

RICARDO CURTO PEREIRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA C/ JI
PROF. DR. FERRER CORREIA, JUNTO DA TURMA DO 8ºE NO ANO LETIVO DE 2017/2018**

O impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas e no Autoconceito

Junho de 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RICARDO CURTO PEREIRA [2010165549]

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
INTEGRADA C/ JI PROF. DR. FERRER CORREIA, JUNTO DA TURMA DO 8ºE NO
ANO LETIVO DE 2017/2018**

O impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas e no
Autoconceito

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

**Orientador FCDEF-UC: Prof. Dr.
Miguel Fachada**

COIMBRA

2018

Esta obra deve ser citada como:

Pereira, R. (2018). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia junto da Turma 8ºE no ano letivo 2017/2018. Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Ricardo Curto Pereira, aluno nº 2010165549 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no disposto no artigo nº 28, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC de 23 de agosto de 2013.

Coimbra, ____ de ____ de 2018

(Ricardo Curto Pereira)

AGRADECIMENTOS

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas à minha mãe, que sempre apoiou e incentivou os meus progressos pessoais e académicos. Acredito que sem a sua compreensão, não estaria onde estou hoje.

Ao meu pai, que sempre acreditou em mim e me transmitiu a tranquilidade e paz necessária em todas as etapas da minha vida.

Ao meu irmão mais novo, por ser a minha grande fonte de inspiração e por ter sido a minha cobaia durante grande parte da infância.

Aos meus amigos da “terrinha”, porque apesar da falta de contacto e presença física durante este ano letivo, nunca deixaram de ser quem são, e de transmitir as melhores energias positivas.

À minha namorada, que foi o meu porto de abrigo durante todo este percurso, facilitando o meu bem-estar e aumentando a minha confiança.

Aos meus professores Edgar Ventura e Miguel Fachada por toda a transmissão de conhecimentos e pela simplicidade na orientação de todo este processo.

Aos meus colegas de estágio, com quem partilhei aprendizagens, conhecimentos e amizade no decorrer do estágio pedagógico.

À escola EB/JI Prof. Dr. Ferrer Correia e todos os docentes e não docentes, por me terem feito sentir “em casa”, e por todo o carinho transmitido.

Por fim, aos meus alunos, que me possibilitaram “aprender a ensinar”, e por terem sido sempre divertidos, curiosos, empenhados, tornando assim esta experiência bastante enriquecedora e que jamais irei esquecer.

RESUMO

O Estágio Pedagógico representa a etapa final da nossa formação académica em Educação Física, do qual deveremos retirar o máximo de aprendizagens e experiências possíveis, refletindo sobre elas, para posteriormente melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O presente documento representa o Relatório Final de Estágio, inserido no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica e Integrada Prof. Dr. Ferrer Correia, no ano letivo de 2017/2018, com a turma E do 8º ano de escolaridade. Neste documento constam as experiências vividas durante do processo de formação pedagógica. O relatório divide-se em três capítulos distintos: no primeiro capítulo descrevemos a contextualização da prática pedagógica desenvolvida, onde são abordadas as expectativas iniciais, o contexto da escola, da turma e do grupo de Educação Física; o segundo capítulo recai sobre análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida, onde são descritas e analisadas as atividades de ensino e aprendizagem, nomeadamente a nível de planeamento anual, planos de aula, unidades didáticas, a nível de realização (instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento) e a nível da avaliação (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), atividades de organização e gestão escolar, atividades de projetos e parcerias educativas e atitude ético-profissional; no terceiro capítulo será realizado um aprofundamento do tema problema que incide sobre o impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas e no Autoconceito.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Ensino-aprendizagem. Diferenciação Pedagógica. Necessidades Psicológicas Básicas. Autoconceito.

ABSTRACT

The Teacher Training represents the final stage of our academic formation in Physical Education, from which we should draw as much learning and possible experiences, reflecting on them, and then improve the teaching-learning process. This document represents the Final Report, inserted in the of the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, Faculty of Sciences of Sports and Physical Education of the University of Coimbra. This Teacher Training was developed in the Basic and Integrated School Prof. Dr. Ferrer Correia, in the academic year of 2017/2018, with class E of the 8th year of schooling. This document has as purpose a description of the acquired learning, result of the experiences lived during the process of pedagogical training. The report is divided into three distinct chapters: in the first chapter we describe the context of the pedagogical practice developed, where the initial expectations, the context of the school, the class and the PE group are addressed; the second chapter focuses on reflective analysis of the pedagogical practice developed, where teaching and learning activities are described and analyzed, especificly at the level of annual planning, lesson plans, didactic units, intervention level (instruction, management, environment / discipline and adjustment decisions) and at the level of evaluation (diagnostic, formative and summative), school organization and management activities, project activities and educational partnerships, and ethical-professional attitude; in the third chapter will be carried out a deepening of the problem issue that focuses on the impact of Mixed-Ability Grouping on basic psychological needs and self-concept.

Keywords: *Teacher Training. Physical Education. Pedagogical Practice. Teaching-learning. Mixed-Ability Grouping.*

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1.1. Expectativas iniciais	2
1.2. O contexto escolar.....	4
1.3. A turma.....	4
1.4. O grupo de EF.....	6
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	7
2. Área das atividades de ensino e aprendizagem.....	8
2.1. Planeamento	8
2.1.1. Plano Anual	8
2.1.2. Unidades Didáticas	10
2.1.3. Plano de Aula.....	14
2.2. Realização	16
2.2.1. Instrução	17
2.2.2. Gestão.....	20
2.2.3. Clima/Disciplina	21
2.3. Avaliação.....	24
2.3.1. Avaliação Diagnóstica	25
2.3.2. Avaliação Formativa.....	26
2.3.3. Avaliação Sumativa.....	28
2.3.4. Autoavaliação e heteroavaliação	29
2.4. Avaliação da prática pedagógica e do processo de ensino.....	30
2.4.1. Atividades de organização e gestão escolar.....	30
2.4.2. Atividades de projetos e parcerias educativas	31
2.4.3. Atitude ético-profissional	33
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA – PROBLEMA.....	36

3.	NOTA INTRODUTÓRIA	36
4.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	36
4.1	Questão da Investigação.....	41
5.	METODOLOGIA.....	41
5.1	Seleção e caracterização da amostra.....	42
5.2	Instrumentos.....	42
5.3	Procedimentos	43
5.4	Análise e tratamento de dados.....	44
6.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	45
7.	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	55
8.	SINTESE CONCLUSIVA.....	58
	CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	60
	BIBLIOGRAFIA.....	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequências da resposta dos alunos aos itens do BNPESp	45
Tabela 2 - Distribuição de frequências da resposta por género aos itens do BNPESp na dimensão autonomia	46
Tabela 3 - Distribuição de frequências da resposta por género aos itens do BNPESp na dimensão competência.	47
Tabela 4 - Distribuição de frequências da resposta por género aos itens do BNPESp na dimensão relação.....	48
Tabela 5 – Distribuição de frequências da resposta aos itens da escala do autoconceito.	50
Tabela 6 – Distribuição de frequências da resposta por género aos itens da escala da dimensão autoconceito.....	51
Tabela 7 – Distribuição de frequências da resposta por género aos itens da escala da dimensão autoestima.....	53
Tabela 8 – Distribuição de frequências da resposta por género aos itens da escala da dimensão local da prática desportiva.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

DE – Desporto Escolar

FB – Feedback

FCDEF–UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PAA – Plano Anual de Atividades

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

Este documento surge no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra, no ano letivo de 2017/2018. O presente relatório é relativo ao estágio pedagógico, elaborado no âmbito da unidade curricular - Estágio Pedagógico (EP), que se realiza durante o 2º ano do mestrado.

O EP representa a fase final do percurso académico realizado, e é o momento de aplicação de todas as aprendizagens e conhecimento teórico adquirido num contexto prático e real.

Formosinho (2001) refere que o estágio é a transição de uma fase de aprendizagem fundamentalmente teórica para uma fase de experimentação prática dos conhecimentos adquiridos. O mesmo autor considera que o estágio é uma parte fundamental da preparação de um professor, especificando-o como a experiência mais valiosa da preparação profissional.

A possibilidade de experienciar o papel de docente junto de uma comunidade escolar, é um momento determinante na formação de professores, pois possibilita uma evolução e aperfeiçoamento de competências, no que diz respeito às dimensões de planeamento (Plano Anual, Planos de aula e Unidades Didáticas), realização (instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento) e avaliação, para além da ética profissional e da própria intervenção a nível de organização e gestão escolar. A satisfação de todos estes domínios, revela-se fundamental para que o nosso desempenho de docente seja realizado com o maior sucesso possível, melhorando a eficácia no ensino.

Particularmente, e numa perspetiva construtiva, é importante realizar a devida reflexão crítica de todo o tipo de intervenção pedagógica realizada junto da turma E do 8º ano de escolaridade da Escola EB/JI Ferrer Correia e, deste modo, concluir a minha intervenção enquanto professor estagiário no mesmo clima de reflexão constante sobre o processo didático e ações pedagógicas.

A organização do relatório está estruturada em três diferentes capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma descrição da contextualização da prática desenvolvida, no segundo capítulo é realizada uma análise reflexiva da prática pedagógica e o terceiro capítulo recai sobre o aprofundamento e uma análise pormenorizada do tema problema “*O impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas e no Autoconceito*” e a justificação e devidas conclusões da sua aplicação no processo ensino-aprendizagem.

Na fase final deste, será apresentada uma conclusão, com a finalidade de reflexão sobre a prática envolvida, expondo um balanço final de todos processos inerentes à intervenção no Estágio Pedagógico.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. Expectativas iniciais

A realização deste EP, cria por si só inúmeras expectativas, sendo encarado como um desafio a superar, e como uma etapa benéfica a nível de aprendizagens, partilhas, conhecimentos e competência.

Inicialmente, foi sentida a responsabilidade de promover uma prática docente o mais correta possível, acarretando alguns receios, ansiedade e dúvidas. Todo este nervosismo inicial e sentido de responsabilidade fez com que fosse necessário ultrapassar certas barreiras e obstáculos, para garantir que a inexperiência ou insegurança não fosse, de forma alguma, interpretada pelos alunos.

Todo este tipo de emoções, originou uma grande vontade e motivação de realizar o melhor trabalho possível. Uma das grandes chaves para este sucesso foi a realização de trabalho colaborativo, baseado na partilha e aprendizagem de conhecimentos, quer com os orientadores, elementos do núcleo de estágio e docentes da escola, de modo a garantir o sucesso e competência na nossa intervenção, tornando assim esta experiência mais enriquecedora e produtiva.

Um dos aspetos que mais importunava inicialmente, era o facto de ser necessário conseguir atingir um certo equilíbrio de prestação entre as matérias. Logicamente

que fomos confrontados com matérias que não dominávamos completamente(Ginástica), porém, foi necessário recolher a muito trabalho de casa, estudo e investimento para podermos dar sequência ao processo ensino aprendizagem com eficácia, melhorando a intervenção pedagógica.

Após o contato inicial com a turma, foi fácil de perceber a grande heterogeneidade da turma, sendo que um dos grandes desafios e dificuldades iniciais foi a definição de objetivos adequados ao nível de desempenho dos alunos e a consequente definição de extensão e sequência de conteúdos a abordar nas diferentes modalidades. A escolha dos conteúdos técnicos e táticos a abordar em cada modalidade foi o grande obstáculo com que nos deparamos inicialmente, sendo que esta definição apenas ficou concluída após a avaliação diagnóstica realizada aos alunos.

Segundo o prescrito no Programa Nacional de Educação Física(PNEF), foi necessário tomar a decisão de proceder ao ajustamento dos programas, com a finalidade de originar um processo de ensino aprendizagem mais apropriado às necessidades dos alunos, adaptando os conteúdos às capacidades de realização dos mesmos. Em concordância, estabelecemos que o principal foco de atenção de todo este processo é o próprio aluno, e houve o compromisso de maximizar as capacidades físicas e cognitivas específicas da disciplina de Educação Física (EF) nos mesmos.

Com a finalidade de obter o máximo sucesso neste percurso de formação profissional, foi necessário criar um ambiente favorável em sala de aula, estabelecendo uma boa relação aluno-professor, inculcando valores de igualdade, respeito mútuo e cooperação, dinamizando as aulas de uma forma original e apelativa, recorrendo simultaneamente a uma boa capacidade de comunicação, motivando sempre os alunos à prática correta das modalidades e à prática da atividade física dentro e fora da escola.

1.2. O contexto escolar

A contextualização do meio escolar e do próprio meio envolvente, foi a primeira tarefa realizada, a fim de perceber e conhecer melhor as características particulares da Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia.

Situada na pequena aldeia do Senhor da Serra, na Freguesia de Semide, pertencente ao Concelho de Miranda do Corvo, a escola acolhe alunos desde o jardim de infância ao 3º ciclo, incluindo alunos de cursos profissionais e vocacionais. O número total de alunos é 227, sendo que 27 se encontram no pré-escolar. O 2º e 3º ciclo é composto por 123 alunos, sendo que o corpo docente da escola é composto por 40 professores e 17 funcionários

Esta escola caracteriza-se como sendo a primeira escola Básica Integrada de Portugal e está inserida num meio rural de carácter específico, onde a indústria é pouco desenvolvida e, conseqüentemente, os alunos são oriundos de famílias desfavorecidas ou também de instituições de acolhimento de jovens (Lar de Jovens de Santa Maria de Semide).

Para a lecionação das aulas de Educação Física, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos exterior (com caixa de areia e pista de atletismo) e uma sala de ginástica. A nível de recursos materiais está extremamente bem equipada, fornecendo as melhores condições para a prática de diferentes matérias.

1.3. A turma

O EP foi realizado junto da turma E do 8º ano de escolaridade, constituída por 12 alunos, 8 do género masculino e 4 do género feminino, com uma média de idades de 14 anos, variando entre os 13 e os 16 anos.

Em grande parte, os alunos residiam na Freguesia de Semide, excluindo os 3 alunos que integravam a instituição de jovens. Deste modo, grande parte dos alunos dirigia-se de autocarro para a escola, demorando entre 5 a 20 minutos e os

encarregados de educação eram as mães á exceção dos três alunos do lar de jovens de Semide em que era o assistente social.

De maneira a ser possível uma caracterização inicial, o Núcleo de Estágio elaborou um questionário, cuja aplicação teve lugar na primeira aula do ano letivo, com a finalidade de averiguar aspetos importantes relativos aos anos anteriores.

Foi de fácil percepção que a maioria dos alunos teve um bom aproveitamento no ano anterior (sob o comando de uma colega estagiária), e que demonstraram interesse nas aulas de EF e na descoberta de novas matérias, apesar de a grande maioria da turma não praticar desporto fora do contexto escolar.

Uma particularidade desta turma foi a inclusão de dois alunos no decorrer no ano letivo, e o facto de ser constituída por dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que um aluno não podia realizar as aulas práticas devido a ter uma Perturbação do Espectro do Autismo. Apesar de nenhum aluno apresentar problemas de visão, um dos alunos apresentava problemas cardíacos, um dos alunos sofria de obesidade mórbida e outro aluno apresentava elevados índices de hiperatividade.

Esta heterogeneidade apresentada pela turma, prendia-se não só pelas diferentes necessidades de cada aluno, mas também pela diferença de idades e maturidades era notória e considerável. Um dos alunos que integrava a turma, tinha uma compostura física muito mais desenvolvida que os restantes colegas, dado ao facto de ser o aluno mais velho da turma e de também praticar desporto federado num clube. A grande discrepância de desempenho deste para a restante turma, fazia dele um “modelo a seguir” para a restante turma.

No geral, e como a maioria dos alunos já fazia parte integrante da turma no ano letivo anterior, verificou-se um bom ambiente em sala de aula, assim como um bom relacionamento entre todos os alunos da turma.

Deste modo, e com este conhecimento mais aprofundado, foi possível adequar o processo de ensino às necessidades dos alunos, de modo a proporcionar uma aprendizagem mais produtiva e eficaz.

1.4. O grupo de EF

O grupo disciplinar de Educação Física da Escola BI|JI Prof. Dr. Ferrer Correia é formado por 3 professores e o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) constituído por 3 estagiários. A disponibilidade e presença do grupo de EF foi notória desde o primeiro dia que integrámos esta maravilhosa escola. O interesse inicial em apresentar-nos as instalações, materiais, docentes e pessoal não docente foi bom, de certa maneira, para “quebrar o gelo” entre todas as partes e proporcionar uma sensação de inclusão imediata neste meio escolar.

A organização de todo o ano letivo foi realizada em conjunto, e foi necessário ter vários fatores em conta, uma vez que o grupo de EF tem previamente definidas algumas decisões relativas a este processo. Para além da existência de uma rotação de espaços, que é definida no início do ano letivo, a escola tem definidas as matérias a abordar nos diferentes anos letivos, com base no prescrito no Programa Nacional Educação Física (PNEF).

