

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Gonçalo Abreu da Costa

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DE TÁBUA, COM AS TURMAS DO 12.ºPA (ENSINO
PROFISSIONAL) E 7.ºC, NO ANO LETIVO DE
2021/2022**

**O IMPACTO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DOS ALUNOS**

**Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino
de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sob a
orientação do Professor Doutor Miguel Fachada e apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra.**

Junho de 2022

GONÇALO ABREU DA COSTA

2020181118



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE TÁBUA, COM AS TURMAS DO 12.ºPA
(ENSINO PROFISSIONAL) E 7.ºC NO, ANO LETIVO DE 2021/2022**

**O IMPACTO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS NECESSIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS NOS ALUNOS**

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

**Orientador: Professor Doutor Miguel
Fachada**

Coimbra, 2022

Costa, G. (2022). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Tábua com as turmas do 12.ºPA (Ensino Profissional) e 7.ºC no ano letivo de 2021/2022*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Gonçalo Abreu da Costa, aluno n.º 2020181118 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no n.º1 do artigo n.º 125.º do Regulamento Académico da UC (Regulamento n.º805-A/2020, de 24 de setembro).

Coimbra, 20 de junho de 2022

Gonçalo Abreu da Costa

Agradecimentos

Este Relatório culmina um processo que apenas foi possível com a cooperação de vários intervenientes.

Primeiramente, agradecer à minha família e amigos por todo o apoio e acompanhamento ao longo destes dois anos.

A todos os docentes da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, pelo conhecimento transmitido ao longo deste mestrado, nas diferentes unidades curriculares.

Agradecer, ao Professor Doutor Miguel Fachada e à Professora Sandra Bompastor, na qualidade de orientador de estágio da faculdade e de orientadora de estágio do Agrupamento de Escolas de Tábua, respetivamente, por me terem acompanhado ao longo deste longo e duro ano letivo, pela disponibilidade, pelo apoio e pela exigência que me levou a dar o melhor de mim em todos os trabalhos.

Ao corpo docente do Grupo Disciplinar de Educação Física, agradecer por todo o conhecimento transmitido, por toda a flexibilidade e disponibilidade demonstrada em todos os momentos.

Ao núcleo de estágio do Agrupamento de Escolas de Tábua (AET), por todos os momentos de amizade, de conhecimento, de aprendizagem e de partilha de ideias, foram igualmente um dos pilares durante esta caminhada.

Por fim, agradecer aos meus alunos da turma do 12ºPA e da turma do 7ºC, pois foram eles os responsáveis pelo meu crescimento enquanto professor.

Obrigado a todos!!

Resumo

O Estágio Pedagógico insere-se no plano de estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Este estágio foi concretizado no Agrupamento de Escolas de Tábua, mais propriamente na Escola Secundária de Tábua com intervenção na turma do 12ºPA do Curso Profissional Técnico de Desporto e na turma do 7ºC do ensino regular. O mesmo teve início no dia 1 de setembro de 2021 e término no dia 31 de maio de 2022.

O presente Relatório remete para uma análise reflexiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, nomeadamente nas atividades no âmbito da intervenção pedagógica, nas diferentes turmas referidas no parágrafo anterior.

Este documento encontra-se dividido em 3 áreas: I – Contextualização da prática; II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica e III – Aprofundamento do tema-problema.

Relativamente ao aprofundamento do tema-problema, este foi realizado ao longo do 3º período na turma do 7ºC, relacionado com a temática da diferenciação pedagógica e do trabalho por grupos de nível, através da aplicação, em dois momentos, de um questionário sobre Necessidades Psicológicas Básicas. A amostra foi composta por 16 alunos, sendo 7 do género feminino e 9 do género masculino. A aplicação de grupos heterogéneos em grande parte do nosso estudo, seguindo o Plano Nacional de Educação Física, trouxe efeitos negativos na relação e autonomia. Por outro lado, foi evidente que a competência melhorou.

Esta experiência deu-me a possibilidade de adquirir conhecimentos e competências, o que se tornou uma mais valia para o meu futuro enquanto Professor de Educação Física e profissional na área do Desporto.

Palavras chave: Estágio Pedagógico, Intervenção Pedagógica, Diferenciação Pedagógica, Necessidades Psicológicas Básicas.

Abstract

The Pedagogical Internship is part of the study plan for the second year of the Master of Teaching in Physical Education in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, at the University of Coimbra. This internship was carried out at the Agrupamento de Escolas de Tábua, more specifically at Escola Secundária de Tábua, with intervention in the 12th grade class of the Technical Professional Sports Course and in the 7th class of regular education. It started on September 1, 2021 and ended on May 31, 2022.

This report refers to a reflective analysis of all the work developed throughout the school year, namely in activities within the scope of pedagogical intervention, in the different classes mentioned in the previous paragraph.

This document is divided into 3 areas: I – Contextualization of the practice; II – Reflective Analysis on Pedagogical Practice and III – Deepening of the problem theme.

Regarding the deepening of the theme-problem, this was carried out during the 3rd period in the 7th class, related to the theme of pedagogical differentiation and work by level groups, through the application, in two moments, of a questionnaire on Basic Psychological Needs. The sample consisted of 16 students, 7 female and 9 male. The application of heterogeneous groups in most of our study, following the National Physical Education Plan, had negative effects on relationships and autonomy. On the other hand, it was evident that competence has improved.

This experience gave me the opportunity to acquire knowledge and skills, which became an asset for my future as a Physical Education Teacher and as a professional in the field of Sports.

Keywords: *Pedagogical Internship, Pedagogical Intervention, Pedagogical Differentiation, Basic Psychological Needs.*

Índice

Resumo	VIII
Abstract	IX
Índice	X
Índice de Tabelas	XII
Índice de Anexos	XII
Lista de Siglas	XIII
Introdução	14
Capítulo I – Contextualização da prática	15
1.1. História de Vida.....	15
1.2. Caracterização do meio	16
1.2.1. O Agrupamento	17
1.2.2 A Escola.....	18
1.3. Política educativa na escola.....	18
1.4. Caracterização da turma	19
Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica	22
A – Área das atividades de ensino e aprendizagem	22
2.1. Planeamento	22
2.1.1. Plano Anual	22
2.1.2. Unidades Didáticas	24
2.1.3. Planos de Aula	27
2.2. Realização.....	28
2.2.1. Dimensão Instrução	28
2.2.2. Dimensão Gestão.....	31
2.2.3. Clima/Disciplina.....	33
2.3. Avaliação	34
2.3.1. Avaliação Formativa Inicial	35

2.3.2. Avaliação Formativa Pontual	36
2.3.3. Avaliação sumativa.....	37
2.3.4. Auto e Heteroavaliação	37
B – Área das atividades de organização e gestão escolar	38
C – Área das atividades de projetos e parcerias educativas	39
D- Área ético-profissional	40
Capítulo III – Aprofundamento do tema-problema.....	42
3.1. Nota Introdutória	42
3.2. Revisão da Literatura.....	42
3.3. Objetivo	45
3.4. Metodologia.....	45
3.4.1. Amostra	45
3.4.2. Instrumentos	45
3.4.3. Procedimentos	46
3.4.4. Análise de dados	47
3.5. Apresentação e discussão dos resultados	47
3.6. Síntese Conclusiva.....	51
Conclusões	53
Referências Bibliográficas	54
Anexos.....	61

Índice de Tabelas

Tabela 1: Estatística Descritiva e Inferencial - por Dimensão	47
Tabela 2: Estatística Descritiva e Inferencial - por Género em relação a cada Dimensão	48
Tabela 3: Estatística Descritiva e Inferencial – por Nível em relação a cada Dimensão	48

Índice de Anexos

Anexo 1: Plano Anual (12ºPA)	62
Anexo 2: Plano anual (7ºC – 3º período)	63
Anexo 3: Plano de aula	64
Anexo 4: Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Inicial	66
Anexo 5: Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Pontual	67
Anexo 6: Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Prática.....	69
Anexo 7: Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Final.....	70
Anexo 8: Questionário das Necessidades Psicológicas Básicas	71
Anexo 9: Exemplo de uma ficha de controlo do tempo de aula	72
Anexo 10: Ficha de controlo do feedback pedagógico	73
Anexo 11: Ficha de observação das aulas do Núcleo de Estágio	74
Anexo 12: Certificado de participação da ação de formação “Let’s Talk About (A importância da psicologia no alto rendimento)”	77
Anexo 13: Rotação de Espaços	78
Anexo 14: Certificado de participação no 11º FICEF	79

Lista de Siglas

- AET – Agrupamento de Escolas de Tábua
- AE – Aprendizagens Essenciais
- AMA – Adaptação ao Meio Aquático
- EF – Educação Física
- EP – Estágio Pedagógico
- FCT – Formação em Contexto de Trabalho
- NPB – Necessidades Psicológicas Básicas
- PNEF – Programa Nacional de Educação Física
- PAP – Prova de Aptidão Profissional
- UD – Unidade Didática
- UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

Introdução

O presente documento foi realizado no seguimento da realização do Estágio Pedagógico (EP), que se insere no plano de estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

O EP permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano. Segundo Albuquerque (2003), a aprendizagem, numa perspetiva construtivista, tanto se pode entender como uma consequência do ensino, como um processo de construção individual e social, fruto da interação entre as ideias de quem aprende e a realidade contextual do processo em que essa aprendizagem se realiza. O professor é aqui considerado como guia, como apoio e como facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autónomo, e da aprendizagem do aluno.

Este estágio foi concretizado no Agrupamento de Escolas de Tábua, mais propriamente na Escola Secundária de Tábua com intervenção na turma do 12ºPA do Curso Profissional Técnico de Desporto e na turma do 7ºC do ensino regular. O mesmo teve início do dia 1 de setembro de 2021 e término no dia 31 de maio de 2022.

O relatório de estágio remete para uma análise reflexiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, nomeadamente nas atividades no âmbito da intervenção pedagógica, nas diferentes turmas referidas no parágrafo anterior, onde o professor deve ser capaz de analisar e refletir sobre as suas escolhas, verificando a sua coerência no que toca ao planeamento, realização e avaliação.

O documento encontra-se dividido em 3 áreas: I – Contextualização da prática; II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, está subdividida de em 4 áreas: A – Área das atividades de ensino e aprendizagem; B – Área das atividades de organização e gestão escolar; C – Área das atividades e projetos e parcerias educativas; e D – Área ético-profissional; e por fim, III – Aprofundamento do tema-problema.

Capítulo I – Contextualização da prática

1.1. História de Vida

O desporto, desde sempre, que está ligado à minha vida.

Foi muito novo, com cerca de 3 anos de idade, que comecei a praticar desporto: inicialmente pela natação, depois o futsal e o andebol e, por fim, o futebol.

Durante o meu percurso escolar, recordo-me de jogar à bola, correr ou saltar nos intervalos, onde quase todas as brincadeiras eram relacionadas com atividade física. Recordo-me, igualmente, que durante o meu 1º ciclo, tive muito poucas aulas de Educação Física (EF), mas quando tinha uma aula, ficava com uma alegria imensa, pois eu gostava de praticar desporto e já naqueles tempos, praticava natação, futsal e andebol. Com o passar dos anos, já nos 2º e 3º ciclos, a Educação Física era a minha disciplina favorita e aquela onde eu me empenhava mais, que por consequência, obtia melhores resultados académicos. As atividades ligadas ao desporto escolar, tinham grande importância para mim, pois participava sempre nos corta matos, mega sprints, inter-turmas, sempre com o foco e objetivo de atingir o melhor resultado possível. No secundário, frequentei o curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e o *bichinho* pelos estudos e pela área do desporto começou a crescer cada vez mais. Ingressei na Licenciatura em Desporto, no Instituto Politécnico da Guarda, no ano letivo 2016/2017 e, mais recentemente, no nosso Mestrado em Ensino da Educação Física, na Universidade de Coimbra.

A modalidade que sempre detive mais interesse e gosto foi, claramente, o futebol. Comecei a jogar futebol federado aos 10 anos de idade no Grupo Desportivo Tabuense, onde estive uma época desportiva. Seguiu-se o “O Pinguinzinho”, durante 4 anos, seguidamente o Clube Desportivo de Tondela, onde estive 3 anos, dos quais obtive os melhores resultados coletivos e individuais ao longo da minha formação, tendo conquistado um campeonato distrital de juvenis e de juniores, e uma subida à primeira divisão nacional de juniores. Por fim, finalizei a minha formação no Clube Atlético de Molelos. Como atleta sénior, realizei 2 épocas neste clube e, aos 21 anos, ingressei no clube da minha terra, o Clube de Futebol de Carregal do Sal. Aqui, obtive a maior derrota da minha vida, quando fui obrigado a deixar o futebol federado devido a um problema de saúde, mais propriamente uma cardiopatia congénita no miocárdio.

Na área profissional, estou ligado ao futebol de formação desde a época desportiva 2017/2018, tendo representado “O Pinguinzinho”, o Clube de Futebol de Carregal do Sal e, no presente desde 2019, o Clube Desportivo de Tondela. Passei por diversos escalões de formação, desde os traquinas e petizes até aos juniores. Atualmente, desempenho funções de treinador adjunto no escalão de sub15 e treinador principal no escalão de sub11.

O meu gosto e paixão pelo treino vem colmatar, de certa forma, a impossibilidade de praticar desporto federado. Tomei a decisão de ingressar no Mestrado em Ensino, tendo em vista um futuro profissional e pessoal capaz de conciliar o Ensino com o Treino, estando bastante satisfeito com esta decisão.

Espero estar à altura do desafio, dando todas as ferramentas necessárias às crianças e jovens, com quem terei a possibilidade de trabalhar, para que possam crescer nas diferentes dimensões da atividade física, e daí, da cidadania.

1.2. Caracterização do meio

O concelho de Tábua encontra-se localizado no distrito de Coimbra, nomeadamente, entre a serra da Estrela, da Lousã, do Buçaco e do Caramulo. Tábua, sede do município com 199,79 km² de área e 12 071 habitantes (2011), está, desde o ano de 2013, subdividido em 11 freguesias:

Apresenta-se como um território rural, de baixa densidade populacional, com áreas de fraco dinamismo demográfico ou em estagnação, com perda de população residente e uma estrutura demográfica envelhecida.

Em termos de atividades económicas, destacam-se a indústria como atividade principal e a agricultura a tempo parcial como complemento ao rendimento das famílias. Salienta-se a existência de uma elevada percentagem de trabalhadores não qualificados.

Relativamente às condições socioeconómicas, verifica-se uma tendência decrescente de alunos subsidiados, embora a percentagem ainda seja significativa.

Em termos da escolaridade da população, constata-se que a percentagem de indivíduos com apenas o 1ºCEB é bastante expressiva, sendo pouco significativa a percentagem da população com níveis superiores

Pegando neste conjunto de características do concelho de Tábua, estas têm interferência direta no tipo de alunos que o Agrupamento acolhe e, por consequência, tem influência no ensino. De que forma? Ao nível da disciplina, existe uma considerável

percentagem de alunos com tendências problemáticas, tornando-se assim um problema para o professor no que toca à gestão do clima e disciplina da sua aula. Por outro lado, o facto de ser um meio rural, possibilita alguma prática de atividade física fora da escola, nomeadamente, em contexto de lazer, com baixos custos económicos e/ou em instalações desportivas abertas à comunidade.

1.2.1. O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Tábua (AET) foi criado por despacho da tutela no ano de 2010, juntando o Agrupamento existente, constituído pela Escola Secundária e pela Escola Básica 2 de Tábua, com a Escola Básica Integrada de Midões. Serve um território educativo que abrange a totalidade do concelho de Tábua inserido na Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra. É um Agrupamento com Contrato de Autonomia desde 31 de outubro de 2013.

No que concerne aos níveis de ensino, o agrupamento engloba todos os níveis, que vão desde o pré-escolar ao ensino secundário de carácter geral, quer profissionais, quer de educação e formação, distribuídos pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

- a Escola Secundária com 3º ciclo de Tábua (escola sede);
- a Escola Margarida Fierro Caeiro da Matta em Midões (1º, 2º e 3º ciclos);
- a Escola básica 2 de Tábua, com 1º ciclo (4º ano) e 2º ciclo;
- o Centro Escolar de Tábua, com 1º ciclo (1º, 2º, 3º ano);
- a Escola do 1º ciclo de Mouronho;
- os Jardins de Infância de Tábua, Ázere, Espariz, Mouronho, Covas, Midões, Póvoa de Midões, Candosa e Sinde.

