etapas de planeamento, realização e avaliação.

No início do estágio pedagógico, quando sentíamos que éramos indivíduos sem experiência e que o receio poderia impedir que demonstrássemos o que realmente somos na prática, estes sentimentos foram ultrapassados com atitudes positivas e empenho em todas as tarefas propostas.

A dedicação, a motivação pela aprendizagem, o gosto pelo ensino da disciplina de EF, a relação com os alunos da turma e a restante comunidade escolar, a vontade de obter sucesso em todas as etapas e de sermos um bom exemplo a seguir, foram fatores determinantes para o nosso crescimento como pessoas e futuros professores.

Todas as vivências alcançadas, desde a prática docente às suas diferentes dimensões pedagógicas durante este estágio, marcaram para sempre a pessoa que somos hoje. O nosso percurso enquanto professores estagiários foi compensador e estamos inteiramente gratos por todos aqueles que viveram este processo de formação ao nosso lado!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Amado, J., & Freire, I. (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa, pp. 12-19.

Arends, R. (2005). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bañuelos, F. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte*. 2ª ed. Madrid: Gymnos.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75-102.

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

Bento, J. O. (2017). *Em nome da Educação Física e do Desporto na escola: legitimação, considerações e orientações pedagógico-didáticas*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

Cerezo, C. R., Gutiérrez, C. J. L., Jiménez, V. R., Cortés, A. J. P., & Medina, V. T. (2008). *La educación física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas*. Publicaciones, 38, 163-182.

Claro JR. R., & Filgueiras, I. (2009). *Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v.8, nº2.

Crahay, M. (2016). *Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?* Cadernos Cenpec | Nova Série, 3(1).

Cox, A., Williams, L. (2008). *The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation.* Journal of Sport & Exercise Psychology, 30, 222-239.

Cuervas, R., García-Calvo, T., González, J. & Fernández-Bustos, J. (2018). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física.* Revista de Psicología del Deporte, Vol.27, nº1.

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto 2001, Diário da República, 1ª série—N.º 201. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº139/2012, de 5 junho 2012, Diário da República, 1º série— N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, Diário da República, 1ª série—N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.

Estrela, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula.* Porto: Porto Editora. pp. 51-52.

Gallahue, L., & Donnelly, C. (2008). *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças.* 4ª edição. São Paulo: Phorte.

Grastén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). *Prediction of enjoyment in school physical education.* Journal of Sports Science and Medicine, 11(2), 260-269.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: "Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos"*. Porto: Porto Editora, LDA.

- Legrand, L. (1995). *Les différenciation de la pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Luckesi, C. (2000). *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Magill, R.A. (2000). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. 5.ed. São Paulo: Edgard Blücher.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 7º edição. v.18. Pêro Pinheiro.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. Exedra, n.º 6.
- Ministério da Educação (2001). *Programa de Educação Física do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Editorial do Ministério da Educação.
- Moreno, J., Hernández, A. & González, C. (2009). *Contemplando la teoría de la auto-determinación con las necesidades psicológicas básica en el ejercicio*. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 213-222.
- Ntoumanis, N. (2012). *A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions*. En G. C. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise*. 3, 91-128.
- Palma, Â., Oliveira, A., & Palma, J.(2010). *Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2ª ed. Londrina: Eduel.
- Pedroza, R. S., & Rodrigues, A. T. (2007). *Ciclos de desenvolvimento humano e avaliação em educação física: a desconstrução anunciada*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Recife. Anais...: Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. (1ª ed).

Barcelona: INDE.

Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J., & Silva, C. (2010). *Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. Motricidade*, 6(1).

Programa Nacional de Educação Física Escolar, Ensino Básico. Ministério da Educação, 2001.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE, 2009. ISBN 978-972-745-101-2

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

Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática Pedagógica Supervisionada II_2018-2019*. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ryan, M., Deci, L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, v.55, p.68-78.

Rodrigues, G. (2003). A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*.

Santos, W. (2005). *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória: Proteoria.

