

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

David José de Oliveira Silva

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, JUNTO DA  
TURMA 9ºB, NO ANO LETIVO DE 2021/2022  
“PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A DIFERENCIAÇÃO  
PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de em Educação Física nos  
Ensinos Básicos e Secundário, orientado pelo Prof. Doutor Paulo Renato  
Bernardes Nobre, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação  
Física da Universidade de Coimbra.**

junho de 2022



---

David José de Oliveira Silva

Nº 2017275575

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
SECUNDÁRIA INFANTA DONA MARIA, NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

*“PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA, SEGUNDO O SEXO”*

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

**Orientador:** Prof. Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre

**COIMBRA**

**2022**

---

*“A educação é a arma mais poderosa que se  
pode usar para mudar o mundo”,  
Nelson Mandela*

---

**Esta obra deve ser citada como:** Silva, D. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta Dona Maria, junto da turma do 9ºB, no ano letivo de 2021/2022*. Relatório de Estágio Pedagógico, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO**

David Silva

---

## Agradecimentos

A elaboração deste trabalho e a conclusão do Estágio Pedagógico (EP) só foram possíveis através do apoio de todos os intervenientes neste processo de formação. A todos os meu sincero obrigado!

Agradecer primeiramente à Universidade de Coimbra por me ter acolhido ao longo destes 5 anos. À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), por me ter facultado licenciatura e por ser instituição que impulsionadora do Estágio Pedagógico, pertencente ao Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

De seguida, a todo o corpo escolar da Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM), escola onde realizei o EP e onde, ao longo do ano, fui desenvolvendo laços com grande parte dos colegas do Grupo Disciplinar e com alguns auxiliares. Prestar, um agradecimento especial ao orientador da escola, professor Rafael Batista, por todo o acompanhamento, auxílio e orientação não só no contexto escolar, mas também no domínio pessoal, pela transmissão de conhecimentos que advém da sua vasta experiência no ensino, bem como por nos ter encorajado a terminar esta etapa da melhor maneira.

Aos orientadores da FCDEF, professor doutor Paulo Renato Bernardes Nobre e professora doutora Maria João Campos, por todo o auxílio prestado nesta etapa da nossa formação.

Agradecer, especialmente, a todos os alunos pertencentes à turma 9ºB da ESIDM, do ano letivo 2021-2022, por terem feito parte da minha profissionalização. Por estarem, diariamente, presentes no meu processo de intervenção pedagógica, atuando como intervenientes diretos, ao criarem situações, experiências, questões, problemas, e ao evoluírem, intrinsecamente no seu processo de Ensino-Aprendizagem, contribuindo, para o meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao Núcleo de Estágio da ESIDM, composto pelos colegas Miguel Carriço, Gonçalo Lousado e Duarte Messias, por participarem ativamente neste processo conseguindo, de forma colaborativa, atingir os objetivos atinentes ao EP. Agradecer, ainda, aos colegas de curso Ádrian Rocha e João Sampaio, pelo apoio prestado.

Por fim, agradecer aos meus pais, Susana e Rui, e ao meu irmão Pedro, por me apoiarem a 100% neste processo de formação e por estarem sempre presentes nos bons e nos maus momentos, contribuindo da melhor maneira para que concretize sempre os meus objetivos.

---

## RESUMO

O concluir do Estágio Pedagógico significa o culminar de uma etapa de formação assente na experienciação de situações reais da prática educativa que requerem a nossa intervenção pedagógica e providenciam um conjunto de aprendizagens essenciais à nossa futura prática enquanto docentes de Educação Física. Apresenta como principal objetivo a obtenção de ferramentas e instrumentos que nos permitam, diariamente, melhorar a nossa intervenção pedagógica e atuação no seio da comunidade escolar. De frisar, que o EP consistiu num processo desafiador e rigoroso, de elevada exigência, assente na responsabilidade e no compromisso.

O presente documento autointitula-se de Relatório de Estágio, inserido na unidade curricular do Estágio Pedagógico, assente no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), no ano letivo de 2021-2022. Este processo de formação foi desenvolvido no seio da Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM), junto da turma 9ºB, na disciplina de Educação Física (EF).

Neste relatório apreço representada toda a prática reflexiva inerente ao Estágio Pedagógico, identificando todas as estratégias, decisões, aprendizagens, dificuldades e fracassos do mesmo. Este documento está dividido em três capítulos: o primeiro alusivo à caracterização do contexto da prática pedagógica; o segundo, coerentemente, dividido em quatro áreas- as atividades de ensino aprendizagem (planeamento, realização e avaliação), as atividades de organização e gestão escolar (assessoria a um cargo), os projetos e parceiras educativas e a atitude ético-profissional; por último, o terceiro capítulo consiste na apresentação de um Tema-Problema, “Perceções dos alunos sobre a Diferenciação Pedagógica nas aulas de Educação Física, segundo o sexo”. Após a análise dos resultados verificamos que, através do uso da estatística inferencial, os rapazes percecionam maioritariamente as categorias Níveis de Dificuldade e Diversidade das Atividades e que as raparigas percecionam maioritariamente a Adequação das Atividades, com relevância estatisticamente significativa, quando nos referimos a Diferenciação Pedagógica.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Diferenciação Pedagógica. Prática Pedagógica.

---

## ABSTRACT

*Completing the Pedagogical Internship means the culmination of a training stage based on experiencing real situations in educational practice that require our pedagogical intervention and provide us with a set of essential learning experiences for our future practice as Physical Education teachers. Its main goal is to obtain tools and instruments that allow us, on a daily basis, to improve our pedagogical intervention and performance within the school community. It should be noted that the Pedagogical Internship was a challenging and rigorous process, of high requirement, based on responsibility and commitment.*

*The present document is the Internship Report, inserted in the curricular unit of the Pedagogical Internship, based on the study plan of the second year of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education (MEEFEBS), at Faculty of Sport Sciences and Physical Education – Coimbra University (FSSPE-UC), in the academic year of 2021-2022. This training process was developed within the Infanta Dona Maria Secondary School (ESIDM), with the 9th grade class B, in the Physical Education (PE) subject.*

*In this report, all the reflexive practice inherent to the Pedagogical Internship is represented, identifying all the strategies, decisions, learnings, difficulties, and failures. This document is divided into three chapters: the first alluding to the characterization of the context of the pedagogical practice; the second, coherently, divided into four areas - teaching and learning activities (planning, implementation and evaluation), school organization and management activities (advisory), educational projects and partnerships and ethical-professional attitude; finally, the third chapter consists on the presentation of a Theme-Problem, “Students' perceptions on the Pedagogical Differentiation in Physical Education classes, according to gender”. After analyzing the results, we verified that, through the use of inferential statistics, boys mostly perceive the categories of Difficulty Levels and Diversity of Activities and that girls mostly perceive the Adequacy of Activities, with statistically significant relevance, when we refer to Pedagogical Differentiation.*

**Keywords:** *Pedagogical Internship. Physical Education. Pedagogical Differentiation. Pedagogical Practice.*

---

## Índice

Agradecimentos .....	VI
RESUMO.....	VII
ABSTRACT .....	VIII
Índice .....	IX
Índice de Tabelas e Quadros .....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XII
INTRODUÇÃO .....	- 1 -
Capítulo I- Contextualização da Prática Desenvolvida .....	- 2 -
1.1 Histórias de Vida .....	- 3 -
1.2 Projeto Formativo.....	- 4 -
2.1 Caracterização da Escola.....	- 5 -
2.1 Caracterização do Grupo Disciplinar.....	- 6 -
2.3 Caracterização do Núcleo de Estágio.....	- 7 -
2.4 Caracterização da Turma .....	- 8 -
2.4.1 Diagnóstico Inicial das Aprendizagens dos Alunos .....	- 9 -
Capítulo II- Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.....	- 11 -
1. Área 1- Atividades de Ensino- Aprendizagem.....	- 12 -
1.1 Planeamento.....	- 12 -
1.2 Plano Anual.....	- 13 -
1.3 Unidades Didáticas .....	- 16 -
1.4 Planos de Aula.....	- 19 -
2. Realização .....	- 23 -
2.1 Dimensão Instrução.....	- 24 -
2.2 Dimensão Organização e Gestão .....	- 27 -
2.3 Dimensão Clima e Disciplina .....	- 30 -
2.4 Decisões de Ajustamento.....	- 32 -
2.5 Projeto de Intervenção Pedagógica- no 12ºano.....	- 34 -
3. Avaliação.....	- 35 -
3.1 Avaliação Formativa Inicial .....	- 36 -
3.2 Avaliação Formativa Processual .....	- 38 -
3.3 Avaliação Sumativa .....	- 40 -
4. Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar.....	- 41 -
5. Área 3- Projetos e Parcerias Educativas .....	- 43 -
5.1 Plogging Escolar .....	- 43 -

---

<b>5.2 Ação de Sensibilização do Calçado Desportivo.....</b>	<b>- 44 -</b>
<b>5.3 Projeto Olimpíada Sustentada - Cerejeiras .....</b>	<b>- 45 -</b>
<b>6. Área 4- Atitude Ético-Profissional .....</b>	<b>- 47 -</b>
<b>Capítulo III- Tema-Problema .....</b>	<b>- 45 -</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>- 46 -</b>
<b>1.Enquadramento Teórico .....</b>	<b>- 47 -</b>
<b>Educação Física (EF).....</b>	<b>- 47 -</b>
<b>Diferenciação Pedagógica (DP) .....</b>	<b>- 48 -</b>
<b>2.Apresentação da Questão de partida e dos Objetivos .....</b>	<b>- 50 -</b>
<b>3.Metodologia .....</b>	<b>- 50 -</b>
<b>Participantes .....</b>	<b>- 50 -</b>
<b>Instrumentos .....</b>	<b>- 51 -</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>- 51 -</b>
<b>Procedimentos de Análise de Dados .....</b>	<b>- 52 -</b>
<b>4. Apresentação e Discussão de Resultados .....</b>	<b>- 53 -</b>
<b>4.1 .1- Níveis de Decisão dos Alunos .....</b>	<b>- 53 -</b>
<b>4.1.2 Composição dos Grupos Trabalho em contexto de aula.....</b>	<b>- 55 -</b>
<b>4.1.3 Gestão do Tempo de Atividade das Tarefas da Aula .....</b>	<b>- 57 -</b>
<b>4.1.4 Formas de Trabalho nas Aulas de Educação Física .....</b>	<b>- 59 -</b>
<b>4.1.5 Níveis de Dificuldade das Atividades Apresentadas nas Aulas .....</b>	<b>- 61 -</b>
<b>4.1.6 Diversidade das Atividades Apresentadas nas Aulas .....</b>	<b>- 63 -</b>
<b>4.1.7 Adequação das Atividades Apresentadas nas Aulas .....</b>	<b>- 67 -</b>
<b>4.2 Perfil dos Alunos à entrada e à saída do Ensino Secundário .....</b>	<b>- 69 -</b>
<b>Níveis de Decisão dos Alunos.....</b>	<b>- 69 -</b>
<b>Composição dos Grupos.....</b>	<b>- 70 -</b>
<b>Gestão do Tempo de Atividade em contexto de aula.....</b>	<b>- 71 -</b>
<b>Formas de Trabalho nas aulas de EF .....</b>	<b>- 71 -</b>
<b>Níveis de Dificuldade das Atividades apresentadas nas aulas .....</b>	<b>- 72 -</b>
<b>Diversidade das Atividades apresentadas nas aulas de EF .....</b>	<b>- 73 -</b>

<b>Adequação das Atividades .....</b>	<b>- 74 -</b>
<b>5. Conclusão .....</b>	<b>- 77 -</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>- 79 -</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>- 80 -</b>
<b>Índice de Anexos .....</b>	<b>- 83 -</b>

## **Índice de Tabelas, Quadros e Gráficos**

Tabela 1- Diagnóstico Inicial das Aprendizagens dos Alunos .....	- 9 -
Tabela 2- Diagnóstico Inicial das Aprendizagens dos Alunos .....	- 9 -
Tabela 3- Número de Aulas Lecionadas.....	- 14 -
Tabela 4- Categorias da dimensão Diferenciação Pedagógica em Educação Física ..	- 52 -
Tabela 5- Níveis de Decisão dos alunos, segundo o sexo, questão 5.1.1.....	- 53 -
Tabela 6- Níveis de Decisão dos alunos, segundo o sexo, questão 5.1.21.....	- 54 -
Tabela 7- Níveis de Decisão dos alunos, segundo o sexo, questão 5.1.22.....	- 54 -
Tabela 8- Composição dos Grupos de Trabalho, segundo o sexo, questão 5.1.2.....	- 55 -
Tabela 9- Composição dos Grupos de Trabalho, segundo o sexo, questão 5.1.6.....	- 56 -
Tabela 10- Composição dos Grupos de Trabalho, segundo o sexo, questão 5.1.20...-	- 56 -
Tabela 11- Gestão do Tempo de Atividade segundo o sexo, questão 5.1.3.....	- 57 -
Tabela 12- Gestão do Tempo de Atividade segundo o sexo, questão 5.1.5.....	- 58 -
Tabela 13- Formas de Trabalho em EF segundo o sexo, questão 5.1.4.....	- 59 -
Tabela 14- Formas de Trabalho em EF segundo o sexo, questão 5.1.4.....	- 59 -
Tabela 15- Formas de Trabalho em EF segundo o sexo, questão 5.1.19.....	- 60 -
Tabela 16- Níveis de dificuldade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.7 .....	- 61 -
Tabela 17- Níveis de dificuldade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.10 .....	- 61 -
Tabela 18- Níveis de dificuldade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.14 .....	- 62 -
Tabela 19- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.8 .....	- 63 -
Tabela 20- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.13 .....	- 64 -
Tabela 21- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.15 .....	- 64 -
Tabela 22- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.16 .....	- 65 -
Tabela 23- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.18 .....	- 65 -
Tabela 24- Adequação das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.9 .....	- 67 -
Tabela 25- Adequação das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.11 .....	- 67 -
Tabela 26- Adequação das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.17 .....	- 68 -
Tabela 27- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto aos Níveis de Decisão dos Alunos.-	- 69 -
Tabela 28- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Composição dos Grupos .....	- 70 -
Tabela 29- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Gestão do Tempo de Atividade ..	- 71 -
Tabela 30- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto às Formas de Trabalho.....	- 71 -
Tabela 31- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto aos Níveis de Dificuldade.....	- 72 -
Tabela 32- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Diversidade das Atividades .....	- 73 -
Tabela 33- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Adequação das Atividades.....	- 74 -
Tabela 34- Perfil dos alunos à entrada e saída do Ensino Secundário .....	- 76 -

Quadro 1- Teste U de Mann-Whitney entre os níveis de decisão dos alunos e o sexo, descritos nos itens 5.1.1, 5.1.21 e 5.1.21, respetivamente .....	- 55 -
Quadro 2- Teste U de Mann-Whitney entre a composição dos grupos de trabalho e o sexo, descritos nos itens 5.1.2, 5.1.6 e 5.1.20, respetivamente .....	- 57 -

---

Quadro 3- Teste U de Mann-Whitney entre a composição dos grupos de trabalho e o sexo, descritos nos itens 5.1.3, 5.1.5, respetivamente .....	58 -
Quadro 4- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.4, 5.1.12 e 5.1.19, respetivamente .....	60 -
Quadro 5- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.7, 5.1.10 e 5.1.14, respetivamente .....	62 -
Quadro 6- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.8, 5.1.13, 5.1.15, 5.1.16 e 5.1.18 respetivamente .....	66 -
Quadro 7- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.9, 5.1.11, 5.1.17 respetivamente.....	68 -
Gráfico 1- Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano) .....	XII
Gráfico 2- Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano).....	75 -
Gráfico 3- Comparação de Categorias à entrada e à saída do Ensino Secundário .....	76 -

## **Lista de Abreviaturas**

AE- Aprendizagens Essenciais;

EF- Educação Física;

ESIDM- Escola Secundária Infanta Dona Maria;

EP- Estágio Pedagógico;

DP- Diferenciação Pedagógica;

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física;

MEEFEBS- Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;

MER- Mapa de Rotação de Espaços;

NE- Núcleo de Estágio;

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório;

---

## INTRODUÇÃO

Este documento, autointitulado de Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico (EP), inserido no plano de estudos referente ao 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da Universidade e Coimbra (UC).

O propósito da realização deste documento consiste em apresentar uma análise reflexiva de toda a intervenção pedagógica, realizada no Estágio Pedagógico (EP), enquanto professor estagiário, na área da Educação Física, durante o ano letivo de 2021-2022. Importa evidenciar o tempo determinado para a realização deste EP, que se iniciou em setembro de 2021 e terminou em junho de 2022. Realizou-se junto da turma do 9ºB, na Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM), em Coimbra.

O EP foi orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre e a Professora Doutora Maria João Campos, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, e pelo professor cooperante da ESIDM, Rafael Batista.

No que diz respeito à estruturação do documento, o mesmo encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro alusivo à caracterização do contexto da prática pedagógica; o segundo, coerentemente, dividido em quatro áreas - as atividades de ensino aprendizagem (planeamento, realização e avaliação), as atividades de organização e gestão escolar (assessoria a um cargo), os projetos e parceiras educativas e a atitude ético-profissional; por último, o terceiro capítulo consiste na apresentação de um Tema-Problema:

*“Perceções dos alunos sobre a Diferenciação Pedagógica nas aulas de Educação Física, segundo o sexo”.*

---

## **Capítulo I- Contextualização da Prática Desenvolvida**

---

## 1.1 Histórias de Vida

Desde muito cedo que me tenho interessado pelas diferentes modalidades desportivas, que as gosto de praticar e sempre me imaginei a ensiná-las aos mais jovens. Ao procedermos à realização de um exercício de memória assente na tentativa de nos recordarmos do tempo em que éramos crianças, revemos, certamente, a escola como denominador comum em todas as recordações que somos capazes de idealizar. Isto justifica-se, desde logo, pela sua função educacional e formadora centrada na transmissão de valores universais de referência imprescindíveis para o nosso crescimento enquanto indivíduos no seio da sociedade. Ao analisar as minhas vivências na escola associo, diretamente, a atividade física a uma rotina do meu quotidiano, pois, sempre que tinha oportunidade, estava em movimento e a realizar a prática de qualquer tarefa associada ao desporto. Nesse sentido, a escola e o desporto aparecem sempre interligados na minha memória, tendo, ao longo do meu percurso académico, considerado a Educação Física como a minha disciplina de eleição.

Sensivelmente a meio do secundário, no 11º ano de escolaridade, decidi que pretendia prosseguir estudos na área das Ciências do Desporto, que apresenta, por norma, três saídas profissionais principais: o treino desportivo, a educação (ensino de educação física) e a saúde (biocinética, prescrição e fisiologia do exercício). Já nessa altura, a saída profissional que me suscitava mais interesse, que era a mais apelativa e que pelas suas características perspetivava, no futuro, iniciar uma carreira era, sem dúvida, a educação e o ensino da Educação Física.

Mais recentemente, quando já frequentava a licenciatura, na FCDEF-UC, essa convicção veio a consolidar-se, resultado de todos os ensinamentos e experiências que o curso me facultou. Nesse sentido, e a após o término da mesma, decidi continuar os meus estudos no MEEFEBS - com o principal intuito de me vir a tornar docente nesta área.

Considero, ainda, ter as características comunicativas, pedagógicas e técnicas que me permitirão seguir a carreira docente e fazer com que os meus futuros alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens. Já possuo alguma experiência a lidar com crianças e jovens visto que tenho trabalhado ao longo dos anos como monitor de campos de férias desportivos.

Este ano, iniciei o Estágio Pedagógico, a respeito do qual refletirei em todo o presente documento e, posso, seguramente, afirmar que ingressei pelo caminho certo.

---

## 1.2 Projeto Formativo

São documentos atinentes à realização do Estágio Pedagógico, o PIF (Plano Individual de Formação e o PFI (Plano de Formação Individual) realizados antes e no decorrer do Estágio Pedagógico, respetivamente. O primeiro é um documento de cariz obrigatório na candidatura ao Estágio Pedagógico, onde realizamos uma análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, and threats*) sobre as nossas competências iniciais, identificando os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades de melhoria e as ameaças. O segundo consiste no PFI, documento onde se procurou identificar, após um mês de Estágio Pedagógico, as nossas fragilidades de desempenho, objetivos de aperfeiçoamento, estratégias de supervisão/formação e avaliação da progressão no que diz respeito ao planeamento, à realização e à avaliação.

Ao procedermos à conceção do PFI, deparámo-nos, desde logo, com a imensidão do que é, realmente, ser professor. Ao nos contemplarmos em contexto prático, junto da Escola Cooperante, com todas as nuances inerentes à função de docência, reparámos que havia muito a melhorar essencialmente na nossa intervenção pedagógica e no processo de avaliação dos alunos. Para além da nossa ação em contexto de aula, consciencializámo-nos, desde cedo, que teríamos, imperativamente, que apresentar uma atitude ético-profissional assente no compromisso, no profissionalismo, no respeito, na responsabilidade e na exigência.

Serão evidenciados, ao longo do documento, de forma reflexiva, as principais fragilidades de desempenho, objetivos de aperfeiçoamento, estratégias de supervisão/formação e avaliação da progressão tocantes às três componentes das Atividades de Ensino-Aprendizagem.

---

## 2.1 Caracterização da Escola

A Escola Secundária Infanta Dona Maria caracteriza-se por apresentar uma vasta história, sendo uma das escolas mais antigas e conceituadas de Coimbra. Iniciou as suas atividades letivas em 1919 e intitulava-se Liceu Nacional Infanta Dona Maria, liceu esse apenas feminino. A escola sedia-se nas instalações que conhecemos hoje desde 1948 e, apenas, em 1975, após a queda da ditadura salazarista, passa a denominar-se de ESIDM (Escola Secundária Infanta Dona Maria) e a apresentar-se como uma escola mista, nos moldes que a conhecemos hoje (Anexo I).

Após a consulta detalhada do Projeto de Educativo da ESIDM, pudemos verificar que a escola prime por formar alunos “responsáveis, autónomos, integradores e socialmente interventivos”. Nesse sentido, a ESIDM rege-se segundo a promoção, dinamização e organização, envolvendo toda a comunidade educativa.

No que concerne a recursos humanos, a escola é frequentada por mais de 1015 alunos, divididos pelo Ensino Básico e Secundário. Do universo suprarreferido, 370 alunos pertencem ao Ensino Básico, perfazendo um total de catorze turmas, cinco do sétimo ano de escolaridade, cinco do oitavo ano de escolaridade e quatro do nono ano de escolaridade (ano esse ao encargo dos quatro professores estagiários, supervisionados pelo orientador cooperante). Já no Ensino Secundário, a população estudantil é de 675 alunos, repartidos pelos cursos: Científico-Humanístico, Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas.

A ESIDM fornece apoio especializado através de técnicos superiores, existindo apoios a alunos com Necessidades Educativas Especiais, providenciado por dois docentes de Apoio Educativo. Existe ainda o Gabinete de Mediação de Conflitos e o Gabinete de Informação e apoio ao aluno.

Como forma de contextualizar o meio socioeconómico dos alunos pertencentes à escola importa salientar que poucos beneficiam de Ação Social Escolar, mais de metade dos Encarregados de Educação têm formação superior e inserem-se, globalmente, num estrato social médio-alto.

A comunidade docente é constituída por 104 professores de diversas áreas. Destes 104 professores, 82 pertencem ao quadro da escola ou quadro de zona pedagógica (QZP), 10 foram colocados, neste ano letivo, em situação de destacamento ou condições especiais e 8 são contratados. Importa salientar que mais de metade dos docentes se encontram numa faixa etária superior a cinquenta anos.

---

A escola apresenta para as atividades letivas: 31 salas de aula (equipadas com computador, projetor e ligação à internet); 6 laboratórios e 7 salas específicas [Geometria Descritiva, Oficina de Artes, Educação Visual, Expressão Dramática, e Informática]. Já, no que concerne a outros espaços para atividades de organização e gestão a escola possui: 1 sala lúdico-pedagógica, a biblioteca e respetivo arquivo, o salão Infanta D. Maria, o Auditório Fernando Azeiteiro, 3 salas para a Direção e 3 salas de apoio para assistentes operacionais. Relativamente a outros espaços para funcionamento de serviços, a escola contém: uma reprografia/papelaria, serviços de administração escolar, um refeitório e um bufete.

Relativamente aos espaços destinados à prática desportiva, a escola possui, balneários (2 femininos e 2 masculinos), um ginásio (Anexo II) (6 tabelas de basquetebol, redes de voleibol e badminton), um polidesportivo (Anexo III) (6 tabelas de basquetebol e 2 balizas para futsal/andebol), 2 campos exteriores (futsal/andebol: 2 balizas; e basquetebol: 2 tabelas), uma caixa de areia e 3 pistas de atletismo adjacentes aos dois campos, e fora do recinto escolar possui um acordo com o Complexo Olímpico de Piscinas (Anexo IV), para a realização da Unidade Didática (UD) de Natação.

Todos os espaços possuem material essencial para a prática desportiva, pudemos verificar isso mesmo através de um levantamento efetuado por nós, Núcleo de Estágio (NE), do material em bom estado para a prática, sendo que dependendo da especificidade do espaço, encontram-se também materiais próprios para algumas UD's (ex: ginásio: material de ginástica, badminton, voleibol e escalada; Polidesportivo: material de atletismo, condição física, futsal, andebol, basquetebol, orientação, etc.; Multidesportos: Patins, etc.).

## **2.1 Caracterização do Grupo Disciplinar**

O grupo disciplinar de Educação Física (EF) da ESIDM pertence ao Departamento de Expressões e é constituído por 13 professores, sendo 3 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, dos quais 4 são professores estagiários (todos do sexo masculino).

É notório, no seio do grupo disciplinar, um clima de trabalho cooperativo, onde prevalece, essencialmente, o dinamismo e o espírito de entreatajuda entre os pares. O facto de termos sido inseridos num núcleo de trabalho com as características suprarreferidas resultou, indubitavelmente, para que evoluíssemos enquanto docentes ao longo do ano letivo.

---

O primeiro contacto que estabelecemos foi com o nosso orientador da ESIDM, o professor Rafael Baptista, que com toda a disponibilidade nos integrou no seio da comunidade escolar e nos apresentou ao Grupo Disciplinar. Ao longo do EP, foi ele o principal responsável pela nossa progressão e evolução enquanto docentes, revelou sempre um profissionalismo e um saber que lhe é bastante característico, acompanhou diariamente o nosso processo de intervenção pedagógica intervindo de forma ativa e crítica, com o intuito sempre de nos fazer refletir sobre as nossas fragilidades, objetivos de aperfeiçoamento e estratégias de progressão. Reunimos regularmente com a finalidade de aprimorarmos alguns aspetos que poderiam ser melhorados e com o objetivo de realizar uma reflexão da nossa intervenção num determinado período de tempo.

Por outro lado, trabalhámos diretamente com outros docentes do grupo disciplinar nas seguintes áreas: desporto escolar e projetos inerentes ao plano anual de atividades.

### **2.3 Caracterização do Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio (NE) da ESIDM, foi constituído por 4 elementos, todos eles do sexo masculino. Todos partilhámos a mesma instituição académica durante licenciatura, a FCDEF-UC, seguimos para o MEEFEBS, e voltámos a encontrar-nos no NE da ESIDM.