Como principais valências com influência direta na Educação Física, este apresenta uma oferta formativa diversificada, o Desporto Escolar e Centro de Formação Desportiva, como referência do desenvolvimento de competências no aluno e a promoção do gosto pela atividade física, a articulação entre desporto escolar e comunidade local e o Centro de Formação Desportiva como epicentro do desenvolvimento do Remo e Canoagem na região. Em relação aos pontos fracos, existe algum insucesso escolar/reduzida qualidade do sucesso educativo e alguns comportamentos inadequados e de indisciplina, que se devem aos constrangimentos com que o Agrupamento se depara, nomeadamente ao nível da região rural situada no interior, desajustamentos resultantes

de alguns problemas sociais, económicos e culturais e devido a uma vasta percentagem de alunos que beneficiam de apoio social escolar.

1.2.2 A Escola

A Escola Secundária de Tábua, sede do Agrupamento, encontra-se localizada na entrada Oeste da vila de Tábua e concerne no seu espaço envolvente variados tipos de edifícios e infraestruturas, desde espaços desportivos utilizados pela própria escola (Piscinas Municipais e campo de futebol), espaços culturais (Centro Cultural de Tábua), edifícios escolares (Escola Básica 2 de Tábua e o Centro Escolar de Tábua), supermercados, pastelarias, restaurantes e hotelaria.

A escola é constituída por 3 edifícios (Bloco A, Bloco B e Bloco central), 1 pavilhão gimnodesportivo, 2 campos exterior, 1 campo exterior de voleibol e 1 campo exterior de mini golf.

1.3. Política educativa na escola

O Agrupamento tem como missão prestar um serviço educativo de qualidade e contribuir para a formação de alunos autónomos, responsáveis, com capacidade permanente de aprender, de aprender a fazer, de aprender a estar e ser com os outros. Aqui, pretende-se formar cidadãos aptos a compreender o mundo que os rodeia e a participar ativamente na comunidade. Trata-se de uma escola inclusiva, solidária, equitativa, que proporciona as condições para a realização pessoal dos alunos e de todos os seus profissionais. Esta apresenta uma oferta formativa variada no que toca ao ensino profissional: Técnico de Desporto, Técnico de Gestão do Ambiente, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Turismo.

As condições de funcionamento das aulas de EF foram equacionadas no contexto das decisões de organização geral da escola e em consideração das orientações definidas pelas autoridades de Saúde sobre distanciamento social, higiene e utilização de materiais e equipamentos.

Assim, o grupo disciplinar de EF (elaborou, no início do ano letivo, um plano de funcionamento que foi implementado nas aulas práticas de educação física, tendo como base a realidade educativa do agrupamento, bem como as suas características físicas e a prevenção e controlo de infeção de novos casos de covid_19 nos espaços utilizados para a realização das mesmas.

Além de todas as preocupações com o uso de máscara, higienização das mãos e dos materiais, foi necessário atender ao planeamento da rotação dos espaços, inicialmente previsto. Esta rotação, indica quais as turmas que ficam dentro do pavilhão e/ou no exterior, consoante o número de turmas por bloco. Quais as implicações que isto tem na preparação da aula? Ao nível do tempo, e porquê? Porque se há 3 turmas que têm aula ao mesmo tempo e está a chover, as 3 têm de ter a aula no interior do pavilhão, o que implica a utilização do balneário pelas 3 turmas e, de acordo com o plano de funcionamento, a entrada no vestiário é realizada de forma faseada, ou seja, uma de cada vez. Portanto, na pior das hipóteses, com 3 turmas no interior do pavilhão, o tempo útil de aula é reduzido, no mínimo em 20 minutos. Por outro lado, esta rotação de espaços, tem implicação direta no planeamento das aulas, pois há matérias que apenas podem ser dadas no interior do pavilhão, como o caso da ginástica e outras que apenas podem ser lecionadas no exterior, como o caso do atletismo. No entanto, em reunião de grupo de EF, os professores mostraram-se abertos a eventuais trocas de espaço, quando tal fosse necessário.

1.4. Caracterização da turma

Antes de caracterizar a nossa turma, importa fazer uma nota introdutória acerca dos cursos profissionais. Segundo a Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, pretende-se que os cursos profissionais, “que conferem um nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações”, desenvolvam o perfil profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações, “instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, definindo as regras e procedimentos de operacionalização do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens”, visando proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado de trabalho.

No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, especificam-se os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares. Definem-se, ainda, as condições que possibilitam aos alunos a adoção de um percurso formativo próprio, designadamente através da substituição de disciplinas e complemento de currículo.

Das normas relativas à avaliação, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, destaca-se a consagração da prova de aptidão profissional como instrumento de avaliação externa das aprendizagens, bem como a consideração da classificação da disciplina de EF para efeitos de apuramento da classificação final do curso, valorizando todas as disciplinas do currículo, garantindo ainda a estes alunos a realização dos exames finais nacionais que elegerem como provas de ingresso para acesso ao ensino superior. Destaca-se, por fim, a extinção da classificação final do curso para efeitos de prosseguimento de estudos, afastando-se a obrigatoriedade da realização dos exames nacionais dos cursos científico-humanísticos por parte dos alunos que concluem cursos profissionais, bem como o ajustamento da fórmula de cálculo da classificação final do curso, tendo em vista valorizar as especificidades destes cursos em todas as componentes de formação e a prova de aptidão profissional, separando-se a certificação do ensino secundário do acesso ao ensino superior e permitindo ultrapassar os constrangimentos relativos ao desenvolvimento dos cursos profissionais enquadrados em regime provisório no Catálogo Nacional de Qualificações.

A turma do 12º PA, do Curso Profissional Técnico de Desporto, foi uma turma constituída por alunos com diferentes opções no que toca ao percurso académico. Logo no primeiro contacto, durante as apresentações individuais, cerca de 50% da turma afirmou ter ingressado no Curso Técnico de Desporto porque a sua 1ª opção não tinha aberto.

Relativamente à formação académica pretendida pelos discentes, 8 alunos pretendem finalizar os seus estudos no final do 12º ano e 12 alunos pretendem prosseguir os estudos através do ensino superior, sendo que apenas que 5 querem prosseguir na área do Desporto.

Através do plano de turma, que foi fornecido pelo Diretor de Turma, foi possível analisar alguns dados acerca dos alunos. Caracterizando a mesma ao nível do género, turma era composta por 20 alunos, 13 do género masculino e 7 do género feminino. Quanto à idade, após a análise das datas de nascimento dos alunos da turma do 12º PA, foi possível identificar que os mesmos têm uma idade compreendida entre os 16 e os 19 anos, inclusive: 1 alunos com 16 anos, 6 alunos com 17 anos, 4 alunos com 18 anos, 9 alunos com 20 anos. Através do documento mencionado anteriormente, foi possível verificar que grande parte da turma já ficou retida, pelos menos 1 ano: 15 alunos já tiveram, pelo menos, 1 retenção e 5 nunca ficaram retidos, o que equivale a 75% de alunos

que repetiram anos de ensino e 25% nunca repetiram anos, respetivamente. No que concerne ao número de retenções por aluno, como referido, 5 alunos nunca chumbaram, no entanto, 4 alunos apenas tiveram 1 retenção, 7 alunos tiveram 2 retenções e, por fim, 4 alunos tiveram 3 retenções.

No que toca à competência motora, de acordo com a bateria de testes do FITescola, quase 50% da turma encontra-se no nível saudável. Ao nível dos comportamentos e relação social entre alunos, os mesmos apresentam um bom comportamento e mostram ser uma turma unida. Em relação ao empenho, este está diretamente relacionado com os resultados do FITescola, onde os alunos que se encontram na zona saudável são aqueles que mostram maior interesse e empenho ao longo das aulas. Há um ou outro caso excepcional, mas a tendência é essa.

Com estes dados acima descritos, é possível concluir que há uma grande percentagem de alunos que ingressa no ensino profissional para concluir a escolaridade obrigatória. De que forma é que este fator pode ter consequências no processo ensino aprendizagem? Desde logo na questão emocional e motivacional. É um facto, que estas turmas têm tendências a ser heterogéneas no que toca ao aproveitamento escolar, com uma baixa percentagem de alunos a conseguirem resultados académicos brilhantes.

Conjugando agora estes dados com as características do meio, podemos afirmar que ao nível da disciplina e aptidão física, foi uma turma bastante satisfatória e sem problemas ao nível disciplinar, contribuindo para um bom ambiente de sala de aula e cooperação nas tarefas desenvolvidas ao longo do ano.

A caracterização da turma serviu para obter informações importantes acerca das intenções e características individuais e coletivas da turma, que serviram para planear e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Capítulo II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

A – Área das atividades de ensino e aprendizagem

“Nas Atividades de Ensino – Aprendizagem, consideramos os 3 grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino – Aprendizagem (realização) e a Avaliação.” (Guia de Estágio Pedagógico, 2021/2022)

2.1. Planeamento

O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores (Inácio, et al., 2014).

O planeamento, é o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino (Januário, 1996).

2.1.1. Plano Anual

A elaboração do plano anual constitui o ponto de partida para o planeamento e preparação do processo de ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo (Bento, 2003). Por isso a sua construção, ajuda a compreender toda a estruturação para um planeamento de objetivos a alcançar na turma, objetivos esses para os alunos e também para o professor.

No Agrupamento, o grupo de EF apenas define as matérias por anos de escolaridade, mas é o próprio professor que define os objetivos, a duração das matérias ou a ordem de leção das matérias, após os resultados das avaliações formativas iniciais. Nesta ordem de ideias, o método de ensino por blocos é o adotado no agrupamento, no entanto, para o Ensino Profissional, optamos por usar o ensino por etapas.

Após a leitura e análise do PNEF, do documento das Aprendizagens Essenciais (AE) em articulação com o Perfil dos Alunos, no 12.º ano, do Documento Orientador 2021/2022 do grupo disciplinar de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Tábua e dos objetivos gerais e específicos para cada Unidade de Formação de Curta Duração (UFCD), presente no Catálogo Nacional de Qualificações, partimos para a construção do plano anual para a turma do 12º PA (Anexo 1).

No Curso Profissional Técnico de Desporto do Agrupamento de Escolas de Tábua, apesar de termos as UFCD's (módulos) aglomeradas em disciplinas, estas não existem a nível nacional, cada escola agrupa as UFCD's, da forma que bem entende, e associa-as a uma disciplina, definindo o seu nome. No caso do nosso Agrupamento as UFCD's de Escalada e manobras com cordas e Natação pertencem à disciplina de Desportos Individuais e a de Canoagem pertence à Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Esta situação deve-se ao facto de, no Curso Profissional Técnico de Desporto, para a obtenção da qualificação de Técnico/a, são lecionadas mais 150 horas de uma Bolsa de UFCD, numa determinada área de formação, selecionada pelo Agrupamento, neste caso Animação e Lazer, e a Canoagem pertence a essa bolsa.

As Aprendizagens Essenciais da EF para os Cursos Profissionais têm como principal referência o programa de EF definido para estes cursos, o qual se estrutura a partir da composição curricular para o ensino básico geral e para os cursos científico-humanísticos, integrando as especificidades e contornos específicos que a disciplina, inscrita na matriz curricular-base dos Cursos Profissionais, publicada no Decreto-Lei n.º 55/2018, exige, nomeadamente uma organização modular e uma carga horária específica.

Ao contrário do que acontece no ensino regular, nos cursos profissionais os professores estão sujeitos a uma determinada carga horária em função de cada módulo, como referido anteriormente. Dessa forma, tendo a carga horária de cada módulo e a rotação do espaço da aula (Anexo 13), definido pelo grupo de EF, bem como a disponibilidade das instalações das piscinas municipais, distribuimos as matérias ao longo do 1º e 2º períodos. Como refere Bento (2003, p. 67) “um bom ponto de partida é o resultado das indicações acerca dos objetivos, contidos no programa...”. A forma de distribuição dos diversos módulos, como mencionada anteriormente, por etapas, teve também em conta o perfil motivacional da turma. Certamente que se optássemos pela distribuição por blocos, nomeadamente, no módulo de escalada pela extensiva carga horária, poderia influenciar o interesse e a motivação de forma negativa ao longo do tempo, uma vez que ia haver repetição excessiva da matéria.

Para a turma do 7ºC, o processo inicial foi semelhante (Anexo 2). No entanto, foi necessário ainda termos em conta a aplicação do nosso Tema-Problema, relativo à diferenciação pedagógica. Uma vez que o 3º período foi curto, a necessidade de distribuir no tempo todas as matérias a lecionar (Orientação, Canoagem, Voleibol, Andebol e Golfe), de forma a que os alunos adquirissem o máximo de conhecimento e aprendizagem

em cada uma delas, levou a alguns ajustes na fase inicial. Isto deveu-se ao pouco tempo existente para a sua distribuição em função da rotação dos espaços para as aulas. Segundo Bento (2003), para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar. Foi então uma das dificuldades sentidas. No entanto, em conjunto com o professor responsável pela turma, debatemos algumas ideias fundamentais que nos permitiu planejar o 3º período.

2.1.2. Unidades Didáticas

A designação de Unidade Didática remete, do ponto de vista da concepção do processo ensino-aprendizagem, para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base dois pressupostos (Pais, 2012):

- uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem);
- a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador, que funcionam como eixos de uma relação biunívoca entre o conhecimento específico de uma determinada área e as formas de abordagem técnico-didática, considerando-se, desta forma, que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem se articulam, nas perspectivas epistemológica e curricular, em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados;

Deste modo e segundo Pais (2013) a construção da unidade didática deve ser orientada para possibilitar dar resposta às seguintes questões:

- “O que ensinar?” (objetivos e conteúdos);
- “Quando ensinar?” (sequencia ordenada de atividades e conteúdos);
- “Como ensinar?” (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos);
- “Como avaliar?” (metalinguagem, critérios e instrumentos).

A construção das Unidades Didáticas, foi um processo bastante complexo e duradouro. Nelas, constam todos os conteúdos, métodos e estratégias abordados pelo professor ao longo da mesma, bem como o processo de avaliação. Por isso, o planeamento da unidade didática não deve dirigir-se para a matéria em si, mas sim, para o desenvolvimento das habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes dos alunos (Bento, 2003).

Sendo as nossas Unidades Didáticas completamente distintas umas das outras, foi necessário planear em função disso e do espaço/material existente. Para a Natação, o objetivo do módulo era a Adaptação ao Meio Aquático (AMA), no sentido em que os alunos adquirissem o conhecimento do planeamento e aplicação do processo de AMA. Neste sentido, as nossas tarefas para as aulas recaíram em exercícios para cada etapa da 1ª infância. O facto de a aprendizagem cognitiva estar relacionada com aprendizagem motora, tivemos a preocupação de os alunos simularem diversos exercícios, passando pelo papel de bebé/criança e de professor. Que constrangimentos é que tivemos? O próprio espaço da aula: por um lado o facto de as medidas Covid_19 restringirem a um limite de alunos dentro da água (12 no total) e por outro, o facto de a piscina ter 17 metros de comprimento e uma profundidade máxima de 1,02 metros. Será que os alunos tiveram a perceção real de um exercício de adaptação ao meio aquático? Provavelmente não, uma vez que tinham pé em toda a piscina. Este problema leva-nos ao que o autor Matos (2016) afirma, que os constrangimentos das tarefas, do envolvimento ou do executante, levam os alunos a executar de formas diferentes daquelas que utilizariam se os constrangimentos fossem outros.

Na Escalada, sendo esta uma modalidade de carácter radical, onde nem todos conseguem realizar, seja por medo, por impedimento físico ou por falta de padrões motores. O nosso papel enquanto professor, em primeiro lugar, foi garantir a aquisição de comportamentos fundamentais da escalada. Para isso, utilizamos diferentes superfícies para escalar, desde os espaldares, um boulder e a parede de escalada. Que efeitos é que estas diferenças podem trazer aos alunos? Vários! Desta forma, os alunos adquirem padrões motores em diferentes planos, indo desta forma ao encontro do que Cunha (2019, p. 98) afirma que “a técnica de escalada é distinta, consoante se trate de paredes com inclinação positiva, verticais, inclinação negativa ou tetos, assim, cada praticante irá desenvolver o seu repertório gestual e aplicará a técnica que lhe é mais favorável”. Da mesma forma que o autor indica, que o grande objetivo é emergir comportamentos

adaptativos da interação dinâmica entre o indivíduo e o seu envolvimento (Matos, 2016 citando Hristovski et al., 2011). Após a introdução à Escalada, seguiu-se a segurança e o rapel. Aqui começou o trabalho a pares, entre escalador e segurança. Nunca foi necessário definir duplas, pois achámos que o melhor seria dar autonomia e liberdade aos alunos. Como diz Matos (2016), o relacionamento indivíduo/envolvimento é específico de uma determinada díade.