Santos, W., Macedo, L., Matos, J., Mello, A., & Schnerder, O. (2014). Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista. Belo Horizonte* 30(04),153-179.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. 2ª ed. Barcelona: INDE.

Siegel, S., & Castellan Jr, N. J. (1975). *Estatística não-paramétrica para ciências do*

comportamento. Artmed Editora.

Souza Júnior, M. (2004). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. *Pro-Posições*, 15(2), maio/ago.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Education Psychology*, 75, 411-433.

Tertuliano, I., Souza Júnior, O., Silva Filho, A. & Corrêa, U. (2008). *Estrutura de prática e frequência de “feedback” extrínseco na aprendizagem de habilidades motoras*. *Revista Brasileira Educação Física Esp., São Paulo*, 22(2), 103-118.

Ugrinowitsch, H., Tertuliano, I., Coca, A., Pereira, F. & Gimenez, R. (2003). Frequência de feedback como um fator de incerteza no processo adaptativo em aprendizagem motora. *Revista Brasileira Ci. e Mov., Brasília*, 11(2), 41-47.

Valentini, N. (2006). Competência e autonomia: desafios para a Educação Escolar. *Revista Brasileira Educação Física Esp., São Paulo*, 20, 185-187.

Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral (pp. 70-73). Espanha: Granada.

Waiselfisz, J. (1998). *Avaliação participativa*. *Idéias, São Paulo*, 8, 59-66.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha Individual do Aluno

Anexo 2 – Rotação de Espaços

Anexo 3 – Calendário e Distribuição das Aulas nos três Períodos

Anexo 4 – Modelo de Plano de Aula

Anexo 5 – Grelha de Avaliação Formativa

Anexo 6 – Ficha de Estilo de Ensino Recíproco

Anexo 7 – Grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 8 – Parâmetros de Avaliação

Anexo 9 – Ficha de Autoavaliação

Anexo 10 – Questionário das Necessidades Psicológicas Básicas do Aprofundamento
Tema-Problema

Anexo 11 – Certificado FICEF

Anexo 1 – Ficha Individual do Aluno

Ficha Individual do Aluno

Este inquérito tem como objetivo conhecer melhor cada aluno da turma.

A. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

1. Nome: _____

2.1. Ano: _____ 2.2. Turma: _____ 2.3. N.º: _____

3. Data de Nascimento: ____/____/____ 4. Naturalidade: _____

5. Morada: _____

5.1. Código Postal: ____ - ____ 5.2. Localidade: _____

6. Telefone: _____ 7. Telemóvel: _____

B. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1. Quem é o teu E.E.? (assinalar com um X) Pai Mãe Outro
(Preenche o **ponto 2** apenas no caso de a tua resposta anterior ser "Outro")

2.1. Nome: _____

2.2. Grau de parentesco: _____ 2.3. Profissão: _____

3. Morada: _____

3.1. Código Postal: ____ - ____ 3.2. Localidade: _____

4. Telefone: _____ 5. Telemóvel: _____

6. Com que frequência o teu E.E. esteve presente nas reuniões com o Diretor de Turma no ano letivo anterior? (assinala com um X)