O facto de nos conhecermos previamente foi um fator facilitador para a criação de um clima cooperativo, colaborativo e de cumplicidade entre todos os elementos do grupo. Este ano, foi para todos nós, desafiador, por esse motivo, o grupo de estágio funcionou como um núcleo de partilha, apoio e cooperação em todas as atividades do EP.

Foi-nos proposto pelo orientador da ESIDM, no início do ano letivo, a monitorização de estratégias de implementação do trabalho colaborativo no seio do NE, com intuito de apresentar diretrizes de trabalho assentes em metodologias ativas de reflexão conjunta, evidenciando a importância do trabalho em colaboração. Nesse sentido, procedeu-se a um constante debate de ideias e discussões abertas, tanto formais (nas reuniões do EP), como informais (em conversas fora do ambiente escolar) sobre aspetos inerentes ao EP.

O desenvolvimento progressivo de metodologias e estratégias de trabalho, assentes na aquisição de instrumentos atinentes à envolvimento em trabalho colaborativo, consubstanciou uma evolução significativa a nível pessoal e pedagógico de cada um dos elementos do NE.

---

## 2.4 Caracterização da Turma

No início do ano letivo, foi atribuída a cada um dos elementos do núcleo de estágio (NE) uma turma do 9º ano de escolaridade, tendo ficado com o 9ºB da ESIDM.

A turma é começou por ser constituída por 28 alunos, 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, à exceção de uma aluna com 17 anos. Nos dois primeiros meses do ano letivo (setembro e outubro) foram transferidos de escola três alunos e foram integrados dois alunos novos, perfazendo um total de 27 alunos, 11 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. No início do segundo período, foi integrado um novo aluno, voltando a turma a ser constituída por 28 alunos, neste caso 17 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, todavia, volta a proceder-se à transferência de um aluno de escola, voltando aos 27 alunos do início do período. No terceiro período foi, ainda, integrado um novo aluno, perfazendo um total final de 28 alunos, 11 do sexo feminino e 17 do sexo masculino.

Através da implementação de um questionário de caracterização da turma providenciado pelo Diretor de Turma (DT) e docente que assessorei, pudemos verificar que mais de metade dos alunos se desloca de transporte privado para a escola e que demoram até 15 minutos no percurso casa-escola, podendo concluir que residem quase todos no concelho de Coimbra. A maior parte dos alunos da turma tem sempre quem os transporte de volta a casa (71%), todavia, alguns necessitam de recorrer a outros meios de transporte (público). Dos alunos que têm de recorrer a outro meio de transporte apenas um quarto tem de aguardar mais de uma hora pelo transporte.

Relativamente ao nível de proficiência dos alunos, a turma apresentou, na sua generalidade, propensão para a prática da atividade física, apresentado conhecimento prévio e habilidade na execução dos padrões motores a que eram submetidos, no entanto, foi-lhes característico alguma falta de empenho, motivação e predisposição para a prática, algo que foi sendo melhorado ao longo do ano letivo. Em vários momentos do ano, a turma dividiu-se internamente em dois grupos distintos de alunos, uns empenhados, trabalhadores e interessados e outros desestabilizadores, pouco empenhados e desinteressados, ou seja, uma turma bastante heterogénea. Em conjunto com o professor orientador e todo o Conselho de Turma, procurámos monitorizar estratégias eficientes que contornassem esta situação e a realidade é que, a meio do segundo período, a situação reverteu-se, a turma uniu-se e deixaram de existir problemas comportamentais de cariz

disciplinar. A partir deste momento tornou-se mais fácil implementar situações práticas de trabalho de equipa, entreajuda e companheirismo, melhorando a relação interturma.

### 2.4.1 Diagnóstico Inicial das Aprendizagens dos Alunos

Diagnóstico das Aprendizagens dos Alunos				
Períodos Letivos	Unidades Didáticas	Níveis de Desempenho		
		Nível 1	Nível 2	Nível 3
		AFI	AFI	AFI
1º	Andebol	21	7	0
	Natação	10	14	3
2º	Futebol	7	8	10
	Atletismo	9	10	4
	Ginástica de Solo	8	9	8
3º	Ginástica de Solo	8	9	8
	Badminton	9	13	6

Tabela 1- Diagnóstico Inicial das Aprendizagens dos Alunos

Os níveis de desempenho são adaptados ao ano de escolaridade pois, segundo o documento homologado das Aprendizagens Essenciais (AE), em praticamente todas as UD's mencionadas os alunos partem de um nível elementar. Nesse sentido, o nível 1 corresponde a “não executa” um determinado domínio, conteúdo ou movimento; o nível 2 corresponde a “consegue executar, mas com alguma debilidade”, seja em termos coordenativos, motores ou de literacia física; e o nível 3 corresponde a “consegue executar” o conteúdo, domínio ou movimento.

Através da análise da Tabela 1, é possível evidenciar que a Unidade Didática (UD) que apresenta mais alunos no nível 1 é a de Andebol, seguida da UD de Natação. Este diagnóstico inicial foi ao encontro do que era expectável pois, através da análise do historial da turma nestas UD's, verificámos que estas matérias não eram lecionadas há 2-3 anos, por motivos externos e distintos. No caso do Andebol, considerámos, segundo a perceção dos alunos, que o motivo cingia-se ao facto dos professores da turma, nos anos transatos, a terem abordado. Já, no caso da Natação, esta não foi abordada devido à situação pandémica que país atravessou nesses dois anos.

As UD's que apresentavam mais alunos no nível 3 caracterizavam-se por ser as modalidades que os alunos têm mais gosto a realizar, entre elas, o Futebol e a Ginástica de Solo. Podemos ainda aliar estes resultados à variável independente do sexo, pois, no que respeita a esta variável, os alunos que apresentam este nível no Futebol são, essencialmente os rapazes, por outro lado, na Ginástica de solo, são, maioritariamente, raparigas.

---

Por fim, as matérias que apresentavam mais alunos no nível 2 são aquelas que, nossa opinião, são as mais homogêneas no que concerne ao gosto próprio, à predisposição e à motivação, sendo estas o Badminton e o Atletismo.

---

## **Capítulo II- Análise reflexiva sobre a prática pedagógica**

---

# **1. Área 1- Atividades de Ensino- Aprendizagem**

## **1.1 Planeamento**

O planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens ao público a que se destina (Matos, 2010). Este processo é determinante para a qualidade do ensino, e trata-se de “definir o que vai ser o foco de cada aula e determinar quais as evidências de aprendizagem consentâneas a esse foco” (McTighe & Wiggins, 2004, como citado por Nobre, 2015), onde os docentes vão centrar as metas a atingir, as estratégias de ensino, e o processo de avaliação.

Ao analisar as principais tarefas do processo de planeamento descritas por Quina, (2009: 71) verificámos que atuámos nas quatro principais vertentes: caracterização, objetivos, estratégias e avaliação. No início do ano letivo, procedemos a uma caracterização do contexto no qual fomos inseridos a nível global e específico (escola e turma, respetivamente), com o intuito de percecionarmos a realidade onde iríamos realizar o processo de intervenção pedagógica.

De seguida, e em função do resultado da caracterização, antecipadamente, efetuada, definidos objetivos a atingir atinentes às finalidades da Educação Física, nos três domínios fundamentais: psicomotor, cognitivo e socio afetivo; com o intuito, de promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, descrito no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), referencial homologado no Despacho n.º 6478/2017.

Posteriormente, estipulámos estratégias e metodologias de intervenção pedagógica e de abordagem das unidades didática, mobilizámos meios de controlo e instrumentos de avaliação que procurassem responder aos objetivos pré-definidos. Importa salientar que este processo foi, constantemente, realizado em articulação, recorrendo ao trabalho colaborativo e com a noção de que o processo de planeamento está sempre sujeito a melhorias, correções ou ajustamentos. Nesta primeira fase, revelámos algumas dificuldades na conceção de determinados documentos, algo que com o tempo e a prática, foi sendo melhorado.

Nos dias de hoje e através da implementação das novas metodologias de ensino, como por exemplo, o Projeto MAIA (Domingos Fernandes), o ensino assume, essencialmente um carácter formativo, contínuo e processual, assente na conceção de objetivos a atingir e metodologias a implementar. Nesse sentido, surgem três níveis de

---

planeamento que, em cada momento, procuram preparar o próprio ensino, sendo estes: o plano anual (decisões efetuadas a longo prazo), as unidades didáticas (preparação por matéria) e os planos de aula (planeamento a curto prazo, semanalmente).

## **1.2 Plano Anual**

O plano anual (Anexo V) consiste num documento orientador realizado no início do ano letivo, com a finalidade de guiar o docente na sua intervenção pedagógica e no processo de Ensino Aprendizagem (E-A). Como foi referido anteriormente, é um nível de planeamento cujas decisões de preparação se constituem a longo prazo, denominando-se, por esse motivo, plano anual.

Agimos sempre em conformidade com toda a logística associada à conceção sustentada deste tipo de documentos com o objetivo eminente de desenvolver competências alusivas aos conhecimentos profissionais e científicos descritos nos Programas Oficiais homologados, entre eles, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Consultámos ainda documentos internos associados à contextualização da comunidade escolar onde fomos inseridos, entre eles o Projeto Educativo ESIDM, o Regulamento Interno da ESIDM, os Critérios de Avaliação de Educação Física (EF) definidos pela ESIDM e os Conteúdos Programáticos por ano de escolaridade.

Após a primeira interação com o orientador e com a escola cooperante, marcámos presença na Reunião do Grupo-Disciplinar de Educação Física, onde nos foi facultado o acesso aos Recursos Espaciais e Temporais da escola, bem como ao Mapa de Rotações de Espaços (MRE) (Anexo VI), documentos essenciais para a realização do Plano Anual. A partir deste momento e já com acesso a todos os meios orientadores, procedeu-se à sua realização do mesmo. Importa frisar, que, ao longo do ano letivo, este documento, previamente concebido, foi sofrendo alterações, provindas de fatores externos, incontroláveis pelo NE.

No momento de conceção do Plano Anual, é imperativo contemplar: os objetivos e conteúdos a abordar descritos nas AE, o historial de classificações dos alunos na disciplina de Educação Física, o desempenho da turma, tendo em consideração as aprendizagens adquiridas e/ou por adquirir, o MRE, os recursos temporais e o calendário escolar, permitindo a definição de unidades didáticas a desenvolver.

**Tabela 2- Tempos dedicados à disciplina de Educação Física**

Período	Duração	Interrupções Letivas	Número de aulas	
			100'	50'
1º	17/09-17/12- 2021	20/12/2021- 10/01/2022	12	13
2º	10/01-05/04- 2022	09/04/2022- 19/04/2022	12	12
3º	19/04-07/06- 2022	19/04/2022- 07/06/2022	8	7
<b>Total (tempos de 50')</b>			64	32
			<b>96</b>	

Como é visível na Tabela 2, o ano letivo de 2021/2022, dispõe de 96 tempos de 50 minutos dedicados à disciplina de Educação Física, distribuídos por três períodos. O primeiro período, apresentou 12 blocos de 100 minutos e 13 blocos de 50 minutos, perfazendo um total de 37 aulas. O segundo período, contou com 12 blocos de 100 minutos e 12 blocos de 50 minutos, perfazendo um total de 36 aulas. Por fim, o terceiro período dispôs de 8 blocos de 100 minutos e 7 blocos de 50 minutos, perfazendo um total de 23 aulas.

O Mapa de Rotação de Espaços (MRE) define as Unidades Didáticas que realizamos em cada período e o tempo associado à implementação de cada uma. No primeiro período, por exemplo, segundo a MRE, a turma dispunha, na primeira rotação, do polidesportivo e, posteriormente, na segunda rotação do exterior e do Complexo Olímpico (piscina), pelo que tiveram que ser adotadas matérias didáticas que se pudessem lecionar nos respetivos espaços. Por este motivo, foram abordadas as Unidades Didáticas de Natação e o Jogo Desportivo Coletivo (JDC) de Andebol, articulados com a implementação da Aptidão Física, por via da bateria de testes do FIT Escola.

É importante evidenciar que este tipo de planeamento, pelo seu dinamismo e carácter, está sempre sujeito a alterações e decisões de ajustamento justificadas por algum tipo de imprevisto ou impedimento. Essa foi uma das principais dificuldades que sentimos no processo de planeamento, pois experienciámos, durante este ano letivo, este tipo de situações onde tínhamos que atuar no momento, com as ferramentas que dispúnhamos.

Unidades Didáticas	Número de Aulas Lecionadas							
	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL	
	P	C	P	C	P	C	P	C
Fit Escola	6	6			3	3	9	9
Andebol	12	16					12	16
Natação	12	8					12	8
Futebol			13	13			13	13
Atletismo			12	12			12	12
Ginástica de Solo			4	4	7	7	11	11
Badminton					10	10	10	10
Aptidão Física	1	1	2	2	1	1	4	4
TESTE	1	1	1	1	1	1	3	3
Projetos Educativos/ Acompanhamentos a Visitas de Estudo	1	1		2	2	2	3	5
Apresentação	2	2					2	2
Aula Livre	1	1	2		2	2	5	3

Tabela 3- Número de Aulas Lecionadas

P- previstas

C- Concretizadas

---

Podemos, através da análise da Tabela 3, verificar um exemplo prático desse tipo de decisões de ajustamento ao Plano Anual, na medida em que a Unidade Didática (UD) de Natação foi inicialmente planeada com uma periodicidade de 12 blocos de 50 minutos, por motivos que nos ultrapassam, neste caso específico, uma evolução significativa dos casos de Covid 19 no país durante o mês novembro, levou a que a escola decidisse parar a lecionação desta UD por tempo indeterminado, dando-nos apenas a possibilidade de lecionar 8 aulas das 12 previstas, aulas essas compensadas na UD de Andebol.

As UD de Atletismo e Futebol foram inseridas no segundo período pois, segundo o Mapa de Rotação de Espaços, dispúnhamos do polidesportivo e do exterior na segunda rotação. No último mês do período referido entrou em vigor a rotação seguinte, onde os espaços destinados passaram a ser o ginásio e o exterior. Nesse sentido, inseriu-se a UD de Ginástica de Solo nesse último mês, sendo terminada no período seguinte onde dispúnhamos nos dois blocos (50 e 100 minutos) do ginásio.

É visível ainda, através de leitura atenta da Tabela 3, que se procedeu ao acompanhamento de algumas atividades promovidas pela escola que não apareciam, inicialmente, definidas no Plano Anual de Atividades e que coincidiram com o horário das turmas que lecionámos, tendo, por esse motivo, procedido a um reajustamento da planificação anual em situações pontuais.

Este tipo de planeamento protagonizou, inevitavelmente, a elaboração de outras unidades de planificação parciais, como unidades didáticas, planos de aula, ou qualquer outro instrumento de trabalho que implique planificação prévia. Pretendeu-se proceder a uma seleção, organização e distribuição coerente de conteúdos que requerem, na sua génese, uma sequência lógica e que conseguissem ir ao encontro da realidade de contexto do 9ºB no ano letivo 2021/2022

Em suma, a nossas principais fragilidades de desempenho na conceção do plano anual centraram-se na constante adaptação e ajustamento inerentes ao mesmo em função de situações do contexto prático que pudessem surgir. Por vezes, não foi fácil adaptarmos pois apenas tivemos conhecimento deste tipo de situações perto do momento destas acontecerem, sendo obrigados a contornar e agilizar as situações da melhor maneira, tendo sido sempre bem orientados nesse sentido. Consideramos que o EP forneceu-nos ferramentas de conceção de documentos deste cariz, sentindo alguma progressão no ajustamento do mesmo, estando, na nossa opinião, preparados para, num futuro profissional, concebermos, adaptarmos e ajustarmos documentos e unidades de planificação do sexo.

---

### 1.3 Unidades Didáticas

Como foi anteriormente referido, as unidades didáticas são parte constituinte do processo de planeamento e caracterizam-se por ser unidades de planificação a médio prazo, preparadas por matéria didática, a desenvolver num determinado período letivo.

Ao proceder à realização sustentada de uma Unidade Didática (UD), surge, desde logo, a necessidade de definir e explicar o conceito. Nesse sentido, segundo (Ribeiro-Silva et al, 2019), as UD's caracterizam-se como “substância do plano anual”, incluindo, de forma intrínseca, todo o processo de planeamento inerente a cada matéria didática. Com o intuito de seguir uma linha coerente de trabalho, tornou-se imperativo, ao longo da construção das UD's, a consulta e análise recorrente do Plano Anual.

Como indica Bento (2003) “as unidades didáticas correspondem a um nível de planeamento que fornece uma sequência metodológica dos conteúdos e organiza as atividades, do professor e dos alunos, de modo a constituir e orientar a ação pedagógica e tornar favorável o desenvolvimento dos mesmos”.

Nesse sentido, começámos a conceção das Unidades Didáticas através de um processo realizado em articulação e assente na metodologia de trabalho colaborativo entre os membros do Núcleo de Estágio (NE). Decidimos, numa primeira fase, recolher, caracterizar e estruturar os conteúdos a abordar em cada UD, como forma de os revermos, bem como as suas componentes críticas e critérios de êxito das matérias a lecionar, com o intuito, de nos apresentarmos mais preparados para uma correta e rigorosa lecionação das UD's. Após este processo, pautando pela importância do trabalho em articulação, realizámos, enquanto NE, nas primeiras semanas, um inventário do material atinente a cada UD, bem como uma avaliação da sua qualidade.

De seguida, fomos, devidamente, aconselhados pelo orientador da escola, para a conceção de um protocolo de Avaliação Formativa Inicial, onde descrevêssemos os conteúdos a avaliar em cada UD, alguns exercícios base, as componentes críticas e os critérios de êxito de cada determinante técnica, com o intuito de procedermos a uma avaliação o mais cuidada e justa da matéria que íamos lecionar.

Após a implementação de uma aula destinada à Avaliação Formativa Inicial (AFI), procedemos à seleção de objetivos atinentes ao nível global em que a turma se encontrava na UD, com a finalidade de traçar metas para uma progressão pedagógica dos alunos no processo de Ensino-Aprendizagem. Este momento de planeamento, teve como base os objetivos gerais descritos nas AE para cada nível: introdutório (1), elementar (2)

---

e avançado (3), sendo estes, no contexto da turma, adaptáveis aos níveis de proficiência motora dos alunos.

Posteriormente à realização da AFI, à cuidadosa seleção dos objetivos gerais que “representa a base a partir da qual se constrói o planeamento, tendo sempre em conta o nível de desempenho inicial dos alunos” (segundo Siedentop, 1998) e das estratégias metodológicas a implementar inerentes ao nível da turma na Unidade Didática, procedeu-se à realização de uma Extensão e Sequenciação de Conteúdos (ESC) (Anexo VII).

Na Extensão e Sequenciação de Conteúdos para cada aula da UD era atribuída uma função didática, podendo esta ser de carácter introdutório, estipulado, essencialmente, nas primeiras aulas da UD onde existe o primeiro contacto com cada conteúdo ou determinante técnica; de exercitação, que consiste na repetição de habilidades motoras através de situações diversificadas (princípio da repetição) (Quina, 2009); de consolidação, assente na verificação do modo de execução dos conteúdos e se existem dúvidas na realização dos mesmos; ou de avaliação, inerente a todas as aulas da UD, sendo sempre formativa, processual e contínua, marcada por dois momentos específicos de avaliação, um inicial e outro final. Este processo de conceção de uma ESC e de atribuição de funções didáticas revela-se, inevitavelmente, progressivo e assente na abordagem analítica e sequencial: avaliação; introdução; exercitação; consolidação; avaliação (Anexo VIII).

Por fim, tendo como base de suporte as estratégias de ensino definidas, procurámos criar progressões pedagógicas centradas em sugestões metodológicas, que conseguissem provocar algum tipo de evolução no processo de E-A. Estas metodologias assentavam em formas adaptadas dos modelos *Teaching Games For Understanding* e no *Games Centred Approach*.

Pretendeu-se, através dos passos anteriormente referidos, ao implementar uma Unidade Didática que houvesse, efetivamente, uma progressão e evolução significativa partindo sempre do pressuposto que as metodologias intervencionadas deveriam ir ao encontro das UD's a lecionar e de uma sequenciação didática de conteúdos, podendo esta ser, naturalmente, flexível, ajustável e revista com regularidade.

Mais uma vez, por recurso ao trabalho colaborativo, atribuímos a cada período duas ou três unidades didáticas, com articulação constante com a componente da aptidão física. Deste modo, e segundo o Mapa de Rotação de Espaços, no primeiro período foram implementadas as unidades didáticas de Andebol e Natação, e procedeu-se a dois momentos de avaliação (uma inicial e uma final) da Aptidão Física através da

---

implementação da bateria de testes do FIT Escola. No segundo período, ficou estabelecido a lecionação das Unidades Didáticas de Futebol, Atletismo e Ginástica Artística (na vertente solo). Por fim, no terceiro período, mais pequeno, concluiu-se a UD de Ginástica de Solo e procedeu-se à lecionação da Unidade Didática de Badminton, bem como à avaliação final da Aptidão Física.

No que concerne às Unidades Didáticas em que tivemos mais dificuldades e que foram mais desafiantes e difíceis de lecionar referimos, desde logo, a Ginástica de Solo, pelo seu cariz terminológico, desde a complexidade de execução de determinados elementos gímnicos à dificuldade geral sentida na lecionação das ajudas aos elementos gímnicos, pela conceção de planeamento da própria unidade didática e a consequente avaliação da mesma, que gerou, evidentemente questões dilemáticas: Que exercícios devemos abordar? Não serão tarefas demasiado analíticas? Como será feita a avaliação formativa dos alunos na UD? Com o intuito de solucionar este tipo de questões reunimos com o orientador e procedemos a uma estruturação específica desta unidade didática.

A título de exemplo transcreve-se parte do Relatório da aula 75/76, 5ª aula da Unidade Didática:

*Considero que os critérios de êxito dos exercícios foram, globalmente, bem explicitados, não existindo espaço para dúvidas dos alunos no que concerne à realização das tarefas. Contudo, senti alguma dificuldade em transmitir feedbacks nesta tarefa da aula (sequência gímica), pois requer um conhecimento extra e foram visíveis alguns constrangimentos. No entanto, estes foram sendo fornecidos ao longo da exercitação dos alunos, de forma individual, corrigindo os erros mais comuns de execução dos elementos. Considero ainda que devo melhorar no rigor terminológico essencialmente na parte das ajudas inerentes aos elementos gímnicos e no processo de demonstração das mesmas.*

Consideramos que as principais fragilidades de desempenho no que concerne ao desenvolvimento das Unidades Didáticas se cingiram à conceção de unidades de planificação que, na prática, resultassem numa progressão pedagógica dos alunos no seu processo de Ensino-Aprendizagem. Esse foi o nosso ponto de partida, tentámos sempre implementar aulas que incidissem, de facto, na progressão pedagógica dos alunos, apresentando tarefas e atividades que na sua génese providenciassem essa evolução. Obviamente que o conseguimos mais facilmente em Unidades Didáticas que eram mais acessíveis para nós pois estávamos mais familiarizados com o a matéria em si. No caso do Andebol, verificámos efetivamente uma progressão e consideramos que, seguindo as aprendizagens que o EP nos providenciou na implementação das Unidades Didáticas,

---

estamos preparados para planificarmos de forma coerente e adequada as UD's, num futuro próximo enquanto docentes na área da EF, garantindo a aprendizagem e a progressão dos nossos alunos.

## **1.4 Planos de Aula**

Os planos de aula definem-se como unidades de planificação a curto prazo, que, na sua génese “apresentam uma pequena amplitude e correspondem, essencialmente, às ações que no dia a dia vão concretizar as diversas parcelas definidas nas unidades didáticas” (Silva & Pinto, 1999).

Os planos de aula, procuram, de forma prescritiva, escrutinar as determinadas tarefas a realizar em cada aula, precedidas de objetivos específicos inerentes à heterogeneidade dos alunos a que se destinam. Apresentam uma função didática atinente a cada sessão, desenvolvida na Extensão e Sequenciação de Conteúdos, definida, a priori, em cada unidade didática. Caracterizam-se por ser decisões de planeamento que, a nível micro, aula a aula, pretendem guiar o docente no seu processo de intervenção pedagógica e fornecer uma linha orientadora de trabalho que possibilite a progressão pedagógica dos alunos e lhes providencie espaços didáticos onde consigam refutar os seus constrangimentos, exercitar e evoluir as suas habilidades motoras, resolver problemas e melhorar a sua literacia física. Tratando-se de um conjunto de intenções, com um propósito eminente e não de obrigações.

Para a realização de uma sustentada e articulada conceção deste tipo de unidades de planificação, decidimos, enquanto NE, realizar um documento baseado no modelo adotado pelo MEEFEBS, na unidade curricular de Didática da Educação Física (Anexo IX). Este documento foi sujeito a um processo de adaptação e foi sendo melhorado ao longo do ano letivo, estabilizando-se uma versão final. Possui na sua estruturação uma primeira parte alusiva à caracterização da aula: número da aula, identificação do professor, turma, aula (dentro da UD), período letivo, hora/duração, local, número de alunos previstos, recursos materiais, função didática, estilos de ensino e objetivos da aula. No que concerne ao corpo do plano de aula, este divide-se em 3 partes essenciais: parte inicial, parte fundamental e parte final, onde são descritas as tarefas e a sua demonstração/ organização gráfica, os objetivos específicos, as componentes críticas, os critérios de êxito e a duração parcial e temporal de cada uma.

A parte inicial é constituída por duas fases bastante importantes para o desenrolar da aula. A primeira consiste na introdução à aula através de uma preleção inicial sucinta,

---

concisa e estruturada, onde são mencionados, de forma objetiva, os conteúdos abordar na aula e a função didática da mesma. A segunda fase desta parte inicial está destinada ao aquecimento, que prime por preparar fisiologicamente os alunos para a parte fundamental da aula, ao aumentar a temperatura corporal e elevar a prontidão física dos discentes para a execução dos exercícios. Nesta fase os professores têm, por norma, o hábito de introduzir jogos com características semelhantes à unidade Didática que estão a abordar com o intuito de exercitar, orientar e organizar a turma para a parte fundamental da aula.

A parte fundamental da aula caracteriza-se por ser a parte mais importante da mesma pelo simples facto de ser a fase onde o professor tenta atingir os objetivos que definiu no início da aula, referidos no plano e destinados à Unidade Didática. Esta fase deve conter 2/3 exercícios de 10/15 minutos, dependendo da duração da aula, e deve culminar com a implementação de situações de jogo (formais ou reduzidas), no caso dos JDC.

Por fim, a parte final da aula, apresenta como principal objetivo o retorno à calma, pretendendo-se a diminuição da frequência cardíaca, bem como da temperatura corporal e uma, eminente, recuperação muscular. Ainda nesta última fase, importa salientar a relevância de uma preleção final estruturada e concisa, evidenciando o desempenho global dos alunos na aula, transmitindo se os objetivos foram cumpridos e mencionar os objetivos gerais para a aula seguinte.

Ao longo do Estágio Pedagógico verificámos que, por vezes, produzíamos documentos muito extensos e pouco objetivos, nesse sentido, os orientadores intervieram e aconselharam-nos à conceção de algo mais direto, objetivo e conciso. Outra das dificuldades que resultaram da produção dos planos de aula foi o facto de, numa primeira fase, deturparmos os conceitos de componentes críticas e critérios de êxito e, por vezes, trocá-los, perdendo a credibilidade do documento.