Para a Canoagem, foi necessário ter em atenção o meio de deslocamento (autocarro) e a meteorologia, de modo a oferecer as melhores condições de prática aos alunos. Com isto, todo o material necessário à prática da UD de Canoagem estava disponível no Centro de Formação Desportiva de Desportos Náuticos - Remo e Canoagem do Agrupamento de Escolas de Tábua e que proporcionou diversas aprendizagens aos alunos, desde caiaques de pares e individuais, pranchas de paddle e caiaque de competição (K1). Foi igualmente importante, o conhecimento e a experiência dos professores acompanhantes ao longo das aulas, permitindo que adquiríssemos diversas valências ao nível da modalidade, capazes de nos oferecer ferramentas para a lecionação da UD.

Na intervenção na turma do 7º ano, entraram as modalidades coletivas, nomeadamente o Andebol e o Voleibol. Ao nível de constrangimentos de material e espaço, este nunca foi um problema, uma vez que as aulas para as diferentes modalidades foram distribuídas tendo em conta esse aspeto. Deste modo, a nossa atenção remeteu para as estratégias a utilizar durante a UD, tendo em conta o tema problema relacionado para a Diferenciação Pedagógica. Com isto, para as aulas de Andebol foram utilizados exercícios de formas jogadas ou condicionadas, tendo como referência o Teaching Games For Understanding (Bunker & Thorpe, 1982), que centra o processo instrucional na compreensão tática do jogo e no desenvolvimento das competências de jogo do aluno e para o Voleibol o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita, Afonso, Coutinho, & Araújo, 2013), que através de situações de jogo reduzido 2x2, reside no desenvolvimento de competências para jogar Voleibol sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática.

Para a matéria de Orientação, foram planeadas tarefas com um teor mais aproximado ao jogo lúdico, através da identificação de elementos característicos de fácil referência, proporcionando situações práticas importantes para a aquisição das

competências cognitivas correspondentes à simbologia básica da orientação (pontos cardeais e colaterais) (Aires, et al., 2011).

2.1.3. Planos de Aula

No que concerne aos planos de aula, este é, de uma forma hierárquica, o último momento do planeamento antes da realização.

Em conjunto com o núcleo de estágio, no início do ano letivo, foi construído um plano de aula modelo (Anexo 3) a utilizar ao longo do estágio pedagógico e que se tornou uma ferramenta fundamental para todo o processo de ensino-aprendizagem. A construção do referido plano, teve por base a estrutura organizacional definido na literatura, estando assim dividido em 3 partes: parte inicial, parte fundamental e parte final (Bento, 2003; Quina, 2009).

No que toca à definição das tarefas para cada aula, estas eram planeadas tendo em conta uma interdependência de ideias na seguinte lógica: o tempo total da respetiva aula (90 ou de 45 minutos), a Unidade Didática, a função didática da mesma e os objetivos centrais, o material e espaço disponíveis para a sua realização, bem como, o número de alunos.

Para a parte inicial da aula, a nossa preocupação foi sempre definir os objetivos e preparar o aluno para o decorrer da mesma, através de jogos lúdicos ou situações analíticas para a preparação fisiológica do organismo. Sempre que possível, a utilização de tarefas específicas da matéria como forma de aquecimento eram usadas. De acordo com Bento (2003), a escolha de exercícios para esta parte da aula, deve corresponder às exigências dos exercícios principais, que mobilizem simultaneamente todos os alunos e que sejam o mais específicos possível, estando em consonância com os conteúdos da parte intermédia da aula (Quina, 2009).

A parte fundamental, contém o corpo principal da aula. É na sua parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos (Bento, 2003). Ao longo da nossa intervenção, aplicámos exercícios fundamentais ao ensino das diferentes matérias, capazes de motivar os alunos e proporcionar as melhores condições de prática e aprendizagem. As aulas de Escalada, apresentavam uma estrutura diferente das demais, uma vez que estavam organizadas por estações, estando diferentes tarefas em realização ao mesmo tempo, proporcionando maior tempo de empenhamento motor e motivação nas tarefas. Numa sala de aula de ensino diferenciado é possível acontecer mais do que uma

coisa em simultâneo, o que representa a flexibilidade, mas que precisa de uma estrutura claramente definida para dar a estabilidade e a previsibilidade de que os professores e os alunos precisam. Nesse sentido, os professores podem desenvolver e implementar rotinas de sala de aula que permitam aos alunos trabalhar com sucesso individualmente, em grupo ou com toda a turma (Maia & Freire, 2020).

Por fim, na parte final, o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e lacunas gerais, destaca os aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas (Bento, 2003). Nas nossas aulas, houve sempre a preocupação de verificar se o material se encontrava devidamente arrumado e houve também, muita importância dada ao balanço e ligação com a aula seguinte, ainda que por vezes os alunos se mostrassem com vontade imediata de se dirigirem aos balneários. Uma das estratégias adotadas ao longo das aulas, em ambas as turmas, foi o questionamento, permitindo assim que o aluno desenvolvesse a sua capacidade cognitiva e a sua participação neste momento da aula.

2.2. Realização

A fase interativa do processo ensino-aprendizagem implica a mobilização prática de todo o nosso conhecimento e é neste momento que o colocamos em prática, compilando tudo o que aprendemos ao longo da licenciatura e do 1º ano de mestrado. É também, onde surgem as maiores dificuldades e os maiores desafios, onde é necessário errar, ouvir, refletir e aprender para sermos, a cada dia que passa, professores eficazes, isto é, conciliar o conhecimento específico, a comunicação e linguagem com a motivação e necessidades dos alunos, construindo assim um bom relacionamento (Albuquerque C. , 2016), tendo em vista a diminuição das dificuldades dos alunos, aumentando dessa forma, o tempo dedicado à aprendizagem (Siedentop, Aprender a Enseñar la Educación Física, 1998).

Desta forma, a ação pedagógica do professor, segundo Siedentop (1998), na perspetiva da realização encontra-se dividida em quatro dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina, sendo que este domínio se torna complexo pela forte interdependência que estas dimensões estabelecem entre si.

2.2.1. Dimensão Instrução

É através da instrução, que o professor transmite o conhecimento ao aluno, onde a aprendizagem depende da sua preleção, da demonstração e do *feedback* transmitido.

Uma boa instrução, sucinta, objetiva e com clareza, permite a compreensão mais eficaz da informação, reserva maior tempo útil para a prática e sempre que possível, acompanhada da demonstração do movimento, pois desta forma a percepção ocular da execução/movimento, aliada à percepção auditiva, aumentam a atenção e motivação no aluno.

No que diz respeito à instrução, esta deve ser precisa e clara, apresentando os objetivos das tarefas enquanto existe captação dos alunos. É neste sentido que a demonstração ganha vantagem em comparação com a instrução verbal. Já dizia Bandura (1986), que as informações de um padrão de movimento podem ser adquiridas através da observação de um modelo que permita a formulação de uma representação e reprodução mental desse mesmo movimento por parte do observador (Tani et al., 2011).

A nossa intervenção na turma do 12º ano, dependeu da especificidade dos módulos, ou seja, enquanto nos módulos de escalada e canoagem, esta era mais curta, simples e com pouca demonstração, já no módulo de natação, era mais longa, com mais detalhes e linguagem científica, aliada a muita demonstração, pois era importante que os alunos entendessem todo o conteúdo demonstrado, para o objetivo do módulo.

Para uma demonstração eficaz e, conseqüentemente, uma melhor percepção e aprendizagem dos alunos apresentamos seis estratégias definidas por Ryan et al. (2016) com as quais identificamos:

Conhecer a modalidade – O professor deve dominar as componentes críticas do movimento a realizar;

Localização – É fundamental que o modelo se coloque de forma que todos os observadores (alunos) possam ver a habilidade a ser demonstrada;

Diferentes ângulos – A realização da demonstração em vários ângulos permite ao observador analisar a habilidade em diferentes óticas;

Com e sem material - Por vezes, demonstrar com equipamento faz com que o observador analise apenas o equipamento (ex: pagaia na propulsão, o aluno olha só para a pagaia) deixando de parte os elementos-chave da execução (braço da frente em extensão). Em algumas das habilidades é fundamental demonstrar com e sem equipamento;

Diferentes velocidades - Realizar o movimento em “câmera lenta” permite analisar todos os pormenores do movimento, mais ainda em habilidades complexas;

O todo/partes - O primeiro passo deverá ser mostrar a habilidade motora na sua forma global, no entanto, repartir o movimento permitirá ao observador identificar os elementos-chave.

Ao longo das aulas, preocupámo-nos em utilizar termos técnicos, uma vez que se tratava de uma turma do ensino profissional e a forma como abordávamos as matérias ou conteúdos, tinha efeitos na aprendizagem específica dos alunos. Por outro lado, na intervenção da turma do sétimo ano, o paradigma mudou um bocado, onde a utilização da demonstração foi usada frequentemente, pois entendíamos que esta assumia uma importância muito mais elevada em crianças para a perceção dos movimentos ou tarefas. Ao mesmo tempo, foi necessário utilizarmos uma linguagem mais simples e sucinta, adequada ao nível dos alunos.

Quanto ao *feedback*, este pode ser entendido como toda a informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor ou percebida pelo próprio aprendiz, para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras (Corrêa et al., 2006). O *feedback* assume muita importância ao nível da dimensão instrução, pois é através dele que o aluno recebe informações para a aprendizagem e por isso, o professor deve acompanhar a prática subsequente ao *feedback*, ou seja, depois do inicial o professor deve verificar se este teve o efeito pretendido, para de novo prescrever o *feedback* necessário em função da prestação do aluno (ciclo do *feedback*), pois só assim o aluno aprende. Ao longo das aulas, foi recorrente a utilização do *feedback*. Na turma do décimo segundo ano, nomeadamente nas aulas de natação, o *feedback* assumia uma importância muito grande para a compreensão das tarefas e dos movimentos, onde grande parte dos *feedbacks* eram interrogativos, seguindo-se de prescritivos. Achamos, que ao abdicar dos *feedbacks* descritivos aquando de um movimento/execução errada, através do questionamento, sem referir o erro, permitia uma capacidade reflexiva maior da parte dos alunos, por terem de identificar o que estavam a fazer de mal e o que deveriam fazer corretamente. Cremos que esta estratégia para uma turma do décimo segundo ano, pode levar a melhorias na aprendizagem. Mesquita (1998) afirma que o *feedback* deve ser prescritivo em vez de descritivo, para que o aluno se concentre no modo como deve efetuar o movimento. No entanto, sempre que o aluno não conseguia representar o movimento correto ou identificar o erro, o uso do *feedback* descritivo era fundamental e referido. Por outro lado, nas aulas de escalada e de canoagem, a frequência de *feedback* era muito menor, fruto das próprias matérias que não requeriam tanto a sua atribuição, ou

seja, nas aulas de escalada subiam à parede, no máximo, 3 alunos de cada vez, o que levava a menor frequência de *feedback*, principalmente na fase de consolidação dos conteúdos. Já nas aulas de canoagem, o seu uso também foi diminuindo à medida que os conteúdos eram consolidados e grande parte só podiam ser atribuídos junto da exercitação, no meio do rio. É um facto, que a frequência de *feedback* está dependente das condições de exercitação inerentes a cada matéria. Devido a isso, notámos algumas dificuldades, aliando ao facto de na maioria das vezes não fecharmos o ciclo do *feedback*. Com o passar do tempo e através dos *feedbacks* da professora orientadora, fomos conseguindo melhorar neste aspeto, o que nos permitiu chegar ao 3º período e encarar uma turma do sétimo ano com maior confiança e segurança quanto à nossa capacidade. Neste sentido e tratando-se de pré-adolescentes, com menor capacidade cognitiva e reflexiva, a importância dos *feedbacks* para o processo ensino aprendizagem, aumentou. A linguagem e a forma como eram referidos, tiveram de ser alteradas, pois podiam afetar a autoconfiança de alguns alunos mais instáveis emocionalmente. Durante grande parte das aulas, tivemos de acompanhar ao *feedback* a demonstração, de forma a que os alunos percebessem o que estavam a fazer de mal (*feedback* descritivo), questionar os mesmos da execução correta (*feedback* interrogativo), demonstrar a execução correta (*feedback* prescritivo) e através da observação posterior, avaliar a prestação do (s) aluno (s) (*feedback* avaliativo), fechando desta forma o ciclo do *feedback*. Nem sempre foi fácil fazê-lo, pois a turma detinha alunos com dificuldades nas matérias, originando que por vezes fossem descurados os alunos de nível superior. Foi sem dúvida o maior desafio, tentar oferecer as mesmas condições de aprendizagem, adequadas aos níveis dos alunos.

2.2.2. Dimensão Gestão

Diversos autores entendem como uma gestão eficaz de uma aula, aquela que consiste num comportamento do professor que produza elevado índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamento inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula para aprendizagem (Siedentop, 1983; Rink, 1993; Sarmiento et al., 1990), sendo esta um elemento primordial na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas (Costa, 1995; Piéron, 1996).

Para Reina & Silva (2020), o professor tem um papel relevante para tornar as aulas atraentes, motivadoras e despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento,

maximizando as ações que os docentes realizam, a disciplina, o tempo, o espaço e as relações interpessoais, professor-aluno, aluno-professor e professor-conteúdo-aluno.

Ao longo das nossas aulas, foram adotadas diversas estratégias para maximizar o tempo em cada uma delas, tendo em conta as matérias e o ciclo de ensino. Como descrito anteriormente, estamos sempre a aprender, e nesta dimensão, a cada aula que passava, era possível melhorar, desde a organização dos alunos, do material ou das tarefas.

No início do ano letivo, com a turma do décimo segundo ano, foram definidas estratégias e rotinas de modo que originassem uma gestão da aula adequada, os alunos desde cedo foram avisados quanto a essa questão, de forma a criar hábitos regulares de trabalho com a turma, nomeadamente na organização inicial e final. Comparando os dois módulos com maior carga de intervenção neste ciclo de ensino, a gestão das aulas era distinta em cada um deles. Enquanto na natação estávamos sujeitos a pouco tempo útil de aula, devido a medidas impostas pela utilização das instalações e toda a logística envolvente da aula (deslocamento e balneários), nas aulas de escalada não tivemos este problema, sendo o principal problema a falta de material específico para a modalidade que envolvesse todos os alunos na tarefa. Uma grande questão que se prendia era: “como vamos envolver todos os alunos nas tarefas de forma a mantê-los ativos e motivados, uma vez que só há 3 vias para escalar?”. Como resposta a esta pergunta, a opção só podia ser uma, o trabalho por estações, dividindo a aula em diversas tarefas. Nem sempre foi fácil, pois notávamos que os alunos que não se encontravam a escalar, relaxavam nas suas tarefas e desde logo impondo outro desafio: “Como manter os alunos motivados?”. Juntando a estas adversidades, o facto de uma carga horária extensa do próprio módulo, levou, a que grande maioria das aulas se tornassem monótonas, nomeadamente durante a consolidação dos conteúdos. O problema nunca foi o tempo útil para as tarefas, mas sim, a motivação dos alunos, como referido e o facto de poder consolidar matérias de anos anteriores, como o ténis de mesa, foi um “balão de oxigénio” para este problema. Outra estratégia, foi a aplicação dos testes físicos do FITescola ou a introdução de exercícios de condição física, para a PAP de uma aluna e aproveitando sua capacidade de liderança perante a turma, foi fácil mover os alunos para estas tarefas. Quanto à gestão do material, notei que era necessário este ser feito por mim, antes da aula, uma vez que me permitia ganhar minutos iniciais para a organização dos alunos e rapidamente começar a mesma. No final, os alunos ficavam responsáveis por arrumar e desinfetar o respetivo material. Na natação, apesar do pouco tempo útil para prática, a gestão foi sempre muito mais

simples, onde metade da turma exercitava e a outra metade transcrevia as tarefas e posteriormente, trocavam de funções. Raramente foi necessário, reajustar estratégias ao longo destas aulas, fruto da variação de conteúdos de aula para aula, o que a tornava mais rica e motivadora.

Relativamente à intervenção na turma do sétimo ano, ao contrário do esperado, não sentimos muitas dificuldades no controlo da gestão da aula. É um facto, que quanto baixo for o ciclo de ensino, mais difícil é a gestão da aula, principalmente na transição entre tarefas, nomeadamente nos desportos coletivos onde há bolas, que servem sempre de motivo para distrações ou brincadeiras. Desta forma, planeámos as aulas, permitindo que o material no espaço da aula, fosse transferível de tarefa para tarefa e a arrumação das bolas fosse num banco sueco, estando este de lado e junto à parede. Utilizamos esta estratégia, uma vez que o banco sueco oferece uma organização do material e dos alunos mais rápida, ao contrário do carrinho, onde a concentração de alunos num espaço menor causaria mais tempo de organização e transição entre tarefas. Esta foi uma das estratégias ajustadas ao longo das aulas de andebol e voleibol.