Nunca Às vezes Sempre

C. SITUAÇÃO FAMILIAR

1. Identificação dos pais:

	PAI	MÃE
Nome		
Idade		
Profissão		
Habilitações		
Contacto Telefónico		

2.1. N.º de irmãos: _____ 2.2. Idades dos irmãos: _____

3. Com quem vives: _____

4. Como consideras o teu ambiente familiar? (assinala com um X)

Mau Razoável Bom

5. Conversas com as pessoas com quem vives sobre os seguintes assuntos? Indica quais:

Assuntos Escolares Assuntos Pessoais Desporto Amigos

Outros _____

D. VIDA ESCOLAR/INTERESSES PESSOAIS

1. Alguma vez reprovaste? _____ (Sim / Não)

2. Se respondeste sim à questão anterior indica:

2.1. Em que ano(s) reprovaste: _____ 2.2. N.º de vezes: _____

3. O teu local de estudo é: (assinala com um X)

Silencioso Barulhento Estudas a ver TV ou ouvir rádio

4. Quando é que estudas? (assinala com um X)

Nunca No dia anterior ao teste Regularmente Diariamente

5. Quando tens dificuldades, alguém te ajuda a esclarecer as dúvidas? _____ (Sim/Não)

6. Qual é a disciplina que mais gostas? _____

7. Qual é a disciplina que tens mais dificuldades? _____

8. Como te deslocas para a escola? _____ 8.1. Quanto tempo demoras? _____

E. ALIMENTAÇÃO

1. Que refeições fazes diariamente? (assinala com um X)

Pequeno-Almoço Lanche da Manhã Almoço Lanche da Tarde Jantar

2. Onde costumavas almoçar? (assinala com um X)

Em casa Na Cantina No bar Outro lugar

F. SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE

1. Ouves bem? _____ (sim/não) 2. Vês bem? _____ (sim/não)

3. Sofres de alguma doença? _____ (sim/não) 3.1. Se sim, qual? _____

4. Tens medicação permanente? _____ (sim/não)

5. Costumas tomar banho após fazeres atividade física? _____ (sim/não)

6. A que horas te costumavas deitar em tempo de aulas? _____

7. Quantas horas costumavas dormir por noite? _____

G. PRÁTICA DESPORTIVA

1. Praticas alguma modalidade desportiva? _____ (sim/não)

1.1 Se sim, qual? _____

Obrigado pela tua colaboração!
A Diretora de Turma

Anexo 2 – Rotação de Espaços

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA SUL

ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA

EDUCAÇÃO FÍSICA 1º Período

1ª e 2ª SEMANA

MANCHA HORÁRIA – 2018/2019

	Segunda-feira 17/09/2017 24/09/2018				Terça-feira 18/09/2017 25/09/2018				Quarta-feira 19/09/2017 26/09/2018				Quinta-feira 20/09/2017 27/09/2018					Sexta-feira 21/09/2017 28/09/2018			
	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2	G1	G2	C1	C2	R2	G1	G2	C1	C2
08.30 - 09.15	9ºE	T			5ºB	8ºD			6ºB	7ºED			5ºB	7ºC				6ºA		6ºD	
09.15 - 10.00	9ºE	T				8ºD			6ºB	7ºB	9ºC		5ºB	7ºC				5ºA	8ºED	6ºD	
10.15 - 11.00	7ºCD	7ºB			6ºA	8ºE	Bad		5ºA	7ºD			9ºF	9ºE	8ºA			6ºE	9ºA		
11.00 - 11.45	7ºC	7ºB		Bad	6ºA	8ºE	7ºAD		5ºA	7ºDD			9ºF	8ºE	8ºA			6ºE	9ºD		
12.00 - 12.45	7ºE	8ºC	9ºA	9ºF	6ºD	7ºA	Bad		5ºD	9ºD			5ºC	8ºB	8ºC			5ºD	9ºC	5ºE	
12.45 - 13.30	7ºE	8ºCD	9ºA		6ºE	7ºA	Bad	7ºE	9ºB	9ºD			5ºC	8ºD	8ºC	7ºA		5ºD	9ºC	6ºB	
13.45 - 14.30																					
14.30 - 15.15													T								
15.30 - 16.15	8ºBD	8ºA	9ºB		5ºC	6ºC	5ºE	8ºB					6ºC	7ºD	T						
16.15 - 17.00	8ºAD		9ºB		BJ	6ºC	5ºE	8ºB					BH	7ºD	Atl						
17.00 - 17.45	T	Bad			BJ	Atl							BH	T	Atl						
17.45 - 18.30		Bad			BJ								BH								

G1 – Pavilhão; G2 – Pavilhão (Sala de Ginástica); C1 – Exterior (Campos de Basquetebol/ Setor de Atletismo); C2 – Exterior (Campos de Futebol/Andebol)

Professor Jorge Oliveira (5ºA, 5ºB, 5ºC, 5ºD/ DE Basquet -BJ)