Todavia, mesmo com estas dificuldades, consideramos que fomos progredindo ao longo do ano, ao criar cada vez documentos mais objetivos e sucintos, orientados para as metas a atingir e adaptados às necessidades dos nossos alunos. Na prática pedagógica, o plano de aula auxilia sempre o desenrolar e o funcionamento da aula. Mobilizamos diversas conversas formais sobre a utilidade destes documentos e chegámos sempre à conclusão, enquanto NE, que, possivelmente, não conseguiríamos dar uma aula sem um plano prévio pois não teríamos idealizado o que pretendemos transmitir aos nossos alunos, por mais simples que seja. No futuro, enquanto professores na área da Educação Física, perspetivamos sempre dar continuidade às rotinas que nos foram, devidamente,

---

transmitidas no EP, e isso implica, proceder, a todo o tipo de planeamento: de aulas, de unidades didáticas e referente ao próprio ano letivo.

## **1.5 Estratégias e Estilos de Ensino**

Segundo Nobre (2017) o conceito de Ensino-Aprendizagem deve aparecer designado como uma definição única e, naturalmente, consistir num processo que resulta de um “sistema dialógico, de uma ação de alguém sobre outro(s) que implica necessariamente a participação de quem ensina e de igualmente uma intervenção de quem aprende, por forma a tornar sua a aprendizagem”.

Compete-nos a nós, futuros docentes, a modernização do ensino. Esta deve começar por refutar a dogmatização existente que define o professor como centro do processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) e aquele que possui todo o conhecimento inerente a este processo. Ocorre, em muitas situações, os próprios docentes aprenderem com os seus alunos. Neste sentido, os professores devem apresentar-se suscetíveis a receber novas ideias, conhecimentos e aprendizagens.

No que diz respeito à transmissão da informação inerente ao processo de E-A surgem estratégias de ensino e estilos de ensino. As estratégias de ensino consubstanciam as aprendizagens que pretendemos que os alunos apreendam com definição de tarefas motoras a desempenhar para a obtenção dessas mesmas aprendizagens. Ou seja, por exemplo, pretendemos que o aluno evolua a condução de bola, na UD de Futebol, podemos apresentar tarefas analíticas, onde definimos uma zona composta por cones e os alunos, à vez, têm que os contornar; ou, de forma mais lúdica, não restringimos o espaço e, a pares, realizam a condução, seguida de passe; ou, ainda, através da implementação de uma situação de jogo, formal ou reduzida, colocamos os alunos a jogar, no entanto, definimos que devem incidir a sua exercitação na condução de bola. Todos estes exemplos de estratégias de ensino, estão, intrinsecamente, relacionados com os estilos de ensino que o professor adota.

O Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (2008), organiza-se em 11 estilos de ensino e encontra-se agrupado em dois grandes grupos: os estilos de reprodução (A-E) e estilos de produção (F-K).

---

Os estilos por nós mais utilizados foram, sem dúvida, quanto à reprodução: o estilo de ensino por comando (A), por tarefa (B) e recíproco (C); quanto à produção: o estilo de ensino descoberta convergente (G).

De acordo com Nobre (2017), o estilo de ensino (A) por comando “promove uma aprendizagem exata da tarefa”, o aluno segue o comando do professor, executa a tarefa, recebe feedback, e repete a tarefa, permitindo um uso eficiente do tempo e uma organização coerente da tarefa. O estilo de ensino (B) por tarefa “permite dar tempo ao aluno para trabalhar a tarefa”, facultando-lhe uma maior progressão no seu processo de E-A e permitindo ao docente disponibilizar feedback individualizado, criando alguma independência e capacidade de decisão aos alunos. O estilo de (C) recíproco “caracteriza-se pelo trabalho a pares” e incide no feedback entre alunos seguindo critérios estipulados, previamente, pelo professor. O professor fornece, então feedback ao observador, este estilo permite uma participação mais ativa do aluno. Por fim, o estilo de ensino (G) descoberta convergente, ainda segundo Nobre (2017), tem como propósito a resolução de um problema”, em que o aluno “examina uma situação, desenvolve um procedimento, para chegar a uma conclusão”.

O estilo de ensino por comando foi essencialmente utilizado na fase inicial e final da aula, essencialmente em tarefas de aquecimento e retorno à calma. O estilo de ensino por tarefa foi, geralmente, utilizado nas partes fundamentais da aula na implementação de exercícios-tipo mais analíticos, associados a uma determinada Unidade Didática. O estilo de ensino recíproco foi adotado em todas as tarefas realizadas a pares, essencialmente nas UD's de Badminton e Atletismo. Por fim, o estilo de ensino por descoberta convergente foi muito utilizado em situações de jogo, formais ou reduzidas, dos JDC.

Consideramos que os estilos de ensino de reprodução são mais eficazes em matérias didáticas que os alunos não apresentem um desempenho de proficiência motora elevado ou um historial complexo, pelo facto destes apresentarem falta de conhecimento alusivo às habilidades e competências inerentes às matérias, devendo, nesse sentido, ser adotadas estratégias assentes num processo de reprodução. Por outro lado, em Unidades Didáticas em que os alunos apresentem um desempenho motor elevado, em que seja notório um conhecimento cognitivo vasto associado a regras, modos de execução e estratégias de alcance dos critérios de êxito das tarefas é interessante adotar estilos de ensino de produção, onde os alunos possuam mais liberdade para progredir e resolver determinados constrangimentos associados ao seu desempenho.

---

Consideramos que o professor deve sempre ter em mente as estratégias a implementar em função das necessidades dos alunos. Nessa medida, verificamos que o EP constituiu uma fonte de aprendizagem dos vários estilos de ensino, que virão, certamente, a ser implementados enquanto futuros docentes nesta área.

## **2. Realização**

Seguindo uma ordem lógica próxima das dimensões das Áreas de Ensino Aprendizagem surge a realização assente no processo de intervenção pedagógica. A primeira aula que lecionámos fica, decerto, na nossa memória, marcada por um dos momentos mais esperados para alguém que ambicione realizar uma carreira no âmbito do Ensino da Educação Física a crianças e jovens. Este primeiro contacto com a comunidade escolar e, especificamente, com a turma que nos foi atribuída funcionou como um palco onde pudemos e quisemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos ao longo do nosso percurso académico.

A realização, assente na nossa intervenção pedagógica serviu, essencialmente, para nos providenciar meios para pudéssemos vivenciar novas realidades e contextos, necessidades e constrangimentos que requerem a nossa atuação imediata, pois, por mais perfeito que seja o planeamento efetuado, está em constante processo de ajustamento em função de qualquer tipo de situações adversas que possam surgir provenientes do ambiente incerto a que qualquer aula está submetida e, nesse sentido, há a necessidade de estarmos sempre preparados para intervir e solucionar esses acontecimentos.

É evidente que o processo de intervenção pedagógica fornece aos alunos alvo uma constante aprendizagem e progressão no seu processo de E-A, no entanto, consideramos que, essencialmente, neste ano de estágio, a nossa intervenção no campo facultativo, sem dúvida, uma recorrente aprendizagem e uma evolução no nosso processo de lecionação, ensino e aprendizagem.

Com base no trabalho de Siedentop (1983), a intervenção pedagógica subdivide-se em quatro dimensões: instrução, gestão, clima, disciplina. Procurámos, ao longo do ano letivo, articular e harmonizar estas quatro dimensões, aliadas de um cuidado planeamento e seleção de sugestões metodológicas, com o intuito dos alunos melhorarem os seus níveis de proficiência motora, bem como sentirem-se motivados, proativos e predispostos para a prática, respeitando as normas e contribuindo para o desenrolar e o bom funcionamento das aulas.

---

Pretendemos refletir sobre todas estratégias pedagógicas monitorizadas e concretizadas no seio da turma 9ºB, da ESIDM, bem como as conclusões a que chegámos, o que faríamos diferente e o que replicávamos no futuro enquanto docentes de Educação Física. Nesse sentido, foi recorrente a análise individual reflexiva de cada aula após o seu término. (Anexo X)

## **2.1 Dimensão Instrução**

O processo de instrução é uma das principais dimensões da intervenção pedagógica, é o comportamento através do qual o professor interage, transmite e comunica todas as informações aos seus alunos. Segundo Quina (2009, p.90), surgem do processo de instrução as questões “o quê, o como e o porquê fazer”. São características atinentes ao domínio da instrução/comunicação uma linguagem adequada, acessível, entusiasmante, devidamente planeada onde inclua no nosso discurso a descrição plena da tarefa a realizar e uma demonstração pertinente daquilo que se pretende verificar (Siedentop. 1998, como citado por Nobre, 2019).

Ainda, segundo Siedentop (1998), está subjacente à a dimensão da instrução as preleções, as demonstrações, os *Feedbacks* (FB) e os questionamentos.

Os momentos de instrução caracterizam-se pela explicação dos objetivos e dos critérios de êxito das tarefas a realizar e devem ser estruturados e objetivos. Ao longo das unidades didáticas com que estávamos mais familiarizados a explicitação das tarefas foi sempre objetiva, concisa e estruturada, no entanto, no caso de matérias didáticas com as quais nunca tínhamos tido nenhum contacto de lecionação ao longo da nossa formação, o discurso por nós apresentado foi, por vezes, dúbio e impercetível existindo a necessidade de o reestruturar e o melhorar (Natação e da Ginástica de Solo). Este processo de reestruturação padeceu, a nosso ver, de um estudo adicional das componentes críticas associadas a estas Unidades Didáticas e da maximização de um planeamento prévio das aulas a lecionar dentro destas matérias em que nos sentíamos menos confortáveis.

Como foi referido anteriormente está inerente à instrução momentos de preleção associados à fase da aula em que são dialogados. As preleções iniciais foram, praticamente, todas objetivas, esclarecedoras e ilustrativas, ao situar os alunos a unidade didática e ao transmitir os objetivos a realizar na aula, providenciado informações necessárias à compreensão das metas a atingir, conseqüentemente, reforçadas ao longo

---

da mesma. Já, as preleções finais consistiram em realizar um balanço geral da aula, e em explicitar as matérias, os objetivos e algumas informações pertinentes da aula subsequente. Caracterizaram-se por ser, algumas vezes, bastante sucintas devido ao tempo para as realizar, mas nunca deixaram de ser executadas e bastante enriquecedoras para os alunos.

O *feedback* (FB) consiste noutra mecanismo de instrução, que é, essencialmente, fornecido pelo professor após a ação dos alunos. Este tipo de instrução, ao ser providenciado em contexto prático facilita a aprendizagem dos alunos e a compreensão da tarefa, através de uma avaliação formativa do seu próprio desempenho prático (Nobre, 2019).

Refere (Piéron. 1992, como citado por Quina, 2009) que os FB são “reações do docente à prestação dos seus alunos”. Desse modo, o professor tem que, necessariamente, possuir um conhecimento elevado sobre as atividades que prescreve, sobre os alunos alvo ao próprio FB e elevada capacidade de observação e perceção.

Nas nossas aulas recorreremos sempre que possível ao uso do FB como forma de avaliarmos a prestação motora dos nossos alunos e identificarmos os seus constrangimentos na execução das tarefas propostas, onde, através do nosso processo de intervenção pedagógica, procurámos fornecer as informações de retorno o mais pertinentes possíveis, de modo a facultar o estímulo correto de execução das diversas tarefas a desempenhar. Os FB apresentam diversos tipos, consoante o seu propósito classificam-se como prescritivos, descritivos, avaliativos e interrogativos; tocante à sua forma classificam-se por ser auditivos, visuais, quinestésicos e mistos; e no que à sua direção concerne podem ser classificados se se atribuíram a um só aluno (individuais), a conjunto de alunos (associado a um grupo de execução) ou à turma na sua generalidade (Quina, 2009).

Importa evidentemente salientar os mais utilizados durante o nosso processo de intervenção pedagógica, sendo eles, essencialmente, prescritivos e interrogativos, no tocante ao propósito dos mesmo. Relativamente à forma eram, maioritariamente, quinestésicos ou mistos. E, no que toca à direção concerne eram, individuais, de grupo e gerais.

A título de curiosidade transcrevem-se exemplos de Relatórios de Aula onde refletimos sobre a nossa intervenção no tocante a de *feedbacks* de grupo (1) e a *feedbacks* individuais (2), respetivamente. Quanto aos FB de grupo são providenciados por nós com

---

o intuito de retificar um problema comum da globalidade da turma (relatório de aula 85, aula 5 da UD de Badminton). Por outro lado, os FB individuais consistem na correção algum constrangimento apresentado por um aluno em específico e apenas em situações que, segundo a capacidade de observação do docente, constituam a devida retificação. (relatório de aula 59 e 60, aula 4 de Aptidão Física), respetivamente.

- 1- *Ao longo da aula foram sendo fornecidos feedbacks de grupo referentes a um problema comum, numa primeira fase pelo facto de quase nenhum aluno regressar à posição base após o batimento e, numa segunda fase da parte fundamental, por ter reparado que muitos alunos realizavam o serviço longo mal posicionados.*
- 2- *Fornei ainda algum feedback individual com o intuito de corrigir a postura e os segmentos corporais dos alunos nos determinados exercícios de condição física.*

O questionamento, na nossa ótica, foi aplicado em todas as fases da aula. Todavia, caracterizou-se por ser mais recorrente no início e no final da aula, ao abordar, respetivamente, questões sobre a aula anterior e questões sobre a presente aula. Na fase final foi, muitas vezes, questionada a pertinência da aula, os seus objetivos, a sua qualidade e percepção dos alunos sobre o modo de apresentação das tarefas. Foi, por vezes, através do questionamento, que foram retificadas algumas situações de indisciplina ocorridas pontualmente ao longo do ano, onde através de um processo de introspeção, precedido do questionamento, os alunos pensaram sobre as suas ações.

Por outro lado, o processo de questionamento associado ao fornecimento de FB, foi sendo aplicado na parte fundamental das aulas, em sessões que requeriam a utilização deste recurso comunicativo, prescritivo e avaliativo. O questionamento nesta fase surge com a função de verificar se os alunos estavam realmente a reter as informações pertinentes fornecidas pelo professor e se as estavam a aplicar na tarefa em questão no momento da prática. Por vezes, este tipo de intervenção foi individualizado a um aluno em específico, numa situação analítica, em que este apresentou alguma debilidade, ou, noutros caso, à globalidade da turma em situações tipo de um constrangimento generalizado. Este modo de instrução requer um cuidado adicional no tocante ao rigor terminológico associado.

A demonstração surgiu, ao longo das aulas, preferencialmente, no processo de instrução de uma determinada tarefa uma vez que facilita aos alunos a percepção das tarefas de aprendizagem. A demonstração é feita pelo professor ou por um aluno bom

---

executante, ou por recurso a materiais físicos. O processo demonstração permite desde logo visualizar a tarefa na sua globalidade e realçar os aspetos mais importantes, oferece uma imagem global dos exercícios aos alunos e permite garantir alguma rentabilização importante de tempo pois evita explicações demasiado longas, pouco precisas e confusas (Quina, 2009).

A componente da demonstração foi sendo utilizada ao longo das nossas aulas e, dependendo do seu propósito pode ser utilizada antes, durante e após a exercitação. Realizámos este processo de instrução antes de uma tarefa no caso de se tratar de uma tarefa nunca antes realizada pelos alunos, durante a exercitação a demonstração aparece como forma *feedback*, por uma reação a algum erro de execução observado, realizando essa habilidade ou sequência de padrões motores de forma correta, por nós ou por um aluno exemplo. Este processo, apareceu ainda por vezes após a exercitação de uma determinada tarefa, como forma de esclarecimento individual.

Como foi anteriormente referido, a nossa intervenção requer uma maior preparação quando não estamos tão confortáveis com a matéria que estamos a lecionar, o mesmo acontece com o processo de demonstração. Sempre que reparámos ou perspectivávamos que não seríamos capazes de demonstrar alguma tarefa ou preparávamos, antecipadamente, algum meio diferente de demonstração (exemplo: vídeo, esquema, um colega) ou, no caso, de constatarmos que tínhamos ao nosso dispor um aluno mais avançado, em determinada matéria, capaz de o fazer, solicitávamos a sua colaboração. Pela experiência do EP, verificámos, que estamos aptos pela preparação a que nos submetemos para demonstrar grande parte das tarefas, essencialmente, associadas Jogos Desportivos Coletivos, contudo, em modalidades de cariz individual e mais técnico, por vezes, pedíamos o auxílio de um aluno mais capacitado. Consideramos que é uma estratégia a que fomos, diariamente, submetidos pelo que será, evidentemente uma estratégia manter, enquanto, futuros docentes de Educação Física.

## **2.2 Dimensão Organização e Gestão**

A gestão da aula consiste na implementação de um plano organizado pelo docente que vise administrar todos os fatores inerentes ao desenrolar de uma aula: o tempo, o espaço e os materiais. O processo de organização e gestão da aula é, sem dúvida, uma condição indispensável ao sucesso pedagógico, todavia, a organização por si só não constitui o essencial das aulas. O objetivo principal é providenciar aos alunos o máximo tempo possível de prática e empenho motor nas tarefas previamente delineadas e, é nesse

---

sentido, que surge a necessidade e obrigatoriedade do processo de organização e gestão das aulas (Quina, 2009).

O mesmo autor, define estratégias atinentes à organização das aulas, com o intuito sempre de providenciar o máximo tempo de prática e empenho motor aos alunos. Entre elas, **“definir e ensinar as rotinas e regras de funcionamento da aula”**- ao longo do EP e, essencialmente, no primeiro período foram implementadas regras de funcionamento na aula: as preleções (inicial e final) eram realizadas no mesmo local; os alunos disponham sempre de 5 minutos de tolerância no início de cada aula para usufruírem do balneário; proibiu-se, desde o logo, o uso de adornos ou acessórios durante a prática; foi estabelecido o sinal sonoro do apito como forma de começar, parar (e proceder a qualquer tipo de intervenção), recomeçar ou terminar uma tarefa.

Em cada tarefa o comportamento dos alunos podia diferir, bem como a reação dos mesmos ao exercício o que podia, indiretamente, condicionar o processo de organização do mesmo. Se uma tarefa estivesse mal organizada espacialmente e gerida temporalmente, condicionava o desenrolar e funcionamento da aula.

**“Ser rápido e eficaz na distribuição e arrumação do material”**- ao longo do EP, a estruturação e organização dos materiais pelo espaço foi de inteira responsabilidade do professor, no início da aula, contudo, era tarefa inerente às funções dos alunos recolher e arrumar todo o material no final da aula antes da preleção final. Pontualmente, havia alunos, mais dedicados, que ajudavam na estruturação inicial dos materiais pelo espaço.

Relativamente a esta dimensão da intervenção pedagógica, determinamos, enquanto núcleo de estágio, alguns princípios fundamentais de modo a maximizar a potencial da aula, visto que, a meu ver, este era o nosso “Calcanhar de Aquiles” no que concerne ao processo de intervenção pedagógica. Nesta medida, e por se verificar esta debilidade, após uma primeira avaliação, o professor orientador interveio nesse sentido ao cronometrar o tempo de transição entre cada tarefa e o tempo de empenho motor de um determinado aluno na aula. O tempo de transição entre tarefas era, evidentemente, demorado e o tempo de prática do aluno em específico era curto – ou seja, tudo o que não se pretendia.

Após esta apreciação procedeu-se à monotorização de estratégias que nos garantissem mais tempo de empenho motor (prática) e menos tempo de transições. Para tal, minimizou-se os tempos de preleção, passando estes a ser curtos, concisos e objetivos, bem como os tempos de instrução entre tarefas; implementámos, no início, tarefas mais simples que se iam complexificando ao longo das aulas, dentro da unidade didática;

---

verificámos que a opção por lecionar através de estações poderia ser mais viável e produtivo nalgumas unidades didáticas; tentámos, desde cedo, apresentar aulas que, na sua génese, apresentassem um fio condutor no que concerne à sequência lógica de exercícios.

Consideramos que das estratégias supramencionadas a que, na nossa opinião, mais impactou para o seu propósito foi, indubitavelmente, a implementação de aulas por estações. Sensivelmente no término do 1º período, em dezembro, foi-nos proposto pelo professor orientador uma estratégia de ensino que mantinha, obrigatoriamente, todos os alunos dentro da tarefa e ao mesmo tempo, através da criação de estações. A adoção desta estratégia surge, no nosso caso, através das opções metodológicas tomadas na implementação da Unidade Didática de Andebol onde, por vezes, e associado número de alunos elevado da turma (28), em exercícios analíticos, estavam muito tempo sem realizar a tarefa que se pretendia, pois, encontravam-se à espera de que os colegas realizassem a própria tarefa. Ao verificarmos o sucedido, no segundo e no terceiro período adotamos esta estratégia em, praticamente, todas as unidades didáticas (Futebol, Atletismo e Ginástica de solo), apenas não houve essa necessidade no UD de Badminton.

A evolução alusiva à fluidez da aula e ao empenho prático individual dos alunos foi notória. Verificou-se o sucedido, essencialmente, na UD de Futebol, pois, por se tratar de um Jogo Desportivo Coletivo, o processo de comparação com a UD de Andebol, anteriormente referida, era mais objetivo. Na adoção de estratégias atinentes aos conteúdos a abordar em ambas as UD's era imperativo, nas primeiras tarefas da parte fundamental da aula, a implementação de exercícios-tipo analíticos que exercitassem os referidos conteúdos técnicos. Através da adoção das aulas por estações permitia apresentar mais tarefas dentro do próprio exercício e com um processo de rotação eminente, que protagonizava, diretamente, uma rentabilização do tempo de transição entre tarefas e providenciava mais tempo de empenho motor aos alunos.

Outro fator que importa ter em conta quando se trata de organização/gestão da aula é a antecipação. Como foi referido inúmeras vezes temos que estar preparados para qualquer tipo de cenário que possa surgir numa aula. Esse processo de preparação engloba, de forma direta, a gestão da aula, devemos estar prevenidos para vários cenários e apresentar sempre um plano B, bem como um leque abrangente de opções caso aconteça algo que não corra como havíamos planeado. No caso de estarmos no exterior, começar a chover e existir a necessidade de mudar de espaço, adaptar a organização da aula em

---

função do mesmo e do material associado, criar uma aula base que possa ser lecionada em qualquer circunstância por exemplo um circuito de condição física.

Com a implementação de todas estas estratégias pudemos verificar não só que os alunos apresentavam, garantidamente, mais tempo de empenho motor, mas também que esse tempo fosse, essencialmente, dentro da tarefa, ou seja, minimizou-se, indiretamente, os comportamentos desviantes da mesma (disciplina).

### **2.3 Dimensão Clima e Disciplina**

Os principais pontos indispensáveis à implementação de um clima e disciplina positivos no contexto de aula dividem-se, segundo Quina (2009), a adoção de medidas preventivas e corretivas.

No que concerne a medidas preventivas, estas remetem-nos para a maximização do tempo de atividade dos alunos, para a monitorização de regras e normas de funcionamento da aula na disciplina de EF, para a criação/desenvolvimento de ambiente positivo e ótimo para a progressão dos alunos no processo de E-A (Ensino-Aprendizagem) e pela adoção de uma postura justa, tratando cada aluno de igual forma, proceder a elogios no momento oportuno e retificar comportamento inapropriados logo que estes aconteçam.

Relativamente a maximizar o tempo de atividade dos alunos - a organização, o planeamento, a instrução, e o processo de supervisão e avaliação da aula estão, intrinsecamente, associados ao tempo de empenho motor (prático) dos discentes. Como referi anteriormente, provém das estratégias metodológicas de adoção de exercícios o tempo de empenho motor dos alunos, nesse sentido, quanto mais tempo estiverem dentro da tarefa, menos comportamentos inapropriados terão (organização). Já o que diz respeito ao planeamento, ao longo do EP foi possível notar que exercícios de cariz lúdico, recreativo, competitivo, situações reduzidas e/ou formais de jogo são as tarefas que despoletam mais interesse e motivação nos alunos, bem como as que estes mais solicitam realizar, pelo que precedemos implementação de exercícios deste sexo com a finalidade de criar um ambiente de aula mais positivo e apelativo, reduzindo os comportamentos desviantes da tarefa. Por fim, no que concerne à instrução e a supervisão da aula se adotarmos uma postura firme, motivacional, profissional, com recurso à utilização do contacto visual, de expressões faciais e corporais, de *feedbacks* apropriados, de um

---

discurso estruturado e de um processo de condução da aula ágil e coerente, estaremos, evidentemente, a proporcionar uma maximização do tempo de atividade aos alunos que gera, intrinsecamente, um clima de aula positivo e uma redução dos comportamentos desviantes da tarefa, contribuindo para o desenrolar eficaz da aula, bem como o seu funcionamento.

No tocante ao estabelecimento de regras de comportamento e funcionamento da aula, estas foram explicadas de forma clara, acordadas e fornecidas desde o primeiro dia de aulas (na apresentação) aos alunos, recomendadas sempre que necessário e reforçadas ao longo do ano letivo.

No que à criação/desenvolvimento de um clima positivo diz respeito é bastante importante dominar destrezas na área da comunicação. Tentámos sempre providenciar o máximo de interações possíveis em função das situações com que nos deparávamos, adotámos uma postura assente no reprimimento quando assim fosse necessário e na exteriorização de satisfação quando verificávamos algo que nos agradava, tentámos estabelecer uma relação professor/aluno o mais saudável possível assente no respeito mútuo, e tentámos sempre ser imparciais, nunca demonstrando um apressamento extra por um determinado aluno. Obviamente que criamos, ao longo do ano letivo, laços distintos com determinados alunos, todavia, nunca podemos transparecer-lo e muito menos beneficiar ou prejudicar um determinado aluno.

Existem ainda medidas de caráter corretivo, mais associadas à dimensão da disciplina. O mesmo autor define as seguintes estratégias com o intuito de retificar comportamentos inapropriados: parar os comportamentos de forma rápida e discreta, utilizar repreensões dissuasivas, usar estratégias de castigo específicas e proporcionais ao comportamento.

A turma que lecionámos durante o EP é, digamos, uma turma dividida em duas, como muitas vezes foi batizada pelos elementos do CT (Conselho de Turma). Esta subdivisão da turma surge da atitude comportamental apresentada pelos alunos, onde metade revela um comportamento adequado aliado à proatividade e ao empenho/predisposição para a prática em contexto de aula e, por outro lado, a outra metade é constituída por alunos que apresentam, recorrentemente, comportamentos desviantes da tarefa e pouco empenho em determinadas unidades didáticas. Apresenta no seu seio alunos que, para além do seu fraco comportamento em contexto de aula apresentam historial no que concerne a participações e conselhos de caráter comportamental na escola. Houve ainda a entrada e saída constante de elementos da

---

turma, alunos que trocaram de escola, e a destituição do cargo de subdelegado, por comportamento inapropriado. Em contexto de aula houve duas situações ao longo da aula de surto de objetos pessoais, tudo indicadores que revelam dimensão comportamental de parte da turma.

Nesse sentido a nossa preocupação passou sempre por apresentar estratégias que garantissem um comportamento apropriado a esse grupo restrito de alunos. Evidentemente que o aumento do tempo de empenho motor dentro da tarefa foi uma das estratégias que impulsionou uma melhoria significativa do comportamento da turma; outra estratégia implementada foi a atribuição de elementos por estações, criação de grupos de trabalho e equipas sempre feita pelo professor ao longo do ano letivo, apenas na última UD (Badminton) foi-lhes dada a liberdade para que escolhessem os seus pares; sempre que necessário procedeu-se à privatização da atividade da aula, por alguns minutos, a um aluno ou a um grupo. Por fim, acordou-se, sensivelmente no início do segundo período que realizaria uma avaliação aula a aula do comportamento e do empenho motor dos alunos e que ficaria escrito nas reflexões das aulas, e que este poderiam, sempre que quisessem, ter acesso a essa avaliação.