Sendo a nossa intervenção ao longo do primeiro e segundo períodos, numa turma do décimo segundo ano e no terceiro período, numa turma do sétimo ano, refletindo agora no final desta etapa, analisamos que é muito diferente a gestão de uma turma do décimo segundo, com alunos já adultos e com maturidade, em comparação com uma turma do sétimo, onde os pré-adolescentes ainda manifestam muitos comportamentos imaturos e de criança, sendo esta a dimensão que maior implicância teve no nosso desempenho.

2.2.3. Clima/Disciplina

Apesar de uma possível análise em separado destas dimensões, as duas encontram-se intimamente ligadas, pois uma apresenta influência direta na outra. Por outro lado, esta dimensão é fortemente afetada pela Gestão e a qualidade da Instrução.

A dimensão clima refere-se aos comportamentos do professor relacionadas com as interações pessoais e humanas que resultam na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, a disciplina prende-se com os procedimentos do professor relacionadas com a promoção de comportamentos apropriados (Siedentop, 1998).

Ao longo das aulas, relacionando com o que foi referido na dimensão Gestão, sentíamos que havia bom clima e disciplina, sendo afetadas pela monotonia das aulas ou

falta de motivação, mas sem nunca com comportamentos de desvio. Numa turma do décimo segundo, proveniente do ensino profissional, por consequência de fatores externos, a probabilidade da ocorrência de comportamentos de tarefa ou de desvio são muito maiores do que uma turma do ensino regular. Sem menosprezar o ensino profissional, muitas vezes, o professor pode estar sujeito a ir ao encontro dos gostos dos alunos, proporcionando bom clima e boa disciplina, ao invés daquilo que tem idealizado. No nosso caso, isso não foi necessário, a turma era unida e cooperante, fruto das próprias atividades que proporcionavam autonomia e cooperação entre eles. Por diversas vezes, que nas aulas de escalada, ocorriam comportamentos de tarefa e como refere Piéron (1996), devemos sempre que possível ignorar os comportamentos fora da tarefa, desde que estes não ultrapassem os limites aceitáveis ou não perturbem a atividade da turma, no entanto, nos comportamentos de desvio deverá ser realizada uma intervenção rápida e dissuasora, seguida de uma medida corretiva. No que toca a este prisma, a nossa intervenção procurou sempre promover bom ambiente e clima em contexto da aula, fruto da boa relação conseguida entre professor-aluno.

No que toca ao sétimo ano, os comportamentos de tarefa e de desvio aumentam, fruto da imaturidade dos discentes. A maior dificuldade enfrentada neste ciclo de ensino, foi a relação social entre eles, onde a aplicação dos grupos homogêneos e heterógenos, que falaremos mais à frente, proporcionou alguns problemas no que toca ao aspeto emocional. A utilização de grupos heterogêneos ou grupos entre alunos com menor relação, provocada algum clima de desinteresse entre eles, nomeadamente no aluno com maior capacidade e por consequência no aluno de nível mais baixo. No entanto, procuramos sempre, manter um equilíbrio emocional nos alunos, promovendo a motivação, a cooperação e o bom ambiente entre eles, através da gestão dos grupos.

À semelhança da dimensão Gestão, esta contém muitas diferenças na forma de intervenção de um professor, em função do ciclo de ensino, influenciada pela maturidade dos alunos, do contexto familiar e da relação interpessoal dos alunos.

2.3. Avaliação

A avaliação é uma ação que não tem paralelo em termos de processos mentais, por envolver um juízo que é, na sua produção, de uma complexidade única. A avaliação é penosa, pesada, porque exige uma projeção muito evidente de quem ajuíza, qual

processo ético de interpretação da realidade, publicamente assumido e conseqüentemente individual (Nobre, 2015).

Segundo Moura et al. (2021), a avaliação é considerada um elemento central das práticas educativas e assume diferentes contornos e funções, podendo ter um forte impacto ao nível da eficácia do processo instrucional do professor e da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ainda os autores Maciel et al. (2021), referem que a avaliação distingue-se em dois tipos: a formal, com foco em provas e testes, e a informal, em que se analisa as atividades diversificadas, as observações diárias que o professor faz sobre o aluno e na Educação Física, a avaliação ocorre durante as aulas, por meio de observações diretas que o professor faz, através de exercícios/tarefas realizadas ao longo das aulas, ou por exercícios/tarefas específicas para uma determinada avaliação.

A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Uma vez que a disciplina de Educação Física, assume um carácter prático, a avaliação não se centra em apenas 1 momento (sumativa), mas sim, uma avaliação ao longo da unidade didática e das aulas (avaliação contínua).

2.3.1. Avaliação Formativa Inicial

A Avaliação Formativa Inicial (diagnóstica) pode ter lugar em qualquer momento ou período do ensino, desde que se iniciem novas unidades didáticas ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos (Nobre, 2015).

Ribeiro (1999), afirma que a avaliação diagnóstica “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que irão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base”.

Esta, por norma, é realizada na primeira aula com o objetivo de averiguar “onde estão os alunos?”.

Para cada unidade didática, definimos os elementos a avaliar e, numa fase inicial, surgiram dificuldades para a escolha dos conteúdos a observar e os parâmetros de avaliação. Então, em conjunto, chegámos à conclusão que deveríamos escolher os conteúdos chave a observar, numa escala com 3 parâmetros: NR- não realiza, RD- realiza com dificuldade e; R – realiza (Anexo 4). Uma vez que na escalada e na canoagem, os

alunos exercitam individualmente e/ou em grupos pequenos, a observação tornou-se simples, caso que não aconteceu na natação, onde vários alunos se deslocavam nas diversas pistas, acrescentando ao facto de ser mais difícil a observac o aquática.

Estas avalia es serviram para o professor avaliar as capacidades da turma, em rela o às diferentes matérias, planeando dessa forma as aulas e os conteúdos a abordar, em fun o do nível dos alunos.

2.3.2. Avalia o Formativa Pontual

Segundo Nobre (2015), o objetivo da avalia o formativa pontual   obter uma dupla retroa o, retroa o sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transp o no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que este encontra. Para isso, Allal (1986, p. 178) propõe uma sequência de etapas, ditas fundamentais, no desenvolvimento da avalia o formativa:

- “recolha de informa es relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
- interpreta o dessas informa es numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
- adapta o das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpreta o das informa es recolhidas.”.

Ao nível da turma do décimo segundo ano, por especificidade das matérias e dura o das mesmas, só foi realizado este momento de avalia o no módulo de escalada nos diversos conteúdos: técnica da escalada, técnica de rapel e a segurança. Que informa es   que esta avalia o nos deu? Permitiu planejar as seguintes aulas em fun o do observado, dividindo a turma por níveis, através do Estilo de Ensino Inclusivo (Mosston & Ashworth, 2008), que visa distribuir os alunos por níveis de dificuldade, ainda que estes possam escolher o seu nível, podem, no entanto, variar o nível assim que entenderem. Neste sentido, foi definida a via de escalada em fun o do nível dos discentes. A observa o foi relativamente fácil, uma vez que era isolada, isto  , cada aluno exercitava individualmente o que facilitou no registo das diferentes componentes críticas. A escala utilizada foi igual   avalia o formativa inicial, dividida em 3 parâmetros: NR- não realiza, RD- realiza com dificuldade e; R – realiza (Anexo 5).

No que toca   turma do sétimo ano, foram realizadas duas avalia es formativas nas modalidades coletivas de andebol e voleibol, com o intuito de agrupar os alunos por

níveis, para a formação de grupos homogêneos e heterogêneos e para entender as dificuldades encontradas ao nível do domínio psicomotor em alguns conteúdos. É de notar, que a observação em contexto de jogo, apesar de ser mais eficaz, é também mais complexa para quem observa. O aconselhado pelo professor orientador foi reduzir ao máximo o número de conteúdos a observar.

2.3.3. Avaliação sumativa

A Avaliação Sumativa, definida por Nobre (2015) como um balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem, consubstanciando um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Tem como objetivo avaliar o domínio e aplicabilidade da matéria abordada durante a UD. É a produção final do sistema em todos os domínios.

Este tipo de avaliação apresenta vantagens que são destacadas por Ribeiro (1999), que permite aferir resultados de aprendizagem, permite introduzir correções no processo de ensino e o uso de testes sumativos presta-se à classificação.

Este momento de avaliação visa quantificar a aprendizagem induzida nos alunos, permitindo igualmente ao professor verificar se realmente os objetivos para os quais se propôs atingir foram, ou não, alcançados. Podemos afirmar que este processo foi diferente para ambas as matérias na turma do 12º ano. A base da avaliação, teve em conta os critérios definidos pelo Agrupamento de Escolas de Tábua para a disciplina de Desportos Individuais, onde foram avaliadas duas áreas: área dos conhecimentos e a área das atividades físicas.

De modo a clarificar as avaliações para as diferentes matérias, os módulos de canoagem e escalada, foram sobretudo, avaliações ao nível dos elementos técnicos (Anexo 6 e Anexo 7). Por outro lado, no módulo de natação, em função dos objetivos do mesmo, o conhecimento científico foi a base da avaliação, preparando assim os alunos para o mercado de trabalho. No sétimo ano, esta engloba três domínios: área das atividades físicas, área da aptidão física e a área dos conhecimentos.

2.3.4. Auto e Heteroavaliação

A autoavaliação refere-se à avaliação das próprias atuações do sujeito, que permite ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com critérios definidos, permite-lhe também realizar uma outra aprendizagem, a de avaliar durante o processo e a partir de parâmetros comuns conhecidos, o que constitui por si uma componente transversal da sua formação como indivíduo e cidadão (Nobre, 2015). Esta,

foi, de certa forma, aplicada ao longo das aulas, através da resposta a *feedbacks* interrogativos do professor, que obrigavam o aluno a refletir e avaliar a sua prestação. Ainda, no AET, para cada módulo, os alunos preenchiam uma ficha com o intuito de refletirem sobre o seu trabalho, referindo as dificuldades ao longo da UD e a forma como estas foram ultrapassadas.

Sobre a heteroavaliação, o mesmo autor refere que é uma avaliação realizada por uma pessoa sobre outra, sobre o seu trabalho, o seu desempenho. Esta avaliação é normalmente levada a cabo pelos professores em relação aos alunos e também pelos alunos entre si. Ao longo do módulo de escalada, a aplicação do Estilo de Ensino Recíproco (Mosston & Ashworth, 2008), foi uma estratégia eficaz para o processo de aprendizagem. Uma das variáveis mais determinantes da aprendizagem dos alunos é, segundo a generalidade dos investigadores em pedagogia e aprendizagem motora, o *feedback* - isto é, a informação que os alunos recolhem por si próprios e recebem do professor sobre a execução e o resultado das tarefas motoras que realizam. Foram importantes estes momentos de avaliação dos alunos e também para o professor.

B – Área das atividades de organização e gestão escolar

O cargo de assessoria acompanhado ao longo do ano, foi o de diretor de Turma, da turma do 12ºPA, turma essa onde houve intervenção da nossa parte ao longo do ano letivo, no que toca à intervenção, como suprarreferido anteriormente. O horário semanal para o acompanhamento do referido cargo foi às quintas-feiras, das 14h até as 15:30h.

Importa referir, que o Diretor de Turma exerce na escola uma importante atividade, e acho que merece uma constante reflexão, sendo este um elemento determinante na interposição de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, alastrando-se muitas vezes por toda a comunidade escolar. Reúne ainda numerosas funções burocráticas, necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa.

De forma a cumprir com os objetivos propostos, foi necessário o cumprimento de tarefas no âmbito do cargo, a fim de recolhermos informação relevante e pertinente acerca do Diretor de Turma. Neste sentido, propusemos-mos a participar nas atividades ou tarefas inerentes ao cargo, em estreita colaboração com o professor assessorado; participarmos, sempre que possível, nas reuniões periódicas com outros professores ou encarregados de educação, se assim o for possível; e auxiliarmos e colaborarmos, dentro

das nossas possibilidades, na coordenação, orientação e operacionalização das várias atividades, que se realizassem durante o projeto de assessoria.

Ao longo do 1º período, acompanhamos o cargo quando o professor assim o necessitava. Nas primeiras semanas, tomamos conhecimento desta atividade de estágio ao professor e o seu acompanhamento, teve como base o conhecimento das diversas atividades que um diretor de turma do ensino profissional realiza, o conhecimento do dossier de turma para o ano letivo 2021/2022 e do processo de justificação de faltas no programa “INOVAR”.

No 2º período, foram solicitadas tarefas de organização e justificação de faltas. O processo tornou-se simples, com a organização no respetivo dossier individual do aluno das justificações entregues pelos próprios, seguindo-se da justificação de cada uma no programa “INOVAR”.

Em suma, o cargo de diretor de turma assume uma grande importância para a comunidade escolar, pelo facto de ser o responsável máximo pela sua turma, no que toca ao aproveitamento escolar e às suas atitudes. Importa também referir, que pode ser uma tarefa complexa para um professor com pouca experiência, uma vez que por trás de todas as suas tarefas, existe uma vasta burocracia inerente ao cargo.

C – Área das atividades de projetos e parcerias educativas

Nesta área do EP o núcleo de estágio preconizou o desenvolvimento de três atividades de estágio distintas, que vão de encontro aos objetivos que a área de atividades de projetos e parcerias educativas propõe.

Neste sentido, as atividades organizadas foram: uma Formação de Suporte Básico de Vida, um Torneio de Remo Indoor e um Projeto relacionado com a Olimpíada Sustentada. Não obstante a outras atividades, ainda participamos na dinamização do Mega Sprint escolar.

Falando um pouco da Formação de Suporte Básico de Vida, esta foi a atividade com maior impacto na comunidade escolar. O objetivo central desta formação foi a aquisição de competências que permitam executar corretamente as manobras de suporte básico de vida (SBV) em situações de paragem cardiorrespiratória (PCR).

Os formadores, devidamente creditados, fizeram uma abordagem da temática teórico-prática, permitindo aos alunos ter acesso a informação e procedimentos que devidamente executados, possibilitem diminuir substancialmente os índices de

mortalidade associados à PCR e aumentar, de forma significativa, a probabilidade de sobrevivência das vítimas. O evento veio também reforçar a necessidade da incorporação da formação SBV no currículo de todos os anos de escolaridade nas Escolas Portuguesas. A formação destinou-se a todas as turmas do 10º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Tábua.

O Torneio do Remo Indoor destinou-se a todas as turmas do ensino secundário, à exceção das turmas que se encontravam em estágios curriculares, num total de 139 alunos participantes. Um dos objetivos principais deste projeto organizado pelo Núcleo de Estágio passava por ir ao encontro do que estava programado no Plano Anual de Atividades. As distancias variaram consoante o ano de escolaridade, sendo que para as turmas do 10º ano, estas percorriam um total de 500m, 750m para as turmas do 11º ano e 1000m para as turmas do 12º ano.

Por fim, o Projeto da Olimpíada Sustentada teve como objetivo central aliar a atividade física ao combate da poluição, designado por Ploggin. A atividade ocorreu na praia Fluvial da Roqueira (Mouronho), onde os alunos recolheram lixo nas margens do rio, através da canoagem e nos espaços envolventes através de caminhadas. Participaram na atividade 171 alunos e 10 professores do Agrupamento de Escolas de Tábua. No total foram realizados cerca de 50 km a caminhar e recolhidos 8kg de lixo, que posteriormente foram reciclados.

Ressalva-se a Excelência, Amizade e Respeito dos alunos durante a atividade traduzindo-se numa forma de Exercitar, Apanhar e Reciclar.

D- Área ético-profissional

Ética é um conceito multifacetado, com um conjunto de ideias, discursos, em que é muitas vezes associado como sinónimo de moral. No que toca à ética profissional, esta apresenta-se como decorrente da ética pessoal, porém, direcionada ao contexto profissional (Macedo & Caetano, 2020).

Diretamente relacionado ao trabalho docente, os autores afirmam ser uma das dimensões mais importantes da profissão de um professor, constituindo uma dimensão transversal à intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor, assim como na construção da sua profissionalidade (Silva, Fachada, & Nobre, Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física, 2020).

Procuramos, ao longo de todo o ano, inculcar hábitos de ética e respeito aos nossos alunos, valorizando a inclusão e a responsabilidade. No meio escolar, respeitamos sempre todos os alunos, todos os professores e todos os funcionários, ouvindo sempre o que cada um nos tinha a dizer, no sentido de melhorar.

Em relação ao compromisso com as aprendizagens dos nossos alunos, mostramos sempre total preocupação com o foco da aprendizagem deles e não no nosso sucesso. Nunca devemos olhar para os alunos como proveito para o nosso sucesso, mais sim, olhar para nós como um exemplo que eles devem seguir.

No que concerne ao compromisso com as minhas próprias aprendizagens, demonstrei sempre empenho e dedicação com o trabalho, mesmo quando as coisas não corriam bem, procuramos fazer sempre mais e melhor.