Professora Mª Filomena Namora (7ºB, 7ºD, 8ºA, 8ºC/ TDança 8ºC)

Professor Henrique Algodres (6ºA, 6ºB, 6ºC/ DE Basquet -BH)

Professor Carlos Galamba (7ºC, 7ºE, 8ºB, 8ºD, 8ºE, 9ºE) Figure 1

Professor Fernando Freixo (5ºE, 6ºD, 6ºE)

Professora Lurdes Pereira (7ºA, 9ºB, 9ºF/ TDança 7ºE/ DE Ténis - T)

Professor Pedro Iglésias (DE Atletismo – Atl)

Professora Ana Paula Costa (9ºA, 9ºC, 9ºD/ TDança 7ºA, 7ºC, 7ºD, 8ºA, 8ºB/ DE Bad)

Anexo 3 – Calendário e Distribuição das Aulas nos três Períodos

✓ 1º Período

1º Período	Mês	Dia	Nº de Aulas	Nº de Aulas UD	Conteúdo	Local
	Setembro		17	1 e 2		Apresentação
		19	3	1 e 2	Aptidão Física	G1
		24	4 e 5	1 e 2 / 1	Andebol e Atletismo (R)	C1
		26	6	1	Voleibol	G1
Outubro		1	7 e 8	2 e 3	Voleibol	G1
		3	9	-	(GREVE)	-
		8	10 e 11	4 e 5 / 3	Voleibol e Aptidão Física	G1
		10	12	2	Atletismo (R)	G2
		15	13 e 14	1 e 2 / 4	Ginástica (S) e Aptidão Física	G2
		17	15	6	Voleibol	G1
		22	16 e 17	3 e 4 / 5	Ginástica (S) e Aptidão Física	G2
		24	18	7	Voleibol	G1
		29	19 e 20	1 e 2 / 3	Andebol e Atletismo (R)	C1
		31	21	1	Atletismo (V)	G2
Novembro		5	22 e 23	3 e 4 / 4	Andebol e Atletismo (R)	C1
		7	24	5	Ginástica (S)	G2
		12	25 e 26	8 / 5	Voleibol e Atletismo (R)	G1
		14	27	9	Voleibol	G1
		19	28 e 29	5 e 6 / 6	Andebol e Atletismo (R)	G1
		21	30	10	Voleibol	G1
		26	31 e 32	6 e 7	Ginástica (S)	G2
		28	33	2	Atletismo (V)	G2
Dezembro		3	34 e 35	8 e 9	Ginástica (S)	G2
		5	36	3	Atletismo (V)	G2
		10	37 e 38	7 e 8 / 7	Andebol e Atletismo (R)	G1
		12	39	11	Voleibol	G1

✓ 2º Período

2º Período	Mês	Dia	Nº de Aulas	Nº de Aulas UD	Conteúdo	Local	
	Janeiro	7	40 e 41			Torneio de Tênis	C1
		9	42		1	Badminton	G1
		14	43 e 44		1/ 1 e 2	Atletismo e Futebol	G1
		16	45		1	Ginástica (Apa)	G2
		21	46 e 47		2 e 3	Badminton	G1
		23	48		2	Ginástica (Apa)	G2
		28	49 e 50		3 e 4	Ginástica (Apa)	G2
		30	51		4	Badminton	G1
	Fevereiro	4	52 e 53		3 4	Futebol	G2
		6	54		5	Badminton	G1
		11	55 e 56		5 e 6	Futebol	C1
		13	57		5	Ginástica (Apa)	G2
		18	58 e 59		7 e 8	Futebol	C1
		20	60		2	Atletismo	G2
		25	61 e 62		6 e 7	Badminton	G1
		27	63		3	Atletismo	G1
	Março	11	64 e 65		8 e 9	Badminton	G1
		13	66		9	Futebol	G1
		18	67 e 68		6 e 7	Ginástica (Apa)	G2
		20	69		4	Atletismo	G2
		25	70 e 71		8 e 9	Basquetebol	G2
		27	72		5	Ginástica (Apa)	G2
	Abril	1	73 e 74		10 e 11	Futebol	C1
3		75		10	Badminton	G1	