Foram realizadas 8 rotações durante todo o ano letivo, sendo que cada rotação teve a duração de sensivelmente 4 semanas. As indicações eram que a escolha das matérias a lecionar devia coincidir com o número de rotações, abordando uma matéria diferente em cada rotação, e intercalando as modalidades coletivas com as modalidades individuais. Assim foi possível conciliar os espaços e as turmas que tinham aulas em simultâneo. As matérias escolhidas foram: Basquetebol, Badminton, Futsal, Voleibol, Ginástica de aparelhos, Judo, Andebol e Atletismo (saltos e lançamentos), pela seguinte ordem. Esta escolha teve por base a planificação das matérias nucleares e alternativas disponibilizadas pela escola.

As questões meteorológicas, o projeto educativo da escola e as modalidades desenvolvidas no Desporto Escolar (DE) são aspetos a ter em conta na definição do planeamento anual e na escolha das próprias matérias.

A escolha destas matérias foi realizada antes da nossa primeira intervenção pedagógica, o que de certo modo é um pouco contraditório, pois nesta escolha prévia não tivemos em consideração as preferências e motivações dos alunos. A verdade é que estas escolhas iniciais também são passíveis a mudanças e alterações, caso se verifique necessidade para tal. Apesar de não termos procedido

a nenhuma alteração relativa à escolha das matérias, foi abordada também a modalidade de Tag-Rugby no decorrer do ano letivo, mais propriamente no 3º Período. Esta decisão de ajustamento foi tomada de modo a preparar os alunos para a correta participação num torneio interescolar.

Relativamente ao planeamento e para garantir uma certa lógica cronológica, procedeu-se inicialmente à definição da estrutura dos documentos de planeamento, como planos de aula, relatórios de reflexão de aula, unidades didáticas e plano anual. O ensino diferenciado por níveis de desempenho dos alunos (introdutório, elementar ou avançado) também foi uma das medidas tomadas pelo grupo de EF.

A necessidade de exercitar a condição física faz parte de um dos objetivos da Educação Física na escola. A decisão tomada a nível interno foi de definir dois momentos distintos para a realização do FitEscola (início e fim do ano letivo), de modo a verificar os respetivos efeitos. A par destas duas fases, ficou estabelecido que a componente de condição física iria ser um módulo utilizado em todas as matérias a abordar no decorrer de todo o ano letivo.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com o decorrer do estágio pedagógico foram realizadas atividades fulcrais para um correto desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Significando um grande suporte em todo este percurso, podemos dividir estas atividades de quatro diferentes áreas. A nível da intervenção está relacionada com as atividades de ensino e aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, atividades de projeto e parcerias educativas e à ética profissional. Neste capítulo será realizada uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica tendo em conta estas 4 dimensões.

2. Área das atividades de ensino e aprendizagem

Esta área diz respeito aos “três grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do ensino, a Condução do ensino-aprendizagem (realização) e a Avaliação.” (Guia de estágio, 2017/2018).

2.1. Planeamento

De acordo com Bossle (2002), o planeamento pode ser considerado como uma linha orientadora da ação docente, tendo como objetivo principal orientar e direcionar a prática pedagógica em relação à meta definida, devendo responder às questões: O que ensinar?; Como ensinar?; Com o quê ensinar?; Para quê ensinar? e Para quem ensinar?

Seguindo este raciocínio, sabemos que é na fase do planeamento que o professor analisa e antecipa determinadas situações que poderão surgir no futuro, desenvolvendo as devidas estratégias de modo a combater possíveis problemas relacionados com o processo ensino-aprendizagem. O planeamento está assim dividido em três fases: o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula. Em qualquer um destes momentos, deverão ser realizados os devidos ajustamentos sempre que necessário, com a finalidade de adequar o ensino às necessidades dos alunos.

2.1.1. Plano Anual

De acordo com Bento (2003), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino.

Deste modo, o plano anual, pode ser definido como um documento orientador, flexível e passível a alterações conforme o desenvolvimento da prática pedagógica. Adaptando este planeamento de forma exequível e de maneira a que todas as práticas didático-pedagógicas possam ser cumpridas no decorrer do ano letivo, o objetivo fundamental é servir de suporte para o professor, de modo a que o

processo de ensino-aprendizagem seja realizado com competência e qualidade, tendo sempre em conta as condições existentes no próprio contexto escolar.

A elaboração deste documento foi um pouco complexa inicialmente, e de modo a compreender melhor a importância de todas as suas componentes, decidimos realizar este planeamento por etapas de modo a ser possível interpretar a importância de todas as suas componentes.

Inicialmente, foi importante seguir as linhas orientadoras que constam no PNEF, de modo a estabelecer os devidos objetivos para o ano de escolaridade, tendo sempre em atenção a contextualização do espaço, os recursos materiais e espaciais disponíveis, a própria caracterização do meio e da escola, rotação de espaços, número de aulas e o tipo de matéria a abordar (coletiva ou individual).

Para isto, foi necessário participar em reuniões iniciais de preparação para o ano letivo, consultar os documentos com as planificações das matérias nucleares e alternativas por ano e por ciclo, ter em atenção às matérias abordadas no ano letivo anterior pela turma de modo a podermos escolher matérias diferentes e inovadoras, conhecer as modalidades praticadas no DE e participar ativamente na construção do Plano Anual de Atividades (PAA) de Educação Física.

Com esta recolha de informação, foram escolhidas as oito matérias a abordar (8º ano de escolaridade) no decorrer do ano letivo, tendo em conta as disponibilidades de lecionação e a própria rotação de espaços (como referido anteriormente). A distribuição de matérias para o ano letivo representa uma periodização por blocos de matéria, respeitando o número da rotação de espaços e onde a quantidade de exercitação em cada matéria é reduzida, não havendo inclusive oportunidade de consolidar determinados conceitos abordados. Nesta escolha não houve hipótese de ter em conta as características dos alunos, contradizendo de certa maneira o foco principal do processo ensino-aprendizagem.

Após a definição das matérias a abordar e a sua calendarização, deparámo-nos com grandes dificuldades na definição de estratégias anuais (gerais e específicas de cada matéria) e na própria construção da extensão de conteúdos para cada matéria.

Foi-nos solicitado que realizássemos a extensão de conteúdos antes da primeira aula de cada Unidade Didática (UD), no entanto, este documento esteve sujeito a alterações constantes no decorrer de todo o ano letivo.

O planeamento prévio dos conteúdos a introduzir ou exercitar em cada aula, apenas pode ser correto e justo após aplicada uma avaliação inicial das capacidades dos alunos, para posteriormente adequar os parâmetros de avaliação, os critérios de êxito e as próprias condições de realização às reais necessidades dos alunos.

Siedentop (1983) afirma que os professores que planeiam não têm dificuldades em estabelecer objetivos alternativos, no entanto a complicação é, dentro da grande variedade apresentada no programa, escolher aqueles que são prioritários, lembrando sempre que os objetivos programados devem ser alcançáveis.

Na elaboração do planeamento anual, respeitamos a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Deste modo definimos os instrumentos e procedimentos para cada tipo de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), assim como os objetivos gerais e específicos, estratégias gerais e específicas, tal como os estilos de ensino que optámos por utilizar durante todo o EP. Podemos afirmar que foi complicado atingir os objetivos finais previamente estipulados na maioria das matérias abordadas. A inexperiência ao nível do conhecimento aprofundado de cada matéria, fizeram por vezes que os objetivos fossem um pouco ambiciosos, dando origem à reformulação dos mesmos no decorrer da UD e do próprio ano letivo.

Esta análise detalhada de todos os processos inerentes permitiu que as nossas escolhas fossem devidamente fundamentadas, com vista ao desenvolvimento mais correto deste processo de planeamento e a um desenvolvimento produtivo das aprendizagens dos alunos.

2.1.2. Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas, são essenciais no processo de planeamento de um ano letivo, considerando-se como um documento de apoio ao professor e que tem como base a descrição geral e específica de cada matéria. Com a elaboração prévia das

mesmas, foi mais fácil de adequar o processo ensino-aprendizagem, facilitando a nossa atividade pedagógica.

Segundo Bento (1998), é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor, devendo ser explorada a sua criatividade. De acordo com o autor, as UD são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.

Para a elaboração das mesmas, foi importante definir os devidos pressupostos, respeitando a seguinte ordem cronológica: apresentação e história da modalidade; caracterização dos recursos materiais e espaciais disponíveis; definição e descrição dos conteúdos a abordar; definição dos objetivos gerais e específicos; extensão e sequência de conteúdos; definição de estratégias de ensino gerais e específicas; progressões pedagógicas; definição do processo avaliativo, com a apresentação dos resultados referentes a cada avaliação (Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Formativa(AF) e Avaliação Sumativa (AS)); e por fim, a apresentação do balanço final da UD realizando uma análise reflexiva ao nível do Planeamento, Realização e Avaliação.

De acordo com Siedentop (1998), a seleção dos objetivos de cada unidade didática é importante pois representa a base a partir da qual se constrói o plano da unidade, sendo importante ter em conta o nível de habilidade inicial dos alunos.

No início de cada UD, a realização da avaliação diagnóstica foi necessária e relevante, pois deste modo foi possível verificar o nível de desempenho dos alunos, identificar as devidas fragilidades e capacidades de realização, de modo a poder ajustar e definir com rigor os devidos objetivos de aprendizagem, os conteúdos a abordar e as metas a atingir em cada grupo de nível de desempenho (introdutório, elementar ou avançado).

Partindo dos objetivos gerais do PNEF, foi possível realizar uma análise reflexiva dos mesmos, selecionando os que consideramos mais adequados e passíveis de atingir. Como referido anteriormente, este documento serve apenas de guia e não deve ser seguido “à risca”, isto porque em grande maioria, estes objetivos

pressupostos são demasiado ambiciosos e não se adequavam na turma e nos alunos em específico.

“Um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.” (Bento, 2003).

Para facilitar este processo foi adotada a estratégia da construção de uma grelha de avaliação com as devidas metas a atingir e habilidades necessárias para cada nível. A elaboração destas grelhas de avaliação, revelou-se um fator bastante importante para uma correta e ajustada realização da extensão e sequência de conteúdos.

Em todas as UD comprometemo-nos a abordar os conteúdos de forma gradual, partindo do mais simples para o mais complexo. Para os diferentes níveis de desempenho fomos aumentando, progressivamente, o nível de exigências das situações de prática e introduzindo progressivamente novos conteúdos, respeitando as devidas progressões pedagógicas e tivemos sempre em conta o elevado número de repetições e o maior tempo de compromisso motor possível.

Relativamente à escolha das UD, dos exercícios e das próprias estratégias de ensino, optamos por intercalar as modalidades coletivas com as individuais, respeitando as capacidades condicionais e coordenativas em todas as matérias, visto ser um dos objetivos estabelecidos inicialmente. Para cumprir com esta meta, foram realizados exercícios específicos (circuitos ou estações), de modo a ser possível a exercitação destas capacidades de condição física.

No que diz respeito às estratégias de ensino Siedentop (1998) afirma que o que difere as estratégias de ensino é a sua adequação a um contexto particular, satisfazendo as necessidades do mesmo. Seguindo este raciocínio, tivemos em consideração as especificidades de cada modalidade, os ritmos de aprendizagem dos alunos e as suas capacidades ou fragilidades. Nas modalidades coletivas optamos pela preponderância de formas jogadas e nas modalidades individuais foram utilizados exercícios mais analíticos, onde podemos incidir mais sobre a correção dos gestos técnicos/táticos ou na qualidade de execução de elementos gímnicos.

Relativamente aos modelos de ensino, foram utilizados essencialmente dois modelos: a abordagem temática das capacidades, traduzindo-se no ensino do mais simples para o mais complexo, e sequencial, incidindo no progresso do aluno no desenvolvimento de habilidades e na compreensão do desempenho das habilidades, conceitos, movimentos, combinações; e o modelo *Teaching Games for Understanding*, referente fundamentalmente aos Jogos Desportivos Coletivos.

De acordo com Graça (1994), a utilização desta estratégia possibilita uma aproximação às situações de contexto real, estimula a tomada de decisão por parte dos alunos, traz mais motivação aos alunos e permite a introdução das regras e formas de execução no momento exato de aplicação destes conhecimentos.

Apesar do aluno ser orientado para os problemas inerentes à situação de jogo, no nosso caso em específico, foi possível verificar que a participação de alunos com mais dificuldades neste tipo de exercícios, era, por vezes, nula! Deste modo e visando o aluno como o centro do processo educativo, optamos pela utilização de exercícios mais analíticos no decorrer das aulas, podendo assim respeitar os objetivos traçados de forma sequencial, atendendo às necessidades dos alunos e visando o sucesso educativo.

Após a aula de AD, realizamos sempre um balanço final, sendo que este se revelou um dos momentos de aprendizagem mais produtivo, pois através destas reflexões foi possível perceber se o planeamento, a realização e avaliação resultaram em benefícios e melhorias para os alunos.

A adequação dos programas, objetivos e métodos de avaliação às condições da turma, permitiu-nos analisar a nossa prática docente de forma a descobrir as nossas fragilidades e/ou pontos mais positivos, tornando assim possível uma evolução e melhoria a nível de competências, conhecimentos e intervenção pedagógica.

Neste sentido, as UD assumiram-se como um meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem e proporcionaram-nos um vasto conjunto de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos fulcrais para o sucesso na intervenção pedagógica.

2.1.3. Plano de Aula

O plano de aula é a conclusão do planeamento a curto-prazo e tem por base todas as fases realizadas e especificadas anteriormente. Com o objetivo de orientar o professor em contexto real da aula, este documento revela-se importantíssimo uma vez que está presente durante todo o ano letivo e é o elo de ligação entre o planeamento e a realização.

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.” (Bento, 1998)

Esta ferramenta pedagógica é constantemente utilizada na elaboração de cada aula, em cada UD, onde consta a duração dos exercícios, tarefas/situações de aprendizagem, descrição/organização das tarefas, objetivos específicos, componentes críticas e critérios de êxito dos exercícios. A parte final do mesmo, deve ser acompanhada de uma fundamentação teórica, justificando as devidas escolhas dos exercícios e a pertinência dos mesmos. De modo a facilitar a organização dos exercícios, definimos que os grupos de exercitação devem constar em cada plano de aula.

O planeamento de cada aula seguiu uma estrutura de aula tripartida, recorrendo à ideia de Bento (1987) que reparte a aula em “parte preparatória”, “parte fundamental” e “parte final”.

Na parte inicial da aula, optamos por apresentar os objetivos da mesma, explicar brevemente as tarefas a realizar no decorrer da aula, efetuando o devido registo de presenças, e ativação geral do organismo através de um período de aquecimento geral ou específico. A parte fundamental da aula foi crucial na própria intervenção pedagógica, uma vez que nesta parte foram aplicados os exercícios que visam ao cumprimento do objetivo para a mesma. Tentamos proporcionar uma boa intensidade na aula, originando um grande tempo de empenhamento motor por parte dos alunos, sendo que fomos acompanhando sempre a aula com a atribuição de feedbacks e decisões de ajustamento, de modo a desenvolver e melhorar a prestação dos alunos. Na parte final da aula optamos por realizar um retorno à calma, realizando sempre um balanço final acompanhado de questionamentos aos alunos com o intuito de perceber se estes adquiriram e perceberam os conteúdos

abordados, incentivando a participação autónoma e o espírito crítico dos alunos. Por vezes optamos por não realizar alongamentos de relaxamento muscular, dando mais ênfase aos aspetos que se evidenciaram no decorrer da aula.

No planeamento em si, e apesar deste documento ser realizado com maior frequência, inicialmente foram notórias as dificuldades encontradas na sua execução. A escolha de exercícios apropriados, gestão de tempo de aula, seleção de estratégias e progressões pedagógicas adequadas ao nível de desempenho dos alunos, organização e sequência dos exercícios, foram os aspetos que mais tivemos dificuldades em dominar. De modo a maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, é importante ter em conta todos estes aspetos, para além do tempo utilizado na instrução e/ou demonstração das tarefas.

Neste sentido, e devido à heterogeneidade da turma, foi crucial planear os exercícios adequados a cada grupo de nível, mantendo uma estrutura lógica e idêntica de modo a proporcionar um processo ensino-aprendizagem adequado a todos os alunos. Este foi um dos processos que tivemos mais dificuldades em executar inicialmente, uma vez que a turma era pequena e a necessidade de adequar os exercícios às necessidades dos alunos era enorme.

Com o acumular de alguma experiência, foi mais fácil planear a aula com este tipo de diferenciação pedagógica e conseqüentemente realizar uma melhor intervenção, tendo em conta as conseqüências que este tipo de trabalho apresenta. Com um bom domínio de instrução, organização e acompanhamento com constante feedback, foi possível rentabilizar este tipo de metodologia nas aulas, diferenciando corretamente determinados exercícios e/ou alterando as condições de realização tendo em conta as capacidades dos alunos.