Relativamente ao nosso desenvolvimento pessoal, em conjunto com núcleo de estágio, procuramos sempre ouvir as ideias uns dos outros, procuramos trabalhar em equipa e crescer a cada dia. A importância de organizar e participar as atividades, no âmbito escolar, permitiu-nos adquirir competências importantes para o trabalho docente e para o dia a dia.

De forma a concluir, afirmo que demos o nosso melhor para adquirir ao máximo o conhecimento que os níveis de ensino nos proporcionaram, refletindo sobre as nossas opções e aceitando qualquer crítica como forma de melhorar.

Capítulo III – Aprofundamento do tema-problema

3.1. Nota Introdutória

O tema-problema deste estudo surgiu, na realização do Estágio Pedagógico, relacionado com a temática da composição dos grupos de trabalhos (heterogéneos vs homogéneos) nas aulas de EF e que efeitos é que estes têm na motivação dos alunos, através das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB's). Este problema está relacionado com a Diferenciação Pedagógica, através da manipulação dos grupos para favorecer a aprendizagem dos alunos.

No início do nosso estágio pedagógico, a utilização desta metodologia não se enquadrava com a turma nem com os objetivos dos próprios módulos, aquando da intervenção na turma do 12º ano. Optámos pela intervenção na turma do 7º ano, ao longo do 3º período, com o intuito de perceber a compreensão do impacto dos grupos de trabalho nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos nas aulas de Educação Física.

Com o presente estudo, pretende-se verificar se a aprendizagem em situação de grupos homogéneos vs heterogéneos nas aulas de Educação Física tem impacto nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos, ao nível da motivação, da competência física/motora e na relação social, sendo este o objetivo da instigação.

3.2. Revisão da Literatura

A diferenciação pedagógica é uma metodologia que visa a promoção de igualdade de oportunidades para todos os alunos aprenderem. Neste sentido, como é comum na maioria das turmas dos diversos ciclos de ensino, a heterogeneidade é um problema que o docente encontra, tanto a nível cognitivo, a nível físico ou mesmo a nível social. É importante que o professor consiga garantir a todos, oportunidades de aprendizagem, seja na disciplina de Educação Física, como nas restantes. O aluno deve ser, sempre, o centro do processo ensino aprendizagem.

Segundo o PNEF, recomenda-se o uso privilegiado de grupos heterogéneos, não eliminando a possibilidade utilização de grupos homogéneos, se o professor considerar necessário. Porém, a utilização dos mesmos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável e isto deve-se à importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos alunos. Sendo a motivação e a autonomia dos

alunos uma finalidade da Educação Física, estas podem ser influenciadas pela constituição dos grupos.

Relativamente à Diferenciação Pedagógica, alguns autores afirmam não haver uma definição que reúna o consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática (Henrique, 2011), uma vez que a expressão engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, de onde decorre uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual do entendimento que dela se faz (Clérigo et al, 2017).

Para Henrique (2011), a Diferenciação Pedagógica acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se.

De acordo com Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica é a capacidade de resposta que o docente tem perante a diversidade de alunos com que se depara em sala de aula. Sempre que professor adote ou modifique algo na sua prática em prol da aprendizagem do aluno, de modo a criar uma situação de aprendizagem mais facilitadora, então deparamo-nos com a Diferenciação Pedagógica. Para esta autora o ensino-aprendizagem não se centra apenas nos currículos, mas sim na importância do conhecimento do aluno, tendo em conta o nível de conhecimentos que este possui para centrar a sua prática educativa. Nesta perspetiva, só assim é que docente tem capacidade para traçar o perfil de aprendizagem de cada aluno.

Marin e Braun (2020), entendem esta temática como uma estratégia curricular para a aprendizagem escolar de estudantes que exigem respostas educativas que atendam às suas peculiaridades.

Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno (Heacox, 2001).

O propósito é maximizar a medida em que cada estudante pode ser envolvido e progredir dentro de uma estrutura comum de programação de alta qualidade a partir de um ponto de partida individual, em vez de fornecer conteúdo baseado na suposição de que todos os estudantes de uma idade cronológica semelhante têm o mesmo conhecimento de base, nível de habilidade, interesses e preferências (Jarvis et al., 2017). Crahay (2013), refere que as oportunidades educacionais devem ser proporcionais aos talentos de cada um, consoante aos princípios da justiça corretiva, tendo em conta a

diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetivos definidos como fundamentais.

Ainda que não haja uma definição comum a todos os autores supramencionados, podemos afirmar que a finalidade da Diferenciação Pedagógica se baseia nos interesses e no sucesso do aprendiz, tendo em vista o seu desenvolvimento holístico. Educar é desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um e não formatar em função de padrões pré-estabelecidos (Lopes et al., 2017).

Deste modo, nas aulas de Educação Física, uma das metodologias utilizadas pelos professores é o agrupamento dos alunos por níveis de desempenho, para que estes alcancem os objetivos propostos de uma forma eficaz. O professor deve agrupar os alunos de acordo com os dados mais recentes de que dispõe a cada momento, por exemplo, se o professor agrupa os alunos de acordo com o seu nível inicial, deve reorganizar os grupos a partir do momento em que se observa uma alteração no nível dos alunos. A flexibilidade e a variedade na organização dos grupos de alunos devem ser encorajadas, dando mesmo a possibilidade aos alunos de poderem escolher e mudar os seus grupos, de tempos a tempos. (Maia & Freire, 2020).

De acordo com o PNEF (2001), a composição de grupos é um ponto crucial na estratégia de diferenciação do ensino. As diferentes formas de agrupar os alunos, por níveis ou sexo, por exemplo, devem ser considerados procedimentos vantajosos em períodos limitados do plano de turma, como etapa importante para a formação geral de cada elemento da mesma.

Para Silverman (1994) o trabalho por grupos de nível é benéfico para a aquisição de capacidades em Educação Física, bem como é um instrumento importante para planificar e implementar o ensino, pois permite que os alunos aprendam ao seu ritmo.

As aulas de EF constituem um verdadeiro estímulo ao desenvolvimento físico, psicológico e social. Neste sentido, a formação de grupos de alunos pode tornar-se um processo complexo que influenciará, positiva ou negativamente, não só na própria aula como, como também, a personalidade dos intervenientes. Para que tal não aconteça negativamente, o professor deve conhecer os seus alunos ao nível físico, psicológico e social e adotar diferentes estratégias na formação de grupos de trabalho consoante as características dos alunos e os objetivos das atividades a realizar em grupo (Gomes, et al., 2009).

No que ao tema das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) diz respeito, um estudo realizado por Giménez, Río e Estrada (2012), mostra que as NPB assumem um papel importante e que também previam positivamente as regulações mais autodeterminadas e negativamente as menos autodeterminadas.

Sousa e Carraça (2019) entendem que o estilo de ensino adotado pelo professor pode centrar-se predominantemente no suporte às necessidades psicológicas básicas, promovendo a autonomia, estrutura e um clima de envolvimento interpessoal positivo. Com isto, o Estilos de Ensino Recíproco ou Inclusivo (Mosston & Ashworth, 2008), enquadram-se o que os autores referem. A importância de satisfazer as necessidades psicológicas no contexto da Educação Física, especialmente a autonomia, traz melhorias no envolvimento dos alunos com a aprendizagem (Cuevas, Calvo, González, & Bustos, 2018).

3.3. Objetivo

O objetivo do presente estudo foi verificar se a aprendizagem em situação de grupos homogêneos/heterogêneos nas aulas de Educação Física tem impacto nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos.

3.4. Metodologia

3.4.1. Amostra

A amostra para o presente estudo foi a turma do 7^oC, do Agrupamento de Escolas de Tábua. A mesma, era composta por 16 alunos, sendo 9 do género masculino e 7 do género feminino.

Importa ainda referir, que uma aluna tinha necessidades educativas especiais.

3.4.2. Instrumentos

Para a recolha de dados, foi utilizada uma adaptação em português do questionário “*Basic Psychological Needs in Physical Education Scale*” (Pires, Cid, Borrego, Alves, & Silva, 2010) – Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (Anexo 8), que visa uma caracterização da opinião dos alunos nas três dimensões que refletem as necessidades psicológicas básicas: a autonomia, competência e a relação social.

Este questionário está dividido em 2 partes, sendo uma primeira parte de caracterização pessoal do respondente, acerca do grau de motivação para a prática

desportiva e uma segunda parte constituído por 12 itens de questões fechadas, de cinco níveis, numa escala de (1) Discordo totalmente, (2) Discordo, (3) Não discordo nem concordo, (4) Concordo e (5) Concordo totalmente, relacionadas com as aulas de Educação Física.

3.4.3. Procedimentos

O estudo tem um design tipo teste-reteste, e desta forma o questionário das Necessidades Psicológicas Básicas foi aplicado por duas vezes. A primeira aplicação ocorreu no dia 25/04/2022, antes da intervenção e utilização da metodologia através de grupos homogéneos e heterogéneos. A segunda aplicação, surgiu após 4 semanas de intervenção, no dia 24/05/2022.

Durante a aplicação, foi necessário garantir condições semelhantes a todos os alunos, onde foram garantidas a confidencialidade dos dados, bem como o anonimato dos mesmos.

No que ao planeamento das aulas diz respeito, foi necessário garantir entre 40% a 60% de tempo útil de prática em situação de grupos de grupos homogéneos e heterogéneos. A aplicação da Diferenciação Pedagógica, teve lugar nas unidades didáticas de Voleibol e Andebol, sendo estas modalidades coletivas, o que permitiu a utilização de grupos em pares e de grupos com maior número de elementos. No total, a intervenção ocorreu ao longo de 6 aulas, sendo que 5 foram de 45 minutos e 1 de 90 minutos.

Relativamente à caracterização das aulas em que se manipulou a utilização dos grupos de trabalho, por constrangimentos de ordem profissional ou de intervenção nas suas turmas, apenas houve observação a 50% das aulas. Para isso, foi utilizada uma ficha de observação direta para o controlo do tempo de aula (anexo 9) e uma ficha de observação do *feedback* pedagógico (anexo 10), para aferir a tipologia das mesmas, em períodos de 45 minutos.

Neste sentido, obteve-se 78,4% de média de empenhamento motor.

Quanto aos *feedbacks*, foi possível verificar uma média de 24 *feedbacks* por aula. Quanto ao objetivo, o *feedback* interrogativo foi o mais utilizado, com uma percentagem de 46,7%, seguindo-se o prescritivo com 35,7%. Os *feedbacks* descritivos e avaliativos, foram os menos atribuídos, com uma percentagem de 9,5% e 8,1%, respetivamente. Relativamente à forma, os auditivos foram os mais utilizados com um valor médio de 65%, seguido dos audiovisuais (mistos) com 30,6% e, por fim, os quinestésicos com

4,4%. Importa referir ainda, que a maioria dos *feedbacks* foram individuais (58,4%), 30,2% foram para um grupo de alunos e 11,4% para a turma toda. Ao longo da intervenção, as aulas tiveram como base situações de jogo reduzido ou formas condicionadas de jogo, tornando-as dinâmicas e com muita intervenção da nossa parte, no que toca à atribuição de *feedbacks*.

3.4.4. Análise de dados

Para a análise de dados foi utilizado o programa informático IBM SPSS Statistics 27, procedendo a uma análise de estatística descritiva e inferencial. Foi realizada uma análise descritiva dos dados com utilização da média e do desvio padrão, e ainda uma análise dos dados, de forma a verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a segunda e a primeira aplicação do questionário, em função de cada dimensão das NPB, bem como entre géneros e níveis de desempenho.

Foi utilizado o teste de Wilcoxon para o apuramento do significado estatístico das diferenças entre aplicações em cada dimensão das Necessidades Psicológicas Básicas; para o apuramento do significado estatístico das diferenças em função do género foi utilizado o teste de Mann-Whitney e para o apuramento do significado estatístico em função dos níveis de desempenho foi usado o teste de Kruskal-wallis.

Utilização de testes não paramétricos, deveu-se ao tamanho reduzido da amostra. De acordo com Marôco (2018), para amostras pequenas, de diferentes dimensões e onde as variáveis sob estudo não verificam os pressupostos dos métodos paramétricos, os testes não paramétricos podem ser mais potentes.

O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas foi de $p < 0,05$, correspondente a uma probabilidade de rejeição errada de 5%, assumindo-se assim a inexistência de igualdades, mas sim diferenças estatísticas significativas.

3.5. Apresentação e discussão dos resultados

Tabela 1: Estatística Descritiva e Inferencial - por Dimensão

N = 16	1ª Aplicação		2ª Aplicação		Sig.
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	<i>p</i>
Competência	3,90	,56	4,03	,64	,10
Relação	4,30	,95	4,22	1,00	,47
Autonomia	3,94	,45	3,86	,54	,57

No que concerne às diferenças entre a primeira e a segunda aplicação, como verificado na tabela 1, foi na dimensão Competência que se verificou um aumento de resultados, ao contrário da Relação e Autonomia, que sofreram uma diminuição.

Verifica-se que o valor p é superior a 0,05 para cada dimensão, por isso aceita-se a hipótese nula, não havendo diferenças com significado estatístico entre aplicações em todas as dimensões.

Tabela 2: Estatística Descritiva e Inferencial - por Género em relação a cada Dimensão

N = 16	Género	1ª Aplicação		2ª Aplicação		Sig.
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	p
Competência	F (N = 7)	3,68	,18	3,68	,30	,41
	M (N = 9)	4,06	,19	4,31	,11	
Relação	F (N = 7)	3,82	,47	3,71	,48	,76
	M (N = 9)	4,67	,13	4,61	,16	
Autonomia	F (N = 7)	3,71	,14	3,64	,28	,92
	M (N = 9)	4,11	,15	4,05	,07	

Relativamente à comparação de respostas entre dimensões em função do género, verifica-se na tabela 2, que foi novamente a dimensão Competência a obter melhores resultados na segunda aplicação, nomeadamente para o género masculino.

Verifica-se que o valor p é superior a 0,05 para cada dimensão, em função do género, por isso aceita-se a hipótese nula, não havendo diferenças entre dimensões com significância estatística.

Tabela 3: Estatística Descritiva e Inferencial – por Nível em relação a cada Dimensão

N = 16	Nível	1ª Aplicação		2ª Aplicação		Sig.
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	p
Competência	Fraco (N = 5)	3,65	,26	3,56	,40	,22
	Intermédio (N = 6)	3,75	,09	4,08	,12	
	Forte (N = 5)	4,30	,30	4,45	,15	
Relação	Fraco (N = 5)	3,35	,52	3,25	,54	,15
	Intermédio (N = 6)	4,91	,06	4,58	,21	
	Forte (N = 5)	4,50	,21	4,75	,19	
Autonomia	Fraco (N = 5)	3,60	,17	3,55	,37	,74
	Intermédio (N = 6)	3,96	,04	3,96	,14	
	Forte (N = 5)	4,25	,26	4,10	,10	

No que toca à análise em função do nível por dimensão, a tabela 3 apresenta que para a dimensão Competência, os alunos de nível intermédio e forte aumentaram os seus resultados, ao contrário dos alunos de nível fraco, que diminuíram na segunda aplicação. Por outro lado, na dimensão Relação, igualmente os alunos de nível forte aumentaram a

sua relação social, por contrapartida, os demais grupos diminuíram os seus resultados. Para a dimensão Autonomia, pode-se verificar que os alunos de nível fraco e forte diminuíram os seus resultados na segunda aplicação e os alunos de nível intermédio não variaram as suas respostas.

Verifica-se que o valor p é superior a 0,05 para cada dimensão, em função do nível do aluno, por isso aceita-se a hipótese nula, não havendo diferenças entre dimensões com significância estatística.

Após a análise e apresentação dos resultados, iniciamos a discussão dos mesmos. Verificou-se, que a dimensão Competência foi aquela que em todos momentos, exceto na análise por grupo de nível, mais propriamente no grupo de nível fraco, aumentou, indo ao encontro do que Cuevas et. al (2018) refere, que a importância de satisfazer as necessidades psicológicas no contexto da Educação Física, traz melhorias no envolvimento dos alunos com a aprendizagem e que o trabalho por grupos de nível é benéfico para a aquisição de capacidades em Educação Física (Silverman, 1994). Importa salientar que não existem diferenças significativas em nenhum momento, no entanto, na dimensão Competência esta apresenta um valor próximo de $p < 0,05$, que pode mostrar em alguma diferença significativa, ainda que mínima. A possibilidade de o valor p ser um valor mais baixo, pode apresentar mais valor significativo (Teixeira, 2018).