A implementação destas estratégias resultou, de facto, alguma melhoria no domínio comportamental destes alunos, contudo o nível de empenho e proatividade destes alunos, na sua generalidade, não melhorou de forma significativa.

## **2.4 Decisões de Ajustamento**

Todo e qualquer processo atinente ao ensino-aprendizagem, que envolva a espécie humana e o comportamento em sociedade, em qualquer vertente das ciências sociais e humanas, apesar de previamente planeado, carece de decisões inerentes a ajustamentos, adaptações e reajustamentos que possam surgir face a situações do contexto real a que estamos, diariamente, submetido. Nesse sentido, temos que estar sempre preparados para esse tipo de situações e estar providos de um plano B que atue em função da impossibilidade de realizar o que havia sido, previamente, planeado.

Este tipo de ajustamento pode ser efetuado a diversos níveis de atuação: a um nível pontual no que concerne espaços, materiais, tarefas, situações do quotidiano; ou a um nível geral de planeamento anual, ajustar e adaptar determinadas aulas em função de situações que não dependem do nosso controlo. Por exemplo, e no que concerne a um planeamento pontual houve, duas aulas em que tivemos que alterar o que havia sido

---

planeado devido às condições meteorológicas. Uma das vezes tive que pedir metade de um espaço a um colega para realizar um momento de avaliação da UD de Andebol e noutra situação tive que facultar metade do espaço para um colega realizar um dos momentos avaliação da aptidão física. Tudo isto acarreta um processo de reajustamento e adaptação à realidade/contexto, que temos, diariamente, que estar preparados e atuar em conformidade com a situação a que estamos submetidos.

A nível geral houve o caso de Unidades Didáticas que por motivos que nos eram alheios tivemos que reajustar o planeamento e implementar a UD em função desses constrangimentos. Nomeadamente na UD de Natação que devido ao Covid 19, apenas tivemos 8 aulas e na UD de badminton pois devido ao facto da periodicidade do 3 período e da monitorização de provas de aferição, visitas de estudo ou qualquer tipo de acompanhamento.

Foi constante do nosso quotidiano a observação de aulas aos colegas do NE e ao professor orientador, bem como a outros docentes do Grupo Disciplinar, caso assim o entendêssemos. Ao observarmos os nossos colegas pudemos ajudar na monitorização de estratégias de reajustamento e podemos avaliar o comportamento dos mesmos em situações com esse cariz imprevisível. A observação da experiência desses docentes pode ser um fator de aprendizagem no que concerne a situações de ajustamento e adaptação. Como referi o processo colaborativo que tive com docentes que me solicitaram espaços e com o docente que me providenciou o espaço em situações distintas, é sinónimo da possibilidade de reverter situações às quais não estamos habituados, por via do trabalho colaborativo.

Os constrangimentos externos não são os únicos que carecem de ajustamentos, o próprio desempenho dos alunos apresenta pelo sua imprevisibilidade constante adaptação. Nesse sentido e, ao longo do EP, progredimos na medida em que conseguimos perceber quando uma tarefa precisa de ser alterada, reajustada ou adaptada ou porque não está a resultar o efeito desejados nos alunos ou pelo seu cariz de dificuldade e manter uma tarefa quando reconhecemos que a mesma está a surtir o efeito desejado e até, possivelmente, a prolongamos um pouco. Consideramos que esta percepção vai sendo cada vez mais aprimorada através da experiência, numa carreira, esperemos longa, na área do Ensino de Educação Física.

---

## 2.5 Projeto de Intervenção Pedagógica- no 12ºano

Realizamos o projeto de Intervenção Pedagógica noutra nível de ensino, junto da turma do 12ºD. Uma intervenção que foi desenvolvida no contexto da Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, através do acompanhamento de 4 aulas.

A primeira e a segunda aula foram dedicadas à observação completa da realização prática da turma, com os objetivos: “Introdução e Exercitação do passe, da manchete e do serviço por baixo. Articulação com situações de jogo 3x3”. Estas primeiras duas aulas ficaram marcadas pela excelente gestão, no que toca à dinâmica de transmissão e na divisão da turma em diferentes níveis. Numa turma muito heterogénea, foi fundamental analisar os distintos desempenhos motores dos alunos com o intuito de apresentar tarefas que consigam ser executadas pela generalidade dos alunos da turma.

Na terceira e na quarta aula interviemos juntos dos alunos da turma. Estas aulas tiveram como objetivo a introdução e exercitação do remate, do bloco e do serviço por cima e a articulação com situação de jogo reduzida de 4x4. Atendendo aos aspetos observados na aula anterior, verifiquei que o nível da turma nesta UD era essencialmente pré-elementar e elementar, pelo que apresentei tarefas e metodologias alusivas aos níveis de proficiência e que seguissem a extensão e sequenciação de conteúdos da professora, bem como a função didática da aula. Foi possível identificar alguma dificuldade na realização do bloco por parte dos alunos devido ao seu nível de proficiência, nesse sentido, a tarefa alusiva à realização desta determinante técnica foi encurtada e passou-se imediatamente para a situação de Jogo.

No que concerne ao planeamento, os objetivos foram os acima descritos, coma função didática de introdução e exercitação. A aula realizou-se no dia 16/2/2022, pelas 14h:45m. A elaboração deste projeto no âmbito do estágio pedagógico, permito-nos no, para além da lecionação junto de outra turma, o contacto e a intervenção num nível de ensino superior. É fundamental conhecermos e termos a oportunidade de enfrentar outros desafios que nos estimulam e providenciam novas experiências na área do ensino.

---

### 3. Avaliação

Para se proceder ao processo de avaliação torna-se imperativo criar um sistema de avaliação coerente, estruturado e objetivo. Ao longo do ano letivo procedeu-se à sistematização da avaliação através da abordagem dos objetivos definidos nas Aprendizagens Essenciais e ao evidenciar os conteúdos inerentes a cada Unidade Didática, este processo foi realizado por via do trabalho colaborativo, dentro do NE.

Posto isto, importa salientar os tipos de avaliação implementados ao longo do ano letivo, entre eles, a avaliação formativa inicial, a avaliação formativa (processual), a avaliação sumativa e a autoavaliação conforme o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, e Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. É ainda de cariz imperativo que, ao construirmos um sistema de avaliação termos em consideração que devemos, obrigatoriamente, responder a uma série de questões que o definem enquanto processo: o que avaliar? (conteúdos a abordar); quando avaliar? (extensão de conteúdos); porquê e para quê avaliar? (objetivos e importância da avaliação); com o que avaliar? (referencial global de avaliação); e como avaliar? (instrumentos de avaliação, momentos e suas funções).

Relativamente ao Processo de Avaliação, é possível classificá-lo como um processo de recolha de informação sistemático. Esta recolha pode apresentar duas vertentes com o propósito de estudar o processo: a vertente informal e formal envolvendo uma formalização de juízos de valor. Quando a avaliação é formal está diretamente relacionada com evidências concretas e critérios. Pelo contrário, a avaliação informal diz respeito a experiências, expectativas ou conceções.

Ao realizar esta sistematização da avaliação é fulcral tomar em conta que os discentes devem apresentar um bom domínio psicomotor (saber fazer), bem como um repertório motor que lhes permita saber como realizar as tarefas (domínio cognitivo) e umas atitudes centradas em valores consentâneos ao quotidiano em sociedade (domínio socio afetivo). Decidimos, então, interligar os critérios de avaliação a estes domínios. Definimos, ainda, para alunos que apresentem atestado médico, a ausência do domínio psicomotor e consequente ênfase ao domínio cognitivo e socio afetivo.

A importância da elaboração deste sistema, bem como a relevância dos instrumentos e referenciais de avaliação que são, na nossa opinião, imprescindíveis no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos não deve ser descartada. Deste modo, a falta de uso dos mesmos, aliada a um incumprimento do currículo, pode fazer com que

---

os intervenientes desaprendam o que lhes foi ensinado previamente ou que regridam no processo educativo, sendo injusto para a sua formação, não só em Educação Física, bem como em sociedade, ou até mesmo comprometendo as finalidades da EF

Importa evidenciar que das três Áreas referente às Atividades de Ensino Aprendizagem (Planeamento, Realização e Avaliação) em inúmeras conversas formais com o NE de estágio, chegámos à conclusão que no início da prática pedagógica letiva e do, conseqüente, Estágio Pedagógico, a principal lacuna que os estagiários apresentam é no processo de avaliação dos seus alunos, devido a alguma inexperiência nesse sentido. Apenas na primeira aula da primeira UD implementada no EP tivemos a possibilidade de avaliar alguém e já estávamos a atribuir um nível de desempenho a um aluno de uma turma que não tínhamos conhecimento prévio e que nunca tínhamos lecionado.

### **3.1 Avaliação Formativa Inicial**

A avaliação formativa inicial, segundo Nobre (2021), caracteriza-se por a avaliação que “intervém para determinar se um individuo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem” (p.54).

O primeiro momento de avaliação define-se por a Avaliação Formativa Inicial (AFI) que é realizada no início de cada unidade didática e que determina as capacidades motoras que os intervenientes (alunos) têm para reter uma certa aprendizagem, permitindo ao professor obter a informação individual e geral da turma sobre os conteúdos a abordar e a providenciar em cada matéria. A informação retirada desta avaliação é imprescindível para a realização da planificação da UD no processo ensino-aprendizagem.

Este tipo de avaliação foi sempre implementado na primeira aula de cada unidade didática, sendo, por vezes, prolongado para a segunda aula no caso de se tratar de um bloco de 50 minutos, ou por dispormos de pouco tempo para a realizar (ex. UD de Natação e UD de Ginástica de Solo). Antes da monitorização de cada avaliação procedeu-se à conceção de um protocolo de avaliação inicial e de uma grelha de avaliação (Anexo XI). Quanto ao protocolo, este escrutinava uma série de componentes críticas a avaliar, bem como uma panóplia de exercícios base a implementar e os critérios de êxito de cada conteúdo a avaliar, para cada UD. Por exemplo UD de Andebol – conteúdo técnico: passe, descrição do exercício (situação analítica de passe frente a frete 2 a 2 com aplicação de diferentes tipos de passe); componentes críticas inerentes à realização do conteúdo (avança, em afastamento ântero-posterior, o membro inferior contrário ao que “arma”,

---

ligeira flexão do membro inferior que está mais avançado); critérios de êxito do passe (consegue executar com exatidão o conteúdo técnico; consegue executar o passe mas com os apoios trocados ou com pouca coordenação entre os MI e MS; não executa). Já a grelha de avaliação, apenas apresentava os conteúdos abordados que eram avaliados de 1 a 3, levávamos, previamente, o protocolo estudado, e nas primeiras avaliações até levámos fisicamente com o intuito de providenciar uma avaliação o mais coerente e justa possível. Após a monitorização desta aula analisávamos os dados e definíamos o nível dos alunos em cada modalidade.

A importância deste momento de avaliação, por se tratar do primeiro, permite identificar o nível de partida dos alunos e as suas dificuldades principais/constrangimentos motores, ao adequar e ajustar o processo de E-A (Ensino Aprendizagem) no contexto real da turma.

Este tipo de avaliação foi nas primeiras duas UD's bastante mal organizado e gerido por nós, creio que por inexperiência, sendo, automaticamente, criticados pelo orientador da escola nesse sentido, pois, no caso do andebol apresentámos, de facto, uma organização pouco estruturada pois ao não colocar os alunos por ordem alfabética gerando grupos, nem apontei metade do que havia estipulado na grelha. Com a implementação de novas estratégias, referenciadas pelo professor orientador e acordadas no seio do NE, as restantes AFI correram bastante melhor, adotando a estratégia da organização por estações, estratificando os grupos de trabalho por ordem alfabética, apresentando-me provido da grelha e, por vezes do protocolo, com o intuito de providenciar uma avaliação o mais real e objetiva possível.

Aquando da avaliação final (sumativa), se verificasse que um aluno estava entre duas notas, ia analisar a progressão do mesmo desde a AFI, passando pela AFP (Avaliação Formativa Processual) e, consoante a sua progressão no processo de E-A decidiria a nota que este merecia. Em AFI futuras onde já tinha algum conhecimento do desempenho de proficiência motora dos alunos da turma, estratifiquei os grupos em função do nível de desempenho que especulava que os alunos apresentassem em determinada UD.

---

### 3.2 Avaliação Formativa Processual

No que à avaliação formativa diz respeito esta apresenta, de forma pertinente, a continuidade do que é aplicado no processo de E-A (ensino-aprendizagem) de uma UD (unidade didática) porque permite ao docente, de certa forma, analisar, num determinado momento, o que é efetuado pelos alunos e pela turma em geral e, assim, intervir através da prática pedagógica progressiva, recorrendo a ajustamentos e correções sucessivas. (Allal. 1986, como citado por Nobre, 2015).

Através da implementação do Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) a avaliação na escola sofreu algumas mudanças. Este projeto “insiste na centralidade das questões curriculares e pedagógicas, das questões teóricas e práticas de ensino, da aprendizagem e da avaliação e das questões da formação contínua”; o que faz com que o processo de avaliação seja todo ele contínuo e, essencialmente, formativo.

Este tipo de avaliação deve fornecer de forma recorrente o fator de aprendizagem do feedback a vários níveis. Nomeadamente, informações de retorno sobre o nível a que os alunos se encontram e as suas perspetivas de desenvolvimento, bem como o feedback para guiar os alunos num processo de ajustes e adaptações contínuo, providenciando novas fases de aprendizagem, com vista ao alcance dos objetivos previstos e produzindo efeitos de melhoria de desempenho e predisposição dos alunos em contexto de aula.

A avaliação formativa é a mais importante e deve estar, implicitamente, em vigor em todas as aulas de cada UD, deve ser abordada de forma informal, visto que a performance dos alunos pode estar condicionada negativa ou positivamente por fatores externos. Este tipo de avaliação deve ser o mais valorizado, pois devido à sua regularidade é o tipo de avaliação que reflete com mais precisão o desempenho, predisposição e evolução do interveniente.

Este tipo de avaliação foi adotado de forma constante ao longo da UD, assumia uma organização de ensino por estações na maioria das unidades didáticas, à exceção da Natação e do Badminton. Ao longo das aulas, como já tive oportunidade de referir, foi sendo feita uma avaliação individual (numa escala de 0-5), aula a aula do cariz de empenho motor e comportamental dos alunos pois, garantia uma avaliação mais real e sustentada na componente da PEAf (prática e exercitação em atividade física), que equivale a 40% da avaliação dos alunos no período destinado. A avaliação das CAF (competências de atividade física) foram, essencialmente avaliadas por via da intervenção

---

pedagógica, por um processo de observação eminente referente às capacidades proficiência dos alunos numa determinada matéria e através do 3 momentos específicos de avaliação, o diagnóstico da AFI (Avaliação Formativa Inicial), a AFP (Avaliação formativa Processual) onde os alunos eram avaliados pontualmente e tinha a oportunidade de retirar dúvidas e de questionar o que podiam melhorar para a AS (Avaliação Sumativa), último momento específico de avaliação.

Neste sentido, foram feitos registos diários da observação direta da progressão dos alunos nas várias Unidades Didáticas lecionadas, assentes na proatividade, empenho e comportamentos e atitudes demonstrados pelos alunos, bem como em competências técnicas evidenciadas. Por outro lado, foi desenvolvida um processo de avaliação (auto e heteroavaliação) entre pares, assente na observação semanal de aulas e na produção de críticas construtivas sintetizadas em relatórios partilhados entre os membros do NE e os professores orientadores. Outro fator importante para a nossa evolução foi, sem dúvida, a observação de aulas do orientador cooperante e da docente responsável pela turma que intervencionei na tarefa de coadjuvação, pela sua vasta experiência no processo de intervenção pedagógica.

Em cada período optámos, solicitados pela escola, por realizar um momento de avaliação do domínio cognitivo através da implementação de um teste de avaliação de conhecimentos das Unidades Didáticas referentes ao período em questão. Após a finalização procedeu-se à entrega e a um momento de esclarecimento de dúvidas inerentes ao teste, pela minha experiência pouco ou nada aproveitados pelos alunos.

Os alunos que apresentavam Atestado Médico, dispunham de um trabalho extra que tinham que realizar bem como todos os relatórios das aulas que não podiam realizar na prática. Consistiu num reforço eminente do domínio cognitivo em detrimento do domínio psicomotor, visto que estavam incapacitados para tal.

Ao longo deste processo, pudemos constatar que, de facto, a Avaliação Formativa é extremamente importante no processo de E-A, pelo seu carácter contínuo e pedagógico, assente na observação diária da evolução dos discentes, permitindo multiplicar os momentos de avaliação e fornecer múltiplos elementos avaliativos aos discentes. Neste sentido, sentimos mais fragilidades no processo de observação diária pela pouca experiência que nos é característica, todavia, consideramos que à medida que o ano foi evoluindo fomos ganhando confiança e conhecimento na aplicação destes processos formativos.

---

### 3.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa apresenta-se relacionada com o processo de comprovação e verificação da eficácia do programa e com a tomada de decisões alusiva à continuidade (Scriven, 1967, como citado por Nobre, 2015). Através deste momento de avaliação não se pretende uma melhoria imediata das habilidades motoras, mas sim valorar, em definitivo (avaliação final), quando é necessário intervir e tomar uma decisão, com a finalidade de certificar aprendizagens e verificar se os objetivos foram atingidos.

Este tipo de avaliação representa uma síntese dos resultados obtidos em determinada situação educativa. Segundo (Nobre, 2015), seguindo o propósito de validar um conjunto de aquisições definidas pelo professor, certificam-se e procede-se à verificação de que se os objetivos terminais e intermédios foram atingidos, podendo surgir no fim de um período de ensino ou uma avaliação pontual.

Por outro lado, ao contrário do que anteriormente ocorria a definição de avaliação sumativa não se encontra unicamente associada à mensuração da classificação dos alunos.

Com o intuito de responder às informações supramencionadas, foram criadas grelhas de avaliação (Anexo XII), para no final de cada UD, se proceder ao processo de verificação das aprendizagens apreendidas pelos alunos, bem como uma grelha referente à correção do teste de conhecimentos apresentada em todos os períodos. Estas tabelas eram preenchidas na última semana de cada UD, após a consolidação dos conteúdos a abordar, bem como o esclarecimento de dúvidas acerca dos mesmos conteúdos. Estas foram, de certa forma, bastante idênticas às grelhas de AFI, mantendo o rigor fornecido pelo protocolo de avaliação e garantindo continuidade e equidade a todo o trabalho efetuado ao longo da UD.

Como foi referido anteriormente e consideramos bastante pertinente reforçar, todo este processo inerente à avaliação de outro sujeito, não constitui, numa primeira instância, uma tarefa nada fácil, devido à pouca experiência que apresentávamos. Considerámos a observação momentânea pouco eficaz e tornou-se, numa primeira fase, bastante difícil realizar o transfere entre todos os momentos de avaliação e a sua continuidade e constância.

Como intuito de melhorar estas tarefas de avaliação, recorremos à orientação do professor orientador cooperante e construímos, em articulação, um conjunto de estratégias que permitissem tornar a avaliação mais objetiva e coerente, algo que

---

deveremos continuar a fazer, em trabalho colaborativo, nas escolas em que, futuramente, venhamos a lecionar.

#### **4. Área 2- Atividades de Organização e Gestão Escolar**

O Estágio Pedagógico adota no seu currículo tarefas de Atividade de Gestão e Organização Escolar, dessa forma, incumbiu-nos realizar um projeto de assessoria que consistia em auxiliar um órgão de gestão intermédia, no nosso caso em concreto, a direção de turma. Através de alguma flexibilidade e acessibilidade por parte da ESIDM, conseguimos, enquanto NE, cada um de nós, acompanhar a turma que lecionámos e, nesse sentido, assessorar o respetivo Diretor de Turma. Nessa medida, foi parte integrante das minhas funções assessorar o diretor de turma do 9ºB, da ESIDM.

Relativamente a este cargo importa salientar que, segundo o Artigo 67º, do Regulamento Interno da ESIDM o DT é:

“particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos Professores da turma e dos Pais ou Encarregados de Educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”.

Com base nesta citação é imperativo evidenciar que um DT tem que ser um profissional com competências específicas, capaz de coordenar um conselho de turma, potenciar o elo de ligação entre toda a comunidade escolar (E.E, alunos e professores) e planificar e dinamizar todas as atividades inerentes à turma de todas as unidades curriculares.

Com o intuito de contextualizar as nossas funções atinentes ao cargo de acompanhamento do DT surgem um conjunto de objetivos que carecem a nossa análise e reflexão. Estes objetivos consistem em compreender o alcance do cargo, perceber as tarefas e responsabilidades inerentes ao mesmo, auxiliar o docente na realização das tarefas a desempenhar, desenvolver competências ao nível da prática em trabalho colaborativo e aumentar a compreensão das formas e conteúdos de intervenção dos professores e do conhecimento relativo à complexidade da gestão nas instituições escolares. Todas as experiências e aprendizagens resultantes do acompanhamento deste cargo providenciaram, sem dúvida, ferramentas para que, no futuro e na eventualidade de o exercermos, estarmos preparados e consciencializados da exigência desta função.

Posto isto, procedeu-se à monitorização de um conjunto de objetivos a alcançar e de tarefas a desempenhar para a cumprimento deste cargo de assessoria, sendo, posteriormente, verificado o seu cumprimento num relatório intermédio de assessoria.

---

Nesse relatório evidenciei todos os objetivos que cumpri e todos aqueles que me faltavam cumprir com o intuito de reverter essa situação na segunda metade do estágio pedagógico.

Particpei ativamente em todos os CT (Conselhos de Turma), apresentando, até, uma caracterização da turma em apresentação *Power Point* no primeiro CT do ano letivo, reunião intercalar do primeiro período.

Foi-nos proposto dois estagiários do NE, por sugestão do professor responsável pelo grupo-equipa do Desporto Escolar, da modalidade de voleibol, após o nosso acompanhamento num torneio interescolas na ESIDM, a assessoria de um outro cargo de gestão intermédia. Este docente ao verificar o nosso trabalho e gosto pela modalidade sugeriu a nossa presença em treinos e jogos como professores auxiliares. Este acompanhamento visa a compreensão e assimilação da gestão de um grupo-equipa em contexto escolar, através de uma cooperação ativa na dinâmica do treino e o acompanhamento em competições. O auxílio neste órgão de gestão requereu alguma pesquisa extra no que concerne à realização de uma bateria de exercícios destinados ao nível de proficiência das alunas.

Através da realização do relatório final de assessoria, é possível verificar que praticamente todos os objetivos delineados foram cumpridos. Todos os objetivos a longo prazo (duração anual) foram cumpridos, objetivos esses que afiguram o cariz deste cargo e que pelo facto de os termos atingido, facultar-nos-á , certamente, aprendizagens para que, no futuro, sejamos capazes de exercer este cargo. Desses objetivos, três deles requereram a minha participação quando fui solicitado para tal, nomeadamente, assessorar o diretor de turma em tarefas inerentes ao cargo, acompanhar o mesmo em funções de articulação com o conselho de turma e colaborar no processo de avaliação dos alunos da turma do 9ºB, da ESIDM. Os outros objetivos representam o meu processo autoaprendizagem através do desenvolvimento de capacidades de liderança, orientação e compreensão do funcionamento do cargo.

Existem objetivos que não foram cumpridos, pelo facto de não ter sido solicitado para assessorar o professor nesse sentido. Quando realizei a primeira reunião de assessoria com o Diretor de Turma, não ficou estipulado que participasse em reuniões, conversas de relacionamento e atendimentos aos alunos e Encarregados de Educação, ainda que, com alguma insistência, este tipo de intervenção nunca fez parte dos meus cargos. Auxiliar na organização do Dossier de Turma, nos documentos da turma e no processo de justificação de faltas também são objetivos que delinee no projeto e que acabaram, pelo mesmo motivo por não ser cumpridos.

---

Salientar a importância de alguns dos objetivos no meu futuro profissional: adquirir estratégias de relacionamento com os pares e acompanhar o processo de relacionamento Diretor de Turma/Encarregado e Educação e Diretor de Turma/Aluno; compreender o alcance do cargo: prós e ou problemas/limitações do cargo; conhecer, com base na caracterização da turma, os alunos e o meio em que estão inseridos; adquirir e desenvolver competências que me permitam assessorar este cargo e ser capaz de desempenhar num futuro próximo; e, desenvolver capacidades de liderança e orientação essenciais à assessoria do cargo.

## **5. Área 3- Projetos e Parcerias Educativas**

Os Projetos e Parcerias Educativas implementados pelo NE surgem como resposta a situações da realidade a que estamos sujeitos no Estágio Pedagógico e no nosso quotidiano, e que, na nossa opinião, requerem intervenção. Enquanto futuros docentes, temos como principal função educar crianças e jovens e, nessa medida, decidimos atuar em dois ramos distintos, o ambiente e a saúde.

O primeiro projeto consistiu na elaboração do *Plogging Escolar*, elevando valores como a preservação do ambiente e o combate à poluição, bem como a temática das alterações climáticas, aliado, evidentemente, à prática de atividade física. O segundo projeto surge por análise de um problema comum aos alunos da ESIDM em que, por falta de conhecimento, apresentavam o calçado inadequado nas aulas de Educação Física, sendo, constantemente, em causa a sua integridade física. Desta forma, protagonizámos uma ação de sensibilização, onde escrutinámos um leque vasto de lesões que podem surgir do uso inadequado do calçado, com o intuito de as prevenir.

### **5.1 Plogging Escolar**

No âmbito do projeto *eTwinning*, da flexibilidade curricular do 9º ano realizou-se, por todas as disciplinas, um conjunto de projetos alusivos à Semana Europeia da Prevenção de Resíduos (EWWR). Em Educação Física, decidimos, realizar o Plogging Escolar. O conceito de *plogging* tem origem na Suécia, sendo a palavra formada pela junção da palavra *'plocka'* que significa apanhar e *'jogga'* que significa correr. Nesse sentido, decidimos aliar estes dois conceitos à preservação do ambiente e tornar o *"plocka"* a apanha de resíduos. Após consolidada esta ideia propusemos às nossas turmas a realização do projeto que consistia em executar um percurso pré-determinado e recolher

---

o máximo de resíduos no menor tempo possível. O ponto de partida e chegada foi a entrada da ESIDM, onde os alunos saíram a pares e o registo foi efetuado a partir do controlo do tempo de realização do percurso e apurada a quantidade, em Kg, de resíduos recolhidos.

A atividade realizou-se em dois momentos distintos e englobou todas as turmas do 9º ano da escola. Note-se que as atividades decorreram dentro do horário da disciplina de Educação Física, pelo que foram acompanhados pelos respetivos professores. Importa evidenciar que a turma apresentou, no geral, um desempenho positivo, ao conseguir recolher um número considerável de resíduos em função do tempo que dispuseram, o que revela interesse, empenho, motivação e predisposição para a causa.