Através das reflexões realizadas após a aplicação de cada plano de aula, foi possível ponderar se o trabalho foi realizado corretamente, fazendo um balanço dos pontos positivos e aspetos de melhoria. Esta análise relativa à intervenção pedagógica foi bastante valorizada pelos professores orientadores, uma vez que refletindo sobre as nossas ações pedagógicas e planeamento prévio, foi possível desenvolver o nosso próprio espírito crítico de forma construtiva, realçar a nossa capacidade de observação e correção dos alunos, colocação e postura no decorrer

da aula, com a finalidade de identificar as nossas fragilidades, bem como de encontrar as devidas soluções de superação das mesmas.

Como refere Graça (2009), o plano de aula deve ser interpretado como um “livro de apoios” e não como uma “Bíblia”. O professor deve ter a capacidade e flexibilidade de adaptar o plano de aula ao contexto real, procedendo às devidas decisões de ajustamento caso necessário, adaptando-se assim ao desenrolar de cada sessão e às exigências de cada uma delas. Este é o ponto vital da situação, uma vez que não houve provavelmente nenhuma aula onde o plano fosse cumprido na íntegra, no que respeita aos tempos de exercitação, os tempos de instrução, transição, organização, composição dos grupos, condições de realização e os próprios objetivos dos exercícios.

Foram várias as ocasiões onde os exercícios previamente planeados não resultaram no contexto de aula, sendo necessário uma intervenção rápida, dando menos tempo de exercitação, ou adicionando condicionantes que não estavam previamente estipuladas, ou mesmo retirando o exercício, dando prioridade às progressões pedagógicas.

Durante o EP fomos-nos deparando com este tipo de situações, sendo que foi necessário adquirir esta capacidade de reajuste face a condições adversas ou menos favoráveis. Acreditamos que todo plano de aula tem de ter em conta alguns fatores prévios (referidos anteriormente), sendo que aquando da intervenção pedagógica é necessário tomar certas decisões que vão ao encontro das melhores condições e qualidade de realização.

2.2. Realização

A realização é a fase onde se põe em prática tudo o que foi previamente planeado. De acordo com Siedentop (1983), a nossa intervenção pedagógica está dividida em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina, revelando-se vital para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Estas dimensões encontram-se detalhadas nos quatro pontos subsequentes, aos quais será adicionada uma referência às decisões de ajustamento, e a sua importância neste percurso de formação na área da Educação Física.

2.2.1. Instrução

A dimensão instrução é fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a qualidade da mesma por parte do professor, possibilita ao aluno recolher e interpretar melhor a informação pretendida.

Esta classificação da instrução foi definida por Siedentop (1998), que classifica a instrução de acordo com quatro vertentes distintas: preleções dos exercícios, atribuição de feedback pedagógico, questionamento e demonstração.

A preleção revela-se fundamental no reportório de qualquer professor de EF, uma vez que esta transmissão de informação teórica deve ser curta, clara, objetiva e com uma terminologia correta de modo a possibilitar a compreensão dos alunos. Por norma é mais utilizada no início da aula de modo a explicar a estrutura e os objetivos da aula, sendo que também é aplicada em situações de explicações de exercícios. Relativamente às preleções, tentámos ser breves e sucintos de modo a não influenciar o ritmo e a intensidade da aula, apesar de inicialmente estes momentos terem sido um pouco difíceis, com problemas na escolha da terminologia mais adequada e da utilização de tempo excessivo na explicação das tarefas.

A instrução é fundamental na medida em que transmitimos os nossos conhecimentos aos alunos, para além da explicação de determinada tarefa ou correção de um gesto técnico/tático. A boa compreensão por parte dos alunos, refletia-se na execução das tarefas, tornando-as mais fluídas e com uma participação mais ativa por parte dos alunos. Para tal, preocupamo-nos em garantir sempre a qualidade e pertinência da informação transmitida.

Relativamente aos feedbacks, Schmidt (1993) afirma que o feedback é constituído por um conjunto de informação resultante do desempenho do aluno, e pode ser atribuído por algum meio artificial, seja verbal, visual ou sonoro. O autor defende ainda a utilização do reforço positivo, uma vez que o aluno tenderá a repetir a sua

ação, pois o fator motivacional oferecido pelo professor incentivará a nova tentativa da mesma.

Estes foram atribuídos aos alunos para que fosse mais fácil de interiorizar os conhecimentos transmitidos, de uma forma mais clara. Mais uma vez, verificámos algumas lacunas no início deste percurso, onde as dificuldades em fechar o ciclo de feedback e a qualidade e quantidade do mesmo eram insatisfatórias. De modo a corrigir este aspeto na nossa intervenção pedagógica recorremos a algumas estratégias e rotinas que nos permitiu evoluir e aperfeiçoar este aspeto. A gravação das aulas iniciais foi fundamental, uma vez que tivemos uma melhor noção e consciência da intervenção, podendo assim corrigir e melhorar as lacunas evidenciadas. Em simultâneo, procedemos à escolha das componentes críticas principais, identificação das palavras chave e o acompanhamento com a devida demonstração. Para que a demonstração fosse um sucesso, optamos por testar previamente cada demonstração, assim como possíveis exercícios a utilizar, de modo a diminuir o fator erro no momento da intervenção.

Sabemos que o demonstrador deve ser um ótimo modelo a seguir, deste modo, e como sentimos confiança nas nossas capacidades de realização e de instrução, fomos nós a realizar a mesma na maior parte das vezes, sendo que, por vezes, os próprios alunos também participavam, possibilitando ao professor enriquecer a mesma, aproveitando para evidenciar os erros mais comuns e corrigi-los perante a turma. Particularmente, recorremos várias vezes a um aluno com boa qualidade de execução para realizar a demonstração. Esta opção foi tomada tendo em conta que a execução deste aluno era, de certo modo, mais idêntica com as capacidades de realização da restante turma, tornando a execução deste aluno como um bom exemplo a seguir.

Outra das formas de garantir que a informação era bem transmitida, foi a utilização de gráficos auxiliares, tanto em vídeo como em imagem, especialmente na UD de Ginástica, aproveitando para realçar as devidas componentes críticas e os critérios de êxito. Esta estratégia revelou-se gratificante, uma vez que os alunos revelaram bastante interesse em observar as determinadas formas de execução dos elementos gímnicos, despoletando mais motivação nos mesmos.

Na demonstração, é importante selecionar bem o local e a disposição dos alunos para que todos consigam visualizar claramente e usufruir dos seus benefícios. Inicialmente tivemos grandes dificuldades em controlar este aspeto da colocação dos alunos, caindo por vezes no erro de demonstrar de costas para alguns alunos, como foi o caso da primeira modalidade abordada (Basquetebol). Claramente que a inexperiência a nível da intervenção pedagógica originou situações deste género, no entanto, rapidamente nos apercebemos que este era um dos pontos a ser melhorado, de maneira a evitar perdas desnecessárias de tempo, para garantir que todos os alunos compreenderam e observaram claramente a demonstração e para assegurar que não havia comportamentos de desvio aquando destes momentos.

Com o melhoramento da nossa intervenção pedagógica fomos desenvolvendo mais capacidades de utilizar o questionamento aos alunos, com a finalidade de verificar até que ponto os alunos assimilaram os conteúdos e estavam envolvidos ativamente na aula, desenvolvendo a capacidade de reflexão e o espírito crítico dos mesmos.

Tendo em conta a complexidade/clareza da questão, pretendemos captar a atenção dos alunos, aumentando um envolvimento mais autónomo nas tarefas realizadas. Procedemos sempre a uma adequação das perguntas tendo em conta o nível de capacidades dos alunos, e utilizamos o questionamento em todas as partes constituintes da aula.

Na parte inicial este foi utilizado de modo a verificar se os alunos assimilaram os conteúdos abordados nas aulas anteriores, na parte fundamental da aula o objetivo era perceber até que ponto os alunos estavam envolvidos e empenhados nos exercícios, sendo que a sua utilização na parte final da aula revelou-se bastante produtiva, uma vez que o questionamento foi utilizado de modo a realizar um balanço final, recapitulando os conteúdos abordados e as capacidades exercitadas no decorrer da aula e da própria UD.

Esta foi uma estratégia bastante utilizada quando houve certas interrupções das aulas, ou seja, sempre que era impossível lecionar uma aula devido a um feriado, ou mesmo quando os alunos iam a visitas de estudo e não havia aula de EF, utilizamos bastante a vertente do questionamento, com o objetivo de relembrar os

conteúdos abordados e exercitados e também, para verificar quais os alunos que respondiam acertadamente (melhorando o procedimento da avaliação formativa).

2.2.2. Gestão

Esta dimensão do processo de ensino-aprendizagem diz respeito a uma boa utilização e controlo de todos os recursos disponíveis na aula, quer recursos humanos, espaciais, materiais ou temporais. Segundo Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula engloba uma panóplia de comportamentos do professor, que geram elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, utilizando o tempo disponível para a aula de forma eficaz.

A gestão eficiente da aula, está intimamente ligada ao correto planeamento, pois este rigor irá facilitar a intervenção pedagógica, reduzindo os momentos de transição entre exercícios, de modo a aumentar o tempo de empenhamento motor e maximizar as aprendizagens dos alunos.

Inicialmente, foi grande a preocupação da nossa parte em gerir bem todos os momentos desta dimensão, com a preocupação de cumprir o tempo destinado a cada exercício, tempo de instrução, demonstração, transição e organização. No entanto, com o decorrer do ano letivo, aprendemos que algumas destas preocupações não são benéficas para a aula, deixando-nos de preocupar com o exato tempo de cada exercício, convertendo essa preocupação para a produtividade do exercício em si, optando por utilizar mais tempo num exercício que estivesse a ser dinâmico e onde os alunos se mostrassem empenhados.

Deste modo, em contexto de aula, fomos adaptando os tempos previamente planeados para cada exercício, e a adoção de algumas estratégias fez com que as aulas fossem fluidas, divertidas e rigorosas.

Para além da estratégia da prévia formação dos grupos de trabalho, definimos que seria importante preparar todo o material necessário antes do início de cada aula e definimos rotinas com os alunos de modo a melhorar os tempos de organização, transição e da própria preleção.

Relativamente aos alunos que não participavam na aula prática, foram-lhes atribuídas tarefas e responsabilidades dentro da mesma. Estes alunos ajudavam sempre na montagem e recolha do material, assumiam papéis de árbitros (de modo a desenvolverem as suas competências relativamente aos aspetos regulamentares de cada UD), ajudavam na rápida organização dos exercícios, assim como da contabilização dos tempos dos exercícios, caso fosse necessário.

Durante este EP fomos melhorando estes aspetos, sendo que as adoções destas estratégias se revelaram fulcrais para um bom controlo e gestão de toda a aula, potencializando assim o tempo útil de prática e, conseqüentemente, melhorando o processo ensino-aprendizagem.

2.2.3. Clima/Disciplina

As dimensões do clima e disciplina são essenciais no decorrer de uma aula, e estão relacionadas com o ambiente no qual esta decorre. Para que haja um favorável e adequado processo de ensino aprendizagem, é necessário que haja uma relação de confiança e respeito entre o professor e os alunos, deste modo o professor tem de ser dinâmico, motivador, presente, assertivo e tem fundamentalmente que prevenir comportamentos inapropriados à aula.

Sabemos que um bom domínio da turma, tem por pressuposto que o professor domine um vasto reportório de técnicas e estratégias de intervenção pedagógica. Segundo Siedentop (1998), a dimensão disciplina é fortemente afetada pela gestão, e instrução.

Nas aulas iniciais foi possível verificar a heterogeneidade e especificidade dos alunos. Sendo que estes se encontram numa fase de adolescência e desenvolvimento veloz, foi fácil de reparar em alguns comportamentos menos apropriados à aula, apesar do bom ambiente e relacionamento que os alunos têm entre si. Contudo, durante este EP, foram presenciadas algumas situações de comportamentos de desvio nas aulas, sendo que houve a necessidade de uma intervenção rápida e assertiva, tendo em conta a gravidade da ação incorreta do aluno.

Nos episódios de comportamentos de desvio verificados ao longo deste ano letivo, sentimos a necessidade de repreender o aluno perante toda a turma, incutindo valores de respeito e igualdade entre todos, transparecendo a atitude mais correta que se deve ter no contexto da aula de EF. Numa ocasião houve a necessidade de dispensar dois alunos antes da aula acabar, assim como houve a necessidade de retirar um aluno (temporariamente) do exercício.

No entanto, estes comportamentos de indisciplina, podem ser interpretados como sendo de desvio ou fora da tarefa. Foi necessário certificarmo-nos destes dois tipos de comportamentos distintos, uma vez que para não causar um mau estar no aluno com constantes repreensões, os comportamentos fora da tarefa devem ser ignorados na maioria das vezes. No nosso caso particular, esta foi uma situação recorrente, sendo que uma das estratégias utilizadas foi de conversar com os alunos à parte e fora do contexto de aula, de forma a criar uma ligação de respeito mútuo e passando os devidos valores éticos e responsabilidade aos alunos.

A par do controlo destes aspetos, e de modo a melhorar o clima da aula, sentimos muitas vezes a necessidade de despertar a vertente competitiva e o correto envolvimento dos alunos nas tarefas. Para além de punir e premiar as equipas vencedoras e derrotadas, também recorreremos à participação nas tarefas na maioria das modalidades abordadas, uma vez que os alunos demonstravam grande interesse e motivação nestas alturas da aula. A nossa participação em determinadas tarefas, revelou uma motivação extra por parte dos alunos, participando ativamente nos exercícios.

A instrução desempenhou um papel preponderante no controlo da disciplina e num clima positivo da aula. Através da mesma, foi possível transmitir aos alunos o tipo de comportamentos mais apropriados a ter em sala de aula, e utilizar o reforço positivo na parte final da aula relativamente, a atitudes corretas e participação autónoma e positiva nas tarefas.

O nosso constante entusiasmo e dinamismo, assim como a utilização das estratégias de prevenção referenciadas, originou um ambiente adequado e propício a uma melhor aprendizagem e, conseqüentemente, uma melhor intervenção pedagógica da nossa parte.

2.2.4. Decisões de Ajustamento

No decorrer do EP foram vários os momentos que influenciaram o cumprimento do planeamento prévio, dando assim origem aos devidos ajustamentos durante a intervenção pedagógica.

Ao nível do planeamento, foram constantes os ajustamentos efetuados, a nível de plano anual, planos de aula e de Unidades Didáticas.

A nível de planeamento anual, houve a necessidade de realização de alguns ajustamentos, relativamente ao prolongamento de algumas matérias, tendo em conta alguns fatores como o aprofundamento do projeto de investigação-ação (decorrido no 1º Período na modalidade de Badminton), relevância de eventos do Desporto Escolar (Tag-Rugby e Corta-Mato) e viagens de estudo integradas pelos alunos da turma.

Nas unidades didáticas, a extensão de conteúdos foi sujeita a diversas alterações e ajustamentos, tendo em conta o desempenho da turma. Por vezes os objetivos tiveram de ser restabelecidos de modo a adequar o processo ensino-aprendizagem às reais capacidades de realização dos alunos.

No decorrer do EP, deparamo-nos com algumas condições adversas que originaram o não cumprimento exato do que tínhamos previamente planeado. Deste modo e ao nível da intervenção no contexto de aula, houve a necessidade de se realizar constantes decisões de ajustamento. Apesar de inicialmente ser complicado de intervir com uma resposta assertiva e ajustada, com o decorrer das aulas e com as constantes reflexões realizadas com o professor orientador, foi possível de nos apercebermos da importância desta dimensão de modo a aprimorar a nossa intervenção pedagógica.

Com a sabedoria das matérias e a confiança elevada, foi possível ajustar determinados aspetos indispensáveis a um processo de ensino-aprendizagem mais adequado. Deste modo, foi necessária bastante capacidade de observação e correção dos erros dos alunos, para ter uma clara noção se a tarefa era apropriada às reais capacidades dos mesmos, adicionando ou retirando as devidas condicionantes às tarefas e aos alunos, alterando a composição dos grupos e

definindo objetivos que proporcionaram mais empenho e dedicação dos alunos no decorrer da aula.

O constante acompanhamento da aula, e o controlo de todos os alunos no campo de visão, foi algo fundamental no cumprimento de todas estas decisões de ajustamento tomadas durante todo o EP.

2.3. Avaliação

Com o objetivo de acompanhar todo o desenvolvimento do aluno, a avaliação pretende classificar as capacidades do aluno, agrupando-o assim no seu correspondente nível de desempenho, podendo assim traçar as devidas metas e critérios de progressão na aprendizagem.

Sendo este um processo contínuo, é necessária a constante recolha de informação por parte do professor, de modo a facilitar a adequação do processo ensino-aprendizagem.

Dentro deste processo, a avaliação é realizada em distintos momentos, sendo estes designados por Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa. Deste modo a classificação dos alunos deve considerar este processo na íntegra, de modo a ser o mais justo e assertivo possível.