Relativamente às dimensões Relação e Autonomia, estas apresentam descidas do primeiro momento para o segundo momento, nomeadamente na análise por dimensão e na análise de dimensão por género. Isto pode estar relacionado com o facto de os grupos heterogéneos, em grande parte das aulas, serem. Um estudo realizado sobre a opinião de vários professores relativamente às NPB (Hallam, Rogers, & Ireson, 2008), mostra que a grande maioria dos professores discordam que as aulas com grupos heterogéneos levam a uma melhoria ao nível da relação social dos alunos, afirmando que nas aulas de Educação Física pode haver alguns problemas entre rapazes e raparigas quando exercitam juntos, devido às diferenças marcantes na força física. Uma vez que a aplicação do nosso estudo foi feito em matérias de desportos coletivos, nomeadamente no andebol, o contacto e a diferença física era evidente nas diversas atividades, fator que pode estar relacionado com esta diminuição.

Falando um pouco dos resultados por grupos de nível, no que toca à dimensão Relação, os alunos do grupo fraco e intermédio pioraram a sua relação, podendo estar relacionado com a utilização de grupos heterogéneos. Hallam, Rogers e Ireson (2008),

afirmam que os professores discordam que as utilizações de grupos heterogêneos levam a uma melhor relação social entre os alunos. O grupo de nível forte, contraria o que o autor referencia, no entanto, este também refere que a utilização de grupos heterogêneos aumentaram os fatores sociais nos alunos de nível elevado. Porque é que isto acontece? Uma vez que, no geral, as competências aumentaram, pode diminuir a discrepância existente entre capacidades por grupo de nível, o que leva a um entendimento interpessoal durante as tarefas.

No que toca à Autonomia, esta pode estar relacionada com a diminuição na motivação aquando da utilização de grupos heterogêneos. O mesmo autor, refere que a maioria dos professores discordaram fortemente que a motivação era maior quando os alunos estavam grupos heterogêneos, levando-os a desistir (Hallam, Rogers, & Ireson, 2008). Outro estudo refere que programas com grupos heterogêneos tem um pequeno efeito positivo para os alunos de nível inferior e ligeiramente um efeito negativo nos alunos de nível médio ou alto (Allian, 1991). Comparando este estudo com os resultados obtidos, os valores não fogem muito do que foi referido, ou seja, os alunos de nível fraco baixaram de 3,60 para 3,55, da primeira para a segunda aplicação, o que representa um decréscimo de 0,05 centésimas. Os alunos de nível médio mantiveram os mesmos resultados, enquanto que os alunos de nível superior obtiveram uma descida maior de 15 décimas.

Outro fator que pode ou não influenciar, os resultados da segunda aplicação é o *feedback*, a sua tipologia e a forma como o professor o fornece. A questão que se pode colocar é a seguinte: o *feedback* tem influência nas NPB? Uma revisão da literatura, apresenta um estudo realizado nos Países Baixos, com uma amostra de 492 alunos, que conclui que *feedback* não interfere na satisfação das NPB (Aniszewski, Oliveira, & Santos, 2021).

Não há diferenças significativas com valor estatístico, muito devido ao tamanho da amostra que pode afetar o resultado simplesmente porque amostras maiores têm mais probabilidade de identificar diferenças estatísticas do que amostras menores, independentemente do impacto de uma variável independente (McBride & Xiang, 2009).

3.6. Síntese Conclusiva

Concluimos assim que a utilização de grupos heterogéneos e homogéneos podem trazer diversos problemas ou soluções ao professor.

Podemos afirmar que a aplicação de grupos heterogéneos em grande parte do nosso estudo, seguindo o PNEF, trouxe efeitos negativos na relação e autonomia. Por outro lado, foi evidente que a competência melhorou. Não temos dúvidas, que a mudança de estratégia adotada por nós em relação ao professor responsável, também pode ter afetado negativamente a turma a nível social, uma vez que os alunos estavam habituados a ter mais autonomia na escolha dos grupos, que por consequência, formavam grupos homogéneos. É-nos importante também referir que ao longo das aulas, notámos que havia melhor relação e fluidez nas tarefas aquando da utilização de grupos homogéneos, relacionados com a motivação. Por outro lado, também era visível, o efeito contrário quando eram formados grupos heterogéneos, nomeadamente nas alunas.

Não implicando a exclusão de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno-professor, a diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem. (Henrique, 2011). Por outro lado, observa-se que tão importante quanto o conteúdo das aulas são as estratégias metodológicas adotadas, que promovam e contribuam para o desenvolvimento de um cidadão mais autónomo, pois, ao permitir maior autonomia aos alunos, os professores promovem possibilidades de escolher, discutir, refletir e organizar-se na prática. Assim, a promoção da autonomia nos ambientes escolares contribui e reforça os comportamentos intrinsecamente motivados, ou seja, um sujeito autónomo, motivado intrinsecamente torna-se o regulador dos seus comportamentos sem necessidade de influências causadas por fatores externos (Zanetti, et al., 2017).

Concluído este estudo, colocamos algumas questões que têm importância no desfecho dos resultados: a utilização de grupos heterogéneos é mais importante do que a utilização de grupos homogéneos? Será que as competências dos alunos são mais importantes do que a sua motivação ou relação interpessoal, nas aulas de Educação Física? Será que o facto de ser uma turma do 7º ano, pode ter influenciado os resultados no que toca à sua consciencialização durante as respostas? Apesar da autonomia e

motivação serem finalidades da EF, estas podem ser afetadas pela manipulação dos grupos de trabalho, onde se verificou que neste estudo a sua influência foi negativa, algo que pode estar relacionado com a duração do estudo.

Conclusões

Chega ao fim mais uma etapa na minha vida.

Foi um ano longo, duro e de muito trabalho. Estarmos aqui, no final deste percurso e olharmos para trás, podemos afirmar que todo o esforço, sacrifício e resiliência, valeram a pena.

O caminho foi ascendente e inicialmente, a nossa integração não foi fácil, num mundo novo e desconhecido. Necessitámos de algum tempo de adaptação a um processo completamente desconhecido da nossa parte, no que toca à burocracia no ensino e nas escolas.

Quando nos surgiu a possibilidade de lecionar aulas ao 12º ano profissional, nos módulos de escalada, natação e canoagem, não nos sentimos confortáveis com o módulo de escalada e por várias razões: desconhecimento total da modalidade e, também, pelo facto de este ser o mais longo (66 horas). Quanto ao facto de ser uma turma do 12º ano, sentimos um à vontade enorme, pois o nosso percurso do nível secundário também foi numa turma de ensino profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, não sendo uma turma fácil de lidar para os professores, portanto, tínhamos uma vantagem neste aspeto em relação aos nossos colegas.

Fazendo agora uma retrospectiva, finalizamos este EP melhores pessoas, melhores profissionais na área do Desporto e, principalmente, melhores professores/educadores.

Finalizada esta etapa, podemos concluir que os objetivos delineados foram atingidos, onde o nosso principal foco foi o aluno, como agente do ensino e do processo ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (s.d.). Obtido de https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html
- Aires, A., Quinta-Nova, L., Santos, L., Pires, N., Costa, R., & Ferreira, R. (2011). *Orientação - Desporto com Pés e Cabeça*. Obtido de Federação Portuguesa de Orientação - FPO: https://old.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/livro_orientacao_desporto_com_pes_e_cabeca.pdf
- Albuquerque, A. A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Faculdades de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto: Dissertação apresentada às provas de doutoramento no ramo de Ciências do Desporto, na especialidade de Pedagogia do Desporto.
- Albuquerque, C. (2016). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*(39), 55-71. Obtido de <https://doaj.org/article/15cd6a91dd4f482ab0fce8a9d21d7768>
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Em L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-210). Coimbra: Almedina.
- Allian, S. (1991). Ability-Grouping Research Reviews: What Do They Say about Grouping and the Gifted? *Educational Leadership*, 60-65.
- Aniszewski, E., Oliveira, A. J., & Santos, L. R. (2021). AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DOS ESTUDOS DE INTERVENÇÃO PUBLICADOS DE 2015 A 2021. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 20(4), 7-15. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/358576299_AS_NECESSIDADES_PSIKOLOGICAS_BASICAS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_analise_dos_estudos_de_intervencao_publicados_de_2015_a_2021
- Aprendizagens Essenciais - Secundário - Educação Física*. (2018). Obtido de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_educacao_fisica.pdf

- Aprendizagens Essenciais em Educação Física.* (s.d.). Obtido de Direção Geral da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_7a_ff.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice Hall.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education.* pp. 5-8.
- Catálogo Nacional de Qualificações - Técnico/a de Desporto.* (s.d.). Obtido de Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional:
<https://catalogo.anqep.gov.pt/ufcdDetalhe/11921>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRIMEIRAS IDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA. *Revista da UIIPS –Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 91-118.
 doi:<http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Corrêa, U. C., Benda, R. N., & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. Em G. Tani, J. O. Bento, & R. D. Petersen, *Pedagogia do Desporto* (pp. 241-250). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Costa, F. C. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *cadernoscenpec*, 3(1), 9-40. Obtido de <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202>
- Cuevas, R., Calvo, T. G., González, J., & Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compomiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 97-104. Obtido de https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/10641/1/1132-239X_27_1_97.pdf

- Cunha, N. (2019). *Manual de Escalada: Técnicas de Segurança e Progressão*. Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço - Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Documento orientador 2021/2022 de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Tábuá*. (s.d.).
- Giménez, A. M., Río, J. F., & Estrada, J. A. (2012). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82. Obtido de <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v13n1/art07.pdf>
- Gomes, A., Costa, F., Cunha, J., Simões, J., Gomes, S., & Neves, R. (2009). A formação de grupos na organização das atividades físicas e desportivas no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Digital - Buenos Aires*(128). Obtido de <https://www.efdeportes.com/efd128/a-formacao-de-grupos-na-organizacao-das-atividades-fisicas-e-desportivas.htm>
- Hallam, S., Rogers, L., & Ireson, J. (2008). Ability grouping in the secondary school: attitudes of teachers of practically based subjects. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 181-192. doi:<https://doi.org/10.1080/17437270802124657>
- Heacox, D. (2001). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67. Obtido de https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-1_4/1482
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Jarvis, J. M., Pill, S. A., & Noble, A. G. (2017). Differentiated Pedagogy to Address Learner Diversity in Secondary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 46-54. doi:10.1080/07303084.2017.1356771
- Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2017). A personalização do processo pedagógico - A percepção dos alunos. pp. 113-123. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.13/1968>

- Macedo, S., & Caetano, P. (2020). FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DOCENTE: significados, trajetórias e modelos. *Exitus, 10*, 1-30. doi:<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1252>
- Maciel, F. A., Lopes, J. M., & Santos, M. I. (2021). Percepção docente sobre práticas e instrumentos de avaliação na Educação Física. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, 2*(1). doi:<https://doi.org/10.51281/impa.e021002>
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Revista Exitus, 10*, 1-29. doi:<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>
- Marin, M., & Braun, P. (2020). CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA - uma prática de exclusão? *Revista Exitus, 10*, 1-27. doi:[10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154)
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7ª ed.). Pêro Pinheiro.
- Matos, R. (2016). Manipulação de constrangimentos, percepção de affordances, descoberta de soluções coordenativas funcionais: Investigando e introduzindo alterações no comportamento motor.
- McBride, R., & Xiang, P. (2009). Reporting Effect Size. *Journal of Teaching in Physical Education, 28*(2), 115-118. Obtido de <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8bdb88fb-d16f-49a1-86e5-8115b4b8e4fd%40redis>
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol*. Porto: Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo do ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em F. Tavares, *Em jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-121). Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (First Online Edition ed.). Obtido de https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). O valor da Avaliação para a Aprendizagem no Ensino da Educação Física. *Revista de Ciencias del Deporte,*

- 17(3), 211-222. Obtido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8222399>
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física, FCDEF, Coimbra.
- Pais, A. P. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas: *Da Investigação às Práticas II*, 37-52. Obtido de <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/viewFile/49/49>
- Pais, A. P. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Em *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia. Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5918>
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (2007). Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J., & Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6(1), 33-51.
- Programa Nacional de Educação Física do Ensino Básico do 3º Ciclo*. (2001). Obtido de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança - Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2558>
- Reina, F. T., & Silva, W. G. (2020). A gestão da sala de aula de professores de Educação Física na Educação Básica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 979-994. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14327>
- Ribeiro, L. C. (1999). *A Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby.

- Ryan, S., Maina, M., & Mokgwathi, M. (2016). Strategies for More Effective Demonstrations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(4), 57-57. doi:<https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1142212>
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (Segunda ed.). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Silva, E. R., Fachada, M., & Nobre, P. (2020). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física* (IV ed.). Universidade de Coimbra: Edição Mestrado em Ensino de Educação Edição Mestrado em Ensino de Educação Física.
- Silva, E. R., Fachada, M., & Nobre, P. (2021/2022). *Guia de Estágio Pedagógico*. Obtido de Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário).
- Silverman, S. (1994). Communication and Motor Skill Learning: What We Learn From Research in the Gymnasium. *Quest*, 46, 345-355. Obtido de <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=bd6ab9f8-260b-4b01-8228-4f64349a7281%40redis>
- Sousa, A. C., & Carraça, E. V. (2019). DIFERENÇAS NA SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS UTILIZADAS ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRÉ E PÓS REMOÇÃO DA NOTADE EDUCAÇÃO FÍSICA DA MÉDIA FINAL DO ENSINO SECUNDÁRIO. *REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA DEL EJERCICIO Y EL DEPORTE*, 14(2), 135-140. Obtido de <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ca22588b-3b1b-4b63-b7c8-8a4487f7155b%40redis>
- Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H., & Chiviawsky, S. (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas.

- Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum*, 13(5), pp. 392-403. Obtido de <https://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v13n5/a11v13n5.pdf>
- Teixeira, P. M. (2018). On the Meaning of Statistical Significance. *ACTA Médica Portuguesa*, 138-240. doi:<https://doi.org/10.20344/amp.9375>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Zanetti, M. C., Feltran, G. N., Polito, L. F., Dias, H. M., Neves, A. N., & Brandão, M. R. (2017). An intervention program on motivation and psychological needs in physical education. *Journal of Sport Psychology*, 26(4), 34-38. Obtido de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235152047007.pdf>

Anexos

Anexo 1: Plano Anual (12ºPA)

1º PERÍODO																																		
Mês	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO															
Semana	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Semana 14							
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	5ª	2ª	5ª	4ª	5ª	2ª	4ª	5ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	4ª							
Nº Aula UFCD	1,2 e 3	4 e 5	6,7 e 8	9 e 10	11, 12 e 13	14 e 15	1 e 2	16	17 e 18	3 e 4	19	20 e 21	1 a 9	5 e 6	22	23 e 24	10 e 11	12 a 20	7 e 8	25	26 e 27	21 a 29	9 e 10	28	29 e 30	31, 32 e 33	34 e 35	36, 37 e 38	11 e 12	39	13 e 14	40	30 e 31	41, 42, 43 e 44
UFCD																																		
Nº Aula	1,2 e 3	4 e 5	6,7 e 8	9 e 10	11, 12 e 13	14 e 15	16, 17 e 18	19 e 20	21, 22 e 23	24 e 25	26 a 34	35, 36 e 37	38 e 39	40 e 41	42 a 50	51, 52 e 53	54 e 55	56 a 64	65, 66 e 67	68 e 69	70, 71 e 72	73 e 74	75, 76 e 77	78, 79 e 80	81, 82 e 83	84 e 85	86, 87, 88 e 89							
Rotação espaço	R1		R1		R2		R2		R1		R3	RM	R1	R3	R1	RM	R2	R1	RM	R1	R2	R1	R2	R2	R2	R2	R1	R1	R2					
	P2	P2	P2	P2	P1	P1	P1	P1	P2	E1	RM	P2	E1	P2	RM	P1	P2	RM	P2	P1	P1	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P2	P1		
2º PERÍODO																																		
Mês	JANEIRO						FEVEREIRO						MARÇO						ABRIL															
Semana	Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Semana 26		Semana 27									
Dia semana	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	5ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª						
Dia mês	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	2	7	10	14	16	21	23	28	30	4	6								
Nº Aula UFCD	15 e 16	45	Covid 19		Permuta de aulas		46, 47 e 48	49 e 50	51 e 52	53 e 54	17 e 18	55 e 56	19 e 20	57 e 58	21 e 22	59 e 60	61 e 62	63 e 64	23 e 24	65 e 66	25 e 26	67 e 68	27 e 28	69 e 70	29 e 30	MEGA	31, 32 e 33	32 e 33						
UFCD																																		
Nº Aula	90, 91 e 92	Covid 19		Permuta de aulas		93, 94 e 95	96 e 97	98 e 99	100 e 101	102 e 103	104 e 105	106 e 107	108 e 109	110 e 111	112 e 113	114 e 115	116 e 117	118 e 119	120 e 121	122 e 123	124 e 125	126 e 127	128 e 129	130	131 e 132	MEGA	128, 129 e 130	131 e 132						
Rotação espaço	R2		R2		R1	R3	R1	R3	R1	R2	R1	R2	R1	R2		R2		R1	R3	R1	R3	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R1	R2					
	P1	P1	P1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	P1	P2	P1	P1	P1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P2	P2	P2	P1				