✓ 3º Período

3º Período	Mês	Dia	Nº de Aulas	Nº de Aulas UD	Conteúdo	Local	
	Abril	24	76		1	Basquetebol	G2
		29	77 e 78		2 e 3	Basquetebol	G1
	Maio	6	79 e 80		4 e 5/1	Basquetebol/Aptidão Física	G1
		8	81		-	Dia de "Passo em Frente"	-
		13	82 e 83		6 e 7	Basquetebol	C1
		15	84		1	Salto em Altura	G2
		20	85 e 86		8 e 9	Basquetebol	C1
		22	87		2	Salto em Altura	G2
		27	88 e 89		2 e 3	Aptidão Física	G1
		29	90		3	Salto em Altura	G1
	Junho	3	91 e 92		10 e 11	Basquetebol	G1
		5	93		-	Dia da "Alice"	-

Anexo 4 – Modelo de Plano de Aula

Plano Aula			
Professora Estagiária: Rita Mendes		Data:	Hora:
Ano/Turma: 9ºB	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:			

±

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



I

Parte Fundamental da Aula

--	--	--	--	--	--

Parte Final da Aula

--	--	--	--	--	--

Grupos Heterogéneos - Tarefa nº1 e 2:

Grupos de nível Homogéneos - Tarefa 3 e 4:

Fundamentação dos exercícios escolhidos:

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula:

Instrução:

Gestão:

Clima e Disciplina:

Decisões de ajustamento

Aspetos positivos mais salientes:

Oportunidades de melhoria:

Registro da Avaliação Formativa 9ºB 2º Período Futebol					
Alunos	Nº	Conteúdos Técnicos	Conteúdos Táticos		Técnica
		Remate	Desmarcação	Tomada de Decisão	Passê
	1				A-
	2				A-
	3				I+
	4				A
	5				I+
	6				I
	7				A-
	8				I
	9				A
	10				A-
	11				A
	12				E
	13				A
	14				x
	15				E-
	16				E
	17				E-
	18				E+
	19				I+
	20				A-
	21				E+
	22				I-
	23				E+
	24				E+
	25				x
	26				E+
	27				A
	28				x
	29				A
	30				I-

Valores de Referência	
A	Avançado
E	Elementar
I	Introdutório

Remate: Realiza o remate com a técnica e direção correta (A). Realiza o remate com a técnica correta, porém a direção não é controlada (E). O aluno não realiza o remate com técnica (I).

Desmarcação: O aluno tem noção do momento e do espaço exato para realizar uma desmarcação (A). O aluno realiza a desmarcação, porém não tem noção do momento ou do espaço correto (E). O aluno não realiza desmarcações (I).

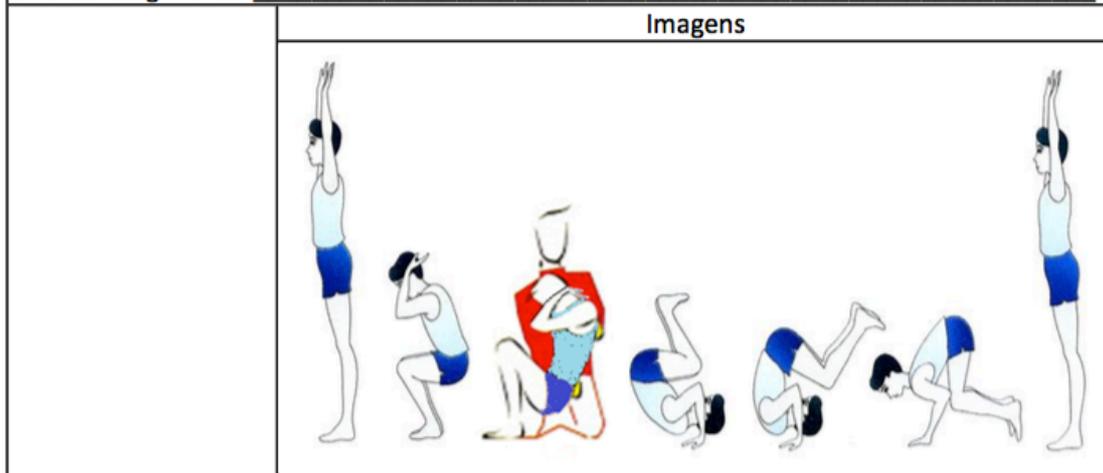
Tomada de Decisão: O aluno toma decisões acertadas, como: escolher o momento certo para passar ou conduzir a bola; escolher entre passar e rematar (A). O aluno é indeciso nas decisões a tomar, como: demorar na decisão do momento certo para passar ou conduzir a bola; entre passar e rematar (E). O aluno não toma as decisões acertadas, como: erra no momento para passar ou conduzir a bola; erra na escolha de passar e rematar (I).

Anexo 5 – Grelha de Avaliação Formativa

Registo da Avaliação Formativa 9ºB 2º Período Ginástica de Aparelhos							
Alunos	Nº	Salto no Eixo	Salto entre mãos	Salto em extensão no mín trampolim	Salto engrupado no mini trampolim	Salto em carpa no mini trampolim	Trave
	1	E+	E++	E+	E	E+	E-
	2	E++	A	E++	E-	E++	E
	3	E-		I+	I	E-	A
	4	E		E+	E	E-	E+
	5			I++	E-	E-	E+
	6	I-		E+	E	E-	E+
	7	E++	I++	E++	E	E-	E+
	8	E+	E+	I++	E+	E-	E
	9	A-	A	E++	E++	E++	E++
	10	E++	A	A	A	A	A
	11	E++	A	E++	E++	E++	E++
	12	E+	E	I+	I	I	E+
	13	E-	E-	E++	E++	I++	E-
	14	E-	E+	I++	E+	I	E-
	15	E-		I++	I+	I++	E+
	16	E	A	A	E++	E++	A
	17	I-		I-	I	I-	E
	18	E+	I	E+	I++	E	E-
	19	I-		E	E-	I	E-
	20	E++	E++	E++	E++	E	E++
	21	E	I++	E+	E	E-	E-
	22	I		E	E	E-	E-
	23	E++	E++	E+	E++	A	A
	24	E++	E	E++	E++	E++	A
	25	E+	E++	E+	E+	E	E+
	26	E+	E	E	E++	E+	E
	27	A	A	A	E-	E++	E+
	29	E	E+	E++	A	A	A
	30	E		E++	E+	E+	E++

Nome: _____ Número: _____ Data: _____

Elemento gímnico: _____



N Í V E L	INTRODUTÓRIO								
	ELEMENTAR								
	AVANÇADO								

Anexo 7 – Grelha de Avaliação Sumativa

Registo da Avaliação Sumativa 9ºB 2º Período Ginástica de Aparelhos								
Alunos	Nº	Salto no Eixo	Salto entre mãos	Salto em extensão no min trampolim	Salto engrupado no mini trampolim	Salto em carpa no mini trampolim	Trave	TOTAL
	1	5,00	4,50	3,75	4,00	4,25	3,25	3,29
	2	4,75	5,00	4,75	3,75	4,50	4,25	3,71
	3	3,00		2,75	2,50	3,75	5,00	2,33
	4	4,25		4,00	4,00	3,50	4,00	2,58
	5	3,00		3,50	3,75	3,00	4,00	2,38
	6	1,75		4,00	3,50	3,25	4,00	2,46
	7	5,00	3,25	4,75	3,50	3,50	4,25	3,21
	8	4,75	4,50	3,25	4,00	3,00	3,75	3,08
	9	5,00	5,00	4,50	4,50	4,75	4,50	3,88
	10	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,17
	11	5,00	5,00	4,50	4,50	4,50	4,50	3,83
	12	4,00	4,00	3,00	2,00	2,50	4,25	2,63
	13	4,25	3,75	4,75	4,25	3,75	3,50	3,33
	14	4,25	4,25	3,75	4,25	1,75	3,75	2,96
	15	4,00		3,50	3,25	3,50	4,25	2,42
	16	4,25	5,00	5,00	4,50	4,75	5,00	4,04
	17	1,00		1,75	2,25	1,00	3,50	1,42
	18	4,25	3,00	4,25	3,75	3,75	3,75	3,08
	19	2,00		3,25	3,00	2,50	3,75	2,08
	20	4,50	4,50	4,75	4,50	4,00	4,50	3,71
	21	4,00	3,25	4,25	3,75	3,50	3,75	3,08
	22	1,75		4,00	3,75	3,25	3,75	2,46
	23	4,75	4,50	4,50	4,50	5,00	5,00	3,92
	24	4,75	3,75	4,75	4,50	4,50	5,00	3,75
	25	4,25	3,50	4,25	4,00	3,50	4,25	3,25
	26	4,25	3,00	4,00	4,75	4,00	3,75	3,25
	27	5,00	5,00	5,00	3,75	4,75	4,25	3,79
	29	4,25	3,75	4,75	5,00	5,00	5,00	3,92
	30	3,25		4,25	4,25	4,25	4,75	2,92

Anexo 8 – Parâmetros de Avaliação

Aprendizagens Essenciais	Áreas de Competências Específicas da Disciplina	Perfil dos Alunos (ACPA)		%
Conhecimento/Capacidades	Atividades Físicas	ABCDEFGHJI	60%	70%
	Aptidão Física	BCDEFGIJ		
	Conhecimento	BEFG	10%	
Atitudes	Pontualidade	E	5%	30%
	Cumprimento Tarefas Propostas	F	5%	
	Cumprimento Normas de Conduta	J	10%	
	Apresentação Material Necessário		10%	

- Perfil dos Alunos (ACPA):

A – Linguagem e textos;	F – Desenvolvimento pessoal e autonomia;
B – Informação e comunicação;	G – Bem-estar, saúde e ambiente;
C – Raciocínio e resolução de problemas;	H – Sensibilidade, estética e artística;
D – Pensamento crítico e criativo;	I – Saber científico, técnico e tecnológico;
E – Relacionamento interpessoal	J – Consciência e domínio do corpo.

Nota: Os “conhecimentos” podem ser avaliados através de questionamento oral, observação direta, mini fichas/testes e trabalhos de pesquisa.

Classificação Final do 1ºPeríodo = Média Final do 1ºPeríodo

Classificação Final do 2ºPeríodo = (Média Final do 1ºPeríodo + Média Final do 2ºPeríodo) / 2

Classificação Final do 3ºPeríodo = (Média Final do 1ºPeríodo + Média Final do 2ºPeríodo + Média Final do 3ºPeríodo) / 3

1

Anexo 9 – Ficha de Autoavaliação

	Ficha de Autoavaliação Educação Física	 REPÚBLICA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO
Nome: _____		Nº _____ Ano/Turma _____	

Conhecimentos/Capacidades (70%)																
MATÉRIAS	Períodos	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Basquetebol																
Andebol																
Futebol																
Voleibol																
Ginástica de solo																
Ginástica de aparelhos																
Ginástica acrobática																
Dança																
Atletismo																
Corrida de velocidade																
Corrida de resistência																
Corrida de barreiras																
Corrida de estafetas																
Lançamentos																
Salto em altura																
Salto em comprimento																
Badminton																
Ténis de campo																
Outras: _____																

Atitudes e Valores (30%)															
Períodos	Mt Fraco			Insuf			Suf			Bom			Mt Bom		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
Pontualidade (5%)															
Cumprimento das tarefas propostas (10%)															
Cumprimento das normas de conduta (10%)															
Apresentação do material necessário (5%)															

1.º Período:	
Nível:	
2.º Período:	
Nível:	
3.º Período:	
Nível:	

Anexo 10 – Questionário das Necessidades Psicológicas Básicas do Aprofundamento Tema-Problema

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, seleciona 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

Muito obrigado pela tua colaboração.

Anexo 11 – Certificado FICEF