No âmbito da avaliação das aprendizagens é preciso avaliar os domínios: cognitivo, sócio afetivo e motor. O Conhecimento das formas de execução e regras dos jogos/modalidades, é considerado no domínio cognitivo, ao qual corresponde 20% da classificação final. O empenho, comportamento e participação é considerado no domínio sócio afetivo, correspondendo a 30% da classificação final. As competências técnicas e táticas, o saber executar e a progressão das aprendizagens, são relativas ao domínio motor, que representa respetivamente 50% da classificação final.

O domínio cognitivo foi avaliado através da realização de uma ficha de avaliação teórica (onde os alunos demonstram os seus conhecimentos), assim como foi avaliado ao longo das aulas em forma de questionamento, de modo a verificar constantemente as aprendizagens e progressões dos alunos. O domínio sócio

afetivo foi avaliado através da pontualidade e assiduidade verificada, empenho na realização das tarefas, respeito pelos colegas, comportamentos apropriados e disponibilidade em ajudar o professor no que fosse necessário. O domínio motor foi avaliado através da constante observação do desempenho dos alunos, com o auxílio das devidas grelhas de avaliação construídas pelo NEEF, de maneira a facilitar o registo da prestação dos alunos.

“Se a avaliação para as aprendizagens deve ser um fator chave na capacidade profissional do professor, aos professores exige-se que planeiem a avaliação, observem a aprendizagem, analisem e interpretem as evidências da aprendizagem, providenciem feedback aos alunos e suportem a sua autoavaliação. Os professores deveriam desenvolver estas competências na formação inicial e contínua”.

(Araújo, 2015, p.10)

2.3.1. Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica “(...) realiza -se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III, Artigo 24º).

Neste contexto, Carvalho (1994) classifica a AD não apenas como diagnóstico das dificuldades dos alunos, mas fundamentalmente como prognóstico das suas possibilidades de desenvolvimento e, nessa lógica, uma perspetiva de desenvolvimento curricular dinâmica, diferenciada e contextualizada.

Esta avaliação inicial é imprescindível no momento de início de uma UD, e tem como finalidade fornecer um prognóstico das capacidades dos alunos de maneira a poder estabelecer os objetivos a ser atingidos, orientando o processo ensino-aprendizagem de uma forma mais justa e apropriada.

Para tal, foi elaborada uma grelha de preenchimento fácil em cada UD, de modo a facilitar a classificação dos alunos de acordo com os diferentes níveis de proficiência (nível Introdutório, nível Elementar e nível Avançado). Na construção

da mesma, foram inseridos os conteúdos técnicos e táticos, aspetos regulamentares, empenho e participação, sendo que as escalas utilizadas foram as seguintes: 1 – Não Executa/ Executa com dificuldades; 2 – Executa satisfatoriamente; 3 – Executa corretamente.

Inicialmente, surgiram algumas dificuldades relativamente à capacidade de observação da prestação de todos os alunos numa aula de 45'. A imensa escolha de elementos a avaliar tornou mais complicado este processo, sendo que para superar este facto, fomos reduzindo estes elementos, mantendo apenas os principais e fundamentais para uma boa caracterização das reais capacidades e dificuldades dos alunos. Outro dos problemas verificados, foi que por vezes os alunos não revelaram competências para atingir o Nível Introdutório, deste modo, definimos criar um novo nível, designando-o de Pré-Introdutório.

Concluída esta fase de recolha de dados, foi realizado um relatório de avaliação diagnóstica, sendo que esta análise reflexiva possibilitou adequar os objetivos a atingir, os conteúdos a abordar e as devidas medidas metodológicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, de forma a responder e ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos alunos.

Com os conhecimentos transmitidos pelos professores orientadores, foi possível perceber a importância da utilização de feedback nestas aulas. Deste modo a nossa intervenção pedagógica tornou-se mais rica e presente, levando a cabo estas aulas de AD como qualquer outra. O professor não se deve focar apenas no preenchimento da grelha de avaliação, pois cai no erro de não acompanhar a aula devidamente, perder oportunidades de observação de determinadas ações dos alunos, não transmitindo conhecimentos que levem a possíveis melhorias no desempenho, empenho e atitudes dos alunos.

2.3.2. Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa (AF) “... assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem (...) com vista ao

ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III, Artigo 24º).

Black e Wiliam (1998b) definem Avaliação Formativa como aquela que inclui todas as atividades concorrentes para a recolha de informação que possa ser usada para melhorar o ensino e a aprendizagem e para adaptar o ensino e a aprendizagem às efetivas necessidades dos alunos.

Este tipo de avaliação, pretende verificar as reais aprendizagens pretendidas durante a UD. Sendo ela contínua, possibilitou-nos interpretar a pertinência da intervenção pedagógica durante este processo, sendo passível a uma possível regulação e adequação das estratégias utilizadas, das tarefas realizadas e dos próprios objetivos estabelecidos. Com o propósito da melhoria das aprendizagens por parte dos alunos, esta avaliação permitiu-nos recolher evidências relativas ao desempenho dos alunos, de modo a poder estruturar e planear as aprendizagens futuras de uma maneira mais assertiva.

Concordando com Brookhart (2001), que considera que a AF pode ser observada pelo ponto de vista do professor e do aluno. Do ponto de vista do professor a AF tem uma dupla intenção: providenciar feedback ao aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem e regulação da mesma; e recolher informações que possam ser usadas para orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos.

Para facilitar o registo da mesma o NEEF elaborou uma tabela de registo do desempenho dos alunos no decorrer das aulas, onde foram registadas as atitudes e desempenho dos alunos de modo a compreender melhor as evoluções dos mesmos. Optamos pela observação mais detalhada e respetivo registo de apenas alguns alunos por aula, de modo a ser possível uma avaliação mais detalhada e precisa.

De modo a melhorar as aprendizagens dos alunos, e para haver progressos nas mesmas, foi necessário transmitir os corretos feedbacks, com a finalidade de os alunos compreenderem o que era necessário fazer para melhorar a *performance*.

Por vezes o estabelecimento de critérios de sucesso e a própria interiorização por parte dos alunos não foi a mais feliz, este facto pode ser explicado pela nossa inexperiência na intervenção e na determinação de metas demasiado ambiciosas,

o que originou uma observação de poucos progressos nas aprendizagens em algumas matérias.

2.3.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) “...traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III, Artigo 24º).

Este tipo de avaliação consiste numa conclusão de um juízo global, que é realizado no final de cada UD ou no final de cada período, sendo este um balanço final das avaliações anteriormente realizadas. Tem por objetivo atribuir uma classificação ao aluno tendo em conta o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Como referido anteriormente, a AS foi realizada na última aula de cada UD, e consistia na avaliação do domínio psicomotor, cognitivo e sócio-afectivo dos alunos. A avaliação no domínio psicomotor baseou-se na observação do desempenho motor dos alunos nas componentes técnicas e táticas, de acordo com os critérios de êxito estabelecidos para cada conteúdo. A avaliação do domínio cognitivo resultou da classificação obtida no teste escrito realizado no final de cada período. O domínio sócio-afectivo foi avaliado constantemente, através de registos diários de pontualidade, assiduidade, empenho, participação e comportamento.

À semelhança da AD, decidimos realizar uma grelha onde constavam os elementos e conteúdos que era pretendido avaliar. A diferença era que os critérios de avaliação estabelecidos foram divididos em diferentes níveis, sendo eles: 1- Não executa; 2- Executa com dificuldade; 3- Executa satisfatoriamente; 4- Executa com alguma facilidade; 5- Executa corretamente.

Posteriormente foi também realizado um relatório final respetivo à AS, de modo a ser mais fácil realizar a própria análise reflexiva, tendo em conta a metodologia pedagógica usada ao longo da UD ou do período. Assim, e concluindo as avaliações das aprendizagens e prestação dos alunos, foi possível valorizar o progresso realizado coletivamente e individualmente, comparando os registos iniciais com os finais e verificar a qualidade da intervenção pedagógica.

Neste tipo de avaliação as dificuldades sentidas não foram tantas como na AD, uma vez que esta pressupõe a AF e, deste modo a observação torna-se mais fácil uma vez que já conhecemos bem as reais capacidades de realização dos alunos. Partindo dos resultados da avaliação formativa, foi mais fácil de encarar a intervenção pedagógica corretamente, ou seja, não nos limitámos ao preenchimento da respetiva grelha, acompanhando sempre a aula com feedback e as devidas correções tendo em conta a prestação motora dos alunos.

Sendo que esta avaliação pressupôs as realizadas anteriormente, mais facilmente conseguimos determinar a correta classificação do aluno. O facto da turma se encontrar no Ensino Básico, faz com que a avaliação apenas tenha cinco níveis, o que nos proporcionou uma maior margem de erro nos juízos de valor efetuados.

2.3.4. Autoavaliação e heteroavaliação

Decidimos optar pela realização da autoavaliação e heteroavaliação na última aula de cada período, de modo aos alunos contribuírem também no processo de avaliação, tendo assim mais autonomia e consciência da prática mais correta.

Para a realização da autoavaliação, o NEEF elaborou um documento em que os alunos realizam a sua autoavaliação nos três diferentes domínios, atribuindo a classificação que consideram justa. Esta classificação tem os seguintes níveis: 1 (Fraco), 2 (Insuficiente), 3 (Suficiente), 4 (Bom) e 5 (Muito Bom).

Em conjunto, na heteroavaliação, os alunos atribuem apenas a nota que consideram mais justa para os restantes colegas, sendo os níveis também diferem entre o 1 (Fraco) e 5 (Muito Bom).

Nesta autoavaliação dos alunos, fomos realçando a importância da prestação que tiveram ao longo do período, assim como as próprias aprendizagens adquiridas.

“Se a avaliação para as aprendizagens deve encorajar a autoavaliação, um aluno capaz de se autoavaliar conhece os objetivos de aprendizagem, interiorizou os critérios para apreciar o seu progresso e é capaz de, em conformidade, gerir a sua aprendizagem”.

(Araújo, 2015, p.10)

Nós também realizamos uma autoavaliação, assim como a heteroavaliação dos restantes colegas que representam o NEEF. Assim, os resultados da intervenção pedagógica foram analisados, com a finalidade de recorrer ao procedimento das devidas reformulações e ajustes no processo ensino-aprendizagem.

2.4. Avaliação da prática pedagógica e do processo de ensino

No seguimento de cada intervenção pedagógica, era realizada uma reflexão conjunta entre o NEEF e o professor orientador. Com estas reuniões finais era possível analisar os pontos positivos e os aspetos a melhorar na intervenção pedagógica. Consideramos que esta transmissão e trocas de informação por parte do professor orientador foi bastante benéfica, uma vez que foi mais fácil de corrigir certas e determinadas lacunas, quer a nível de intervenção, quer a nível de planeamento.

Em sequência eram realizados os respetivos relatórios de aula após cada intervenção refletindo sobre as diferentes dimensões pedagógicas, como instrução, demonstração, clima/disciplina, decisões de ajustamento, aspetos de melhoria e pontos positivos mais salientes. Esta análise crítica tem sempre como objetivo visar possíveis melhorias no planeamento e intervenção futura, sendo que nos ajudou a interiorizar melhor o resultado das nossas ações.

A par dos relatórios de aula, também era realizado um balanço final de cada UD, onde essencialmente as reflexões recaíam sobre as mesmas dimensões, juntamente com a componente do desempenho e aproveitamento dos alunos.

Estas avaliações foram realizadas constantemente, podendo ser consideradas como a nossa avaliação formativa, permitindo assim grandes melhorias ao nível do planeamento e intervenção, maximizando o processo ensino-aprendizagem.

2.4.1. Atividades de organização e gestão escolar

Nesta área, o acompanhamento do cargo de diretor de turma, favoreceu substancialmente a compreensão de grande parte dos processos de organização da escola.

Este cargo de gestão intermédia foi escolhido dentro das possibilidades fornecidas pela escola, dentro de um acompanhamento anual e assíduo. De modo a ser possível de compreender e adquirir as competências inerentes ao desempenho correto deste cargo, fomos acompanhando todo este processo realizando tarefas em conjunto com a professora assessorada.

No âmbito do EP foi realizado um projeto onde constam todas estas questões, assim como o relativo relatório final, onde foram descritos os objetivos alcançados e a pertinência deste processo de acompanhamento, com especial atenção para as questões relativas aos alunos, suas necessidades, processos de integração na turma e na escola, reuniões com encarregados de educação e sensibilização para determinadas questões propostas pela diretora de turma.

Todas estas responsabilidades originaram uma maior integração no seio da turma, quer com os alunos, quer com os demais docentes e permitiram adquirir competências de realização de trabalho colaborativo. Para além de todas as questões burocráticas, o essencial foi perceber a importância da colaboração e da comunicação entre os docentes, de maneira a potencializar os interesses e as aprendizagens dos alunos.

2.4.2. Atividades de projetos e parcerias educativas

“Nesta dimensão pretende-se desenvolver competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar” Guia de Estágio Pedagógico (2017/2018).

Partindo dos pressupostos acima referidos, o NEEF procedeu à planificação e realização de duas atividades bastante distintas, de modo a ser possível considerar contextos e finalidades diferentes.

A primeira atividade realizada foi o Vida-Ativa e consistia na organização do cortamato escolar (1º, 2º e 3º ciclo), assim como da organização de um pequeno percurso de modo aos alunos do pré-escolar poderem participar com o respetivo

encarregado de educação. A par destas iniciativas, procedemos à organização de um local de venda de comida saudável no final das atividades.

A vertente solidária desta atividade, foi a recolha de bens alimentares ou peças de vestuário com a finalidade de ajudar as vítimas dos terríveis incêndios verificados no concelho de Coimbra aquando do verão de 2017. A planificação desta atividade teve em conta vários fatores (descritos e justificados no respetivo relatório final) e revelou-se muito importante, tendo sido a primeira experiência de planeamento de uma atividade deste tipo por parte de todo o NEEF.

A segunda atividade realizada (PáscoAbrir'18) exigiu muito mais competências a nível de planeamento, organização e execução. A par da primeira atividade, tinha a finalidade de promover o gosto pela atividade física, integrar a comunidade escolar, diversão e experienciar modalidades que não estão nos planos e currículos do ensino escolar.

A par dos alunos de 2º e 3º ciclo da escola Ferrer Correia, também os alunos do 2º e 3º ciclo da escola José Falcão de Miranda do Corvo participaram neste evento, sendo ele decorrido nas instalações da escola Ferrer Correia e nas Piscinas Municipais e Pavilhão Gimnodesportivo de Miranda do Corvo.

No desenrolar deste projeto, fomos reparando na grande necessidade do trabalho de grupo, cooperação com os restantes membros do NEEF, criatividade, iniciativa, capacidade de adaptação bem como o total empenhamento e brio a nível profissional.

Esta atividade acarretou grandes responsabilidades, uma vez que fomos os responsáveis pelos bens mais preciosos de todos os pais, os filhos. Este fator, originou uma grande força e iniciativa para realizar o melhor trabalho possível, sentindo que a total presença e disponibilidade de planeamento e organização foram fulcrais para o bom desenrolar da atividade. Para além das competências adquiridas ao nível de conceção, animação socioeducativa, divulgação, organização, capacidades de ajustamento e adaptação às condições, comunicação, responsabilidade, brio e compromisso profissional, foi muito importante e gratificante verificar a diversão e conforto de todos os participantes.

A par da primeira atividade, também foi realizado o respetivo relatório e reflexão final do projeto do PáscoAbrir'18. Estes balanços finais foram importantes, pois foi realizada uma análise de todos os procedimentos tidos em conta no planeamento, organização e realização da mesma, com o objetivo de melhorar e aprimorar as nossas competências para o futuro.

A realização de ambas as atividades correu de forma coerente e organizada, cumprindo com os tempos e as planificações elaboradas. No PáscoAbrir'18 o número de participantes superou as expectativas, tendo sido registado um número bastante significativo de participantes das duas escolas, o que acarretou mais responsabilidade.

Consideramos que estas atividades despoletaram um grande interesse relativamente a este tipo de iniciativas, revelando-se uma mais valia no reportório de competências e no próprio desenvolvimento de capacidades fundamentais para uma boa participação na organização escolar.

2.4.3. Atitude ético-profissional

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor” Guia de Estágio Pedagógico (2017/2018).

No seguimento deste contexto, esta dimensão implica que o desempenho do professor vá além do contexto ensino-aprendizagem, assumindo um vasto número de comportamentos apropriados à correta prestação neste EP.

Para além do compromisso com as aprendizagens dos alunos, foi imprescindível estabelecer objetivos relativos à nossa conduta, de maneira a poder assumir o compromisso de responsabilidade, hábitos de trabalhos, cumprimento de regras e horários, realização de trabalho colaborativo, respeito e profissionalismo com a comunidade escolar e com a escola.

No início foi importante mobilizar todos os conhecimentos adquiridos, aprimorando-os com a devida pesquisa e partilha de informação com os restantes docentes e

funcionários da escola. Estes fatores foram decisivos para perceber melhor o contexto escolar e da turma, possibilitando uma integração mais rápida neste contexto particular.

Resultante de uma boa prestação, foi o envolvimento ativo nas atividades escolares e principalmente as relativas ao grupo de EF. Esta participação assídua nas reuniões (grupo e departamento), atividades extracurriculares e festas e convívios da escola revelou-se uma mais valia no nosso processo de desenvolvimento enquanto futuro professor. Tentámos sempre revelar bastante inovação e qualidade relativamente às diversas práticas pedagógicas sujeitas.

As diversas visitas efetuadas ao Lar de Jovens de Semide, revela o nosso compromisso com o trabalho desenvolvido e a relação próxima e de respeito com os alunos. Convivendo diariamente com os alunos e revelando uma presença ativa e dinâmica no seio escolar, foi possível de criar um relacionamento muito único e de grande interação com todos os alunos integrantes da escola.

Dentro da “sala de aula”, foi instaurada uma relação de respeito e cooperação entre todos. Esta proximidade originou um melhor conhecimento das reais necessidades dos alunos, tanto físicas como psicológicas, originando assim uma melhoria no processo ensino-aprendizagem.

De modo a participar o mais ativamente possível, foram-nos disponibilizados horários semanais suplementares, onde assumimos o compromisso de lecionar um bloco de 45’ às turmas do pré-escolar, outro bloco de 45’ para duas turmas do 1º ciclo, e dois blocos de 45’ onde realizámos um acompanhamento a três alunos com Necessidades Educativas Especiais e que não realizavam avaliação prática nas aulas de EF. Simultaneamente, foi-nos possível de realizar uma intervenção pedagógica em duas turmas do 2º ciclo, de modo a podermos lecionar alunos com faixas etárias diferentes das que somos responsáveis. Todo este procedimento contribuiu de várias maneiras para a evolução da nossa formação, adquirindo inclusive competências relacionadas com o ensino inclusivo e especificamente apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

Com a desistência precoce de um colega que fazia parte integrante do NEEF no início do EP, decidimos realizar as intervenções pedagógicas na respetiva turma do 9º ano de escolaridade até ao final do ano letivo.

Todos estes compromissos assumidos, revelam uma grande dedicação e empenho com a finalidade de fazer evoluir o nosso reportório de conhecimento e experiência, assim como permitiu uma rápida e facilitada integração no meio escolar.

Outra responsabilidade com que nos comprometemos, foi a de deixar a nossa marca na escola, contribuindo para algo com significado e relevância para a escola. Foram então realizadas várias angariações de fundos provenientes da venda de produtos alimentares e bebidas. Este conceito foi pensado de modo a incentivar ao estilo de vida saudável em toda a comunidade escolar, quer alunos, docentes ou funcionários. O valor monetário total, reverteu para a compra de novos equipamentos para as equipas de Desporto Escolar nas diferentes modalidades.

Relativamente às atividades ligadas ao grupo disciplinar de EF, procurámos sempre cooperar, colaborar e participar nas diversas atividades, desde o corta-mato distrital, mega-sprint/km/salto distrital, eventos de Ténis de mesa e Tag-Rugby relativos ao DE.

Juntamente com todas as atividades referenciadas anteriormente, também estivemos sempre presentes nos respetivos eventos formativos e fóruns de discussão e troca de ideias organizadas pela FCDEF-UC, no âmbito do referente mestrado. Importa referir também a participação construtiva na VII Oficina de ideias e no VII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

No que concerne ao trabalho de equipa, é de salientar a importância da comunicação verificada entre o NEEF e o Professor Orientador Edgar Ventura, que com constantes reuniões, e-mails e telefonemas, nos possibilitou considerar determinadas críticas construtivas para o nosso desenvolvimento profissional. Houve momentos em que foi complicado realizar um bom trabalho de grupo, mais propriamente na conceção dos projetos de parcerias educativas, que com a distinção de opiniões e motivações, originou alguns incómodos e sobrecarga. Ainda assim foi necessário mantermo-nos focados nos compromissos inerentes, compreendendo e respeitando cada personalidade, em prol do bom

aproveitamento e funcionamento das tarefas e atividades a que nos comprometemos.

Cumprindo sempre com o compromisso de potencializar as aprendizagens dos alunos, consideramos que todas estas vivências foram extremamente enriquecedoras para o nosso processo de formação e desenvolvimento profissional e pessoal.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA – PROBLEMA

3. NOTA INTRODUTÓRIA

A escolha do tema para o estudo em causa, surgiu após termos verificado grandes diferenças no desempenho motor e capacidade de aprendizagem nas turmas.

Apesar de no início deste percurso não termos consciência deste tipo de problemática, rapidamente foi possível perceber que todos os alunos tinham características distintas, e, portanto, tornava-se fundamental proceder à adequação das condições de realização tendo em conta o nível de desempenho, tornando a aprendizagem mais justa e equilibrada. Por conseguinte, a diferenciação pedagógica tornou-se um instrumento importante para garantir esta justiça e equilíbrio.

Com o presente estudo, pretendemos determinar que tipo de impacto tem a diferenciação pedagógica nas aulas de Educação Física, tendo em conta o Autoconceito e as Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) do aluno.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Quando falamos de diferenciação pedagógica e de aprendizagem, temos sempre em conta que os alunos são todos distintos. Apesar de terem aproximadamente a mesma idade, isso não significa que se assemelhem ao nível de capacidades, personalidade, preferências e habilidades. Para que seja possível uma aprendizagem mais eficaz para cada aluno, é fundamental que haja de certo modo,

um ensino diferenciado. Numa “sala de aula” onde haja ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, sendo que as diferenças se tornam também elementos importantes do ensino e da aprendizagem.

Diferenciação pedagógica significa que há uma adequação do ensino relativamente às características e necessidades dos alunos, a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir reconhecer informação, refletir sobre ideias e expressar o que foi aprendido. Assim, o professor proporciona aos alunos diferentes formas de aprender determinados conteúdos, processar e exercitar os mesmos, de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem mais eficaz.

A importância de implementação do ensino diferenciado está ligada ao processo de avaliação, de modo a poder ajustar os conteúdos, planeamento e processo de ensino. Assim será possível encorajar um crescimento substancial em todos os alunos.

Segundo Howard (1994) e Vygotsky (1962), sabemos que o processo de aprendizagem é bem-sucedido quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia. Quando o aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou nenhuma. Por outro lado, se o grau de dificuldade das tarefas é demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende.

O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as aulas deverão ser um local privilegiado de ensino e aprendizagem, no entanto, exige que o professor tenha em conta o nível de preparação dos alunos, interprete os interesses e preferências de aprendizagem, crie modos variados de aprender, de modo a que os alunos consigam recolher melhor a informação, desenvolva diversas formas de os alunos explorarem e exercitarem melhor as suas capacidades e dê um vasto leque de possibilidades aos alunos, para que estes expressem e desenvolvam os seus conhecimentos e aprendizagens.

Para que todo este processo seja atingido com o máximo sucesso, é importante que o professor seja bastante claro relativamente a conceitos, princípios-chave, a UD que está a lecionar, planeamento e avaliação, com a finalidade de criar um equilíbrio entre tarefas e metas a cumprir.

De acordo com Tomlinson (2008), não existe uma fórmula para a prática da pedagogia diferenciada, pois a diferenciação é simplesmente responder às necessidades dos alunos. A autora apresenta três aspectos a diferenciar na sala de aula, o conteúdo, processo e produto. O Conteúdo – *Input* representa o que os alunos deveriam aprender e compreender, bem como os materiais e os mecanismos necessários para obter os resultados. O processo é o modo como os alunos exercitam e adquirem conteúdos relacionados com as várias matérias. Por fim, o produto – *output*, o modo como os alunos demonstram o que aprenderam.

Deste modo, e como defendem muitos autores, decidimos adotar algumas estratégias de diferenciação pedagógica, a fim de promover a motivação dos alunos para as aulas de EF, potencializando e adequando o processo ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos.

A manipulação dos grupos de trabalho foi uma das estratégias utilizadas neste período de investigação, sendo que a opção foi formar grupos de exercitação em função do seu nível de desempenho motor (homogêneos ou heterogêneos). Esta possibilidade de organização do processo de ensino poderá ser tomada pelos docentes de EF, uma vez que a têm à sua disposição. Esta sugestão metodológica é referenciada no Programa Nacional de Educação Física, sendo que é fundamental dar privilégio às duas formas de trabalho, excluindo a hipótese de trabalhar exclusivamente com apenas uma das formas (heterogêneo / homogêneo).

De acordo com Ryan e Deci (2000), para que haja um comportamento autodeterminado, e bem-estar psicológico, é necessário satisfazer as Necessidades Psicológicas Básicas de competência (nível de controlo e eficácia que o aluno sente aquando da realização de uma tarefa), autonomia (capacidade de realização das atividades da aula) e relação (sensação de conexão e associação aos restantes colegas de turma).

Estes autores defendem que os sujeitos tendem a participar mais nas atividades quando regulam o seu comportamento para formas mais autodeterminadas: motivação intrínseca (por prazer ou divertimento, sem necessidade de reforço ou recompensa externa) e motivação extrínseca identificada (pela importância pessoal

de determinados aspetos, tais como a aprendizagem de novas habilidades). Acrescentam ainda que as pessoas que regulam intrinsecamente a sua motivação, demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que realizam.

Segundo Standage e Ntoumanis (2003), este modelo teórico pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional, nomeadamente, as ligações entre a forma como os alunos regulam o comportamento e o seu compromisso com as atividades realizadas nas aulas de EF e também com a atividade desportiva fora da escola.

Duda & Ntoumanis (2005) e Cox & Williams (2008), revelam ainda que os alunos que percecionam um clima de suporte das suas necessidades psicológicas básicas por parte do professor, são aqueles que têm maiores níveis de satisfação e, conseqüentemente, mais facilmente regulam o seu comportamento para formas intrinsecamente motivadas.

Num estudo realizado em 2011, Barthlomew, Ntounanis, Ryan & Thorgersen, definiram a frustração nas NPB como o estado negativo vivido por uma pessoa (aluno) quando sente que as suas necessidades psicológicas estão sendo ativamente restringidas pelas pessoas em seu redor (professor).

Assim, pensamos que fica claro que este construto psicológico influencia potencialmente a qualidade da participação dos alunos na atividade física, convertendo-o num fator a ser considerado pelos professores.

Outro construto psicológico presente no processo de aprendizagem é o Autoconceito. Harter (1985), revela que o autoconceito corresponde à dimensão cognitiva-comportamental de um indivíduo e define-se como a percepção ou representação global que este tem de si próprio. No que toca às componentes do autoconceito, Burns (1990) afirma que o autoconceito é um conjunto organizado de atitudes, com uma componente cognitiva (autoimagem), a componente afetiva e avaliativa (autoestima) e a componente da tendência comportamental (auto comportamento).

Dentro desta componente mais afetiva, Harter (1985) afirma que a autoestima pode ser definida pela forma como o indivíduo gosta de si próprio enquanto pessoa, gosta do modo como a sua vida decorre, sentindo-se feliz consigo mesmo.

No campo escolar, os valores que os alunos recebem dos professores têm um papel extraordinário de influência na educação do autoconceito e das necessidades psicológicas básicas, visto que se trata em grande medida de um resultado social. Neste sentido, nas instituições educativas e nas próprias aulas de Educação Física, os alunos são confrontados com algum tipo de competição, sendo obrigados a revelar as suas capacidades, habilidades, dificuldades e fraquezas publicamente, originando muitas vezes em “confrontos” desiguais.

O interesse em estudar estes dois construtos como variáveis independentes está interligado com a prática desportiva. A frustração destas NPB (autonomia, competência e relação) e do próprio autoconceito e autoestima, pode contribuir para um mau estar no desporto e na aula de Educação Física, podendo levar à desmotivação para a prática e até mesmo ao abandono.

Segundo Gamoran (1993), a realização de trabalhos permanentes resulta num ciclo vicioso no qual as expectativas de professores e alunos entram numa espiral descendente. Por um lado, é verdade que a manipulação intencional dos grupos de trabalho não significa necessariamente que se esteja a diferenciar o ensino, no entanto, alguns dos dispositivos de diferenciação do ensino podem ser potencializados se forem associados a este tipo de manipulação.

De modo a facilitar o processo de diferenciação pedagógica e, a par da formação de grupos de trabalho de acordo com o nível de capacidades de realização dos alunos, também foram utilizadas outras estratégias, como a adequação e utilização de exercícios que fossem ao encontro das capacidades e dificuldades dos mesmos.

Embora o trabalho por grupos de nível esteja relacionado com um ensino mais eficaz, melhorando o nível de aproveitamento dos alunos, também poderá ter efeitos menos positivos nas aprendizagens e progressos dos alunos (MacIntyre & Ireson, 2002).

“Uma turma diferenciada é marcada pelo ritmo repetitivo da preparação, revisão e partilha do grupo-turma, seguindo-se a oportunidade de exploração, compreensão, extensão e produção individual ou em pequeno grupo” Tomlinson (2008).

São vários os autores com opiniões opostas relativamente à utilização deste tipo de metodologia, deste modo, sabendo que os estudos nesta temática são reduzidos no que diz respeito à EF, será pertinente verificar a importância desta investigação neste contexto específico.

Sendo que estes construtos são importantes do processo de aprendizagem, pretendemos assim conhecer a relação entre a prática desportiva em situações particulares de contexto de aula, o autoconceito e as necessidades psicológicas básicas. Para verificar se existem modificações nestes construtos, será importante então analisar o efeito que a DP teve neste processo.

A partir deste conhecimento esperamos conseguir elevar um processo crítico e reflexivo sobre como o conhecimento aqui construído pode ser traduzido na prática quotidiana de um professor de EF, na sua relação com os alunos e na forma como ele concebe e executa as aulas de EF.

4.1 Questão da Investigação

Questão: quais são os efeitos, ao nível das perceções das Necessidades Psicológicas Básicas e do Autoconceito, de um ensino diferenciado? Estes efeitos são diferentes em função do género dos alunos?

5. METODOLOGIA

Contando com uma metodologia essencialmente quantitativa, o estudo baseia-se na análise da estabilidade dos resultados obtidos em 2 momentos diferentes, sendo assim um estudo de tipo teste-reteste. Seguidamente, serão explicados todos os procedimentos metodológicos utilizados no estudo.

5.1 Seleção e caracterização da amostra

A amostra é constituída por duas turmas do 3º ciclo do Ensino Básico, 8º e 9º ano de escolaridade, pertencente a uma escola de ensino público do distrito de Coimbra, região centro de Portugal.

Uma das turmas é constituída por 10 alunos, sendo que 3 são do género feminino e 7 do género masculino, enquanto a outra tem um total de 12 alunos e metade dos elementos são do género masculino e a outra metade do género feminino. No total a amostra é composta por 22 alunos (13-16 anos de idade), em que 9 são do género feminino e 13 do género masculino.

5.2 Instrumentos

A recolha dos dados foi feita com recurso a um questionário com 3 partes:

- Parte de caracterização da amostra, constituído por informação sobre a idade, o género, dados de aproveitamento escolar e motivação para a prática desportiva.
- Versão Portuguesa (traduzida por Moutão, Cid, Leitão e Alves, 2008) do questionário original designado de *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES), desenvolvido por Vlachopoulos e Michailidou (2006). É composto por 12 itens aos quais se responde numa escala do tipo *Likert* de 5 níveis, que variam entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”). Os itens estão agrupados em 3 dimensões (com 4 itens cada), que refletem as necessidades psicológicas básicas da teoria da autodeterminação proposta por Deci & Ryan (1985): autonomia, competência e relação.
- Versão Portuguesa adaptada e traduzida por Peixoto e Almeida (1999) do questionário original designado de *Self Perception Profile for Children Scale*, desenvolvido por Harter (1985), constituído por 17 itens, sendo que a escala passa a apenas 4 níveis que variam entre 1 (“exatamente como eu”) e o 4 (“completamente diferente de mim”). Os itens estão agrupados em 3 dimensões. A dimensão do autoconceito é constituída por 10 itens que correspondem à perceção que a criança ou jovem tem acerca do seu desempenho nas atividades desportivas e a avaliação da perceção da sua aparência física. A dimensão da autoestima é

constituída por 5 itens que avaliam até que ponto a criança ou jovem gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeita com o seu modo de ser. Por fim temos a dimensão da preferência do local da prática desportiva, constituintes por apenas 2 itens que determinam a preferência pela prática na escola ou no clube/associação.

5.3 Procedimentos

O questionário foi aplicado sempre em locais e condições semelhantes a todos os participantes, onde foram garantidas as condições adequadas para que estivessem concentrados durante o seu preenchimento.

Para promover a honestidade nas respostas toda a informação foi recolhida de forma anónima. Desta forma, ficou garantida a confidencialidade dos dados.

Foi confirmado se os alunos preencheram o questionário na íntegra e foi explicado que o mesmo era composto por duas escalas de resposta diferentes. Deste modo, garantimos que a nossa presença na resolução dos mesmos, permitiu uma boa clarificação de todas as dúvidas antes do seu preenchimento, sendo que a duração do seu preenchimento rondou os 20 minutos.

As aplicações dos questionários tiveram origem no início do mês de fevereiro e no final do mês de março. Durante este período, comprometemo-nos em realizar um planeamento respeitando a devida diferenciação pedagógica, ou seja, atribuir um máximo de 60% e mínimo de 40% do tempo de prática semanal, para qualquer uma das formas de agrupamento (heterogéneos e homogéneos).

Esta diferenciação decorreu durante duas UD: Voleibol e Judo. Esta exercitação em agrupamento misto, permitiu adaptar os exercícios às necessidades dos alunos, utilizando uma ficha de observação direta do uso do tempo de aula e uma ficha de observação do feedback pedagógico.

Desta forma, 50% das aulas foram observadas, sendo que a média da densidade motora registada foi de 78,21%. Relativamente aos feedbacks fornecidos, contámos com uma média total de 22,75 feedbacks por aula ($M=22,75$). O feedback mais utilizado foi o prescritivo (46,7%), seguido do FB descritivo (28,6%), sendo que o FB interrogativo (16,6%) e o FB avaliativo (8,1%) foram os menos utilizados.

Quanto à forma do feedback, a mais recorrente foi a auditiva (62,3%), seguida da mista (22,1%) e por último o quinestésico (15,6%). Analisando a direção do feedback, observámos que 66,7% foi individualizado, enquanto que 33,3% foi fornecido a grupos.

Para que a metodologia de investigação fosse adequada ao estudo, procedemos à explicação da consequente intervenção em sala de aula, explicando claramente aos alunos a pertinência deste tipo de trabalho por diferenciação pedagógica.

5.4 Análise e tratamento de dados

Para tratamento dos dados recorremos à utilização do programa informático *IBM SPSS Statistics 25 - Statistical Package for Social Sciences*. Foi realizada uma análise descritiva dos dados, tendo em conta todas as dimensões presentes em ambos os questionários. A fase inicial da construção da base de dados implicou a delimitação das variáveis. Para dar resposta às hipóteses de investigação, algumas variáveis de natureza qualitativa, como a idade, número de retenções escolar e a frequência da prática desportiva, foram alvo de codificação. Inicialmente, realizou-se uma distribuição dos dados e procedeu-se à análise descritiva das variáveis, tendo em conta todas as dimensões presentes. A análise comparativa dos resultados obtidos nos diferentes géneros, foi realizada com recurso aos testes não paramétricos (por se tratar de escalas ordinais), aos testes de *Wilcoxon* (comparar os resultados entre as aplicações) e aos testes de *Mann-Witney* (comparar os resultados entre os grupos amostrais), observando se tiveram significado estatístico. Os resultados da análise comparativa tiveram em consideração um intervalo de confiança de 95%, com um nível de significância estatística de $p < 0,05$.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente apresentamos os resultados relativos às NPB's (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição de frequências da resposta dos alunos aos itens do BNPESp, com a escala: (1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4-Concordo e 5-Concordo totalmente).

Questionário NPB											
	1ª Aplicação (%)					2ª Aplicação (%)					α
Autonomia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Q3: a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas	0	9,1	27,3	54,5	9,1	0	4,5	50,0	40,9	4,5	0,334
Q6: sinto que faço as atividades da forma que eu quero	4,5	22,7	31,8	31,8	9,1	13,6	4,5	54,5	18,2	9,1	0,439
Q9: as atividades que realizo representam bem aquilo que quero fazer	0	4,5	31,8	40,9	22,7	0	9,1	63,6	18,2	9,1	0,020
Q12: sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades	0	9,1	40,9	27,3	22,7	4,5	4,5	59,1	27,3	4,5	0,146
Média (dimensão Autonomia - %)	1,13	11,35	32,95	38,63	15,90	4,53	5,65	56,80	26,15	6,80	0,235
Competência											
Q1: sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens	0	0	9,1	68,2	22,7	0	0	22,7	40,9	36,4	1
Q4: sinto que realizo com sucesso as atividades da aula	0	4,5	13,6	72,7	9,1	0	0	31,8	59,1	9,1	0,414
Q7: sinto que faço muito bem as atividades	0	13,6	13,6	72,7	0	0	9,1	9,1	22,7	59,1	0,096
Q10: sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula	0	4,5	4,5	77,3	13,6	4,5	0	22,7	63,6	9,1	0,058
Média (dimensão Competência - %)	0,00	5,65	10,20	72,73	11,35	1,13	2,28	21,58	46,58	28,43	0,392
Relação											
Q2: sinto-me bem com os colegas da minha turma	0	0	4,5	31,8	63,6	0	0	4,5	63,6	31,8	0,035
Q5: tenho uma relação de amizade com os meus colegas de turma	0	0	4,5	40,9	54,5	0	0	9,1	31,8	59,1	1
Q8: sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas de turma	0	9,1	9,1	22,7	59,1	0	9,1	13,6	40,9	36,4	0,218
Q11: tenho uma boa relação com os meus colegas de turma	0	0	9,1	40,9	50,0	0	0	9,1	45,5	45,5	0,739
Média (dimensão Relação - %)	0,00	2,28	6,80	34,08	56,80	0,00	2,28	9,08	45,45	43,20	0,498

Na respetiva tabela, são analisados os resultados obtidos relativamente às três dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas. Podemos constatar que no domínio da Autonomia não foram utilizados todos os valores de escala de concordância, sendo que a maioria dos alunos respondeu “Não concordo nem discordo”, verificando-se um aumento considerável da 1ª para a 2ª aplicação. Não são apresentadas diferenças com significado estatístico no resultado de ambas as aplicações do questionário.

Relativamente ao domínio de Competência, podemos verificar que grande parte dos alunos concorda com as afirmações, e que a percentagem de respostas discordantes foi ínfima. Consequentemente, os alunos revelam uma boa perceção

de competência, uma vez que o conjunto de afirmações coloca o aluno em “confronto” com a sua capacidade de realização das atividades da aula.

No domínio de Relação, podemos verificar que a maioria dos alunos apresenta níveis elevados de bom relacionamento com os restantes colegas. As questões desta dimensão referem-se sobretudo ao tipo de relação que têm com os restantes colegas de turma. É sempre importante que tenhamos em atenção o relacionamento entre os alunos, de modo a poder haver um bom clima na aula.

Comparando os dados obtidos dos diferentes géneros, iremos analisar as respostas às afirmações que constituem cada uma das dimensões do questionário das NPB.

Tabela 2 - Distribuição de frequências da resposta por género aos itens do BPNPEsp na dimensão autonomia, com a escala: (1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4-Concordo e 5-Concordo totalmente).

Autonomia		1ª Aplicação (%)					2ª Aplicação (%)					α
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Q3: a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas	M	0	15,4	23,1	46,2	15,4	0	0	38,5	53,8	7,7	0,082
	F	0	0	33,3	66,7	0	0	11,1	66,7	22,2	0	
Q6: sinto que faço as atividades da forma que eu quero	M	7,7	23,1	23,1	38,5	7,7	15,4	7,7	46,2	23,1	7,7	0,599
	F	0	22,2	44,4	22,2	11,1	11,1	0	66,7	11,1	11,1	
Q9: as atividades que realizo representam bem aquilo que quero fazer	M	0	7,7	30,8	30,8	30,8	0	7,7	46,2	30,8	15,4	0,090
	F	0	0	33,3	55,6	11,1	0	11,1	89,9	0	0	
Q12: sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades	M	0	7,7	30,8	30,8	30,8	0	7,7	46,2	38,5	7,7	0,915
	F	0	11,1	40,9	27,3	22,7	11,1	0	77,8	11,1	0	
Média (dimensão Autonomia - %)	M	1,93	13,48	26,95	36,58	21,18	3,85	5,78	44,28	36,55	9,63	0,422
	F	0	8,33	37,98	42,95	11,23	5,55	5,55	75,28	11,10	2,78	

Começando pela dimensão Autonomia, verifica-se que na primeira afirmação “A forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas” verifica-se que, na primeira aplicação, houve uma predominância de escolha da opção “Concordo”. Ainda assim, a perceção de autonomia das raparigas diminuiu consideravelmente observando-se um decréscimo de 44,5% na seleção da opção “Concordo”. Nota-se uma clara diferença entre os géneros, uma vez que mais de metade dos rapazes tem uma boa perceção de autonomia.

Na segunda afirmação da dimensão autonomia, “Sinto que faço as atividades da forma que eu quero”, os alunos de ambos os géneros revelam algumas incertezas, verificando-se uma grande percentagem de resposta à opção “Não concordo nem

discordo”. Esta percentagem foi, inclusivamente, mais elevada na 2ª aplicação do questionário, com 66,7% de respostas por parte das raparigas e 46,2% por parte dos rapazes.

Na terceira afirmação da dimensão autonomia, “As atividades que realizo representam bem aquilo que quero fazer”, observa-se que as raparigas mudam a sua opinião de resposta consideravelmente, uma vez que inicialmente 55,6% concordava com a afirmação e após da 2ª aplicação nenhuma aluna concorda, sendo que 88,9% selecionou a opção “Não concordo nem discordo”. Contrariamente, os rapazes revelam-se mais divididos, quase metade deles selecionou a opção de resposta “Não concordo nem discordo”. De salientar que a outra metade dos rapazes concorda com esta afirmação.

Na quarta afirmação da dimensão autonomia, “Sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades”, é novamente observado um valor considerável da opção “Não concordo nem discordo” por parte das raparigas, essencialmente na 2ª aplicação do questionário. Os rapazes, também apresentam 46,2% de resposta à opção “Não concordo nem discordo”, o que nos leva a questionar o sentido de consciência e compromisso dos alunos aquando do preenchimento do questionário.

Tabela 3 - Distribuição de frequências da resposta por género aos itens do BPNPEsp na dimensão competência, com a escala: (1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4-Concordo e 5-Concordo totalmente).

Competência												
Q1: sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens	M	0	0	0	69,2	30,8	0	0	7,7	46,2	46,2	0,509
	F	0	0	7,7	46,2	46,2	0	0	44,4	33,3	22,2	
Q4: sinto que realizo com sucesso as atividades da aula	M	0	0	7,7	76,9	15,4	0	0	15,4	69,2	15,4	0,864
	F	0	11,1	22,2	66,7	0	0	0	55,6	44,4	0	
Q7: sinto que faço muito bem as atividades	M	0	0	7,7	84,6	7,7	0	0	7,7	92,3	0	0,171
	F	0	0	55,6	33,3	11,1	0	33,3	22,2	44,4	0	
Q10: sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula	M	0	7,7	0	84,6	7,7	7,7	0	15,4	61,5	15,4	0,329
	F	0	0	11,1	66,7	22,2	0	0	33,3	66,7	0	
Média (dimensão Competência - %)	M	0	1,93	3,85	78,83	15,40	1,93	0,00	11,55	67,30	19,25	0,468
	F	0,00	2,78	24,15	53,23	19,88	0,00	8,33	38,88	47,20	5,55	

Passando para a dimensão Competência verifica-se que na primeira afirmação “Sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens” o índice de perceção de competência dos rapazes aumenta, enquanto que o das raparigas

diminui. Enquanto que a opção de resposta predominante das raparigas foi “Não concordo nem discordo”, a dos rapazes foi “Concordo” e “Concordo totalmente”.

De salientar que em nenhuma das aplicações foram seleccionadas as opções de resposta “Discordo” e “Discordo totalmente”.

Na segunda afirmação “Sinto que realizo com sucesso as atividades da aula”, verifica-se que as opiniões dos rapazes são muito similares em ambas as aplicações dos questionários, apresentando níveis bastante elevados de competência, ainda assim, as raparigas dividem-se entre “Concordo” e “Não concordo nem discordo”.

Na terceira afirmação “Sinto que faço muito bem as atividades” grande parte dos rapazes concorda com a afirmação, ainda assim verifica-se que 33,3% das raparigas, na 2ª aplicação, seleccionou a opção “Discordo”, revelando uma mudança significativa de opinião. Contrariamente, 92,3% dos rapazes concorda com a afirmação, revelando uma boa percepção de competência.

Na quarta afirmação “Sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula”, tanto os rapazes como as raparigas revelam que “Concordam” com esta afirmação, ainda assim há uma percentagem considerável de resposta na 2ª aplicação à opção de resposta “Não concordo nem discordo”.

Tabela 4 - Distribuição de frequências da resposta por género aos itens do BPNPESp na dimensão relação, com a escala: (1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4-Concordo e 5-Concordo totalmente).

Relação												
Q2: sinto-me bem com os colegas da minha turma	M	0	0	0	30,8	69,2	0	0	0	69,2	30,8	0,552
	F	0	0	11,1	33,3	55,6	0	0	11,1	55,6	33,3	
Q5: tenho uma relação de amizade com os meus colegas de turma	M	0	0	0	38,5	61,5	0	0	7,7	30,8	61,5	0,57
	F	0	0	11,1	44,4	44,4	0	0	11,1	33,3	55,6	
Q8: sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas de turma	M	0	7,7	7,7	15,4	69,2	0	0	15,4	38,5	46,2	0,677
	F	0	11,1	11,1	33,3	44,4	0	22,2	11,1	44,4	22,2	
Q11: tenho uma boa relação com os meus colegas de turma	M	0	0	0	46,2	53,8	0	0	0	46,2	53,8	0,739
	F	0	0	22,2	33,3	44,4	0	0	22,2	44,4	33,3	
Média (dimensão Relação - %)	M	0	1,93	1,93	32,73	63,43	0	0	5,78	46,18	48,08	0,6345
	F	0	2,78	13,88	36,08	47,20	0,00	5,55	13,88	44,43	36,10	

Passando para a dimensão Relação verifica-se que na primeira afirmação “Sinto-me bem com os colegas da minha turma” a maioria dos alunos concorda com a afirmação. Ainda assim, tanto os rapazes como as raparigas diminuem a

percentagem de resposta à opção “Concordo totalmente” da 1ª para a 2ª aplicação, notando-se uma predominância da opção “Concordo” em detrimento da “Concordo totalmente”.

Na segunda afirmação “Tenho uma relação de amizade com os meus colegas de turma”, a maioria dos alunos concorda totalmente. Não são apresentadas grandes variações de resposta em ambas as aplicações do questionário, e por isso também não são apresentadas diferenças com significado estatístico.

Na terceira afirmação “Sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas de turma”, verificamos que tanto os rapazes como as raparigas apresentam níveis elevados de relacionamento com os colegas. Mais uma vez, a maioria dos alunos concorda com a afirmação, não havendo qualquer percentagem de resposta às opções “Discordo totalmente” e “Discordo”.

Na quarta e última afirmação “Tenho uma boa relação com os meus colegas de turma”, os resultados obtidos nas respostas dos rapazes foram iguais na 1ª e na 2ª aplicação. Ambos os géneros concordam com esta afirmação, revelando assim que a metodologia de trabalho utilizada nas aulas não afetou o relacionamento entre os alunos.

Na tabela 5 apresentamos as respostas obtidas no questionário do Autoconceito, tendo em conta as diferentes dimensões: autoconceito, autoestima, preferência local da prática desportiva.

Tabela 5 – Distribuição de frequências da resposta aos itens da escala do autoconceito, com a escala: (1- Exatamente como eu; 2-Como eu; 3-Diferente de mim e 4-Completamente diferente de mim).