LEGENDA

ESCALADA
NATAÇÃO
CANOAGEM

P1	Pavilhão lado da escalada
P2	Pavilhão lado da ginástica
E1	Campo exterior - andebol

R1	Rotação 1
R2	Rotação 2
R3	Rotação 3
RM	Rio - Mouronho

Anexo 2: Plano anual (7°C – 3º período)

3º PERÍODO																						
LEGENDA		ABRIL				MAIO						JUNHO										
		Semana 28	Semana 29	Semana 30		Semana 31		Semana 32		Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36						
		4ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª	2ª	4ª					
		20	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15					
P1 - Pavilhão 1		Estádio de estudo	1 e 2	16	3	5	17	1 a 9	18	6 e 7	8	9	4	1	2	10	11	3	12	13	14 e 15	
P2 - Pavilhão 2																						
E1 - Exterior 1			73 e 74	75	76 e 77		78	79 a 87		88	89 e 90		91	92 e 93		94	95 e 96		97	98 e 99		100
E2 - Exterior 2		R2	R3	R1	R3	R2	RM	R2	R4	R1		R1		R2		R2						
R1 - Rotação 1		P1	E2	P2	E2	P1		P1	P1	P2	E1	P2	E1	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	
R2 - Rotação 2																						
R3 - Rotação 3																						
R4 - Rotação 4																						
RM - Rio Mouronhc																						

Anexo 3: Plano de aula



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Plano de Aula			
Professor Estagiário:	Data:	Nº de aula:	Hora/Duração:
Ano/Turma:	Local/Espaço:		Nº de alunos previstos:
UFCD*/Nº de aula:	Função Didática:		Recursos materiais:
Estratégias e Estilos de Ensino:			
Objetivos gerais da aula:			

Tempo		Objetivos Específicos	Descrição e Organização da Tarefa	Componentes Críticas	Critérios de Êxito
P	T				
Parte Inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

*UNIDADE DE FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO

Fundamentação e justificação do plano de aula

Anexo 4: Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Inicial

AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL			
Alunos	Critérios		
	Técnica de escalada		
	Em progressão, mantém 3 dos 4 apoios em contacto com a parede	Em progressão, mantém o corpo o mais próximo possível da parede	Progridem em pequenos passos
1	R	RD	R
2	R	NR	R
3	R	RD	R
4	R	RD	R
5	R	RD	R
6	R	R	RD
7	R	RD	R
8	R	R	R
9	R	R	R
10	R	R	RD
11	R	R	R
12	R	R	R
13	R	RD	RD
14	R	R	R
15	R	RD	R
16	R	R	RD
17	R	R	RD
18	R	R	R
19	R	RD	R
20	R	NR	R

Anexo 5: Exemplo de uma grelha de Avaliação Formativa Pontual

AVALIAÇÃO FORMATIVA PONTUAL																
Aluno	Técnica de escalada				Técnica de Rapel											
	1) Progride com 3 dos 4 apoios	2) Corpo próximo da parede	3) Progride em pequenos passos	4) Peso do corpo suportado pelos MI	Auto avaliação				Peso do corpo sobre o arnês	Pernas ligeiramente afastadas e fletidas	Pernas perpendicularmente à parede	Apoia toda a planta do pé na parede	Auto avaliação			
					1	2	3	4					1	2	3	4
1	R	R	NR	NR	0	0	0	0	NR	NR	NR	NR	0	0	0	0
2	R	R	NR	NR	0	0	0	0	NR	NR	NR	NR	0	0	0	0
3	R	R	NR	NR	0	0	0	0	NR	NR	NR	NR	0	0	0	0
4																
5	RAV	R	R	RAV	7	8	8	7	R	RAV	RAV	NR	8	8	7	5
6	R	R	R	R	10	8	10	10	R	R	R	R	10	7	7	7
7	R	R	R	RAV	8	9	8	7	R	RAV	RAV	NR	8	6	7	6
8	R	R	R	RAV	7	8	7	7	R	R	R	RAV	9	9	9	7
9	R	R	R	RAV	7	9	8	7	R	NR	R	RAV	9	9	10	9
10	R	R	R	R	10	10	9	8	R	R	R	RAV	9	9	8	8
11	R	R	R	RAV	7	5	7	6	R	RAV	RAV	RAV	8	6	7	8
12	R	R	R	R	9	9	7	9	R	RAV	R	R	9	5	9	9
13	R	R	R	RAV	5	8	8	7	R	R	R	RAV	8	10	7	9
14	R	R	R	R	8	9	9	7	R	RAV	R	RAV	9	7	9	9
15	R	R	R	R	7	9	7	8	R	RAV	RAV	RAV	10	8	6	6
16	R	R	RAV	R	7	7	5	7	R	RAV	R	RAV	7	7	8	7
17	R	R	R	RAV	7	8	9	6	R	RAV	RAV	RAV	10	10	8	10
18	R	R	R	RAV	10	8	10	10	R	R	R	RAV	8	7	8	7
19	R	R	R	R	6	7	6	6	R	RAV	RAV	RAV	7	8	8	8
20	R	R	NR	NR	0	0	0	0	NR	NR	NR	NR	0	0	0	0

AVALIAÇÃO FORMATIVA PONTUAL

Aluno	Segurança										OBSERVAÇÕES
	Verifica se estão reunidas as condições de segurança? S/N	1) Posição base com os joelhos semi fletidos	2) Corda em tensão máxima	3) Tirar a corda do grigri sem que esta se enrole nas pernas e pés	4) Trava corretamente com o grigri	Auto avaliação					
						Verificação (S/N)	1	2	3	4	
1	S	R	RAV	R	RAV	S	6	8	8	7	
2	S	NR	R	R	RAV	S	7	9	8	7	Mosquetões mal colcados
3	S	R	RAV	R	RAV	S	9	8	9	7	Não sabe travar
4	S	RAV	RAV	R	RAV	S	8	8	10	8	Mãos na corda que sobre, duante a travagem
5	S	NR	RAV	RAV	RAV	S	5	5	5	7	Dificuldade em usar o grigri
6	S	R	R	R	R	S	10	10	10	10	
7	S	RAV	RAV	R	RAV	S	7	6	9	7	
8	S	R	R	R	R	S	8	9	8	9	
9	N	R	RAV	R	RAV	N	8	9	8	6	Tem de ser mais lento durante a travagem
10	S	RAV	R	R	R	S	8	9	10	7	
11	-	-	-	-	-	-					
12	S	R	RAV	R	R	S	8	7	8	8	
13	S	RAV	RAV	R	R	S	9	9	8	10	
14	S	R	RAV	R	R	S	8	5	9	8	Alguns momentos sem a corda em tensão max
15	S	R	R	RAV	R	S	7	7	8	10	
16	S	R	R	RAV	R	S	8	8	8	9	Corda nos pés, mão na corda durante a travagem
17	S	RAV	RAV	RAV	R	S	8	9	7	10	
18	S	R	RAV	R	RAV	S	8	8	8	8	Mãos na corda durante a travagem
19	S	RAV	RAV	R	RAV	S	6	7	8	7	
20	N	RAV	R	R	R	N	8	8	8	10	Não flete joelhos durante a subida do escalador

Anexo 6: Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Prática

Aluno	Escalada vertical					Nós													Rapél					Segurança							
	Progride com 3 dos 4 apoios	Corpo próximo da parede	Progride em pequenos passos	Peso do corpo suportado pelos MI	Nota	No 8 duplo					Nó de pescador					Nó dinâmico			Peso do corpo sobre o arnês	Pernas ligeiramente afastadas e fletidas	Pernas perpendicularmente à parede	Apoia toda a planta do pé na parede	Nota	Posição base com os joelhos semi fletidos	Corda em tensão máxima	Tirar a corda do grigri sem que esta se enrola nas pernas e pés	Trava corretamente com o grigri	Nota			
						Empurra a corda para trás com o pulgar antes de entrelaçar o nó	Puxa uma ponta da corda de cada vez para apertar o nó	Cordas não se encontram sobrepostas	Deixa uma margem de segurança na ponta da corda	Nota	Começa com a ponta da corda do seu lado	Cruza duas vezes a ponta da corda por cima do dedo indicador	Aperta o nó pelas duas pontas	As cordas encontram-se cruzadas e paralelas, simultaneamente	Nota	Agarra o mosquetão com o polegar	O gancho do mosquetão encontra-se virado para baixo	Pega na corda com as duas faces paralelas e coloca no mosquetão											Identifica a corda que suporta o peso	Nota	Nota nós
1	5	5	5	4	19	4	4	5	5	18	4	2	3	2	11	5	5	5	20	16,33	5	4	3	1	13	4	4	5	5	18	
2	1	1	1	1	4	5	5	5	5	20	0	3	2	2	7	2	5	0	5	12	13	1	1	1	1	4	3	5	5	18	
3	2	2	2	2	8	2	2	2	5	11	4	3	0	0	7	2	5	2	5	14	10,67	1	1	1	1	4	3	2	4	2	11
4	2	2	2	2	8	0	2	2	5	9	0	2	2	0	4	2	5	2	2	11	8	1	1	1	1	4	3	4	4	4	15
5	5	4	4	4	17	0	2	0	2	4	0	1	1	0	2	2	2	1	7	4,333	5	4	2	1	12	3	4	4	3	14	
6	5	4	5	5	19	3	5	4	5	17	2	2	3	0	7	3	5	5	5	18	14	5	5	5	5	20	5	5	5	20	
7	5	4	5	4	18	2	4	3	4	13	0	2	2	0	4	2	5	3	1	11	9,333	5	3	4	3	15	5	3	4	4	16
8	5	5	5	5	20	5	4	5	5	19	5	4	5	3	17	3	5	2	5	15	17	5	5	3	2	15	5	5	4	5	19
9	5	4	5	5	19	3	4	4	4	15	0	0	0	0	5	2	3	5	15	10	5	3	5	4	17	4	3	4	4	15	
10	5	5	5	5	20	4	5	3	5	17	5	4	4	4	17	5	5	2	5	17	17	5	3	5	5	18	5	4	4	5	18
11	4	3	4	4	15	5	2	2	5	14	5	4	5	5	19	3	5	3	1	12	15	5	5	3	2	15	1	1	1	4	4
12	4	4	4	4	16	2	2	2	2	8	4	2	4	0	10	3	5	3	1	12	10	5	4	5	2	16	4	4	4	4	16
13	4	3	4	3	14	4	5	5	5	19	2	0	0	0	2	4	5	2	1	12	11	5	2	4	1	12	5	4	4	4	17
14	5	5	5	5	20	4	4	4	5	17	4	3	3	0	10	2	5	3	5	15	14	5	5	5	5	20	4	4	4	5	17
15	5	1	5	5	16	3	3	3	5	14	5	5	5	5	20	5	5	1	16	16,67	5	5	3	4	17	4	4	4	4	5	17
16	5	5	5	5	20	4	5	4	5	18	5	4	2	1	12	5	0	5	1	11	13,67	5	5	5	5	20	5	5	5	4	19
17	5	5	5	5	20	4	4	3	5	16	0	0	0	0	4	5	3	1	13	9,667	5	3	5	5	18	5	5	4	4	18	
18	5	4	5	5	19	3	3	2	5	13	0	2	5	2	9	5	5	1	16	12,67	5	5	5	5	20	4	2	4	3	13	
19	5	4	5	4	18	0	5	4	5	14	0	3	5	2	10	5	5	5	5	20	14,67	5	5	4	2	16	0	0	0	0	0
20	1	1	1	1	4	5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	3	1	14	18	1	1	1	1	4	4	5	5	19	

Critério avaliação	
1	Não realiza
2	realiza com muita dificuldade
3	realiza alguma dificuldade
4	Realiza com facilidade
5	Realiza perfeitamente

Anexo 7: Exemplo de uma grelha de Avaliação Sumativa Final

Número	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS						90%	ÁREA DOS CONHECIMENTOS				10%	MÉDIA FINAL			Apreciação	Auto-avaliação	NOTA MÓDULO 6
	Comportamento	Iniciativa e autonomia	Material	Elementos Técnicos	Comunicação não verbal	Regras e regulamentos	Média	Linguagem	Mobilização de conhecimentos	Cuidados de higiene	Regras de segurança	Média	Área das atividades físicas	Área dos conhecimentos	Nota quantitativa			
	5%	10%	10%	30%	30%	5%		2,5%	2,5%	2,5%	2,5%		Área das atividades físicas	Área dos conhecimentos	Nota quantitativa			
6447	10,00	11,00	16,00	12,87	15,20	15,00	13,74	15,50	13,17	15,00	15,00	14,67	12,37	1,47	13,84	14	12	14
6432	18,00	10,00	16,00	4,05	9,80	15,00	9,34	7,50	9,17	15,00	15,00	11,67	8,41	1,17	9,57	10	9,5	10
6520	10,00	6,00	20,00	6,23	11,00	15,00	10,02	14,00	10,00	15,00	15,00	13,50	9,02	1,35	10,37	10	10	10
6377	10,00	6,00	18,00	6,50	11,00	15,00	9,89	13,00	9,67	15,00	15,00	13,17	8,90	1,32	10,22	10	10	10
6274	10,00	7,00	20,00	12,62	16,40	15,00	14,06	12,00	8,00	15,00	15,00	12,50	12,65	1,25	13,90	14	12	14
8447	18,00	17,00	20,00	18,50	20,00	18,00	18,94	15,50	11,83	18,00	18,00	15,83	17,05	1,58	18,63	19	19	19
6304	10,00	11,00	20,00	13,62	8,40	15,00	12,17	11,00	10,33	15,00	15,00	12,83	10,95	1,28	12,24	12	15	12
7016	15,00	17,00	20,00	18,70	20,00	18,00	18,84	16,50	14,83	15,00	15,00	15,33	16,96	1,53	18,49	18	17	18
6521	10,00	9,00	16,00	16,45	17,60	18,00	15,68	12,50	12,17	18,00	18,00	15,17	14,12	1,52	15,63	16	16	16
7512	18,00	18,00	20,00	18,75	20,00	18,00	19,14	17,50	17,83	18,00	18,00	17,83	17,23	1,78	19,01	19	17	19
7891	10,00	8,00	16,00	9,90	14,00	15,00	12,02	19,00	13,00	15,00	15,00	15,50	10,82	1,55	12,37	12	12	12
6657	10,00	10,00	20,00	14,10	16,40	18,00	15,06	13,00	12,33	18,00	18,00	15,33	13,55	1,53	15,08	15	14	15
6307	10,00	7,00	18,00	10,45	11,00	15,00	11,32	11,00	10,33	15,00	15,00	12,83	10,19	1,28	11,47	11	14	11
6479	15,00	17,00	18,00	18,60	20,00	18,00	18,59	16,50	13,50	15,00	15,00	15,00	16,73	1,50	18,23	18	16	19
7006	15,00	20,00	20,00	18,18	20,00	15,00	18,84	16,50	14,83	15,00	15,00	15,33	16,96	1,53	18,49	18	18	18
6874	18,00	17,00	18,00	19,58	20,00	18,00	19,08	19,00	13,00	18,00	18,00	17,00	17,18	1,70	18,88	19	19	19
7886	18,00	15,00	20,00	17,98	20,00	18,00	18,55	15,00	14,33	18,00	18,00	16,33	16,70	1,63	18,33	18	16	18
7020	10,00	8,00	20,00	16,53	17,60	15,00	15,88	15,50	13,17	15,00	15,00	14,67	14,29	1,47	15,76	16	15	16
7036	10,00	2,00	16,00	9,65	9,00	15,00	9,61	14,50	14,17	15,00	15,00	14,67	8,65	1,47	10,11	10	14	10
6393	10,00	10,00	20,00	4,40	10,40	15,00	9,66	13,00	12,33	15,00	15,00	13,83	8,69	1,38	10,07	10	10	10

Anexo 8: Questionário das Necessidades Psicológicas Básicas

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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



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

Caracterização pessoal

Género: Masculino ___ Feminino ___

Idade: ___ anos

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

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

Quantas vezes ficaste retido nos últimos 3 anos? ___ vezes.

Quantas negativas tiveste no 1º e 2º períodos deste ano letivo? (total) ___ negativas.

Qual é o teu grau de motivação para praticar desporto?

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

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

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

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

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

Muito obrigado pela tua colaboração.