Em reflexão, aprendemos que este tipo de projetos são, indubitavelmente, enriquecedores na formação de cidadãos conscientes, interventivos e socialmente ativos, capazes de articular a atividade física e o desporto com projetos inovadores e sustentáveis. É, ainda, bastante gratificante, enquanto NE, verificar a forma recetiva e entusiasmada com que os alunos participaram deste projeto, garantindo o sucesso do mesmo.

Para além disso, percebemos, enquanto NE, a importância da articulação entre as várias disciplinas no contributo para projetos e ações, em que cada área disciplinar pode fornecer os seu *inputs* específicos e verificar o resultado final e o seu impacto na comunidade escolar.

## **5.2 Ação de Sensibilização do Calçado Desportivo**

Como foi referido anteriormente ambicionámos sempre intervir sobre uma realidade comum, verificámos que a generalidade dos alunos pertencentes ao 9º de escolaridade apresentavam um calçado inapropriado e, nesse sentido, atuámos com a monitorização de uma ação de Sensibilização sobre esta temática.

A Ação de Sensibilização "Calçado Adequado para Atividade Física", foi organizada e preparada pelo Núcleo de Estágio (NE) de Educação Física da Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM), decorreu nos dias 30 e 31 de março de 2022. Devido à impossibilidade de realizar a Ação de Sensibilização num único momento, agilizou-se a situação realizando-se a mesma em 6 momentos distintos com o intuito providenciar às turmas destinadas (4 turmas do 9º ano e 2 do 12º ano) a informação necessária alusiva ao tema suprarreferido.

---

Com a finalidade de sensibilizar o público-alvo procedemos, enquanto NE, à preparação de uma apresentação simples, concisa e prática, envolvendo, sempre que possível, momentos de demonstração, interação e debate. Importa salientar que a nossa premissa assentou sempre num processo de consciencialização direcionado aos alunos sobre as lesões provenientes do calçado inadequado e que estas podem muito bem ser prevenidas e/ou retardadas através da utilização do calçado adequado. Entreviemos, sempre no sentido, de formar e educar indivíduos o mais saudáveis possível.

No que concerne à turma que leciono (9ºB), houve a necessidade de realizarmos o momento de apresentação na sala respetiva à turma, ao invés de ser realizado no auditório Fernando Azeiteiro o que, a meu ver, impediu alguns momentos de demonstração e interação devido ao espaço que dispúnhamos.

Através da monitorização deste projeto, pudemos constatar que os alunos interiorizaram e aplicaram as aprendizagens retidas nas ações de sensibilização que implementámos nas várias turmas ao confirmar em aulas futuras que muitos já apresentavam o calçado apropriado para a prática da atividade física.

Verificámos, após as primeiras intervenções, que havia um interesse da escola na implementação deste projeto noutras turmas e, inclusivamente, uma intenção de implementar novas regras relativamente ao uso apropriado do calçado desportivo, que poderiam vir a constar do próximo regulamento interno da ESIDM.

### **5.3 Projeto Olimpíada Sustentada - Cerejeiras**

O Projeto Olimpíada Sustentada - “Ninguém deve ser deixado para trás”, foi proposto pela coordenadora do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra (MEEFEBS), Professora Doutora Elsa Silva, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

A elaboração deste projeto reveste-se de uma importância acrescida, pelo facto de ter como orientação a agenda da Unesco para 2030. Os objetivos visam uma educação sustentável, indo ao encontro dos 17 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O perfeito entendimento do propósito do projeto bem como alguns contactos de referência do professor orientador da Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM) Rafael Baptista encaminharam-nos à visita a uma comunidade de aprendizagem na localidade do Rabaçal, Penela.

---

Denominada de “Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras – Cherry Tree Education Project (CAC)”, apresenta-se como um centro educativo que partiu da iniciativa de criar uma escola em que as crianças pudessem ser felizes, sentindo-se realizadas no processo de ensino-aprendizagem. Esta comunidade oferece a oportunidade de serem as próprias crianças a criar e a definir o seu percurso e, atendendo a distintos estádios de prontidão ajustam-se as orientações de cada percurso. Têm como intuito principal de contribuir para um mundo melhor, um mundo mais sustentável.

Os princípios têm por base uma metodologia ativa de aprendizagem, onde estão presentes os três grandes valores Olímpicos (Excelência, Respeito e Amizade). Quisemos apropriadamente designar o subprojeto de “*Move, to be healthy and happy*”, com a implementação de atividades relacionadas com a Educação Física e a ludicidade, em convívio com a metodologia de Montessori.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que consubstanciam este nosso subprojeto são o 4º Educação de qualidade e o 13º Ação climática.

Motivados pela Metodologia de Aprendizagem em Serviço Universitária, em prol da sociedade, o nosso subprojeto concebe-se em partes distintas: a caracterização dos diferentes intervenientes e dos espaços em que se concretiza, identificando e descrevendo as atividades, culminando com uma reflexão final

Este subprojeto resultou num processo de intervenção pedagógica adicional, com uma periodicidade semanal, na presença de princípios metodológicos diferentes dos implantados nas escolas públicas, contribuindo, sem dúvida, para a nossa evolução no processo pedagógico. Foi para nós bastante gratificante contactar com uma realidade diferente, onde os valores e a ética são bastante privilegiados, os comportamentos são extremamente adequados e o espírito de companheirismo, justiça e entreajuda está bastante patente nas práticas desta escola. Por esse motivo e com base nestes valores, os discentes participam ativamente em todas as tarefas atinentes às práticas do quotidiano, contribuindo para os objetivos da aprendizagem em serviço.

A adoção desta metodologia de trabalho neste projeto, proporcionou um serviço útil à Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras. Pela evolução evidente no desenvolvimento das crianças, consideramos que foram alcançados os objetivos inicialmente propostos por nós, através da implementação de atividades de Educação Física no quadro da metodologia Montessori. Para além do progresso ao nível das capacidades e habilidades físicas, foi também visível uma clara melhoria no que concerne ao espírito de grupo e autonomia dos alunos.

---

De salientar que a comunidade não dispunha de qualquer disciplina associada à atividade física, o que sublinha a importância da nossa intervenção e o interesse em dar continuidade ao projeto com núcleos de estágio futuros ou docentes de Educação Física.(ANEXO XIII)

## **6. Área 4- Atitude Ético-Profissional**

A ética profissional é uma das características fulcrais no exercício de qualquer atividade, pois abrange um conjunto de atitudes, valores e comportamentos essenciais à coabitação e ao trabalho generalizado, no seio da sociedade

Por esse motivo, é imperativo dispor de uma atitude ético-profissional fundamentada nos princípios e valores estipulados pela sociedade da qual fazemos parte, essencialmente por constituir parte integrante das nossas funções, enquanto docentes, a educação de crianças e jovens, a formação de estudantes de bem e de cidadãos exemplares acresce, evidentemente, a exigência e o rigor inerentes ao nosso papel enquanto professores.

A experiência proporcionada pela o EP representa uma mais-valia na nossa formação no domínio pessoal e profissional. A interação diária com a comunidade educativa, a eminente observação dos comportamentos associados às crianças e jovens, permitiu-nos desenvolver habilidades pessoais e profissionais, contribuindo para o nosso desenvolvimento não só no contexto profissional e escolar como a nível pessoal.

Ao longo do EP através de reuniões, debates, observações, conversas formais e informais e convivências, estipulamos uma conduta pessoal assente no compromisso, na rotina, na exigência e na disponibilidade, traçando o nosso perfil ético-profissional. Apresentamo-nos sempre disponíveis para qualquer tipo de projeto, procedemos ao acompanhamento de três visitas de estudo (duas em Coimbra e uma Lisboa), acompanhámos um aluno com Síndrome de Down, na realização da UD de Natação apresentámos o nosso projeto sempre que nos foi solicitado, ajudámos na preparação de todos os projetos inerentes às nossas funções e nunca falhámos perante os nossos compromissos com os nossos alunos e colegas.

Por outro lado, procurámos implementar um processo de estudo e formação contínua, no compromisso com as nossas próprias aprendizagens, melhorando os conhecimentos gerais e específicos e procurando desenvolver a autoformação e desenvolvimento profissional.

---

Neste sentido, o NE revelou uma grande capacidade de trabalhar em equipa, de iniciativa e responsabilidade, comprovada por todos os projetos em que nos envolvemos, quer do próprio NE, quer da comunidade educativa, através das turmas que nos foram atribuídas.

Pelo parecer dos nossos pares, docentes do Departamento de Expressões e auxiliares de ação educativa, manifestámos sempre uma conduta adequada, baseada na ética profissional e responsabilidade pessoal.

Por último, o nosso principal compromisso passou por conseguir responder às aprendizagens dos alunos, procurando desenvolver uma educação inclusiva, assente no respeito mútuo e promovendo a diferenciação pedagógica na preparação e realização das aulas

---

## **Capítulo III- Tema-Problema**

---

## Introdução

Esta investigação surge no âmbito do Estágio Pedagógico e insere-se no capítulo III, destinado à componente investigativa do Relatório de Estágio. Este estudo pretende aprimorar as nossas capacidades inerentes ao domínio da pesquisa e da investigação, vigorando novas aprendizagens e uma construção de conhecimento sustentado na melhoria eminente dos níveis de proficiência e do desempenho individual na vertente da intervenção pedagógica, na qualidade de docentes. Ao realizarmos um paralelismo com o tema, pretendemos perceber a visão dos alunos no que concerne às estratégias de ensino levadas a cabo pelos seus professores, procurando implementar e dinamizar novas ideias, paradigmas e metodologias de ensino, com a finalidade de, num futuro próximo, intervencionarmos da melhor maneira enquanto docentes na área da Educação Física.

Nesse sentido, o Núcleo de Estágio da ESIDM, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre, desenvolveu uma investigação que apresenta como principal objetivo recolher percepções dos alunos do Ensino Secundário sobre as aulas de Educação Física, relativamente à Diferenciação, Avaliação e Motivação para as aulas. Para o efeito, foi mobilizado o questionário (Anexo XIV) “Educação Física: Diferenciação, Avaliação e Motivação (EFDAM) – A Experiência dos Alunos no Ensino Secundário”, desenvolvido pelo supervisor, para aplicação na população de alunos da Escola Secundária Infanta Dona Maria (ESIDM).

Pelo facto, da recolha dos dados inerentes ao questionário incluir dados sociodemográficos como o sexo (masculino ou feminino) e os anos de escolaridade dos alunos do Ensino Secundário, garantiu-se o anonimato e a confidencialidade no que ao tratamento dos dados diz respeito, tendo por base o Regulamento de Proteção de Dados.

O propósito do estudo reside na percepção dos alunos sobre a Diferenciação Pedagógica, consoante o sexo.

A estrutura deste estudo consiste em apresentar um enquadramento teórico (Estado da Arte), uma metodologia, os procedimentos inerentes à mesma, os participantes, uma análise detalhada dos dados, seguindo-se de uma apresentação e discussão de resultados e a conclusão.

---

## 1. Enquadramento Teórico

No enquadramento teórico será efetuada uma pesquisa bibliográfica sobre alguns conceitos fundamentais para o tema de estudo.

### Educação Física (EF)

A Educação Física, como o próprio nome indica, cinge-se na formação de indivíduos por meio da atividade física e da promoção de um estilo de vida saudável, permitindo aos discentes adquirirem competências e habilidades motoras indispensáveis para o seu quotidiano, ao contribuir, intrinsecamente, para o desenvolvimento da psicomotricidade, assente na implementação de uma educação cognitiva e socio afetiva. (Bailey & Deismore, 2004).

A Declaração de Posição Internacional aprovada pela UNESCO, ONU, entre outros, revela que Educação Física, aporta nos indivíduos a capacidades de se movimentarem de forma eficaz, eficiente e com segurança.

Mais acrescenta a Comissão Europeia, no seu *Livro Branco sobre o Desporto* que “o tempo dedicado ao desporto, seja nas aulas de educação física na escola ou em atividades extracurriculares, pode comportar substanciais efeitos benéficos para a saúde e para a educação.” (Comissão europeia, 2007). Refere ainda que a Educação Física proporciona uma aprendizagem estruturada e pretende colocar em prática competências que, provavelmente, irão favorecer bem-estar, saúde, condição física favorável, desenvolvimento interpessoal e princípios inclusão no seio da sociedade ao longo da vida dos indivíduos.

Importa ainda mobilizar, em Articulação com o Perfil dos Alunos operacionalizado num conjunto de competências específicas no Despacho 6478/2017 de 26 de julho, as finalidades da Educação Física no contexto nacional, que podem ser encontradas nas Aprendizagens Essenciais, e visam:

*“1. Desenvolver a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar;*

*2. Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente, a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente;*

---

3. *Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social;*

4. *Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso.*

Concluindo, através da cuidada análise dos Decretos de Lei nº 55/2018 e o Decreto-lei nº 54/2018 podemos verificar, respetivamente, que “ a definição de estratégias de diferenciação pedagógica” irá permitir à comunidade educativa obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos com vista adaptação e ajustamentos constantes de processos e estratégias. Já o processo de inclusão incidirá sobre o igual acesso, assente em medidas “universais, seletivas e adicionais”, de todos os alunos às mesmas oportunidades no seio da Educação Física.

Mais acrescentam, E. Ribeiro Silva, M. Fachada & P. Nobre (2019), que o “planeamento e a intervenção multinível”, com referência ao PASEO, implicam o uso estratégico da diferenciação pedagógica nas várias Áreas do Ensino Aprendizagem (planeamento, estratégias de ensino- realização e avaliação).

## **Diferenciação Pedagógica (DP)**

Com o intuito de definir este conceito extremamente relevante para o projeto procedeu-se à identificação do “Estado da Arte” que consiste em investigar o que já foi falado sobre o tema, por quem e a que conclusões se chegou. Para este trabalho, destacamos os autores: Perrenoud (1986) Boal (1996); Tomlinson, (2000 e 2003); Sá (2001); Waterman (2005); Benjamin (2005); Gomes (2006); Zylberberg (2007); Maia (2009); e Constantino e Silva (2015);

Nesse sentido, Perrenoud (1986) “define a Diferenciação Pedagógica como o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno.” Pela cuidada composição dos grupos e adequação das atividades.

Segundo Boal (1996) a Diferenciação Pedagógica (DP) tem como objetivo “o sucesso educativo de cada um, na sua diferença. Não é um método pedagógico, mas sim a assunção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo,

---

em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas”.

Através do trabalho de Tomlinson, (2000) a DP pode ser definida como um “conjunto de esforços dos professores de modo a responder a todos os alunos”; sendo que o propósito geral passa por potencializar o crescimento e o sucesso individual dos alunos. O ensino diferenciado coloca em evidência os níveis de interesse, prontidão e desempenho dos alunos. Na prática, a diferenciação é alcançada pelos professores através da administração das necessidades dos alunos no desenvolvimento das aulas (Tomlinson, 1999, como citado por Whipp, Taggart, & Jackson, 2014).

No seio da Educação Física, referem os autores, que com o intuito de se realizar uma aula diferenciada, devem-se adotar duas tarefas em simultâneo com níveis de dificuldade distintos, como aliás iremos abordar mais à frente, nas categorias Formas de Trabalho e Níveis de Dificuldade. (Pellet Harisson 1996. como citado Whipp, Taggart, & Jackson 2014).

É universal no discurso de todos estes autores que o objetivo fundamental da Diferenciação Pedagógica (DP) é maximizar o sucesso e o crescimento pessoal do aluno e que esta se opõe à uniformização dos conteúdos ao condenar a uniformidade de ritmos de progressão, métodos, didáticas e práticas pedagógicas e organizacionais.

Segundo Maia (2009) “a DP contém subjacente uma política de mudança para responder à diversidade, uma alteração de procedimentos quer instrucionais, quer avaliativos.” A DP inclui ainda motivos pelos quais existe a necessidade de diferenciar e aquilo que pode ou deve ser alvo de uma pedagogia diferenciada. Nesse sentido, o autor evidencia as seguintes subcategorias: “motivação, individualização do ensino, trabalho de grupo, diferenciação do conteúdo, diferenciação do processo, diferenciação da avaliação e relação professor/aluno”.

De acordo com a pesquisa efetuada a literatura revela que os professores de EF consideram fundamental a DP no processo de E-A, no entanto o conhecimento sobre a sua abrangência é “manifestamente insuficiente”. A Constantino & E Silva (2015).

Zylberberg (2007) “afirma que os professores apesar de concordarem com a ideia de que os alunos são diferentes, necessitam de aprender por estratégias e atividades diferenciadas e devem dedicar durações distintas a uma mesma proposta educativa, apresentam propostas pedagógicas sempre voltadas à semelhança”.

Nesta medida e segundo estes autores, é perceptível que existe um desconhecimento por parte dos professores de Educação Física sobre o trabalho em

---

diferenciação pedagógica, tendo-a associado apenas a duas situações: à divisão da turma por níveis de desempenho ou à intervenção pedagógica com os alunos de NEE (Necessidades Educativas Especiais).

## **2. Apresentação da Questão de partida e dos Objetivos**

Procuramos, essencialmente, responder à questão: “Quais as perceções dos alunos do Ensino Secundário sobre a Diferenciação Pedagógica nas aulas de EF consoante o sexo”.

Os objetivos esta investigação são:

- 1- Identificar** as perceções dos alunos sobre Diferenciação Pedagógica nas aulas de Educação Física consoante o sexo;
- 2- Caracterizar** as perceções dos alunos e alunas do Ensino Secundário sobre diferenciação pedagógica nas aulas de Educação Física;
- 3- Caracterizar** o perfil de perceção dos alunos sobre a diferenciação em EF à entrada e à saída do Ensino Secundário.

## **3. Metodologia**

Este estudo caracteriza-se por ser de natureza descritiva e exploratória, e centra-se na perceção dos alunos sobre o objeto de investigação: a Diferenciação Pedagógica em Educação Física. Este tipo de estudo, com esta natureza, é aplicado com o intuito de permitir aos investigadores criar novas hipóteses de pesquisa, verificar técnicas e métodos de investigação e descobrir e formular novas ideias dentro do objeto de estudo.

Neste tópico serão apresentados os participantes, os instrumentos, os procedimentos de aplicação e os procedimentos de análise dos dados.

### **Participantes**

A população a estudar foram os alunos do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), que frequentam a ESIDM (Escola Secundária Infanta Dona Maria), no ano letivo de 2021/2022. No entanto, será reduzida a amostra nos objetivos do estudo, pelo facto da amostra dos alunos do 11º ano ser bastante reduzida.

A amostra que conseguimos recolher foi composta por 175 alunos (61 alunos do 10º ano, 16 alunos do 11º ano e 98 alunos do 12º ano), 97 alunas do sexo feminino e 78 alunos do sexo masculino, com uma média de idades de 17 anos. No entanto, e como foi anteriormente referido, pelo facto do número participantes do 11º ano ser bastante

---

reduzido, o estudo avançou com 159 alunos (61 alunos do 10º ano, 98 alunos do 12º ano) dos quais 72 alunos do sexo masculino e 87 alunas do sexo feminino, em todos os objetivos.

### **Instrumentos**

Foi aplicado um questionário (EFDAM), em processo de validação, da autoria do professor doutor Paulo Renato Bernardes Nobre. O questionário organiza-se em 10 partes: Identificação dos alunos; Hábitos e Preferências de Atividade Física e Desporto; Aprendizagens Realizadas em EF; A Apresentação da Aula e das Atividades em EF; Diferenciação em EF; FB e EF; Avaliação e EF; Motivação e EF; Ensinar, Aprender, Avaliar; EF no contexto da Covid-19: 2020/2021.

Neste estudo debruçamo-nos apenas sobre a Diferenciação Pedagógica em EF.

### **Procedimentos**

Iniciámos os procedimentos através da monitorização de um conjunto de reuniões alusivas ao planeamento da recolha dos dados, procedendo à conceção, em articulação, de um quadro teórico para o questionário. De seguida, mobilizámos estratégias de seleção de participantes para que, quando devidamente autorizados, implementássemos o questionário nas respetivas turmas. Posteriormente, em articulação com a FCDEF, a Escola Cooperante (ESIDM), os respetivos orientadores e o Núcleo de Estágio, procedemos à criação de termos de consentimento informados a apresentar em Conselho Pedagógico (ESIDM), com o intuito de mobilizarmos o questionário junto dos alunos do Ensino Secundário. Realizámos, por via do trabalho colaborativo, um documento para entregar aos Encarregados de Educação, solicitando-lhes consentimento e disponibilidade para que os seus educandos respondessem ao questionário, garantindo, evidentemente, o anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados, tendo por base o Regulamento de Proteção de Dados.

De seguida, abordámos as turmas do Ensino Secundário (8 turmas- 10ºano; 7 turmas- 11ºano; e 8 turmas- 12ºano) em dois momentos. O primeiro, com finalidade de distribuímos autorizações aos alunos selecionados. Após cerca de duas semanas em que contámos com a colaboração dos docentes de EF no pedido de devolução das autorizações realizámos o segundo momento de intervenção junto das turmas, de forma presencial em que solicitámos cerca de 10-15 minutos do tempo de aula das turmas que apresentavam alunos autorizados. Esta recolha foi feita com uma periodicidade de cerca de 3 semanas,

conseguindo, no final recolher 175 respostas. O questionário foi respondido via *Google Forms*.

## Procedimentos de Análise de Dados

Neste trabalho, analisámos a dimensão da Diferenciação Pedagógica em Educação Física, inclui 22 itens agrupados em 7 categorias:

**Tabela 4- Categorias da dimensão Diferenciação Pedagógica em Educação Física**

<b>Categorias</b>	<b>Itens</b>		
Níveis de Decisão dos Alunos	5.1.1	5.1.21	5.1.22
Composição dos Grupos	5.1.2	5.1.6	5.1.20
Gestão do Tempo de Atividade		5.1.3	5.1.5
Formas de Trabalho	5.1.4	5.1.12	5.1.19
Níveis de Dificuldade das Atividades	5.1.7	5.1.10	5.1.14
Diversidade das Atividades	5.1.8	5.1.13	5.1.15
	5.1.16	5.1.18	
Adequação das Atividades	5.1.9	5.1.11	5.1.17

Para facilitar a leitura das tabelas, no primeiro objetivo do estudo, realizámos a agregação das dimensões da escala das mesmas, ao juntar o Nível 1 com o Nível 2, dimensões- “Nunca e Raramente” transformando-se em “Pouco Frequente”, mantivemos a conotação da dimensão “Às Vezes” (nível 3) e agregámos o Nível 4 com o Nível 5- “Muitas Vezes; Sempre”, transformando-se em “Frequentemente”. Perfazendo, deste modo apenas 3 dimensões da escala utilizada- Poucas Frequente, Às Vezes e Frequentemente.

Após a monitorização da recolha dos dados, mobilizámos a análise e tratamento dos mesmos. Para tal, exportámos os resultados obtidos decorrentes das respostas dos alunos do *Google Forms* e criámos uma folha de cálculo *Excel* onde uniformizámos os dados atinentes a todos os domínios do questionário que seriam por nós estudados, neste caso específico o domínio Diferenciação Pedagógica em Educação Física.

Posto isto, com a uniformização dos dados e a ordenação das variáveis de estudo inseriram-se os dados no IBM Statistical Package for Social Science (IBM SPSS), versão 27, instrumento estatístico utilizado para a análise e tratamento de dados. Através da estatística descritiva calcularam-se frequências relativas (%) e absolutas (*n*) algumas medidas de tendência central- média aritmética ( $\bar{X}$ ) e moda (*Mo*); e medidas de dispersão- desvio padrão (DP), mínimo (*xmin.*) e máximo (*xmax.*). Na análise inferencial utilizou-se o Teste U de Mann-Whitney, fixando-se o valor referencial de 0,05 como limite de

---

significância ( $p < 0,05$ ; 5%), com o intuito de identificar a percepção dos alunos sobre a Diferenciação Pedagógica em Educação Física, consoante o sexo.

## 4. Apresentação e Discussão de Resultados

Os itens relativos à componente da Diferenciação Pedagógica são representados de seguida e estão agrupados por categorias, apresentando o tema em comum. Nesse sentido, as tabelas e quadros estão agrupados pelas seguinte ordem nos respetivos subcapítulos: Níveis de Decisão dos Alunos (5.1.1; 5.1.21; 5.1.22); Composição dos Grupos (5.1.2 ; 5.1.6; 5.1.20); Gestão do Tempo de Atividade (5.1.3; 5.1.5); Formas de Trabalho (5.1.4; 5.1.12; 5.1.19); Níveis de Dificuldade das Atividades (5.1.7; 5.1.10; 5.1.14); Diversidade das Atividades (5.1.8; 5.1.13; 5.1.15; 5.1.16; 5.1.18) e Adequação das Atividades (5.1.9; 5.1.11; 5.1.17).

### 4.1.1- Níveis de Decisão dos Alunos

Apresentamos, de seguida, os dados alusivos à decisão dos alunos nas aulas.

Tabela 5- Níveis de Decisão dos alunos, segundo o sexo, questão 5.1.1.

Item 5.1.1 Existiam atividades ou conteúdos diferentes, mas eu não podia escolher	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	15	20,8%	18	20,7%	33	20,8%
Às vezes	18	25,0%	23	26,4%	41	25,8%
Frequentemente	39	54,2%	46	52,9%	85	53,5%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como se pode verificar na tabela acima (6), para a maior parte dos alunos inquiridos (53,5%), existiam atividades ou conteúdos diferentes, mas estes não podiam escolher essas tarefas. De salientar que um quarto dos participantes, revela que este tipo de situações apenas acontecia “Às Vezes”, na aula de EF. No que ao sexo concerne, é visível, pelas percentagens apresentadas que não existe uma grande discrepância nas perceções de ambos os sexos.

Tabela 6- Níveis de Decisão dos alunos, segundo o sexo, questão 5.1.21.

Item 5.1.21 Nas atividades da aula seguíamos uma ordem definida pelo professor	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	5	6,9%	5	5,7%	10	6,3%
Às vezes	11	15,3%	9	10,3%	20	12,6%
Frequentemente	56	77,8%	73	83,9%	129	81,1%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como se pode observar na Tabela 5, a atividades da aula seguiam, frequentemente, uma ordem definida pelo professor, opinião sustentada por mais de três quartos do universo inquirido (81,1%). Importa ainda frisar que, no que diz respeito ao sexo, as frequências absolutas apresentadas pelo sexo feminino referentes ao extremo superior da escala (frequentemente) são mais elevadas quando comparadas ao sexo masculino.

Tabela 7- Níveis de Decisão dos alunos, segundo o sexo, questão 5.1.22.

Item 5.1.22 Os grupos eram distribuídos pelos espaços consoante o grau de dificuldade	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	27	37,5%	37	42,5%	64	40,3%
Às vezes	15	20,8%	21	24,1%	36	22,6%
Frequentemente	30	41,7%	29	33,3%	59	37,1%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Segundo a Tabela supramencionada (8), podemos verificar que as percepções dos alunos diferem muito relativamente à eventualidade de, na aula de EF, os grupos serem distribuídos pelo espaço em função do grau de dificuldade, pois as percentagens mais elevadas aparecem nos dois extremos da escala, constatando-se que 64 alunos (40,3%), percebe que estas situações eram pouco frequentes e 59 alunos (37,1%), percebe que, frequentemente, os grupos eram organizados desta forma. A variável independente do sexo vem enfatizar a ideia anteriormente introduzida, verificando-se que o sexo feminino, através da análise das frequências absolutas (%), afirma que este método de organização era pouco frequente no contexto das suas aulas, por outro lado, o sexo masculino assume que esta metodologia de organização acontece, frequentemente, nas aulas de EF.

De seguida, apresentamos um quadro com os dados relativos ao grau de significância estatística dos itens acima mencionados.

Quadro 1- Teste U de Mann-Whitney entre os níveis de decisão dos alunos e o sexo, descritos nos itens 5.1.1, 5.1.21 e 5.1.21, respetivamente

Níveis de decisão dos alunos	Sexo		UMW	P
	Masculino	Feminino		
	Posto Médio (rank)	Posto Médio (rank)		
Existiam atividades ou conteúdos diferentes, mas eu não podia escolher	81,15	79,05	6877,500	0,766
Nas atividades da aula seguíamos uma ordem definida pelo professor	73,23	<b>85,54</b>	5278,000	<b>0,072</b>
Os grupos eram distribuídos pelos espaços consoante o grau de dificuldade	<b>82,44</b>	77,98	6784,500	0,534

Pelos resultados obtidos constata-se que a variável independente sexo não interfere estatisticamente nesta categoria da Diferenciação Pedagógica (Níveis de Decisão dos Alunos), pois os valores são de  $p > 0,05$  em todos os itens. De salientar que o valor de  $p$  a questão “Nas atividades da aula seguíamos uma ordem definida pelo professor”, aparece muito perto do valor de referência e onde os alunos do sexo masculino pontuaram mais na ordenação da média. Pode isto querer dizer que os professores adotam, segundo a perceção dos alunos inquiridos, um modelo de aula mais próximo dos estilos de ensino de reprodução, do Espetro de Mosston e Ashworth (2008), assente, globalmente, no papel do professor como centro de todo o processo de ensino, visto que, seguiam, de forma recorrente, uma ordem de tarefas definida pelo professor.

#### 4.1.2 Composição dos Grupos Trabalho em contexto de aula

Apresentamos, em seguida, os dados alusivos à composição dos grupos de trabalho em contexto de aula.

Tabela 8- Composição dos Grupos de Trabalho, segundo o sexo, questão 5.1.2.

Item 5.1.2 Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	5	6,9%	2	2,3%	7	4,4%
Às vezes	12	16,7%	26	29,9%	38	23,9%
Frequentemente	55	76,4%	59	67,8%	114	71,7%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos, facilmente, observar na tabela anteriormente apresentada, os grupos de trabalho eram constituídos, frequentemente, por alunos/as com níveis de desempenho diferentes, opinião sustentada por 71,7% do universo inquirido. Podemos ainda verificar que quase ¼ dos participantes (23,9%) perceciona que, às vezes, os grupos eram constituídos desta forma. Já, relativamente ao sexo, o sexo masculino apresenta uma

percepção mais acentuada no extremo superior da escala apresentada do que o sexo feminino, quando comparados proporcionalmente (76,4% ; 67,8%).

Tabela 9- Composição dos Grupos de Trabalho, segundo o sexo, questão 5.1.6.

Item 5.1.6 Os grupos tinham alunos e alunas com o mesmo nível de desempenho	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	15	20,8%	17	19,5%	32	20,1%
Às vezes	29	40,3%	39	44,8%	68	42,8%
Frequentemente	28	38,9%	31	35,6%	59	37,1%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Com base na Tabela 10, podemos verificar que para quase metade dos alunos inquiridos (42,8%) os grupos de trabalho eram, às vezes, constituídos por alunos/as com o mesmo nível de desempenho. Importa salientar que praticamente metade dos alunos do sexo feminino (44,8%) percecionavam este modelo de constituição dos grupos, com esta periodicidade. As opiniões não diferem muito entre sexo, apresentado o sexo masculino 40,3%, para a constituição de grupos desta maneira com esta regularidade.

Tabela 10- Composição dos Grupos de Trabalho, segundo o sexo, questão 5.1.20.

Item 5.1.20 Os grupos eram organizados por sexo, incluindo só alunos ou só alunas	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	35	48,6%	35	40,2%	70	44,0%
Às vezes	18	25,0%	15	17,2%	33	20,8%
Frequentemente	19	26,4%	37	42,5%	56	35,2%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos observar na Tabela 11, praticamente, metade dos alunos inquiridos perceciona que era pouco frequente os grupos de trabalho serem organizados por sexo, incluindo só alunos ou só alunas (44%). No entanto, importa evidenciar que as opiniões diferem em função do sexo. Como é visível, as raparigas apresentam, entre si, alguma discrepância no que concerne ao facto dos grupos serem, efetivamente, organizados por sexo, pois apresentam os maiores valores percentuais nas duas extremidades da escala apresentada (pouco frequente- 40,2% ; frequentemente- 42,5%) o que revela alguma dispersão nas respostas, dentro do próprio sexo. Contudo, os rapazes, apresentam uma opinião mais formatada, percecionando que era pouco frequente os grupos serem organizados por sexo, opinião esta sustentada por 48,6% dos rapazes inquiridos.

De seguida, apresentamos um quadro com os dados relativos ao grau de significância estatística dos itens acima mencionados.

**Quadro 2- Teste U de Mann-Whitney entre a composição dos grupos de trabalho e o sexo, descritos nos itens 5.1.2, 5.1.6 e 5.1.20, respetivamente**

Composição dos Grupos	Sexo		UMW	P
	Masculino	Feminino		
	Posto Médio (rank)	Posto Médio (rank)		
Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	83,71	76,93	6693,000	0,327
Os grupos tinham alunos e alunas com o mesmo nível de desempenho	80,78	79,36	6904,000	0,838
Os grupos eram organizados por sexo, incluindo só alunos ou só alunas	73,22	<b>85,61</b>	5271,500	<b>0,083</b>

Os resultados evidenciam que não existe diferença estatisticamente significativa entre o sexo e os itens apresentados que constituem a categoria - Composição dos Grupos de Trabalho, pois os valores são de  $p > 0,05$ . De referenciar que o valor de  $p$  a questão “Os grupos eram organizados por sexo, incluindo só alunos ou só alunas”, aparece, relativamente perto do valor de referência e onde os alunos do sexo feminino pontuaram mais na ordenação da média. O ensino, em grupos heterogéneos, assume, essencialmente, um paradigma diferenciado e constitui uma função do professor realizar um “conjunto de esforços”, na verdade, todos os que estiverem ao seu alcance, de modo a corresponder a todos os alunos presentes na aula (Tomlinson, 2000). No entanto, importa evidenciar a perceção das alunas para esta categoria.

### 4.1.3 Gestão do Tempo de Atividade das Tarefas da Aula

Apresentamos, de seguida, os dados referentes à gestão do tempo de atividade, em contexto de aula.

**Tabela 11- Gestão do Tempo de Atividade segundo o sexo, questão 5.1.3.**

Ítem 5.1.3 Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	2	2,8%	5	5,7%	7	4,4%
Às vezes	4	5,6%	17	19,5%	21	13,2%
Frequentemente	66	91,7%	65	74,7%	131	82,4%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Através da análise da tabela anterior, podemos evidenciar que era frequente os alunos terem todos mesmo tempo para realizar as atividades durante a aula de EF, opinião sustentada por mais três quartos a população inquirida (82,4%). Esta perceção é, de facto, bastante evidente no sexo masculino, pois 66 alunos

(91,7%) num universo de 72 alunos afirmaram que tinham, de forma frequente, todos o mesmo tempo para realizar as atividades propostas na aula. O sexo feminino partilha a mesma opinião, embora com menos proporção (74,7%), verificando-se que este tipo de situações poderiam acontecer, frequentemente, durante as aulas de EF (17 alunas, 19,5%).

Tabela 12- Gestão do Tempo de Atividade segundo o sexo, questão 5.1.5.

Item 5.1.5 Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	15	20,8%	24	27,6%	39	24,5%
Às vezes	21	29,2%	26	29,9%	47	29,6%
Frequentemente	36	50,0%	37	42,5%	73	45,9%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Após a análise detalhada da Tabela 13, verificamos, com base no que os resultados nos sugerem, que era frequente os alunos poderem executar as atividades ao seu ritmo nas aulas de EF, opinião sustentada por quase metade dos participantes (45,9%). As perceções não diferem muito no que concerne à variável independente do sexo, entre os sexos. Percecionando estes, que os alunos, em contexto de aula podiam realizar, de forma frequente, as atividades ao seu ritmo. Assinala-se sim alguma discrepância, todavia, não muito evidente, nas extremidades da escala apresentada. Ao verificar-se, proporcionalmente, um valor mais elevado para os inquiridos do sexo masculino na extremidade superior (frequentemente: 50% ; 42,5%) e, conseqüentemente, a constatar-se um valor percentual mais elevado para o sexo feminino na extremidade inferior (pouco frequente: 27,6% ; 20,8%).

Após a apresentação descritiva dos dados alusivos à gestão do tempo de atividade, apresentamos um quadro com os dados relativos ao grau de significância estatística dos itens acima referidos.

Quadro 3- Teste U de Mann-Whitney entre a composição dos grupos de trabalho e o sexo, descritos nos itens 5.1.3, 5.1.5, respetivamente

Gestão do Tempo de Atividade	Sexo		UMW	P
	Masculino	Feminino		
	Posto Médio (rank)	Posto Médio (rank)		
Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades	82,46	77,97	6783,000	<b>0,508</b>
Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	<b>82,55</b>	77,89	6776,000	0,512

Através da análise dos resultados obtidos podemos, desde logo, verificar que a variável independente do sexo não interfere estatisticamente nesta categoria da Diferenciação Pedagógica (Gestão do Tempo de Atividade), pois os valores são de  $p > 0,05$  em todos os itens. Importa evidenciar que o valor de **p** na questão “Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades”, constitui o valor mais baixo e, conseqüentemente,

mais perto do valor de referência, onde os alunos do sexo masculino pontuaram mais na ordenação da média. Como forma de gerir tempo de execução de atividades e ritmos de trabalho, deve-se identificar a capacidade de resposta dos elementos constituintes da turma em termos físicos e mobilizar tarefas em função dos ritmos de trabalho apresentados.

#### 4.1.4 Formas de Trabalho nas Aulas de Educação Física

Apresentamos, em seguida, os dados alusivos às formas de trabalho nas aulas de EF.

Tabela 13- Formas de Trabalho em EF segundo o sexo, questão 5.1.4.

Item 5.1.4 Havia atividades em que trabalhava sozinho	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	17	23,6%	19	21,8%	36	22,6%
Às vezes	22	30,6%	35	40,2%	57	35,8%
Frequentemente	33	45,8%	33	37,9%	66	41,5%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Segundo a tabela acima apresentada, podemos constatar que as percepções dos alunos diferem muito relativamente à eventualidade de, na aula de EF, existirem atividades em que estes trabalhavam sozinhos, pois a tendência incide sobre este fenómeno acontecer frequentemente (66 alunos- 41,5%), no entanto, 57 alunos (35,8%) percebem que estas situações acontecem, às vezes, nas aulas de EF. A variável independente do sexo vem reforçar a ideia anteriormente desenvolvida, ao constatar-se que pouco mais de um terço dos participantes do sexo feminino afirmam que esta forma de trabalhar na aula, acontecia, de facto, às vezes (40,2%). Por outro lado, praticamente metade do universo do sexo masculino inquirido alega que esta forma de trabalho, assente no trabalho individualizado, acontecia de forma frequente, em contexto de aula (45,8%).

Tabela 14- Formas de Trabalho em EF segundo o sexo, questão 5.1.4.

Item 5.1.12 Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	0	0,0%	2	2,3%	2	1,3%
Às vezes	9	12,5%	12	13,8%	21	13,2%
Frequentemente	63	87,5%	73	83,9%	136	85,5%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como é visivelmente observável através da análise da Tabela 15, era frequente existirem as atividades, em contexto de aula, em que os alunos trabalhavam num grupo ou numa equipa, opinião sustentada por mais de três quartos do universo inquirido (85,5%). No que ao sexo concerne, importa frisar, que, para ambos os sexos, as opiniões são bastante idênticas- havia, frequentemente, atividades em que trabalhava num grupo ou equipa (87,5% ; 83,9%). De salientar que, de todos os itens analisados até este ponto, este é o que apresenta a menor frequência absoluta no tocante à extremidade inferior da escala apresentada (Pouco Frequente – Nunca e Raramente), tendo, até, para o sexo masculino nenhum aluno ter respondido “Nunca” ou “Raramente” e no sexo feminino apenas duas alunas responderam pouco frequente (uma Nunca e outra Raramente).

Tabela 15- Formas de Trabalho em EF segundo o sexo, questão 5.1.19.

Item 5.1.19 Havia atividades em que trabalhava com outro colega	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	1	1,4%	3	3,4%	4	2,5%
Às vezes	10	13,9%	11	12,6%	21	13,2%
Frequentemente	61	84,7%	73	83,9%	134	84,3%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos verificar, segundo o que resultados da Tabela 16 nos sugerem, existiam, frequentemente, atividades em que os alunos trabalhavam com outros colegas, na aula de EF, opinião sustentada por mais de três quartos da população inquirida (84,5%). De referenciar que não existe diferença evidente entre as perceções segundo a variável independente do sexo, verificando que ambos os sexos percecionam que era frequente trabalharem com outro colega (84,7% ; 83,9%).

Quadro 4- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.4, 5.1.12 e 5.1.19, respetivamente

Formas de Trabalho	Sexo		UMW	P
	Masculino	Feminino		
	Posto Médio (rank)	Posto Médio (rank)		
Havia atividades em que trabalhava sozinho	82,03	78,32	6813,500	0,598
Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	<b>84,46</b>	76,31	6639,000	<b>0,201</b>
Havia atividades em que trabalhava com outro colega	80,53	79,56	6922,000	0,883

Os resultados evidenciam que não existe diferença estatisticamente significativa entre o sexo, nos itens apresentados que constituem a dimensão das Formas de Trabalho, categoria da Diferenciação Pedagógica, pois os valores são de  $p > 0,05$ . Importa evidenciar que o valor de **p** na questão “Havia atividades em que

trabalhava num grupo ou equipa”, constitui o valor mais próximo do valor de referência, onde os alunos do sexo masculino pontuaram mais na ordenação da média. É evidente que as formas de trabalho em equipa e de forma colaborativa, em EF, são bastante enriquecedoras pois permitem aos alunos construir conhecimento através de opiniões, saberes e vivências dos seus pares, contribuindo para o seu processo de E-A.

#### 4.1.5 Níveis de Dificuldade das Atividades Apresentadas nas Aulas

Apresentamos, de seguida, os dados referentes aos níveis de dificuldade das atividades apresentadas na aula.

Tabela 16- Níveis de dificuldade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.7

Item 5.1.7 Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	12	16,7%	17	19,5%	29	18,2%
Às vezes	24	33,3%	30	34,5%	54	34,0%
Frequentemente	36	50,0%	40	46,0%	76	47,8%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos constatar, praticamente, metade (47,8%) dos alunos inquiridos refere que existiam, frequentemente, espaços onde podiam aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes. No que ao sexo concerne, os valores são todos muito idênticos tanto para o sexo masculino como para o feminino, reforçando a ideia anteriormente desenvolvida de que, existiam, frequentemente, espaços onde podiam aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes. Importa frisar, ainda, que embora praticamente metade da população inquirida refira a periodicidade do item como frequente, um terço dos inquiridos, percebeção, este item apontando uma frequência de “às vezes”.

Tabela 17- Níveis de dificuldade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.10

Item 5.1.10 A maioria das atividades eram fáceis para mim	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	1	1,4%	9	10,3%	10	6,3%
Às vezes	18	25,0%	40	46,0%	58	36,5%
Frequentemente	53	73,6%	38	43,7%	91	57,2%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como se pode verificar na tabela acima (18), para a maior dos alunos inquiridos (57,2%), a maioria das atividades eram fáceis de realizar. No entanto, é bastante visível alguma discrepância na opinião dos alunos em função do sexo. Para o sexo masculino, as atividades eram, frequentemente, fáceis de realizar, opinião sustentada por, sensivelmente, três quartos da população inquirida (53 alunos - 73,6%), os outros 26,4% percebem que as atividades são fáceis “às vezes” ou de forma pouco frequente. Já no tocante ao sexo feminino, as percentagens estão, proporcionalmente, mais distribuídas, verificando-se que para 40 alunas (46%) as atividades eram, por vezes, fáceis de realizar, para 38 alunas (43,7%) as atividades eram, frequentemente, fáceis de realizar e para 9 alunas (10,3%) as atividades eram, de forma pouco frequente, fáceis de realizar.

Tabela 18- Níveis de dificuldade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.14

Item 5.1.14 A maioria das atividades eram difíceis para mim	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	50	69,4%	53	60,9%	103	64,8%
Às vezes	6	8,3%	19	21,8%	25	15,7%
Frequentemente	16	22,2%	15	17,2%	31	19,5%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos constatar, segundo o que os resultados da Tabela 19 nos sugerem era pouco frequente para os alunos sentirem dificuldades na realização das atividades no contexto de aula, opinião sustentada por quase dois terços do universo dos alunos inquiridos (64,8%). As opiniões, com base na variável independente do sexo, são partilhadas por ambos os sexos, evidenciando que era pouco frequente as atividades serem de difícil execução. Apenas frisar a percentagem de raparigas que refere que as atividades eram, por vezes, difíceis (21,8%) e a percentagem de rapazes que evidencia que as atividades eram, frequentemente, de difícil execução (22,2%), ambos os valores perto de ¼ dos inquiridos.

Quadro 5- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.7, 5.1.10 e 5.1.14, respetivamente

Níveis de Dificuldade das Atividades	Sexo		UMW	P
	Masculino	Feminino		
	Posto Médio (rank)	Posto Médio (rank)		
Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes	81,49	78,76	6852,500	0,697
A maioria das atividades eram fáceis para mim	<b>95,53</b>	67,15	5842,000	<b>0,000</b>
A maioria das atividades eram difíceis para mim	73,83	85,10	5316,000	0,109

Aferem-se diferenças estatisticamente significativas no sexo relativamente à dimensão da DP (Níveis de Dificuldade), no item: 5.1.10 “A maioria das atividades eram fáceis para mim” ( $U = 5842,000$ ,  $p = 0,000$ ). Os alunos do sexo masculino pontuaram mais na ordenação da média **95,53**, revelando uma percepção maior desta realidade. É importante referir que as tarefas apresentadas pelos professores, como pudemos observar através do estudo efetuado, devem, numa primeira, fase cingir-se aos níveis de proficiência dos alunos e, numa segunda fase, garantir o empenho e a motivação dos mesmos, para que estes consigam perceber o cariz de dificuldade de execução das tarefas. Um professor é coerente e eficiente quando consegue manter os alunos dentro da tarefa sem apresentarem comportamentos desviantes e empenhados, motivados e proativos, num clima ótimo de aprendizagem. As quatro dimensões da intervenção pedagógica apresentadas por Siedentop, estão intrinsecamente interligadas e definem o sucesso da aula, garantindo a progressão dos alunos no processo de E-A. (Siedentop, 1983).

#### 4.1.6 Diversidade das Atividades Apresentadas nas Aulas

Apresentamos, em seguida, os dados referentes à diversidade das atividades apresentadas em aula.

Tabela 19- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.8

Item 5.1.8 Havia diferentes espaços para trabalharmos	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	5	6,9%	8	9,2%	13	8,2%
Às vezes	10	13,9%	22	25,3%	32	20,1%
Frequentemente	57	79,2%	57	65,5%	114	71,7%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Após a análise detalhada da Tabela 20, constatamos, com base no que os resultados nos sugerem, que era frequente existirem diferentes espaços para os alunos trabalharem, opinião sustentada por mais de dois terços da população inquirida (71,7%). As percepções são, visivelmente, partilhadas por ambos os sexos. Importa evidenciar um valor percentual mais elevado no sexo masculino relativamente à frequência com que, na aula de EF, existiam diferentes espaços diferentes para trabalharem, percecionando 79,2% dos inquiridos que estas situações aconteciam frequentemente. O sexo feminino apresenta, proporcionalmente, um valor percentual mais baixo (65,5%), todavia,  $\frac{1}{4}$  das alunas inquiridas revela que, às vezes, existiam espaços diferentes para os alunos trabalharem.

Tabela 20- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.13

Item 5.1.13 Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	24	33,3%	45	51,7%	69	43,4%
Às vezes	28	38,9%	25	28,7%	53	33,3%
Frequentemente	20	27,8%	17	19,5%	37	23,3%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos observar, através da análise detalhada da Tabela 21, quase metade do universo dos participantes percebe que quando as atividades eram fáceis os professores mobilizavam, de forma pouco frequente, outras tarefas mais difíceis ao alcance do aluno, opinião sustentada por 43,4% dos inquiridos. De referenciar que um terço (33,3%) dos alunos inquiridos revela que estas adaptações às tarefas realizadas aconteciam, às vezes, no seio da aula de EF. A variável independente sexo vem enfatizar a análise acima efetuada, constatando-se que, para o sexo masculino, segundo 38,8% dos inquiridos, a frequência com que os professores adaptavam as tarefas em função do seu nível de proficiência incidia no segundo nível da escala apresentada (Às Vezes). Por outro lado, no tocante ao sexo feminino, com base na opinião sustentada por metade das alunas inquiridas, a frequência com que este tipo de situações aconteciam na aula de EF, incidia sobre a extremidade inferior da escala apresentada (Pouco Frequente).

Tabela 21- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.15

Item 5.1.15 Os alunos com necessidades especiais tinham atividades próprias, diferentes das outras	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	14	19,4%	26	29,9%	40	25,2%
Às vezes	14	19,4%	19	21,8%	33	20,8%
Frequentemente	44	61,1%	42	48,3%	86	54,1%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos constatar, através da análise detalhada da Tabela 22, metade da população inquirida percebe que os alunos com Necessidade Educativas Especiais tinham, frequentemente nas aulas de EF, atividades próprias, diferentes das restantes, opinião sustentada por 54,1% dos inquiridos. De salientar que um quarto (25,2%) dos inquiridos revela que estes alunos disponibilizavam, de forma pouco frequente, de atividades diferentes no contexto de aula. A variável independente do sexo vem reforçar a análise acima efetuada, constatando-se que, para o sexo masculino, segundo 61,1% dos inquiridos, a frequência com que os

alunos com NEE beneficiavam de atividades diferentes era bastante frequente. Por outro lado, no tocante ao sexo feminino, com base na opinião sustentada por 29,9% das alunas inquiridas, a frequência com que este tipo de situações aconteciam na aula de EF, incidia sobre a extremidade inferior da escala apresentada (Pouco Frequente).

Tabela 22- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.16

Item 5.1.16 Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dizia-me para auxiliar os outros colegas	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	22	30,6%	39	44,8%	61	38,4%
Às vezes	18	25,0%	21	24,1%	39	24,5%
Frequentemente	32	44,4%	27	31,0%	59	37,1%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Ao analisarmos a tabela suprarreferida, verificamos, desde logo, que as perceções do inquiridos são bastante díspares no que toca à frequência com que na eventualidade das atividades serem de fácil execução os professores solicitarem aos alunos que ajudem os colegas, segundo o que os resultados nos sugerem e as perceções dos alunos, sobre as duas extremidades da escala: Pouco frequente- 38,4% e Frequentemente- 37,1%.

A variável independente sexo vem reforçar a análise acima desenvolvida, constatando-se que, para o sexo masculino, segundo 44,4% dos inquiridos, era frequente que os professores solicitassem ao alunos que sentiam que as atividades eram fáceis que auxiliassem os colegas. Por outro lado, no tocante ao sexo feminino, com base na opinião sustentada por 44,8% das alunas inquiridas, a frequência com que este tipo de situações aconteciam na aula de EF, incidia sobre a extremidade inferior da escala apresentada (Pouco Frequente).

Tabela 23- Diversidade das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.18

Item 5.1.18 Quando as atividades eram difíceis para mim o professor alterava para uma que eu conseguisse executar	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	24	33,3%	42	48,3%	66	41,5%
Às vezes	20	27,8%	30	34,5%	50	31,4%
Frequentemente	28	38,9%	15	17,2%	43	27,0%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Através da análise da Tabela 24, constatamos, no imediato, que as perceções do universo inquirido são bastante díspares no que toca à frequência com que os professores alteravam as tarefas para atividades que os

alunos conseguissem realizar, segundo o que os resultados nos sugerem e as percepções dos alunos, sobre a extremidade inferior da escala pouco frequente- 41,3%% e sobre o meio da escala apresentada, Às Vezes- 31,4%.

A variável independente sexo vem reforçar a análise acima desenvolvida, identificando-se que, para o sexo masculino, segundo 38,9% dos inquiridos, era frequente os professores alterarem as tarefas em função do grau de dificuldade, para tarefas que este conseguisse executar. Por outro lado, e respeitante ao sexo feminino, com base na opinião sustentada por 48,3% das alunas inquiridas, a frequência com que este tipo de situações aconteciam na aula de EF, incidia sobre a extremidade inferior da escala apresentada (Pouco Frequente).

**Quadro 6- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.8, 5.1.13, 5.1.15, 5.1.16 e 5.1.18 respetivamente**

Diversidade das Atividades	Sexo		UMW	P
	Masculino	Feminino		
	Posto Médio (rank)	Posto Médio (rank)		
Havia diferentes espaços para trabalharmos	84,07	76,63	6667,000	0,280
Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance	<b>88,55</b>	72,93	6344,500	<b>0,028</b>
Os alunos com necessidades especiais tinham atividades próprias, diferentes das outras	85,15	75,74	6589,000	0,187
Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dizia-me para auxiliar os outros colegas	87,26	73,99	6437,000	0,063
Quando as atividades eram difíceis para mim o professor alterava para uma que eu conseguisse executar	<b>87,37</b>	73,90	6429,500	<b>0,058</b>

Aferem-se diferenças estatisticamente significativas no sexo relativamente à dimensão da DP (Diversidade das Atividades), no item: 5.1.13 “Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance” ( $U = 6344,50$ ,  $p = 0,028$ ). Os alunos do sexo masculino pontuaram mais na ordenação da média **88,55**, revelando uma percepção maior desta condição. De referenciar que a importância das decisões de ajustamento dos professores em função do cariz de dificuldade das tarefas é, evidentemente, imperativo na conceção de um processo de Ensino-Aprendizagem progressivo e evolutivo. Como tal, os docentes, têm que estar, constantemente, preparados para intervencionar segundo situações do contexto prático que possam surgir.

#### 4.1.7 Adequação das Atividades Apresentadas nas Aulas

Apresentamos, de seguida, os dados atinentes à diversidade das atividades apresentadas em aula.

Tabela 24- Adequação das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.9

Item 5.1.9 Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	16	22,2%	26	29,9%	42	26,4%
Às vezes	16	22,2%	26	29,9%	42	26,4%
Frequentemente	40	55,6%	35	40,2%	75	47,2%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos constatar, praticamente metade (47,2%) dos alunos inquiridos refere que os professores verificavam, frequentemente, o que sabiam antes de cada matéria. No entanto, a outra metade está, proporcionalmente dividida (26,4%) entre os restantes domínios da escala apresentada (Pouco Frequente e Às Vezes). A variável independente sexo vem enfatizar a análise acima efetuada, verificando-se que, para o sexo masculino, segundo 55,6% dos inquiridos, os professores verificavam, frequentemente, se os alunos sabiam a matéria antes de iniciar a Unidade Didática. Por outro lado, no que ao sexo feminino concerne, e com base na opinião sustentada por 29,9% das alunas inquiridas, a frequência com que este tipo de situações aconteciam na aula de EF, de forma Pouco Frequente.

Tabela 25- Adequação das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.11

Item 5.1.11 Sentia-me incapaz em relação às aulas ou às atividades	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	42	58,3%	40	46,0%	82	51,6%
Às vezes	9	12,5%	25	28,7%	34	21,4%
Frequentemente	21	29,2%	22	25,3%	43	27,0%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como é, visivelmente observável, metade (51,6%) dos alunos inquiridos perceciona que era, pouco frequente, sentirem-se incapazes de realizar as aulas ou as atividades propostas. A variável independente sexo vem reforçar a análise acima efetuada, verificando-se que, para ambos os sexos as frequências absolutas requeriam sobre o domínio de periodicidade “Pouco Frequente”(58,3% para os rapazes e 46% para as

raparigas), no entanto mais evidente nos rapazes, quando nos referimos à incapacidade de realizar as atividades ou as aulas.

Tabela 26- Adequação das Atividades segundo o sexo, questão 5.1.17

Item 5.1.17 Havia aulas em que começávamos por atividades mais difíceis	Sexo				Total (n=159)	
	Masculino (n=72)		Feminino (n=87)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	22	30,6%	25	28,7%	47	29,6%
Às vezes	27	37,5%	41	47,1%	68	42,8%
Frequentemente	23	31,9%	21	24,1%	44	27,7%
Total	72	100,0%	87	100,0%	159	100,0%

Como podemos, facilmente, observar, sensivelmente, metade (42,8%) dos alunos inquiridos percebe que, às vezes, o professor começava a aula por atividades mais difíceis. A variável independente sexo vem reforçar a análise acima efetuada, verificando-se que, para ambos os sexos as frequências absolutas (%) requeriam sobre o domínio de periodicidade “Às Vezes”(37,5% para os rapazes e 47,1% para as raparigas), no entanto mais evidente nas raparigas, quando falamos do facto do professor iniciar as aulas com atividades mais difíceis.

Quadro 7- Teste U de Mann-Whitney entre as formas de trabalho em EF e o sexo, descritos nos itens 5.1.9, 5.1.11, 5.1.17 respetivamente

Adequação das Atividades	Sexo		UMW	P
	Masculino	Feminino		
	Posto Médio (rank)	Posto Médio (rank)		
Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	84,93	75,92	6605,000	0,204
Sentia-me incapaz em relação às aulas ou às atividades	72,13	<b>86,52</b>	5193,000	<b>0,044</b>
Havia aulas em que começávamos por atividades mais difíceis	82,23	78,16	6799,500	0,559

Aferem-se diferenças estatisticamente significativas no sexo relativamente à dimensão da DP (Adequação das Atividades), no item: 5.1.11 “Sentia-me incapaz em relação às aulas ou às atividades” ( $U = 5193,000$ ,  $p = 0,044$ ). Os alunos do sexo feminino pontuaram mais na ordenação da média **86,52**, revelando uma percepção maior deste tipo de situações. De referenciar que a importância que incumbe ao docente de verificar o que os alunos sabem antes de cada matéria, o historial da turma na Unidade Didática, bem como a seleção de atividades mais fáceis no início das aulas. Importa ter em conta o facto do item 5.1.11 apresentar relevância

estatística para o estudo, onde podemos afirmar que era pouco frequente, segundo a percepção dos alunos, estes sentirem dificuldades em realizar as tarefas.

## 4.2 Perfil dos Alunos à entrada e à saída do Ensino Secundário

Neste objetivo do estudo, utilizamos a Escala de Likert de 1 a 5 em que: 1- Nunca; 2- Raramente, 3- Às Vezes; 4- Muitas Vezes; e 5- Sempre, pelo facto de aplicarmos medidas de tendência central como a média aritmética ( $\bar{x}$ ) e moda ( $Mo$ ); e medidas de dispersão como o desvio padrão ( $s$ ), o mínimo ( $x_{min}$ - 1) e máximo ( $x_{max}$ - 5).

### Níveis de Decisão dos Alunos

Tabela 27- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto aos Níveis de Decisão dos Alunos

Item 5.1.1 Existiam atividades ou conteúdos diferentes, mas eu não podia escolher	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,48 ± 1,344	3,47 ± 1,179
12ºano	3,41 ± 1,039	3,27 ± 1,204
Item 5.1.21 Nas atividades da aula seguíamos uma ordem definida pelo professor	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,96 ± 1,065	4,16 ± 0,855
12ºano	4,00 ± 0,816	4,22 ± 0,985
Item 5.1.22 Os grupos eram distribuídos pelos espaços consoante o grau de dificuldade	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,17 ± 1,337	3,26 ± 1,309
12ºano	2,92 ± 1,288	2,59 ± 1,098

Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Níveis de Decisão dos Alunos	3,54	3,63	3,59
Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Níveis de Decisão dos Alunos	3,44	3,36	3,40

Podemos constatar, pela análise das tabelas acima que, com base na média aritmética, para o 10º, ano de entrada no Ensino Secundário, os alunos percebem que, muitas vezes, as decisões em contexto de aula eram tomadas pelos docentes. Por outro lado, para 12ºano, constata-se que essas decisões eram tomadas com menor frequência (às vezes) pelos docentes, por se tratar de alunos mais autónomos e constituir o ano de saída da escolaridade obrigatória, constata-se que essas decisões eram tomadas com menor frequência (às vezes) pelos docentes.

## Composição dos Grupos

Tabela 28- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Composição dos Grupos

Item 5.1.2 Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho escolher	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	4,00 ± 1,087	4,21 ± 0,777
12ºano	4,04 ± 0,865	3,71 ± 0,866
Item 5.1.6 Os grupos tinham alunos e alunas com o mesmo nível de desempenho	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,43 ± 1,080	3,39 ± 1,054
12ºano	3,14 ± 1,061	3,10 ± 0,797
Item 5.1.20 Os grupos eram organizados por sexo, incluindo só alunos ou só alunas	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	2,87 ± 1,290	2,95 ± 1,413
12ºano	2,55 ± 1,259	3,31 ± 1,045

Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
Composição dos Grupos	3,43	3,52	3,48
Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Item	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
Composição dos Grupos	3,58	3,37	3,47

É possível determinar, pela análise das tabelas suprarreferidas que, com base na média aritmética, para o 10º ano, os alunos, em função do sexo percebem de forma diferente a estratégia de composição dos grupos por parte dos professores. Nesse sentido, os alunos do sexo masculino constatavam que a metodologia apresentada pelos itens da categoria era implementada às vezes no contexto de aula, enquanto as alunas verificavam que o mesmo acontecia muitas vezes. Por outro lado, para o 12ºano, é possível identificar exatamente o oposto, pois os rapazes percebem que este tipo de composição era implementado muitas vezes e as raparigas às vezes.

## Gestão do Tempo de Atividade em contexto de aula

Tabela 29- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Gestão do Tempo de Atividade

Item 5.1.3 Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	4,52 ± 0,511	4,39 ± 0,916
12ºano	4,16 ± 0,825	3,94 ± 0,899
Item 5.1.5 Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,74 ± 1,010	3,21 ± 1,298
12ºano	3,18 ± 1,112	3,31 ± 1,045

Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
Gestão do Tempo de Atividade	4,13	3,80	3,95
Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	
Gestão do Tempo de Atividade	3,67	3,63	3,65

Após a análise das tabelas supramencionadas, podemos constatar que, com base na média aritmética, não existem diferenças entre as perceções dos alunos à entrada e à saída do Ensino Secundário, nem em função do sexo para esta categoria da Diferenciação Pedagógica. Segundo a opinião dos alunos a Gestão do Tempo de Atividade era, muitas vezes, efetuada com recurso à homogeneidade do tempo de execução das tarefas a todos os alunos da turma e através do controlo de ritmos de trabalho.

## Formas de Trabalho nas aulas de EF

Tabela 30- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto às Formas de Trabalho

Item 5.1.4 Havia atividades em que trabalhava sozinho	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,57 ± 1,080	3,55 ± 0,978
12ºano	3,20 ± 1,118	3,02 ± 0,989
Item 5.1.12 Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	4,17 ± 0,778	3,95 ± 0,733
12ºano	4,16 ± 0,553	4,06 ± 0,689
Item 5.1.19 Havia atividades em que trabalhava com outro colega	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	4,30 ± 0,703	4,05 ± 0,769
12ºano	4,02 ± 0,750	4,10 ± 0,797

Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 4</b>			
Formas de Trabalho	4,01	3,85	3,92
Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 4</b>			
Formas de Trabalho	3,79	3,73	3,76

Através da análise detalhada das tabelas anteriores podemos verificar que, com base na média aritmética, não existem diferenças entre as perceções dos alunos à entrada e à saída do Ensino Secundário, nem em função do sexo para esta categoria da Diferenciação Pedagógica. Segundo a opinião dos alunos do Ensino Secundário as Formas de Trabalho no contexto de aula eram, muitas vezes, em grupos de execução/ equipas ou com um colega, ou seja, é notável a primazia pelo trabalho conjunto. O primeiro item da categoria refere o trabalho individualizado que, evidentemente, existe, mas com menor frequência (às vezes).

### Níveis de Dificuldade das Atividades apresentadas nas aulas

Tabela 31- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto aos Níveis de Dificuldade

Item 5.1.7 Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,70 ± 1,105	3,29 ± 1,228
12ºano	3,20 ± 1,060	3,22 ± 1,104
Item 5.1.10 A maioria das atividades eram fáceis para mim	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	2,70 ± 1,550	3,24 ± 1,149
12ºano	3,98 ± 0,721	3,47 ± 0,767
Item 5.1.14 A maioria das atividades eram difíceis para mim	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,17 ± 1,154	3,13 ± 1,119
12ºano	2,14 ± 1,225	2,08 ± 0,909

Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 5</b>			
Níveis de Dificuldade das Atividades	2,85	2,87	2,86
Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 5</b>			
Níveis de Dificuldade das Atividades	3,11	2,92	3,01

Como podemos observar através das tabelas acima referidas e pelo que os resultados nos sugerem, podemos constatar que, segundo a média aritmética, não existem diferenças entre as percepções dos alunos à entrada e à saída do Ensino Secundário, nem em função do sexo para esta categoria da Diferenciação Pedagógica. Com base na opinião dos alunos os níveis de dificuldade diferiam e, às vezes, tanto poderiam ser difíceis ou, por vezes fáceis. Em ambos os anos de escolaridade não existe uma opinião concreta e formatada quanto às dificuldades das tarefas apresentadas.

## Diversidade das Atividades apresentadas nas aulas de EF

Tabela 32- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Diversidade das Atividades

Item 5.1.8 Havia diferentes espaços para trabalharmos	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	4,22 ± 0,998	3,92 ± 1,024
12ºano	3,84 ± 0,850	3,73 ± 0,908
Item 5.1.13 Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,39 ± 1,196	2,76 ± 1,261
12ºano	2,71 ± 1,137	2,33 ± 0,966
Item 5.1.15 Os alunos com necessidades especiais tinham atividades próprias, diferentes das outras	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,65 ± 1,027	3,58 ± 1,426
12ºano	3,47 ± 1,473	2,94 ± 1,420
Item 5.1.16 Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dizia-me para auxiliar os outros colegas	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,61 ± 1,033	3,11 ± 1,351
12ºano	2,92 ± 1,256	2,53 ± 1,082
Item 5.1.18 Quando as atividades eram difíceis para mim o professor alterava para uma que eu conseguisse executar	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,52 ± 1,238	2,87 ± 1,189
12ºano	2,76 ± 1,251	2,53 ± 0,892

Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 6</b>			
Diversidade das Atividades	3,68	3,32	3,48
Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 6</b>			
Diversidade das Atividades	3,14	2,81	2,98

Como, visivelmente observável, através das tabelas acima referidas, pelo que os resultados nos sugerem, e segundo a média aritmética, não existem diferenças entre as perceções dos alunos à entrada e à saída do Ensino Secundário. No entanto, existem diferenças consoante o sexo para esta categoria da Diferenciação Pedagógica. Os alunos inquiridos sexo masculino percecionam que, muitas vezes, existia, de facto, diversidade das atividades. Com base na opinião dos alunos dos outros alunos inquiridos, o professor apresentava tarefas diversificadas, apenas às vezes.

### Adequação das Atividades

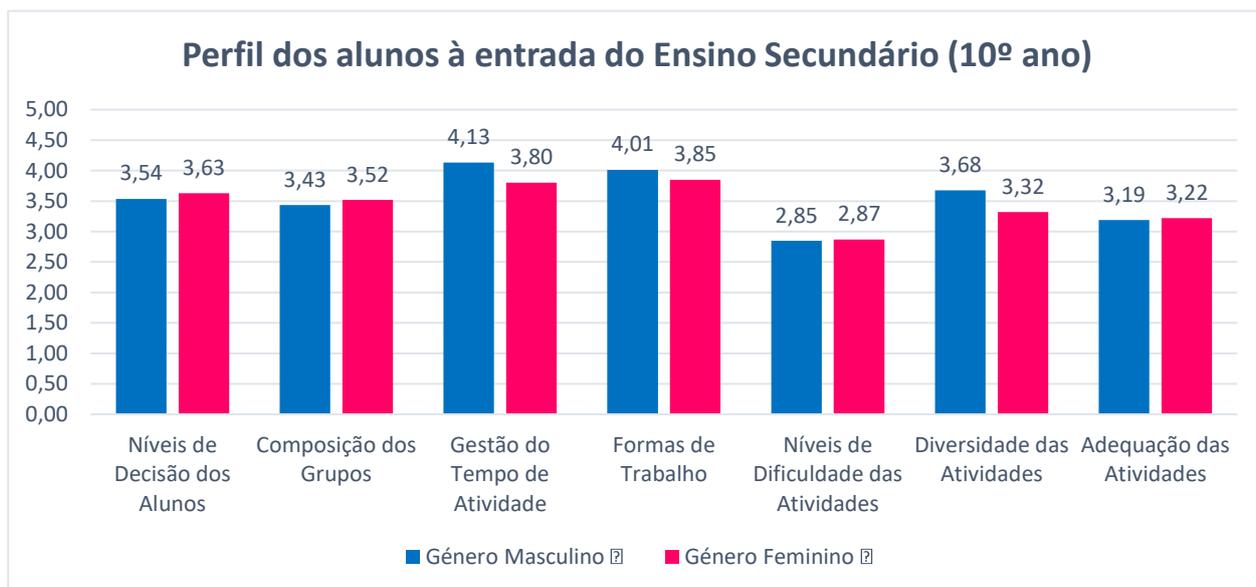
Tabela 33- Perfil dos Alunos (10º e 12º) quanto à Adequação das Atividades

Item 5.1.9 Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,70 ± 1,105	3,29 ± 1,228
12ºano	3,29 ± 1,080	3,16 ± 1,067
Item 5.1.11 Sentia-me incapaz em relação às aulas ou às atividades	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	2,70 ± 1,550	3,24 ± 1,149
12ºano	2,29 ± 1,443	2,37 ± 0,972
Item 5.1.17 Havia aulas em que começávamos por atividades mais difíceis	Sexo	
	Masculino	Feminino
	$\bar{x} \pm DP$	$\bar{x} \pm DP$
10ºano	3,17 ± 1,154	3,13 ± 1,119
12ºano	3,00 ± 1,061	2,80 ± 0,866

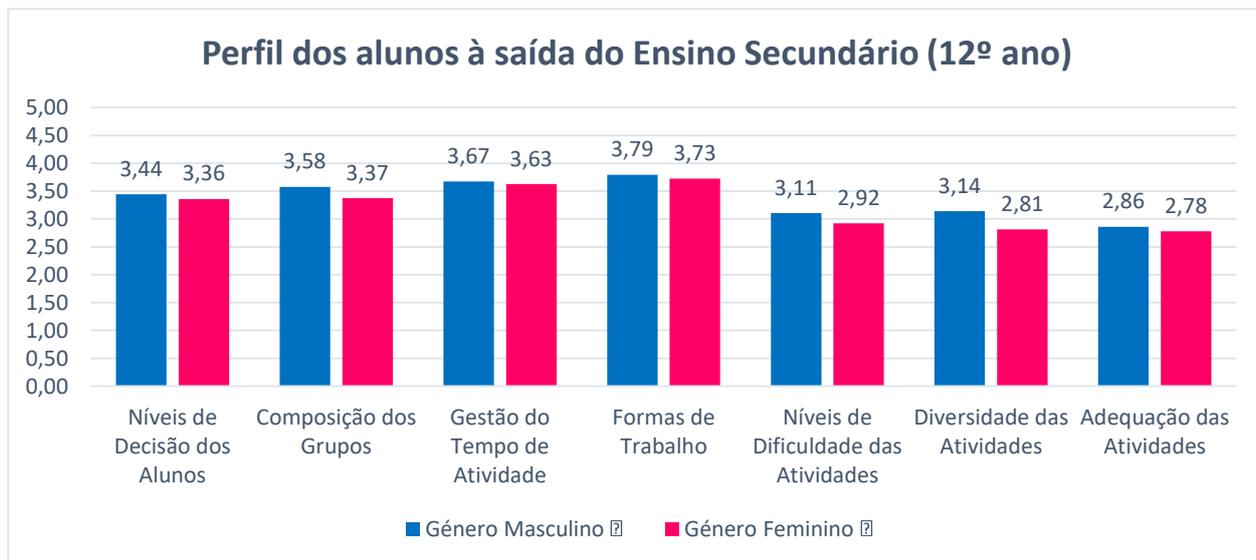
Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 7</b>			
Adequação das Atividades	3,19	3,22	3,21
Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)	Sexo		Categoria
	Masculino	Feminino	
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Categoria 7</b>			
Adequação das Atividades	2,86	2,78	2,81

Como podemos observar através das tabelas acima referidas, pelo que os resultados nos sugerem e segundo a média aritmética, não existem diferenças entre as perceções dos alunos à entrada e à saída do Ensino Secundário, nem em função do sexo para esta categoria da Diferenciação Pedagógica. Com base na opinião dos alunos o processo de adequação das atividades acontecia, às vezes, no contexto de aula.

Apresentamos de seguida os gráficos ilustrativos do perfil dos alunos à entrada e à saída da escolaridade obrigatória e a respetiva tabela com os dados alusivos à sua conceção.

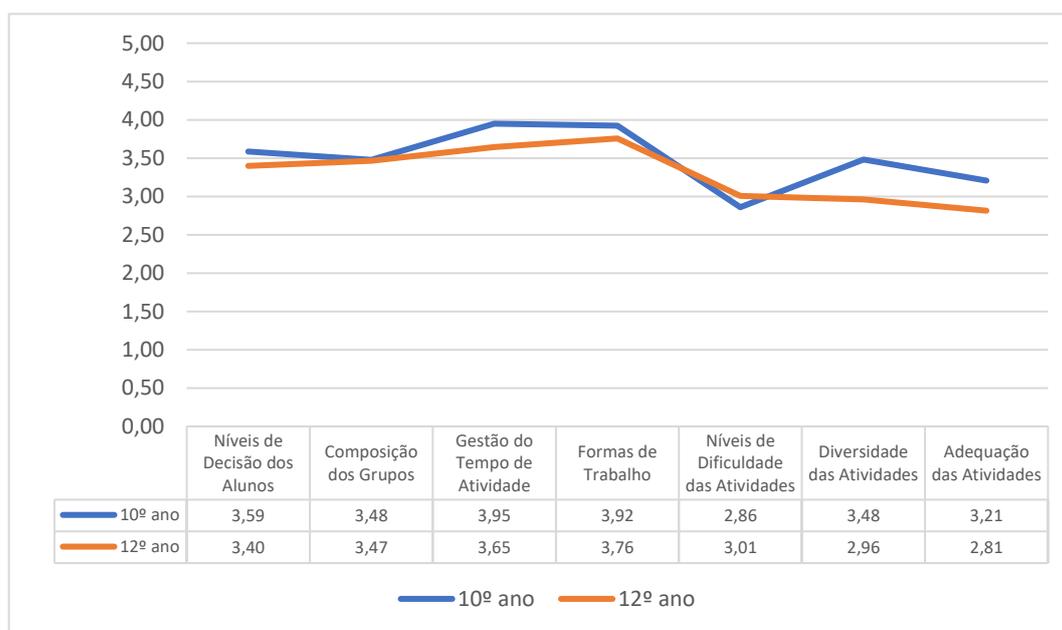


**Gráfico 1- Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)**



**Gráfico 2- Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)**

**Gráfico 3- Comparação de Categorias à entrada e à saída do Ensino Secundário**



**Tabela 34- Perfil dos alunos à entrada e saída do Ensino Secundário**

<b>Perfil dos alunos à entrada do Ensino Secundário (10º ano)</b>	$\bar{x}$
Gestão do Tempo de Atividade	3,95
Formas de Trabalho	3,92
Níveis de Decisão dos Alunos	3,59
Diversidade das Atividades	3,48
Composição dos Grupos	3,48
Adequação das Atividades	3,21
Níveis de Dificuldade das Atividades	2,86
<b>Total</b>	<b>3,50</b>

<b>Perfil dos alunos à saída do Ensino Secundário (12º ano)</b>	$\bar{x}$
Formas de Trabalho	3,76
Diversidade das Atividades	3,65
Composição dos Grupos	3,47
Adequação das Atividades	3,40
Gestão do Tempo de Atividade	3,01
Níveis de Decisão dos Alunos	2,96
Níveis de Dificuldade das Atividades	2,81
<b>Total</b>	<b>3,29</b>

Para os alunos do 10º ano de escolaridade, ano de entrada no Ensino Secundário, a diferenciação é percebida maioritariamente em relação à Gestão do Tempo de Atividade ( $\bar{x}=3,95$ ) e às Formas de Trabalho ( $\bar{x}=3,92$ ), representando-se estas categorias no contexto de aula com uma frequência de “Muitas Vezes”, e, minoritariamente, aos Níveis de Dificuldade das Atividades ( $\bar{x}=2,86$ ), “Às Vezes”.

Para os alunos do 12º ano de escolaridade, ano de saída no Ensino Secundário, a diferenciação é percebida minoritariamente também em relação aos Níveis de Dificuldade das Atividades ( $\bar{x}=2,81$ ), verificando-se a periodicidade desta categoria “Às Vezes” no contexto de aula, mas, maioritariamente, às Formas de Trabalho ( $\bar{x}=3,76$ ) e às Diversidade das Atividades ( $\bar{x}=3,65$ ), “Muitas Vezes”.

---

## 5. Conclusão

Após a apresentação e discussão dos resultados importa realizar uma cuidada reflexão dos mesmos com o intuito de verificar a coerência dos objetivos do estudo apresentados, e providenciar aos docentes, através da informação recolhida, ferramentas de obtenção de conhecimento sobre a perceção dos alunos nas diferentes categorias do domínio da Diferenciação Pedagógica.

Ao realizarmos este estudo constatamos que, através da utilização estatística descritiva, ao longo das categorias, as opiniões dos alunos sobre os diferentes itens deste domínio da Educação Física apresentam entre si uma concordância considerável, no sentido em que, para a maior das categorias as perceções incidem sobre os níveis de frequência às vezes e muitas vezes (frequentemente) nos itens apresentados, como podemos verificar após traçarmos o perfil dos alunos de entrada e saída do Ensino Secundário da ESDIM, apresentando estes para o 10º uma média global 3,5(4)-muitas vezes, e para 12º uma média global de 3,3 (3)- às vezes.

Ao mobilizarmos estatística inferencial, através da implementação do Teste U de Mann-Whitney, constatamos que apenas em alguns itens das três últimas categorias apresentadas se verificavam valores que sustentassem a significância estatística com o sexo, sendo estes essencialmente direcionados à facilidade/dificuldade de uma tarefa na aula. Nesse sentido, podemos afirmar que as perceções dos alunos são significativamente relevantes quanto ao cariz de dificuldade das tarefas, quando nos referimos a Diferenciação Pedagógica.

É, ainda, relevante evidenciar que após análise detalhada das medidas de tendência central (média e moda) pudemos verificar que a categoria que apresenta valores de maior dispersão entre a entrada e a saída do Ensino Secundário é a Categoria 1 (Níveis de Decisão dos Alunos). Com isto podemos concluir que, pelo facto, de ter sido dada uma menor frequência de decisão dos professores no 12º ano e por estarmos na presença de alunos, teoricamente, mais autónomos e responsáveis, que os docentes, adotavam estratégias e estilos de ensino mais ligados à produção, dando maior margem de decisão e liberdade para os alunos construírem o seu próprio conhecimento e resolverem os seus constrangimentos, em comparação com os alunos do 10ºano. Por outro lado, a categoria da Diferenciação Pedagógica que apresenta maior valor de concordância entre estes dois anos de escolaridade é a categoria 5 (Níveis de Dificuldade das Atividades), podendo isto querer dizer que os alunos partilham a mesma perceção no que concerne ao cariz de

---

dificuldade/facilidade das tarefas tanto à entrada como à saída do Ensino Secundário. De referenciar, que esta reflexão vai ao encontro da anteriormente desenvolvida, verificando-se a significância da perceção dos alunos sobre os Níveis de Dificuldade nas aulas de Educação Física quando nos referimos a Diferenciação Pedagógica.

---

## Considerações Finais

No âmbito do Estágio Pedagógico em Ensino de Educação Física, contruímos um processo de aprendizagem bastante proveitoso e que nos impeliu a estudar, continuamente, as formas de melhorar a nossa intervenção enquanto docentes de Educação Física e a encarar a docência como uma profissão em constante modernização, atualização de saberes, decisões de ajustamento e adaptação a novas realidades.

Neste sentido, todo o nosso EP foi devidamente acompanhado pelos docentes orientadores, que nos redirecionaram, sempre que surgiam dúvidas, constrangimentos ou aspetos práticos a melhorar. A par deste acompanhamento, foi necessário enriquecer o nosso reportório de conhecimentos, através da leitura de autores de referência e do desenvolvimento de um tema problema assente num domínio bastante importante da Educação Física - a Diferenciação Pedagógica.

Outro dos aspetos que consideramos imperativo na docência e que foi cimentado ao longo do EP foi a ética profissional, dentro de todos os seus domínios, que procurámos, constantemente, respeitar e aplicar nas nossas práticas letivas, com o intuito de transmitirmos aos nossos alunos valores universais imprescindíveis para o seu crescimento pessoal e no seio da sociedade.

Após o término EP verificamos um misto de sentimentos ambíguos, por um lado o sentimento de dever cumprido e por outro alguma tristeza pelo facto de ter terminado, visto que foi possível construir uma grande relação de empatia com os pares e os discentes da turma.

Por outro lado, apesar de terem sido desenvolvidas bastantes e variadas aprendizagens, o que é certo é que temos consciência de que ainda temos muito a aprender e que a nossa vida profissional será pautada por novas aprendizagens, baseadas em diferentes contextos educativos, realidades distintas e grupos-turma diferenciados, constantes desafios, o que levará a uma construção contínua de conhecimento, a uma necessidade de formação regular e ao estabelecimento de diferentes relações com as várias comunidades educativas com as quais contactaremos.

Em conclusão, podemos afirmar que foi um ano bastante trabalhoso e desafiador, mas muito enriquecedor em termos pessoais e pedagógicos, preparando-nos em grande medida para a prática da docência da Educação Física.

---

## Bibliografia

- Constantino, A., & Silva, E. (2015). Diferenciação pedagógica em Educação Física – Como a entendem os professores. *Gymnasium. Revista Educação, Desporto e Saúde*. Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva Pedagogical differentiation in the early ages for the construction of an inclusive practice. *Revista da UI\_IPSantarém-Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 98-118.
- Desporto, I. V., Física, E., Comparado III, D., & Adaptada, A. F. (2005). EDUCAÇÃO FÍSICA. *Diretório da Ciência Desportiva*, 151.
- Europeia, C. (2013). A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. EURYDICE, Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Maia, B. (2009). Diferenciação pedagógica em educação física no contexto das necessidades educativas especiais: estudo de caso numa turma regular do segundo ciclo com alunos com necessidades educativas especiais.
- Mameshina, M. (2019). Differentiation of the content of classes on physical education, taking into account indicators of physical health and physical preparedness of students in grades 7–9. *Slobozhanskyi herald of science and sport*, 7(6 (74)), 26-31.
- Mota, J., Martins, J., & Onofre, M. (2021). Portuguese Physical Literacy Assessment Questionnaire (PPLA-Q) for adolescents (15–18 years) from grades 10–12: development, content validation and pilot testing. *BMC public health*, 21(1), 1-22.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e educação Física

- 
- na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.  
<http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In Martins, R., Dias, G., & Mendes, P. (2017). Ténis: Estratégia, perceção e ação, *Imprensa da Universidade de Coimbra*, 145-155.  
Disponível em: Estilos de ensino - UC Digitalis
- Nobre, P. (2021). Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).  
<http://hdl.handle.net/10316/95074>
- Pacheco, J. A. (1995). O pensamento e a ação do professor. Porto Editora. Pacheco, J. A. (1999). O Processo Formativo do Professor. In Pacheco, J.A.&
- Perrenoud, P. (2000). Pedagogia diferenciada: das intenções à ação (pp. 113-130). Porto Alegre: Artmed.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*.
- Ribeiro da Silva, E. M. (2017). Qualidade da Intervenção Pedagógica na Perspetiva do Professor e do Aluno. *Revista Practicum*, 2(2), 18-31.  
doi:10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9856.
- Siedentop, D. (1983). Em T. Templin, & J. Olson, *Teaching in physical education* (pp. 3-15). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto Editora.
- Whipp, P., Taggart, A., & Jackson, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 370-382.
- Zylberberg, T. P. (2007). Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem.

---

Decretos de Lei:

Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018, p. 2936.

## **ANEXOS**

---

## Índice de Anexos

<b>Anexo I- Escola Secundária Infanta Dona Maria .....</b>	<b>- 84 -</b>
<b>Anexo II- Ginásio ESIDM.....</b>	<b>- 85 -</b>
<b>Anexo III- Polidesportivo ESIDM .....</b>	<b>- 86 -</b>
<b>Anexo IV- Complexo Olímpico de Piscinas, Coimbra .....</b>	<b>- 87 -</b>
<b>Anexo V- Planificação Anual.....</b>	<b>- 88 -</b>
<b>Anexo VI- Mapa de Rotação de Espaços.....</b>	<b>- 89 -</b>
<b>Anexo VII- Extensão e Sequenciação de conteúdos .....</b>	<b>- 90 -</b>
<b>Anexo VIII- Organização das Unidades Didáticas.....</b>	<b>- 91 -</b>
<b>Anexo IX- Modelo de Plano de Aula.....</b>	<b>- 92 -</b>
<b>Anexo X- Modelo de Relatório de Aula.....</b>	<b>- 93 -</b>
<b>Anexo XI- Protocolo de Avaliação Inicial .....</b>	<b>- 94 -</b>
<b>Anexo XII- Grelha de Avaliação .....</b>	<b>- 95 -</b>
<b>Anexo XIII- Póster Olimpíada Sustentada .....</b>	<b>- 96 -</b>
<b>Anexo XIV- Questionário EFDAM- Diferenciação Pedagógica.....</b>	<b>- 97 -</b>

---

**Anexo I- Escola Secundária Infanta Dona Maria**



---

**Anexo II- Ginásio ESIDM**



---

### **Anexo III- Polidesportivo ESIDM**



---

**Anexo IV- Complexo Olímpico de Piscinas, Coimbra**



## Anexo V- Planificação Anual

Avaliação Formativa Inicial
Avaliação Formativa
Avaliação Sumativa

Andebol	16
Natação	8
Futebol	13
Atletismo	12
Aplicação Física	13
Ginástica	12
Badminton	6
TESTE	3
Apresentação	2
Projetos Educativos/Sessões de acompanhamento	5
Aula Livre	4
	94

Planificação 1ª Período

Mês	Setembro					Outubro							Novembro							Dezembro																		
	21	23	28	30	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	21	23	25	30	2	7	14	16														
Nº de aula (50')	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	
Espacos	Sala 1.15		Poli	EX 2		Poli	Exterior 1		Poli	Exterior		Poli	Exterior 1		Poli	Piscina		Poli	Piscina		Poli	Piscina		Poli	Sala 1.15 e Poli		Poli	Poli		Poli	Poli		Poli	Poli				
Unidades / Matérias Didáticas	Apresentação	FIT escola	FIT escola	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Condição Física	Natação	Andebol	Natação	Andebol	Natação	Andebol	Natação	Andebol	TESTE	Andebol	Fórmula	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola	FIT escola			
Momentos de Avaliação	AF				AF							AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF

Planificação 2ª Período

Mês	Janeiro					Fevereiro							Março							Abril																	
	11	13	18	20	25	1	3	8	10	15	17	22	24	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5	7													
Nº de aula (50')	38 e 39	40	41 e 42	43	44 e 45	46 e 47	48	49 e 50	51	52 e 53	54	55 e 56	57	58	59 e 60	61	62 e 63	64	65 e 66	67	68 e 69	70	71 e 72	73													
Espacos	Poli		Exterior		Poli	Exterior		Exterior		Exterior		Exterior		Ginásio		Sala 1.15 e Exterior		Ginásio		Exterior		Auditório		Ginásio		Sala Polivalente											
Unidades / Matérias Didáticas	Futebol	Atletismo	Futebol	Atletismo	Futebol	Condição Física	Futebol	Atletismo	Futebol	Atletismo	Futebol	Futebol	Atletismo	Futebol	Ginástica	Condição Física	Atletismo	Ginástica	TESTE	Atletismo	Ginástica	Atletismo	Ginástica	Atletismo	Ginástica	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	
Momentos de Avaliação	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF

Planificação 3ª Período

Mês	Abril				Maio								Junho			
	19	21	26	28	3	5	10	12	17	19	24	26	31	2	7	
Nº de aula (50')	74 e 75	76	77 e 78	79	80 e 81	82	83 e 84	85	86 e 87	88	89 e 90	91	92 e 93	94	95 e 96	
Espacos	Ginásio		Ginásio		Lisboa		Ginásio		Ginásio		Ginásio		Ginásio		Ginásio	
Unidades / Matérias Didáticas	Condição Física	Ginástica	Badminton	Acpanhamento a Visita de Estado	Badminton	Ginástica	Badminton	Ginástica	Badminton	FIT Escola	Badminton	Ginástica	Teste	Aula Livre		
Momentos de Avaliação	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	

## Anexo VI- Mapa de Rotação de Espaços



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

ANO LETIVO 2021.22



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

1ª ROTAÇÃO																						
		2ª				3ª				4ª				5ª				6ª				
		POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	POLI	EXT	GIN	PIS	
08:00	08:50	10D*	8A	7E	11B	12A	8B	7D	9B	11A*	8C	10F	9C	12E	12A	8A	8E			10A	7A	11C
08:55	09:45	10D*	8A	7E	11B	12A	8B	7D	9B	11A	7B	10F	9C	12E		8B	8E			10A	7A	11C
10:00	10:50	11D	8C		11A	12C		7A	9D	11G	7C	10H		12F	12C		7E	10C	10D	7D		
10:55	11:45	11D	8C	7C	11A	12C	8D		12E	11G	7C	10H		9B	12B	8D		10C	10D	7B	9A	
11:55	12:45	10H*		11F	11E*		8D		12F	11E		10B	9A	9D		10G*	11D*	10E*	10F*	7B	11G*	
12:50	13:40	10H*		11F	11E*			8E	12F	11E		10B	9A	9D		10G*	11D*	10E*	10F*	9C	11G*	
13:45	14:35											12G										
14:45	15:35	12G		12D			10G	10E				12D										
15:45	16:35	12G			12H	11C*	10G	10E		12H		12D				11F*		10B*		11B*		
16:40	17:30	10A*		12B	12H	11C*		10C*								11F*		10B*		11B*		
17:40	18:30	10A*		12B				10C*														
18:35	19:25																					

ASTERÍSCO: TEMPOS COM 70 MINUTOS

Rotações 3 Profs	
1ª	17 de Setembro a 03 de Dezembro (11 semanas)
2ª	06 de Dezembro a 11 Março (11 semanas)
3ª	14 de Março a 7/15 junho (10/11 semanas)

Rotações de 2 e 4 Profs	
1ª	17 de Setembro a 19 de Novembro (9 semanas)
2ª	22 de Novembro a 4 de fevereiro ( 9 semanas)
3ª	7 de fevereiro a 5 abril (8 semanas)
4ª	19 de abril a 7/15 junho ( 8/9 semanas)

## Anexo VII- Extensão e Sequenciação de conteúdos

### Extensão e Sequenciação de Conteúdos- UD Andebol

Mês		Setembro			Outubro				Novembro								
Dia da semana		5ºF	5º F	3ºF	5º F	3ºF	5º F	3ºF	5º F	5º F	5º F	5º F	3º F				
Dia do mês		30	7	12	14	19	21	26	4	11	18	25	30				
Nº de Aula		6	7	8 e 9	10	11 e 12	13	14 e 15	19	22	25	28	29 e 30				
Espaço		Poli	Poli	Exterior 1	Poli	Exterior 1	Poli	Exterior 1	Poli	Poli	Poli	Poli	Poli				
<b>Domínio Psicomotor</b>	<b>Componetes Técnicas</b>	Passe e Recepção	AFI	I	E	E	E	E	E	E	C	E	C	E	AS	AS	
		Drible	AFI		I	E	E	E	E	E	E	C	E	C	E	AS	AS
		Remate em Suspensão	AFI		I	E	E	E	E	E	E	C	E	C	E	AS	AS
		Remate em Apoio	AFI				I	E	E				E	C	E	AS	AS
	<b>Componetes Táticas</b>	Finta/Mudança de Direção	AFI			I	E	E	E	E	E	E	C	E	AS	AS	
		Desmarcação	AFI			I	E	E	E	E	E	C	E	C	E	AS	AS
		Situações de Jogo	AFI			I	E	I	E	E			E	C	E	AS	AS
		Atitude atacante	AFI					I	E	E			E	C	E	AS	AS
	Atitude Defensiva	AFI					I	E	E			E	C	E	AS	AS	
<b>Domínio Sócio-Afetivo</b>	AF	AF	AFI	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AS	AS	
	<b>Atitudes e Valores</b>	Excelência e Exigência	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
		Respeito e Cordialidade	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
		Responsabilidade	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
		Espírito desportivo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
		Cidadania e Participação	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
	Liberdade	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
<b>Domínio Cognitivo</b>	Desenvolvimento do Domínio	Regras da Modalidade				E	E	E	E	E	E	E	C	C	AS	AS	
	Identificação dos recursos e Materiais	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	

Legenda	
AFI	Avaliação Formativa Inicial
I	Introdução
E	Exercitação
AF	Avaliação Formativa
C	Consolidação
AS	Avaliação Sumativa

## Anexo VIII- Organização das Unidades Didáticas

Nº Aula	Função Didática	Avaliação	Estilos de Ensino	Conteúdos/Objetivos
1	<b>Avaliação</b>	Formativa Inicial	Comando e Tarefa	Avaliação Formativa inicial de Andebol
2	<b>Introdução e Exercitação</b>	Formativa	Comando e Recíproco	Introdução, interiorização e exercitação das ações técnicas do passe e da receção;
3 e 4	<b>Introdução e Exercitação</b>	Formativa	Comando e Tarefa	Introdução, interiorização e exercitação das ações técnicas do drible e do remate;
5	<b>Introdução e Exercitação</b>	Formativa	Comando, Tarefa e Descoberta Convergente	Exercitação das ações técnicas do drible, do remate e introdução da finta/ mudança de direção;
6 e 7	<b>Exercitação</b>	Formativa	Comando, Tarefa e Descoberta Convergente	Exercitação das componentes técnicas do remate e drible. Articulação com situações de jogos reduzidos com superioridade numérica. Introdução do papel do guarda-redes
8	<b>Exercitação</b>	Formativa	Comando, Tarefa e Descoberta Convergente	Exercitação das componentes técnicas abordadas até à presente de aulas através de situações reduzidas de jogo.
9 e 10	<b>Exercitação e consolidação</b>	Formativa	Tarefa, Recíproco Descoberta Convergente	Exercitação e consolidação do drible em progressão e do remate em suspensão. Exercitação da finta/Mudança de direção
11	<b>Avaliação</b>	Formativa processual	Comando e Tarefa	Avaliação Formativa Processual. Verificar o nível em que os alunos se encontram e dar-lhes Feedback.
12	<b>Consolidação</b>	Formativa	Tarefa, Recíproco Descoberta Convergente	Consolidação das ações técnicas do passe/receção, drible e remates.
13	<b>Consolidação</b>	Formativa	Tarefa, Recíproco Descoberta Convergente	Consolidação da finta/mudança de direção. Abordar situações de jogo formal.
14	<b>Avaliação</b>	Sumativa	Comando e Tarefa	1º Momento de Avaliação Sumativa da UD
15 e 16	<b>Avaliação</b>	Sumativa	Comando e Tarefa	Teste de Avaliação de Conhecimentos e 2º Momento de Avaliação Sumativa da UD

## Anexo IX- Modelo de Plano de Aula

Plano Aula-		
Professor(a):	Período: 3º Data:	Hora/Duração:
Turma:      Aula:	Local:	
U.D	Nº de alunos previstos:	
Recursos materiais:		
Função Didática:		
Estilos de Ensino:		
Objetivos da aula:		

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Demonstração Organização Gráfica	Componentes Críticas e Critérios de Êxito	Estilos de Ensino
T	P				
<b>Parte Inicial</b>					
<b>Parte Fundamental</b>					
<b>Parte Final</b>					

## Anexo X- Modelo de Relatório de Aula

Relatório da Aula		
<u>Identificação do professor:</u>		
<u>Modalidade/data da aula lecionada:</u>		
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor):		
<u>Instrução:</u>		
<u>Gestão/Organização:</u>		
<u>Clima e Disciplina:</u>		
<b>Destacar:</b>		
<b>Aluno</b>	<b>Comportamento</b>	<b>Empenho</b>
x	4	4
<u>Decisões de Ajustamento</u>		
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u>		
<u>Oportunidades de melhoria:</u>		
<u>Observações:</u>		

## Anexo XI- Protocolo de Avaliação Inicial

Protocolo de Avaliação Diagnóstica- Andebol		Escola Secundária Infanta D. Maria	
		9º B 2021/2022	
Conteúdos	Descrição do Exercício	Componentes Críticas	Critérios de Avaliação
<b>Passé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação de jogo reduzido;</li> <li>- Situação de passe, frente a frente 2 a 2 com aplicação de diferentes tipos de passe.</li> <li>- Situação de passe, orientados para a baliza, 3 a 3 com aplicação de diferentes tipos de passe.</li> <li>- Situação de passe em progressão no terreno com aplicação de diferentes tipos de passe.</li> </ul>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pega da Bola: O mais firme possível, agarrando a maior parte da superfície da bola;</li> <li>- Avança, em afastamento ântero-posterior, o membro inferior contrário ao que "arma". Ligeira flexão do membro inferior que está mais avançado;</li> <li>- Eleva o membro superior a 90°, "braço armado", contrário ao membro inferior que avançou. O outro membro superior é colocado na zona do peito, fletido, para ajudar no equilíbrio;</li> <li>- Dependendo da tipologia de passe executa:                      Passe picado: O membro superior que executa o passe realiza uma trajetória de trás para a frente com o intuito de a bola tocar no solo a metade da distância do par.                      Passe direto: O membro superior que executa o passe realiza uma trajetória de trás para a frente com o intuito de fazer chegar a bola ao colega que se prepara com as "mãos alvo".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleva o membro superior a 90°, "braço armado", contrário ao membro inferior que avançou;</li> <li>- Avança, em afastamento ântero-posterior, o membro inferior contrário ao que "arma";</li> <li>- Trajetória de trás para a frente do membro superior.</li> <li>- Olhar direcionado para o colega que vai receber a bola;</li> </ul>
<b>Recepção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação de jogo reduzido;</li> <li>- Situação de recepção da bola, frente a frente 2 a 2 com aplicação de diferentes tipos de passe.</li> <li>- Situação de recepção da bola orientada para a baliza.</li> </ul>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recebe a bola com as duas mãos;</li> <li>- As mãos são colocadas na zona do peito, na linha intermamilar;</li> <li>- A bola pode tomar outras trajetórias, colocando ao receptor a gestão da colocação das mãos onde idealiza que vai terminar o passe;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As mãos são colocadas na zona do peito;</li> <li>- Desloca os membros superiores e posiciona as duas mãos de forma a ir ao encontro da bola;</li> <li>- Olhar direcionado para a bola.</li> </ul>

## Anexo XII- Grelha de Avaliação

Sequência Gímnic												
Elementos Gímnicos obrigatórios							Parâmetros de sequência					
Acrobáticos Obrigatórios			1 Elemento	1 Elemento	2 Elementos ou +		total	Grau de Dificuldade	Execução Técnica	Fluidez	total	
2 Rolamentos	AFI	Roda ou Rodada	Flexibilidade	Equilíbrio	Ligação							
4	3	3	2	3	3	2	2,86	3	3	3	3	
5	5	5	5	5	5	5	5,00	5	5	5	5	
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
5	5	4	4	5	5	4	4,67	5	4	5	4,67	
4	4	2	2	2	4	3	3,00	3	3	2	2,67	
4	4	4	4	4	3	4	3,83	4	4	4	4,00	
4	4	4	3	3	3	4	3,50	4	4	3	3,67	
3	2	2	2	2	3	2	2,33	3	2	3	2,67	
4	4	3	4	5	4	4	4,00	4	4	4	4,00	
4	4	3	3	4	3	3	3,50	4	4	4	4,00	
4	4	3	2	2	3	4	3,00	4	3	4	3,67	
5	5	5	5	5	5	5	5,00	5	5	5	5,00	
5	5	4	5	4	4	4	4,50	4	4	5	4,33	
4	4	2	2	4	3	2	3,17	3	3	3	3,00	
5	4	4	5	5	5	5	4,67	5	5	4	4,67	
5	5	5	5	5	5	5	5,00	5	5	5	5,00	
5	5	4	5	5	5	4	4,83	5	5	5	5,00	
<b>AM</b>								<b>AM</b>				
4	3	4	3	4	3	4	3,50	4	4	4	4,00	
2	2	2	2	4	3	3	2,50	3	2	2	2,33	
3	3	3	3	3	3	3	3,00	3	3	3	3,00	
4	3	4	4	3	3	3	3,50	3	3	3	3,00	
5	5	4	5	5	5	5	4,83	5	5	5	5,00	
4	3	2	2	4	4	3	3,17	4	3	4	3,67	
5	5	4	5	5	5	5	4,83	5	5	4	4,67	
2	2	2	2	2	3	2	2,17	2	2	2	2,00	
3	4	4	2	4	3	3	3,33	4	3	3	3,33	

## Anexo XIII- Póster Olimpíada Sustentada

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

1 2 3 1 9 0  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# OLIMPIÁDA SUSTENTADA

*ninguém deve ser deixado para trás*



**Move to be healthy and happy**

David Silva<sup>1</sup>, Duarte Jorge Messias<sup>1</sup>, Gonçalo Lousado<sup>1</sup>, Miguel Carrizo<sup>1</sup> (mestrandos)  
Rafael Baptista<sup>2</sup> (professor cooperante)  
Paulo Nobre<sup>3</sup> e Maria João Campos<sup>4</sup> (orientadores da faculdade)  
<sup>1</sup>Escola Secundária Infanta D. Maria  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física



#### RESUMO

No âmbito da Olimpíada Sustentada- Aprendizagem por Projeto para a Sociedade (APpS), junto da Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras, foi implementado um projeto de aprendizagens essenciais que visa a melhoria das habilidades e capacidades condicionais e coordenativas dos jovens, através da implementação de diversas atividades físicas e jogos lúdicos.

**Palavras-Chave:** Valores Olímpicos; Aprendizagem por Projeto para a Sociedade

#### ABSTRACT

*As part of the Sustained Olympics - Learning by Design for Society (APpS), with the Cerejeiras Learning Community, an essential learning project was implemented, aimed at improving the conditional and coordinative skills of young people, through the implementation of various physical activities and recreational games.*

**Keywords:** Olympic Values; In-service Learning.

#### RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário que a escola ative processos onde promova a participação dos alunos para a construção de conhecimento, envolvimento entre os pares, trabalho em equipa e desenvolvimento de ideias no seio da comunidade. (Baqueiró & Majó, 2013). Durante todo o processo de intervenção, foi notável uma evolução das crianças ao nível das capacidades e habilidades motoras, destacando-se coordenação oculo-pedal e oculo-manual, orientação espaço-temporal, agilidade, tempo e velocidade de reação.

Todas estas competências, bem como o pensamento crítico coletivo, foram desenvolvidas quando as crianças se confrontaram com situações problemáticas reais e/o lúdicas. É através deste tipo de aprendizagens que se complementam as tarefas realizadas junto da dimensão social e pessoal. Posto isto, importa perceber o porquê e o para quê dos participantes atuarem de forma consciente diante de uma determinada situação. (Bájar, 2006).

#### INTRODUÇÃO

Motivados pela Metodologia de APpS e por constituir uma oportunidade para a Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras, o nosso objetivo passou pela implementação de diversas atividades físicas e desportivas com o intuito de melhorar, ao longo de 26 horas, as habilidades e as capacidades condicionais e coordenativas e a cooperação de crianças e jovens do 1.º ao 3.º ciclo.



#### PARTICIPANTES

28 crianças dos níveis pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB;  
Grupo 1: 15 alunos e Grupo 2: 13 alunos.

#### CONCLUSÕES

A adoção desta metodologia de trabalho neste projeto, proporcionou um serviço útil à Comunidade de Aprendizagem das Cerejeiras, cumprindo com os desideratos da APpS.

Pela evolução evidente no desenvolvimento das crianças, consideramos que foram alcançados os objetivos inicialmente propostos por nós, através da implementação de atividades de Educação Física no quadro da metodologia Montessori, filosofia característica desta comunidade educativa. Para além do progresso ao nível das capacidades e habilidades físicas, foi também visível uma clara melhoria no que concerne ao espírito de grupo e autonomia dos alunos. Verificamos este tipo de melhoria, essencialmente no segundo grupo, uma vez que no início da nossa intervenção, nos apercebemos que existia alguma falta de cooperação entre os alunos.

#### MATERIAL, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A intervenção orientou-se para a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e estimulantes, facilitadores do desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e trabalho cooperativo, previstos nas Aprendizagens Essenciais.

Pretendeu-se a mobilização do grupo-turma e promoção de espaços motivadores para a aprendizagem com maior incidência na gestão cooperada e nas aprendizagens, visando a melhoria dos níveis de motivação, autoconfiança, autoestima e gosto pelas aprendizagens.

Aplicaram-se metodologias ativas de aprendizagem com vista ao reforço do papel dos alunos na planificação e avaliação das suas tarefas, negociadas com os professores e apoiadas nos instrumentos de acompanhamento.

1º grupo - as atividades foram de caráter lúdico dirigidas ao desenvolvimento motor correspondente ao nível etário (jogos tradicionais portugueses)

2º grupo - centrou-se nos jogos desportivos coletivos e individuais.

Na primeira sessão, com cada grupo, diagnosticou-se o estado de prontidão atenta aos sujeitos. Nas seguintes procedeu-se ao planeamento e implementação de atividades que pudessem desenvolver competências próprias de cada grupo etário (exercícios de introdução aos conteúdos básicos de cada matéria, futebol, voleibol e andebol).

#### Referências Bibliográficas:

Baqueiró, M. & Majó, F. (2014)

David Silva, Duarte Jorge Messias, Gonçalo Lousado, Miguel Carrizo  
silvada@uef.ucp.pt; duarte.messias@gmail.com; goncalolousado@hotmail.com; miguel.ar1985@gmail.com.

## Anexo XIV- Questionário EFDAM- Diferenciação Pedagógica

**A EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENCIAÇÃO AVALIAÇÃO E MOTIVAÇÃO (EFDAM)  
A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO [adaptação]**

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física em Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, estamos a desenvolver um projeto que tem como objetivo estudar as perceções dos estudantes sobre as práticas nas aulas de Educação Física e vimos por este meio pedir a tua colaboração.

Para o efeito, pretendemos aplicar o questionário "Educação Física: Diferenciação Avaliação e Motivação". O questionário inclui questões sobre a apresentação das tarefas, a diferenciação do ensino e o feedback, assim como, as formas de avaliação utilizadas e a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física no ensino secundário. O questionário é anónimo, sem recolha de quaisquer dados pessoais que permitam identificar o(a) aluno(a). É garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ambiente educativo e no quadro definido pela Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Neste questionário, pedimos-te que penses nas tuas aulas de Educação Física no ensino secundário. Pretendemos conhecer como se organizava o ensino nas aulas. O questionário é anónimo, não existem respostas certas e os dados serão tratados de forma confidencial pelo(s) investigador(es).

**1. IDENTIFICAÇÃO**

<b>5.1. Sexo</b> <small>(assinalar com X)</small>		<b>5.2. Idade</b>	<b>5.3. Média do ano anterior no secundário</b>	<b>5.4. Nota de Educação Física no ano anterior a este (secundário)</b>	<b>5.5. Sou federado(a)</b>	
M	F				Não	Sim

[...]

**5. DIFERENCIAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

**5.1. Em relação às afirmações seguintes, assinala com "X" o grau de frequência em que aconteciam nas tuas aulas de EF do secundário:**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
5.1.1. Existiam atividades ou conteúdos diferentes, mas eu não podia escolher					
5.1.2. Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho					
5.1.3. Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades					
5.1.4. Havia atividades em que trabalhava sozinho					
5.1.5. Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo					
5.1.6. Os grupos tinham alunos e alunas com o mesmo nível de desempenho					
5.1.7. Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes					
5.1.8. Havia diferentes espaços para trabalharmos					
5.1.9. Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria					
5.1.10. A maioria das atividades eram fáceis para mim					
5.1.11. Seria-me incapaz em relação às aulas ou às atividades					
5.1.12. Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa					
5.1.13. Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance					
5.1.14. A maioria das atividades eram difíceis para mim					
5.1.15. Os alunos com necessidades especiais tinham atividades próprias, diferentes das outras					
5.1.16. Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me para auxiliar os outros colegas					
5.1.17. Havia aulas em que começávamos por atividades mais difíceis					
5.1.18. Quando as atividades eram difíceis para mim o professor alterava para uma que eu conseguisse executar					
5.1.19. Havia atividades em que trabalhava com outro colega					
5.1.20. Os grupos eram organizados por género, incluindo só alunos ou só alunas					
5.1.21. Nas atividades da aula seguíamos uma ordem definida pelo professor					
5.1.22. Os grupos eram distribuídos pelos espaços consoante o grau de dificuldade					

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Grato pela colaboração.

IEFDAM| Paulo Nobre, 2018, 2020 |IA|