Questionário Autoconceito									
Autoconceito	1ª Aplicação (%)				2ª Aplicação (%)				α
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Q13: alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto	4,5	40,9	40,9	13,6	4,5	50	45,5	0	0,16
Q14: alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física	9,1	9,1	50	31,8	9,1	18,2	59,1	13,6	0,177
Q16: alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez	4,5	40,9	45,5	9,1	0	27,3	50	22,7	0,046
Q17: alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente	22,7	27,3	40,9	9,1	13,6	27,3	50	9,1	0,336
Q19: alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade	0	27,3	59,1	13,6	0	27,3	63,6	9,1	0,782
Q20: alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor	27,3	45,5	22,7	4,5	18,2	63,6	18,2	0	0,763
Q22: alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre	0	22,7	54,5	22,7	4,5	31,8	54,5	9,1	0,068
Q23: alguns jovens acham que são bem-parecidos	0	31,8	63,6	4,5	0	45,5	45,5	9,1	0,637
Q25: alguns jovens sentem que não são muito atléticos	0	40,9	36,4	22,7	13,6	27,3	45,5	13,6	0,285
Q26: alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto	9,1	63,6	22,7	4,5	4,5	54,5	36,4	4,5	0,157
Média (dimensão Autoconceito - %)	7,72	35	43,63	13,61	6,8	37,28	46,83	9,08	0,341
Autoestima									
Q15: alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios	9,1	36,4	31,8	22,7	9,1	45,5	40,9	4,5	0,266
Q18: alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida	0	27,3	27,3	45,5	4,5	13,6	45,5	36,4	0,85
Q21: alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios	27,3	45,5	27,3	0	13,6	54,5	22,7	9,1	0,13
Q24: alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são	27,3	45,5	18,2	9,1	13,6	68,2	9,1	9,1	0,782
Q27: alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser	18,2	59,1	18,2	4,5	22,7	63,6	13,6	0	0,305
Média (dimensão Autoestima - %)	16,38	42,76	24,56	16,36	12,7	49,08	26,36	11,82	0,467
Local prática desportiva									
Q28: alguns jovens gostam praticar desporto na escola	31,8	50	13,6	4,5	22,7	50	13,6	13,6	0,13
Q29: alguns jovens gostam praticar desporto no clube/associação	40,9	31,8	22,7	4,5	59,1	9,1	27,3	4,5	0,499
Média (dimensão Local prática - %)	36,35	40,9	18,15	4,5	40,9	29,55	20,45	9,05	0,315

Analisando os resultados por dimensão, podemos verificar que as respostas predominantes no domínio da Autoconceito correspondem à opção “Diferente de mim” e “Como eu”, sendo que é possível constatar um equilíbrio de respostas entre os alunos. Verificamos que não houve diferenças com significado estatístico, uma vez que as respostas são bastante idênticas em ambas as aplicações do questionário.

Relativamente ao domínio da Autoestima podemos verificar uma grande conformidade nas respostas. A opção “Como eu” foi mais elevada do que as

restantes opções de escala de resposta em ambas as aplicações, pelo que se verifica que a maioria dos alunos concordam com as afirmações desta dimensão.

Na preferência do local da prática desportiva, os alunos também revelam uma grande semelhança nas respostas de ambos os questionários. De salientar que, mais uma vez, a maioria dos alunos concorda com as afirmações o que revela o interesse dos alunos na prática desportiva.

Comparando os dados obtidos nos diferentes géneros, iremos analisar as respostas às afirmações que constituem a escala do Autoconceito (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição de frequências da resposta por género aos itens da escala da dimensão autoconceito, com a escala: (1-Exatamente como eu; 2-Como eu; 3-Diferente de mim e 4-Completamente diferente de mim).

Autoconceito		1ª Aplicação (%)				2ª Aplicação (%)				α
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Q13: alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto	M	7,7	61,5	23,1	7,7	7,7	76,9	15,4	0	0,686
	F	0	11,1	66,7	22,2	0	11,1	88,9	0	
Q14: alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física	M	7,7	0	53,8	38,5	7,7	30,8	53,8	7,7	0,031
	F	11,1	22,2	44,4	22,2	11,1	0	66,7	22,2	
Q16: alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez	M	7,7	38,5	38,5	15,4	0	30,8	46,2	23,1	0,658
	F	0	44,4	55,6	0	0	22,2	55,6	22,2	
Q17: alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente	M	30,8	38,5	23,1	7,7	15,4	30,8	46,2	7,7	0,203
	F	11,1	11,1	66,7	11,1	11,1	22,2	55,6	11,1	
Q19: alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade	M	0	38,5	46,2	15,4	0	38,5	53,8	7,7	0,657
	F	0	11,1	77,8	11,1	0	11,1	77,8	11,1	
Q20: alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor	M	38,5	46,2	15,4	0	23,1	69,2	7,7	0	0,345
	F	11,1	44,4	33,3	11,1	11,1	55,6	33,3	0	
Q22: alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre	M	0	7,7	61,5	30,8	7,7	23,1	53,8	15,4	0,469
	F	0	44,4	44,4	11,1	0	44,4	55,6	0	
Q23: alguns jovens acham que são bem-parecidos	M	0	30,8	61,5	7,7	0	38,5	46,2	15,4	0,505
	F	0	33,3	66,7	0	0	55,6	44,4	0	
Q25: alguns jovens sentem que não são muito atléticos	M	0	38,5	30,8	30,8	7,7	23,1	46,2	23,1	0,562
	F	0	44,4	44,4	11,1	22,2	33,3	44,4	0	
Q26: alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto	M	0	76,9	15,4	7,7	0	61,5	30,8	7,7	0,875
	F	22,2	44,4	33,3	0	11,1	44,4	44,4	0	
Média (dimensão Autoconceito - %)	M	9,24	37,71	36,93	16,17	6,93	42,32	40,01	10,78	0,4991
	F	5,55	31,08	53,33	9,99	6,66	29,99	56,67	6,66	

Relativamente à primeira afirmação “Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto” verifica-se que a maioria dos alunos do género masculino identifica-se com esta afirmação, enquanto que no género feminino, as alunas identificam-se com a afirmação “Diferente de mim”. Estes resultados revelam uma grande discrepância entre géneros.

No que se refere à segunda afirmação “Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física” observa-se que a maioria dos alunos não concorda com a mesma. Ainda assim, no género masculino, houve uma significativa mudança de opinião entre as aplicações, o que resultou em diferenças com significado estatístico.

Em relação à afirmação “Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva, que fizessem pela 1.^a vez” constata-se um grande equilíbrio nas respostas, ainda assim a maioria dos alunos não concorda com a afirmação, revelando uma má perceção de autoconceito.

Quanto à afirmação, “Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente” verifica-se que a maioria dos alunos concorda com a afirmação, principalmente os rapazes, o que revela a falta de confiança na aparência física.

Na quinta afirmação “Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade”, constata-se que a maioria dos alunos discorda da afirmação. As raparigas apresentam índices mais elevados, ainda assim é de salientar que, no geral, os alunos têm uma pobre perceção de competência, o que influencia no próprio autoconceito.

Relativamente à afirmação “Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente para melhor” observa-se que tanto os rapazes como as raparigas concordam com a afirmação, revelando mais uma vez a falta de confiança e gosto na sua aparência física.

No que se refere à afirmação “Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre”, verifica-se que a maioria dos rapazes concorda com esta afirmação, no entanto as raparigas não se identificam com a mesma, uma vez que revelam níveis mais pobres de competência e autoconceito.

Em relação à afirmação “Alguns jovens acham que são bem-parecidos” observa-se que tanto os rapazes como as raparigas discordam com a afirmação, revelando mais uma vez a falta de confiança e gosto na sua aparência física.

Quanto à afirmação “Alguns jovens sentem que não são muito atléticos”, constata-se algum equilíbrio entre as opções de resposta “Como eu” e “Diferente de mim”.

No geral as percentagens de resposta dos alunos revelam que a maioria dos rapazes e das raparigas discorda da afirmação, sustentando ainda mais os dados apresentados anteriormente (insatisfação com a aparência física).

Na última afirmação “Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto”, a maioria dos rapazes concorda, enquanto que as raparigas revelam um equilíbrio de opiniões. Apesar de os rapazes apresentarem níveis mais elevados de autoconceito, neste tipo de perguntas (ligadas à aparência física) revelaram não concordar e apresentaram grandes dúvidas em valorizar a sua aparência física.

De seguida iremos apresentar a análise das respostas dos alunos a cada uma das afirmações que constituem a escala de autoestima (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição de frequências da resposta por género aos itens da escala da dimensão autoestima, com a escala: (1-Exatamente como eu; 2-Como eu; 3-Diferente de mim e 4-Completamente diferente de mim).

Autoestima										
Q15: alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios	M	0	46,2	15,4	38,5	7,7	30,8	53,8	7,7	0,972
	F	22,2	22,2	55,6	0	11,1	66,7	22,2	0	
Q18: alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida	M	0	15,4	30,8	53,8	0	23,1	38,5	38,5	0,216
	F	0	44,4	22,2	33,3	11,1	0	55,6	33,3	
Q21: alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios	M	23,1	53,8	23,1	0	15,4	61,5	15,4	7,7	0,377
	F	33,3	33,3	33,3	0	11,1	44,4	33,3	11,1	
Q24: alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são	M	30,8	38,5	15,4	15,4	7,7	76,9	7,7	7,7	0,912
	F	22,2	55,6	22,2	0	22,2	55,6	11,1	11,1	
Q27: alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser	M	15,4	61,5	15,4	7,7	15,4	69,2	15,4	0	0,883
	F	22,2	55,6	22,2	0	33,3	55,6	11,1	0	
Média (dimensão Autoconceito - %)	M	13,86	43,08	20,02	23,08	9,24	52,3	26,16	12,32	0,672
	F	19,98	42,22	31,1	6,66	17,76	44,46	26,66	11,1	

Relativamente à questão “Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios”, verifica-se uma grande mudança de opiniões dos rapazes e das raparigas. Na 2ª aplicação, a maioria das raparigas concorda com a afirmação, contrariamente aos rapazes. Apesar de não serem apresentados resultados com significado estatístico, ponderamos até que ponto a DP teve efeito nestes resultados.

No que se refere à afirmação “Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida”, observa-se que tanto os rapazes como as raparigas não concordam com a afirmação, apresentando índices elevados de resposta às opções “Diferente de mim” e “Completamente diferente de mim”.

Na afirmação “Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios”, verifica-se que a maioria dos alunos concorda com a afirmação, ainda assim é de salientar a maior percentagem obtida pelos rapazes.

No que se refere à afirmação “Alguns jovens gostam do tipo de pessoas que são” observa-se também que a maioria dos alunos concorda com a afirmação, não havendo diferenças com significado estatístico.

Em relação à afirmação “Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser” observa-se também que a maioria dos alunos concorda com a afirmação. Estes resultados confirmam a elevada perceção de autoestima que os alunos têm no conjunto destas afirmações.

Para concluir, apresentamos a análise das respostas dos alunos a cada uma das afirmações que constituem a escala do local da prática desportiva (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição de frequências da resposta por género aos itens da escala da dimensão local da prática desportiva, com a escala: (1-Exatamente como eu; 2-Como eu; 3-Diferente de mim e 4-Completamente diferente de mim).

Local prática desportiva										
Q28: alguns jovens gostam praticar desporto na escola	M	38,5	46,2	15,4	0	23,1	53,8	15,4	7,7	0,713
	F	22,2	55,6	11,1	11,1	22,2	44,4	11,1	22,2	
Q29: alguns jovens gostam praticar desporto no clube/associação	M	53,8	30,8	15,4	0	84,6	0	7,7	7,7	0,805
	F	22,2	33,3	33,3	11,1	22,2	22,2	55,6	0	
Média (dimensão Local pratica - %)	M	46,15	38,5	15,4	0	53,85	26,9	11,55	7,7	0,759
	F	22,20	44,45	22,20	11,10	22,20	33,30	33,35	11,10	

Na afirmação “Alguns jovens gostam de praticar desporto na escola”, observa-se que a maioria dos alunos concorda, revelando que tanto os rapazes como as raparigas têm gosto pela prática desportiva no contexto escolar.

No que se refere à afirmação “Alguns jovens gostam de praticar desporto no clube/associação” observa-se que a maioria dos rapazes concorda totalmente, o que revela que se identificam mais com a prática desportiva num clube/associação, enquanto que as raparigas apresentam uma preferência pela prática desportiva na escola.

7. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto realizamos uma discussão dos resultados obtidos, analisando primeiramente o questionário das NPB e posteriormente o do Autoconceito.

No primeiro questionário (NPB), e mais propriamente na Dimensão Autonomia, os resultados revelam que todas as possibilidades de resposta foram utilizadas pelos inquiridos. Em termos de tendência central, verifica-se que as respostas se aproximam da opção (4) “Concordo” na 1ª aplicação, e se aproximam da opção (3) “Não concordo nem discordo” na 2ª aplicação. Também é possível perceber que na afirmação “As atividades que realizo representam bem aquilo que quero fazer”, o valor de significância bilateral $\alpha=0.020$, o que significa que as respostas dos alunos têm um valor estatístico significativo tendo em conta a comparação dos dados da 1ª e da 2ª aplicação. Estas diferenças obtidas podem ser explicadas pela natureza das matérias lecionadas neste período de tempo (Voleibol e Judo), sendo que as raparigas influenciam os resultados com a alteração bastante considerável da resposta. Ainda assim, a média de α , na Dimensão Autonomia, é igual a 0,235 pelo que assumimos que não há diferenças com significado estatístico. Comparando os resultados obtidos nos diferentes géneros, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à Dimensão Autonomia, apesar de os rapazes terem índices de autonomia mais elevados que as raparigas.

Na Dimensão Competência, os resultados revelam que nem todas as possibilidades de resposta foram utilizadas pelos inquiridos. Em termos de tendência central, verifica-se que as respostas se aproximam da opção (4) “Concordo” em ambas as aplicações. Apesar de os resultados não revelarem diferenças com significado estatístico, é possível verificar que na 2ª aplicação a percentagem de resposta à opção (4) “Concordo” teve um decréscimo considerável, o que revela que a implementação da metodologia do trabalho por grupos heterogéneos/homogéneos nas aulas de EF contribuiu decisivamente para este resultado. A tendência de respostas revela-se idêntica à dimensão anterior, sendo que as raparigas contribuem ativamente para estes resultados. Comparando os resultados obtidos nos diferentes géneros, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à Dimensão Competência,

apesar de os rapazes apresentarem valores médios mais elevados nas respostas às opções (4) “Concordo” e (5) “Concordo totalmente”.

Na Dimensão Relação, os inquiridos têm uma boa perceção de relacionamento com os restantes colegas. Em termos de tendência central, verifica-se que as respostas se aproximam da opção (5) “Concordo totalmente”. Também é possível perceber que na afirmação “Sinto-me bem com os colegas da minha turma”, o valor de significância bilateral $\alpha=0.035$, o que significa que as respostas dos alunos têm um valor estatístico significativo tendo em conta a comparação dos dados da 1ª e da 2ª aplicação. Ainda assim, a média de α , na Dimensão Relação, é igual a 0,498 pelo que assumimos que não há diferenças com significado estatístico. Comparando os resultados obtidos nos diferentes géneros, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à Dimensão Relação.

No segundo questionário (Autoconceito), tanto a escala do autoconceito como a escala de autoestima, e da preferência do local da prática desportiva solicitavam ao participante que se posicionasse relativamente a um conjunto de afirmações que lhe eram apresentadas num contínuo de respostas que variavam entre (1) “Exatamente como eu” e (4) “Completamente diferente de mim”.

Na Dimensão Autoconceito, foram usadas todas as possibilidades de resposta e verifica-se que, em termos de tendência central, as respostas aproximam-se da opção (3) “Diferente de mim”, sendo a dispersão pouco significativa. Comparando os resultados obtidos nos diferentes géneros, é possível constatar que o autoconceito das raparigas parece fundamentar-se sobretudo nos itens relativos à aparência física, o autoconceito dos rapazes vai buscar contributos a dois domínios específicos: a aparência física e a competência desportiva. Segundo Faria (2005) o desenvolvimento do autoconceito conduz a uma melhor aceitação de si próprio e à melhoria das realizações, possibilitando um melhor aproveitamento da competência pessoal. Apesar de apenas a afirmação “Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência física” revelar um valor de significância bilateral $\alpha=0.031$, a média de α , na Dimensão Autoconceito, é igual a 0,498 pelo que assumimos que não há diferenças com significado estatístico.

No que se refere à Dimensão Autoestima, também foram usadas todas as possibilidades de resposta. A tendência central aponta para a opção de resposta (2) “Como eu”, o que revela que os inquiridos têm uma boa percepção de autoestima, apesar de nas afirmações: “Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.” e “Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida”, indicativos que revelam uma autopercepção pouco positiva. De acordo com Harter (1982), A principal fonte de autoestima das crianças pequenas é a avaliação que os pais fazem da sua aparência física e das suas competências. Nesta dimensão, a média de $\alpha=0.672$ pelo que assumimos que não há diferenças com significado estatístico.

O local preferencial da prática de atividade desportiva parece ser a escola, pois o valor médio de respostas é superior quando comparado ao do clube/associação, o que reforça a importância das aulas de Educação Física e a importância de projetos de Desporto Escolar. Segundo Kopp, Prat & Azevedo (2014), no contexto da escola, a aula de Educação Física constitui espaço efetivo para o aumento dos níveis de atividade, aptidão física e outros componentes relacionados com a saúde em crianças e jovens. A análise comparativa do local da prática desportiva mostra que tanto as raparigas como os rapazes expressam uma preferência pela prática de atividade desportiva na escola.

Com a interpretação dos resultados, podemos constatar que se verifica uma tendência geral em cada um dos construtos. Relativamente às NPB, o relacionamento entre os alunos não foi alterado devido à metodologia utilizada nas aulas, no entanto, os alunos tendem a demonstrar uma menor percepção de competência e autonomia, principalmente as raparigas. Contrariamente, os rapazes tendem a melhorar os seus níveis de autoestima, enquanto que a percepção de autoconceito não sofreu grandes alterações.

Como resultado, a DP utilizada nas aulas teve os seus efeitos nestes dados obtidos, uma vez que o agrupamento misto tem vantagens, mas também tem os seus problemas. Sabemos da necessidade em manter um alto nível de desafio para os que têm alto desempenho, garantindo uma qualidade de instrução para que os alunos pudessem perceber, no período experimental, os objetivos pretendidos para cada grupo. O facto de se verificar um decréscimo ao nível da percepção de

competência das raparigas, pode ser o resultado de um agrupamento misto onde, por vezes, os objetivos e critérios de êxito são mais simples, não se elevando os padrões. Outro problema pode ser explicado pelo facto de dentro de cada “grupo de nível” poder haver alunos com baixo autoconceito sobre a sua capacidade de acompanhar pelo menos parte do trabalho realizado por seu grupo.

Podemos compreender que as aulas de EF proporcionam um ambiente propício para que sejam desenvolvidas competências tanto a nível físico como cognitivo, concordando com Rocha et al. (2011) que afirma que a escola constitui o principal meio promotor da atividade física e é na escola que as crianças e jovens têm oportunidade de estabelecer relações de amizade, participar em atividades curriculares e extracurriculares que ajudam a moldar a sua identidade e os prepararam para o futuro.

8. SÍNTESE CONCLUSIVA

A presente investigação e os resultados obtidos demonstram que existem múltiplos fatores que influenciam a prática desportiva de crianças e jovens em idade escolar. Na generalidade não são apresentadas diferenças com significados estatísticos, ainda assim é importante referir que durante toda a investigação estiveram contempladas as necessidades psicológicas dos alunos, sendo que a dimensão competência foi a que se evidenciou mais no decorrer das aulas.

Ntoumanis (2012), defende a importância de apoiar e trabalhar a necessidade de competência nas aulas de EF, tendo em conta o elevado número de consequências positivas associadas, tais como o bem-estar pessoal (Deci e Ryan, 2000), diversão nas aulas de EF (Grastén et al, 2012). Do mesmo modo, as relações sociais dos alunos, são essenciais para que haja motivação e compromisso nas aulas de EF (Moreno, 2009).

Já na opinião de Reeve (2012), para favorecer um maior compromisso do aluno nas suas aprendizagens, as estratégias de apoio à autonomia são mais úteis que as estratégias controladoras.

Sendo a autoestima uma avaliação emocional que o indivíduo faz das suas próprias competências e capacidades, um estudo realizado por Jacobs et al. (2002) revela que as medidas de reforço da autoestima podem ser uma boa forma de capacitar crianças e jovens em idade escolar. Concordando também com Peixoto & Almeida (2011), que num estudo efetuado revelam que o autoconceito positivo está associado a uma maior motivação para as aprendizagens.

Deste modo, durante toda a investigação, comprometemo-nos a elevar e potencializar estas necessidades psicológicas básicas nos alunos, e uma das estratégias adotadas foi utilizar a diferenciação pedagógica ao longo das aulas, defendendo a posição de Niemec e Ryan (2009) que defendem que se deve ajustar as atividades às capacidades de realização dos alunos, oferecendo mais liberdade de intervenção nas aulas e autonomia aos alunos. Após a realização do estudo podemos considerar que a metodologia da diferenciação não traz influências negativas nas necessidades psicológicas básicas, no autoconceito ou na autoestima.

Com a finalização deste estudo, podemos tirar algumas conclusões relativamente às limitações do mesmo, que poderão estar ligadas ao facto de os resultados não serem estatisticamente significativos. O número reduzido da amostra, o pouco tempo de intervenção entre as duas aplicações dos questionários, o facto de ter sido realizado em duas turmas de anos de escolaridade diferentes e a faixa etária dos inquiridos (alguns alunos revelaram imaturidade ou desinteresse no preenchimento dos questionários). Estes poderão ser alguns fatores interessantes a ter em conta em futuras pesquisas, não obstante que este estudo incide sobre os mecanismos psicológicos implícitos no processo de ensino-aprendizagem.

Seria também interessante perceber o porquê das raparigas que se encontram na fase de adolescência apresentarem valores de autoconceito relativos à aparência física, contrariamente aos rapazes que para além da aparência física também apresentam elevados índices de competência desportiva.

Neste sentido será importante verificar em que medida a diferença observada entre os géneros se prende com a modalidade desportiva praticada, com fatores relativos à socialização diferenciada dos géneros ou a fatores biológicos que se traduzem

num menor interesse na prática desportiva. Chan, Lonsdale & Fung (2012) salientam que a prática desportiva se desenvolve num contexto social que privilegia as relações interpessoais.

Para finalizar pensamos que de alguma forma respondemos à nossa questão e objetivo da investigação, contribuindo assim para um melhor conhecimento dos motivos revelados pelos alunos relativamente à prática desportiva e às próprias relações entre eles.

Acreditamos que a intervenção dos docentes de EF será mais produtiva se for ao encontro das necessidades dos alunos, e para esse efeito, é necessário ter em conta as necessidades psicológicas básicas, o autoconceito e a autoestima de cada um. Assim, o processo ensino-aprendizagem será mais rentabilizado e motivante, o que leva ao interesse dos alunos e ao sucesso das suas aprendizagens.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

Em modo de conclusão, torna-se importante realizar uma retrospeção de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste Estágio Pedagógico.

Começamos por afirmar que esta experiência como docente em Educação Física foi bastante enriquecedora a nível de formação profissional e a nível pessoal. Foi possível de perceber o gosto que temos pelo contexto escolar, pelos próprios alunos, pela prática desportiva, organização de atividades e pela intervenção pedagógica.

Durante todo este percurso não houve alturas onde sentíssemos qualquer tipo de desmotivação, pelo contrário, a motivação em realizar o melhor trabalho possível fez com que fosse imprescindível desenvolver competências de análise reflexiva e espírito crítico. Neste sentido, os supervisores tiveram um papel preponderante, acompanhando sempre a planificação, a realização, reflexão e a avaliação do processo ensino aprendizagem. Mostrando disponibilidade total, despoletaram a nossa curiosidade, profissionalismo, rigor e brio, ganhando experiência e

enriquecendo o nosso reportório de conhecimentos e ações, contribuindo para a nossa formação profissional e pessoal.

Também foi importante o contributo dado por todos os alunos da turma, uma vez que trabalhamos com alunos muito empenhados, educados, respeitadores, divertidos, compreensivos e bastante curiosos. Deste modo, a aplicação de novas metodologias foi mais facilitada, levando a aulas mais dinâmicas e motivantes, facilitando o processo ensino aprendizagem.

A nossa intervenção pedagógica ao longo de todo o *practicum* revelou-se um pouco facilitada, uma vez que a turma tinha um número reduzido de alunos, a escola dispõe de magníficos recursos materiais e espaciais, sendo que tivemos ao nosso dispor as melhores condições possíveis. Este é um aspeto que nos deixa de certo modo apreensivos, uma vez que gostaríamos de experienciar realidades diferentes, com condições mais adversas, obstáculos, desafios e com turmas do Ensino Secundário. Assim acreditamos que poderemos dar continuidade a este desenvolvimento e crescimento profissional, uma vez que ainda temos muitos aspetos a melhorar e será necessário manter uma postura pró-ativa com vista a este aperfeiçoamento do nosso processo ensino-aprendizagem.

Todo este processo foi bastante cansativo, requerendo várias adaptações pessoais para que a nossa participação neste EP fosse levada de corpo e alma. A dedicação, disponibilidade, empenho e vontade de aprender, foram fatores que revelaram o nosso prazer em desempenhar o papel de docente da melhor maneira possível.

Terminamos esta reflexão salientando o orgulho sentido na nossa evolução e na devida preparação para encarar a realidade escolar, lutando sempre pela importância da Educação Física no contexto escolar e pelos benefícios que acarreta a própria prática da atividade física.

BIBLIOGRAFIA

Araújo, F. (2015). A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da universidade de Lisboa.

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

Bento, J. O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física 3ª Edição*, Livros Horizonte.

Black, P., & William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Black, P., & William, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na Educação Física - Uma contribuição ao coletivo docente*. Porto Alegre: Movimento.

Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-169.

Burns, R. (1990). *El Autoconcepto*. Bilbao: Ega

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

Chan, D., Lonsdale, C. & Fung, H. (2012). Influences of coaches, parents, and peers on the motivational patterns of child and adolescent athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 22 (4), 558-568.

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

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.

Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education*. 59 (4), 185-198.

Gamoran, A. (1993). Alternative uses of ability grouping in secondary schools: Can we bring high quality instruction to low-ability classes? *American Journal of Education*, 101, 1-22.

Gamoran, A. (2002). *Standards inequality & ability grouping in schools*. Centre for Educational Sociology.

Graça, A. & Oliveira, J. (1994). *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física/Universidade do Porto.

Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Desporto.

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

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.

Ireson, J. & Hallam, S. (2006). *Secondary school pupils' preferences for different types of structured grouping practices*. Institute of Education, University of London, UK. 32(4), 583–599.

Ireson, J., Rogers, L. & Hallam, S. (2008). *Ability grouping in the secondary school: attitudes of teachers of practically based subjects*. Institute of Education, University of London, London, UK. 31(2), 181–192.

Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.

Kopp, D., Prat, I., & Azevedo, M. (2014). Intervenções escolares de médio e longo prazo para promoção de atividade física: Revisão sistemática. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 19 (2), 142-152.

McIntyre, H. & Ireson, I. (2002). Within-classability grouping: placement of pupils and groups and self-concept, *British Educational Research Journal*, 28(2), 249–264.

Moreno, J. Hernández, A. & González, C. (2009). Contemplando la teoría de la auto-determinación con las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 213-222.

Niemec, C. & Ryan R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to the education practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. En G. C. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise*. 3, 91-128.

Peixoto, F. & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), 533-541.

Reeve, J (2012). *A self-determination theory perspective on student engagement*. *Handbook of research on student engagement*, 149-172. New York: Springer.

Rocha, A., Marques, A., Figueiredo, C., Almeida, C., Batista, I., Almeida, J. (2011). Evolução da saúde escolar em Portugal: *Revisão legislativa no âmbito da Educação. Millenium*, 41, 69-87.

Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Schmidt, A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento, 19, 227-259

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Ensinar LA Educación Física*. INDE Publicaciones.

Silverman, S. (1994). *Communication and motor skills learning: What we learn from research in the gymnasium*. *Quest*, 46, 345-355.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.

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

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.

Vlachopoulos, S., Ntoumanis, N., & Smith, A. (2010). *The Basic Psychological Needs in exercise scale: Translation and evidence for cross-cultural validity*. *USEP*, 8, 394-412.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. And Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.

ANEXOS

Anexo A – Modelo de plano de aula

Plano Aula			
Professor:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	Nº da aula da UD:	UD:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função Didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
Sumário:			

	Tempo		Tarefas / Situações de aprendizagem	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas/ Critérios de Êxito/ Objetivos específicos
	T	P			
Parte inicial					
Parte fundamental					
Parte final					

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

--

Composição dos grupos:

--

Anexo B – Relatório de reflexão de aula

Relatório de Aula			
Professor:		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	Nº da aula da UD:	UD:	Duração da aula:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			
Sumário:			

Reflexão Crítica

Planeamento da aula:

Instrução:

Gestão:

Clima/ Disciplina:

Decisões de ajustamento:

Aspetos positivos mais salientes:

Oportunidades de melhoria:

Anexo C – Grelha de avaliação diagnóstica

Grelha de Avaliação Diagnóstica													
Professor:	Data:	Nº de aula da UD:	Nº de aula:	Turma:	Duração da aula:	Período:							
UD - Ginástica de Aparelhos													
Nº/Nome dos alunos	Domínio Psicomotor												Média
	Plinto/ Boque		Minitrampolim			Trave			Paralelas Simétricas		Domínio Cognitivo	Domínio Sócio-Afectivo	
	Salto de eixo	S. entre mãos	Salto Extensão	Salto Engrupado	Salto de carpa	Subida	Domínio		Balanços 2 mãos	Saída c/ meia volta	Formas execução/ Aju das	Atitudes	
						1 pé	Andar	Avião					
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													

Legenda:		
Elementos técnicos e táticos	Conhecimentos:	Atitudes/qualidade de participação:
1= Não Executa/ Executa com dificuldade	1 = Não conhece/ Conhece os aspetos elementares	1 = Não se empenha/ Participa com pouco empenho
2 = Executa	2 = Conhece a maioria dos aspetos regulamentares e de execução	2 = Participa com empenho satisfatório
3 = Executa corretamente	3 = Conhece todos os aspetos regulamentares e forma de execução	3 = Participa ativa e corretamente

Anexo D - Tabela de registo da avaliação formativa

<u>Avaliação Formativa de Badminton</u>						
Nome	Nº de aula	Objetivo Específico	Função Didática	Dificuldades	Estratégias	Empenhamento
Núcleo de Estágio de Educação Física 2017/2018						

Anexo E – Grelha de avaliação sumativa

Grelha de Avaliação Sumativa															
Professor:	Data:	Nº de aula da UD:				Nº de aula:		Turma:		Duração da aula:		Período:			
UD - Ginástica de Aparelhos															
Nº/Nome dos alunos	Domínio Psicomotor														Média
	Plinto/ Boque		Minitrampolim				Trave			Paralelas Simétricas		Domínio Cognitivo	Domínio Sócio-Afectivo		
	Salto de eixo	S. entre mãos	Salto Extensão	Salto Engrupado	Salto de carpa	Salto c/ 1/2 pirueta	Subida	Domínio		S. Ext. c/ 1/2 pirueta	Balanços 2 mãos	Saída c/ meia volta	Formas execução/Aju das	Atitudes	
							1 pé	Andar	Avião						
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															

Legenda:		
Elementos técnicos e táticos	Conhecimentos:	Atitudes/qualidade de participação:
1 = Não Executa	1 = Não conhece	1 = Não se empenha
2 = Executa com dificuldade	2 = Conhece pouco	2 = Participa com pouco empenho
3 = Executa satisfatoriamente	3 = Conhece os aspectos elementares	3 = Participa com empenho satisfatório
4 = Executa com alguma dificuldade	4 = Conhece a maioria dos aspectos regulamentares e de execução	4 = Participa com empenho muito satisfatório
5 = Executa correctamente	5 = Conhece todos os aspectos regulamentares e forma de execução	5 = Participa activa e correctamente

Anexo F – Modelo de auto e hétero avaliação

Nome: _____ N.º ____ Ano: ____ Turma: ____

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

	1º Período			2º Período			3º Período		
	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre
Domínio das Atitudes e Valores (30%)									
Realização das atividades/ tarefas propostas (Participação)									
Participação adequada (Comportamento)									
Iniciativa nas atividades (Autonomia)									
Cumprimento das regras de conduta (Pontualidade)									
Material necessário para as aulas (Equipamento)									
Domínio Cognitivo (20%)									
Adquiri conhecimentos relacionados com as modalidades									
Respondi com clareza às questões colocadas na aula									
Conheço os conteúdos técnicos e táticos abordados									
Sei as regras das modalidades lecionadas									
Domínio Psicomotor (50%)									
Adquiri habilidades motoras									
Apliquei os conhecimentos lecionados									
Realizei corretamente as tarefas propostas									
Progridi para níveis superiores									
Classificação	Basquetebol:			Ginástica Acrobática:			Andebol:		
	Dança:			Voleibol:			Atletismo:		
	Badminton:			Tag-Rugby:					
Auto Avaliação	1º Período			2º Período			3º Período		

Para fazeres a hétero avaliação dos teus colegas, preenche com o nível de classificação no período correspondente ao presente.

Nº	Nome	Nota Final		
		1º	2º	3º
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Anexo G - Questionário aplicado para o aprofundamento do tema problema

Universidade de Coimbra
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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



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

Caracterização pessoal

Género: Masculino ___ Feminino ___ **Idade:** ___ anos

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

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

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

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

Qual é o teu grau de motivação para praticar desporto?

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

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

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

O seguinte conjunto de afirmações tem a ver com o modo como encaras a tua participação na Educação Física.

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

Anexo H – Fichas de observação para o aprofundamento do tema problema

MEEFEBS – Estágio Pedagógico

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

Observado _____ Data: _____

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

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

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

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

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

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

Nome do aluno _____

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

Anexo I – IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas do Estágio Pedagógico em E



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas

Componente de investigação do Relatório de Estágio

CERTIFICADO SOLIDÁRIO

Certifica-se que Ricardo Augusto Pereira participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

Coimbra, 16 de março de 2018

A Coordenadora do MEEFEB

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo J – VII Oficina de Ideias em Educação Física



CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

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

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)



O Diretor da ESAB



(Eng.º Manuel Esteves da Fonseca)



Coimbra, 11 de abril de 2018



Anexo L – Formação FITescola

**CERTIFICADO****Ação de formação - Programa FITescola**

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

O Diretor da FCDEE, UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)