Anexo 9: Exemplo de uma ficha de controlo do tempo de aula

	Início	Fim	Parcial	Observações
Instrução	00:00:00	00:03:45	00:03:45	Instrução inicial
	00:04:56	00:05:04	00:00:08	Instrução/demonstração relação com bola
	00:06:02	00:06:12	00:00:10	
	00:07:20	00:07:34	00:00:14	
	00:10:50	00:12:30	00:01:40	Instrução/demonstração 2º toque
	00:23:14	00:23:27	00:00:13	Instrução jogo 2 x 2
	00:32:23	00:35:25	00:03:02	
		00:06:10	18%	
Organização	00:04:25	00:04:56	00:00:31	Buscar as bolas
	00:08:40	00:11:23	00:02:43	arrumar bolas e distribuir pelos campos
			00:03:14	9%
Prática	00:03:45	00:04:25	00:00:40	Corrida inicial
	00:05:04	00:06:02	00:00:58	Relação com bola
	00:06:12	00:07:20	00:01:08	
	00:07:34	00:08:40	00:01:06	
	00:11:23	00:23:14	00:11:51	Exercício 2º toque
	00:23:27	00:32:23	00:08:56	Jogo 2 x 2
	TOTAL		00:24:39	72%
TEMPO TOTAL AULA		00:34:03		

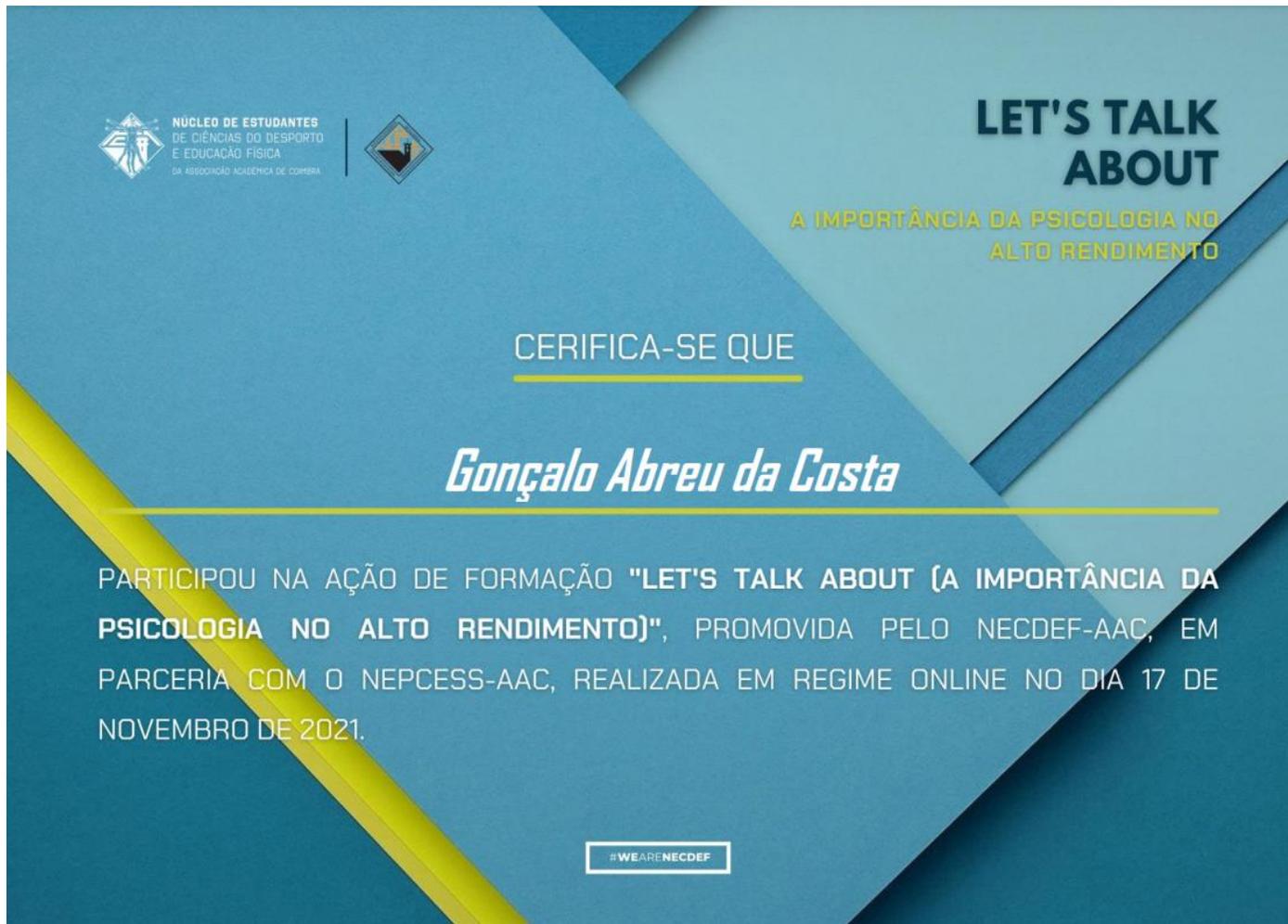
Anexo 11: Ficha de observação das aulas do Núcleo de Estágio

PROFESSOR OBSERVADOR: Gonçalo Costa						
Domínios	Parâmetros Gerais	Parâmetros Específicos de observação	V	VP	NV	Observações e notas adicionais
Dimensão Instrução						
Preleção Inicial	Motivação e interesse	Promove uma atitude motivadora e de empenho, estimulando os alunos para as tarefas da aula.				
	Domínio técnico	Demonstra domínio técnico dos conteúdos.				
	Comunicação	Apresenta a tarefa, o contexto e os objetivos através de uma linguagem clara, concisa e com rigor terminológico.				
	Relação de conteúdos	Relaciona os conteúdos da aula com as etapas anteriores e posteriores da U.D.				
Condução da aula	Descrição da atividade	Explica clara e oportunamente a matéria, definindo as condições de realização, objetivos, componentes críticas e critérios de êxito.				
	Colocação do aluno como agente de ensino	Solicita a participação dos alunos utilizando estes como agentes de ensino, apoiando, corrigindo ou demonstrando a transmissão de aspetos da matéria.				
	Demonstração	Recorre à demonstração, permitindo ao aluno uma perceção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica.				
	Organização, posicionamento e deslocamento	Organiza a atividade no espaço da aula de modo a permitir-lhe um posicionamento e circulação que lhe garantam a perceção global e o controlo eficaz da turma.				
	Questionamento	Utiliza o questionamento como método de ensino envolvendo os alunos na aula.				
Qualidade dos	Qualidade e pertinência de informação	Aperfeiçoa o feedback pedagógico direcionando-o para o foco da aprendizagem.				
		Acompanha a prática subsequente ao feedback.				
		Diversifica o feedback pedagógico de acordo com as diferentes dimensões (objetivo; forma; direção; momento; afetividade) e respetivas categorias de forma a que este influencie a qualidade do empenhamento motor e/ou cognitivo do aluno na tarefa (foco na aprendizagem).				
		Distribui equitativamente os feedbacks pedagógicos entre os diferentes níveis dos alunos.				
Conclusão da aula	Organização metodológica e pedagógica	Conclui a aula de pleno acordo com os princípios metodológicos e pedagógicos definidos.				
	Reflexão e balanço	Realiza um balanço final da aula garantindo a ligação entre o trabalho realizado e aquele que se prevê para as aulas seguintes.				

	Participação dos alunos	Interpela os alunos no período final da aula garantindo a sua participação.				
Dimensão Gestão						
Gestão do tempo	Pontualidade	Apresenta-se minutos antes do início da aula verificando as condições espaciais e matérias para o início da mesma.				
	Tempo útil de aprendizagem	Demonstra uma capacidade excepcional de gerir: o tempo de aula; o material e a constituição dos grupos				
		A intervenção pedagógica garante a maximização do tempo em que os alunos estão em prática de aprendizagem.				
Organização/Transição	Estabelecimento de regras	Informa de modo preciso, sublinhando as regras a cumprir e os cuidados a ter.				
	Organização e transição dos alunos	Organiza os alunos garantindo que as mudanças de atividade ou de tarefas de aprendizagem sejam realizadas rapidamente.				
	Organização dos espaços e materiais	Organiza a aula garantindo uma rápida e correta montagem ou desmontagem do material.				
	Organização das atividades	Eficaz gestão metodológica e pedagógica da aula produzindo elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula				
Dimensão Clima/Disciplina						
Controlo	Controlo dos alunos	O professor revela uma excepcional capacidade de controlo dos alunos resultante do pleno domínio das técnicas de intervenção pedagógica de Clima/Disciplina e da noção dos conteúdos a lecionar.				
	Motivação	O professor intervém sistemática, correta e estrategicamente com os alunos, solicitando a superação das suas capacidades na realização das tarefas.				
	Estabelecimento e reforço de regras	Promove, gere e relembra as regras de conduta da aula.				
	Consciencialização dos comportamentos	Reage e intervém sistemática e eficazmente na ação dos alunos, corrigindo, estimulando e estruturando o seu comportamento.				
	Relações interpessoais positivas	Promove, organiza e anima a cooperação entre os alunos e alunos-professor.				

Comunicação	Atenção e comunicação	Capta naturalmente a atenção dos alunos através de uma linguagem simples, adequada e terminologicamente correta.				
Decisões de Ajustamento						
Decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula		Perante situações imprevistas e complexas, revela capacidade excepcional para as ultrapassar, adaptando-se e integrando-as no plano previsto sem, contudo, perder de vista os objetivos definidos e o essencial da aula.				
<p>Legenda: V – Verifica-se; VP – Verifica-se parcialmente ou com dificuldade; NV – Não se verifica</p> <p>Nota: Sempre que um dos parâmetros não se observe pelo que facto de não se justificar, deve-se fazer referência na coluna das “Observações e notas adicionais”.</p>						

Anexo 12: Certificado de participação da ação de formação “Let’s Talk About (A importância da psicologia no alto rendimento)”



Anexo 13: Rotação de Espaços

Rotação de Espaços - Ed. Física

Ano Letivo 2021/2022

Rotação 1

Horas	2ª feira			3ª feira			4ª feira				5ª feira				6ª feira	
	P1	E1/P3	P2	P1	E1/P3	P2	P1	E1/P3	P2	E2	P1	E1/P3	P2	E2	P1	P2
08:45				10PA (TT)			11A (TD)	12A			10PB (TD)	8C	10B	12PA (TD)		12B
09:35	10A	7D	7A	EF												
10:30				8A			11B	7C	12B		10PB (TD)	10A	9C	8A	9B	
11:15	11B	8B	7B													12A
12:10	9B		7C	9C	10PB JDC	12PC (TGEI)	7D		7B		12PA JDC	7A	8B			
13:10																
14:05				12PA (TD)	12PA (TD)	10PB (TD)					10PB (TD)		12PA (TD)			10PB (TD)
14:55	9A			DI	PDG	PDG					DI		PDG			PDG
15:50		10PB (TD)		8D							11PA TGEI	10PB (TD)	8D	9A	11A	12PC
16:40	10B	JDC		12PA (TD)	8C	JDC					EF					EF

Rotação 2

Horas	2ª feira			3ª feira			4ª feira				5ª feira				6ª feira	
	P1	E1/P3	P2	P1	E1/P3	P2	P1	E1/P3	P2	E2	P1	E1/P3	P2	E2	P1	P2
08:45				10PA (TT)			12A	11A	12PA (TD)		12PA (TD)	10PB (TD)	8C	10B	12B	
09:35	7A	10A	7D	EF												
10:30				8A			10PB (TD)	11B	7C	12B	9B	10A	9C	8A	12A	
11:15	7B	11B	8B													
12:10	7C		9B	12PC TGEI	9C	10PB JDC	7B		7D		8B	12PA JDC	7A			
13:10																
14:05	12PA (TD)			10PB (TD)		12PA (TD)					12PA (TD)		10PB (TD)			10PB (TD)
14:55	DI			9A	PDG	PDG					PDG		DI			PDG
15:50		10PB (TD)		8D							9A	11PA TGEI	10PB (TD)	8D		12PC
16:40	12PA (TD)	10B	JDC	12PA (TD)	8C	JDC					EF					EF

Rotação 3

Horas	2ª feira			3ª feira			4ª feira				5ª feira				6ª f
	P1	E1/P3	P2	P1	E1/P3	P2	P1	E1/P3	P2	E2	P1	E1/P3	P2	E2	P1
08:45				10PA (TT)			12PA (TD)	12A	11A		10B	12PA (TD)	10PB (TD)	8C	
09:35	7D	7A	10A	EF											
10:30				8A			12B	10PB (TD)	11B	7C	8A	9B	10A	9C	
11:15	8B	7B	11B												
12:10				10PB JDC	12PC TGEI	9C					7A	8B	12PA JDC		
13:10															
14:05															
14:55															
15:50	10PB (TD)										8D	9A	11PA TGEI	10PB (TD)	
16:40	JDC	12PA (TD)	10B								EF				EF

Rotação 4

Horas	4ª feira				5ª feira			
	P1	E1/P3	P2	E2	P1	E1/P3	P2	E2
08:45					8C	10B	12PA (TD)	10PB (TD)
09:35							EF	
10:30								
11:15	7C	12B	10PB (TD)	11B	9C	8A	9B	10A
12:10								
13:10								
14:05								
14:55								
15:50					10PB (TD)	8D	9A	11PA TGEI
16:40					DI			EF

Rotação de Espaços - Ed. Física

Ano Letivo 2021/2022

Calendarização para 3 ESPAÇOS/TURMAS ao mesmo tempo

Rotação	Quinzena	Início	Término	Observações
R1	1	17/set	01/out	
R2	2	04/out	15/out	
R3	3	18/out	29/out	
R1	4	01/nov	12/nov	
R2	5	15/nov	26/nov	
R3	6	29/nov	10/dez	
R1	7	13/dez	07/jan	inclui interrupção Natal
R2	8	10/jan	21/jan	
R3	9	24/jan	04/fev	
R1	10	07/fev	18/fev	
R2	11	21/fev	04/mar	inclui interrupção carnaval
R3	12	07/mar	18/mar	
R1	13	21/mar	01/abr	inclui interrupção Páscoa
R2	14	04/abr	22/abr	
R3	15	25/abr	06/mai	
R1	16	09/mai	20/mai	
R2	17	23/mai	03/jun	
R3	18	06/jun	15/jun	07/jun - fim dos 9º, 11º e 12º anos

Calendarização para 5 ESPAÇOS/TURMAS ao mesmo tempo

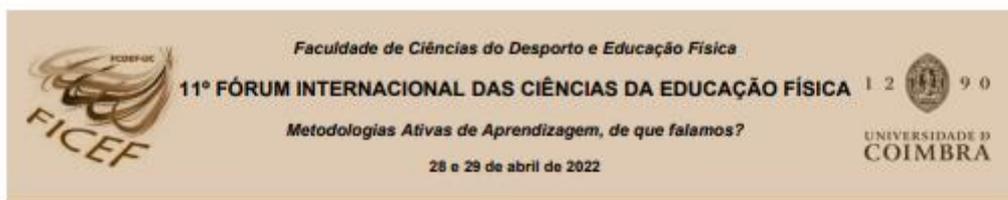
Rotação	Quinzena	Início	Término	Observações
R1	1	17/set	01/out	
R2	2	04/out	15/out	
R3	3	18/out	29/out	
R4	4	01/nov	12/nov	
R5	5	15/nov	26/nov	
R1	6	29/nov	10/dez	
R2	7	13/dez	07/jan	inclui interrupção Natal
R3	8	10/jan	21/nov	
R4	9	24/jan	04/fev	
R5	10	07/fev	18/fev	
R1	11	21/fev	04/mar	inclui interrupção carnaval
R2	12	07/mar	18/mar	
R3	13	21/mar	01/abr	inclui interrupção Páscoa
R4	14	04/abr	22/abr	
R5	15	25/abr	06/mai	
R1	16	09/mai	20/mai	
R2	17	23/mai	03/jun	
R3	18	06/jun	15/jun	07/jun - fim dos 9º, 11º e 12º anos

Calendarização para 2_4 ESPAÇOS/TURMAS ao mesmo tempo

Rotação	Quinzena	Início	Término	Observações
R1	R1	1	17/set	01/out
R2	R2	2	04/out	15/out
R1	R3	3	18/out	29/out
R2	R4	4	01/nov	12/nov
R1	R1	5	15/nov	26/nov
R2	R2	6	29/nov	10/dez
R1	R3	7	13/dez	07/jan
R2	R4	8	10/jan	21/nov
R1	R1	9	24/jan	04/fev
R2	R2	10	07/fev	18/fev
R1	R3	11	21/fev	04/mar
R2	R4	12	07/mar	18/mar
R1	R1	13	21/mar	01/abr
R2	R2	14	04/abr	22/abr
R1	R3	15	25/abr	06/mai
R2	R4	16	09/mai	20/mai
R1	R1	17	23/mai	03/jun
R2	R2	18	06/jun	15/jun

07/jun - fim dos 9º, 11º e 12º anos

Anexo 14: Certificado de participação no 11º FICEF



DIPLOMA

Gonçalo Abreu da Costa apresentou o trabalho *Diferenciação Pedagógica: A influência da manipulação dos grupos nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 12:19:21 +01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa