Ana Rita Araújo Fernandes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA COM JARDIM DE INFÂNCIA PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA TURMA 8ºF NO ANO LETIVO 2017/2018

O impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos

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

Junho de 2018

· U C ·

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANA RITA ARAÚJO FERNANDES

Nº 2013134065

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA COM JARDIM DE INFÂNCIA PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA TURMA 8ºF NO ANO LETIVO 2017/2018

O impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos

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 de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor Miguel Fachada

COIMBRA

2018

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”

Nelson Mandela

Esta obra deve ser citada como:

Fernandes, A. (2018). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia junto da Turma 8ºF no ano letivo 2017/2018 – O impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos.*

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, Ana Rita Araújo Fernandes, aluna nº 2013134065 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 art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

14 de Junho de 2018

(Ana Rita Araújo Fernandes)

Aos meus pais, que me apoiam incondicionalmente em todos os meus percursos e a quem tudo devo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, especialmente aos meus pais por serem incansáveis comigo, pelo apoio que me dão e pela luta que tratam diariamente para que um dia eu seja *"alguém na vida".* Quero reconhecer a paciência e a confiança que sempre depositaram em mim, e por estarem sempre presentes mesmo com a distância que nos separa, prontos a darem-me palavras de ânimo e força.

De seguida, quero exprimir o meu agradecimento aos meus professores orientadores, Edgar Ventura e Miguel Fachada, por todos os ensinamentos que me passaram, pela paciência que sempre demonstraram e pela disponibilidade ao longo de todo este ano letivo.

Aos meus colegas de estágio, Ângela Basto e Ricardo Pereira, pela amizade e companheirismo ao longo desta experiência, apoiando-me e tornando mais positivo e marcante todo este conjunto de aprendizagens.

Por fim, mas não necessariamente o último, um obrigado do tamanho do mundo à escola EB/JI Prof. Dr. Ferrer Correia e todos os seus docentes e não docentes, por terem tornado este estágio numa experiência encantadora e nos terem recebido tão bem. Um especial obrigado à turma 8ºF que nunca esquecerei, e tornou especial todas as aprendizagens que com ela adquiri. Vou levá-los a todos no coração.

RESUMO

O Estágio Pedagógico visa a aquisição e a aplicação de uma panóplia de saberes, tanto profissionais como pessoais, que vêm complementar aqueles anteriormente recolhidos nos anteriores anos de formação. Estes saberes são o suporte do ingresso numa carreira como docente, cujo papel passa por criar um clima benéfico à aprendizagem, levando em consideração um planeamento apropriado, uma realização positiva e eficaz, bem como uma boa reflexão e avaliação das suas práticas ao longo das aulas lecionadas.

O presente documento representa o Relatório Final do Estágio Pedagógico concretizado na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia, no ano letivo de 2017/2018.

Neste documento será dado principal ênfase à reflexão das atividades que foram desenvolvidas no âmbito da intervenção pedagógica, seguida da exposição e partilha de experiências vividas pelo núcleo de estágio, retratando a nossa transição de alunos para professores estagiários em contexto real.

Este documento encontra-se dividido em três partes distintas: a contextualização da prática pedagógica, referenciando neste ponto alguns dos aspetos fulcrais à prática desenvolvida; a análise reflexiva da prática pedagógica, onde descrevemos e analisamos diversos momentos desta prática; e o aprofundamento do tema-problema, onde será enfatizado o impacto que a diferenciação pedagógica ao longo das aulas de Educação Física tem nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos, considerando diversas características apresentadas pelos alunos ao longo das Unidades Didáticas lecionadas neste ano letivo.

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

ABSTRACT

The Teacher Training aims at the acquisition and application of a wide range of knowledge, both professional and personal, that complement those previously collected in the previous years of formation. This knowledge supports a career as a teacher whose role is to create a beneficial climate for learning, taking into account appropriate planning, positive and effective achievement, as well as a good reflection and evaluation of their practices throughout the lessons taught.

This document represents the Final Report of the Teacher Training concretized in Escola Básica e Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia, in the academic year 2017/2018.

In this document, emphasis will be given to the reflection on the activities that were developed in the scope of the pedagogical intervention, followed by the exposition and sharing of experiences lived by the internship group, depicting our transition from students to trainee teachers in real context.

This document is divided in three distinct moments: the contextualization of the pedagogical practice, referencing in this point some of the key aspects to the developed practice; the reflexive analysis of the pedagogical practice, where we describe and analyze several moments of this practice; and the deepening of the problem theme, where it will be emphasized the impact that the pedagogical differentiation throughout the Physical Education classes has on the Basic Psychological Needs of the students, considering several characteristics presented by the students along the Didactic Units taught in this school year.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training. Pedagogical Differentiation. Basic Psychological Needs.*

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA 3

1.1 O contexto escolar 4

1.2 A turma..... 5

1.3 O grupo de Educação Física e as suas decisões 5

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA 7

A – Área das atividades de ensino e aprendizagem 7

2.1 Planeamento 7

2.1.1 Plano Anual 8

2.1.2 Unidades Didáticas 10

2.1.3 Planos de Aula..... 14

2.2 Realização 16

2.2.1 Instrução 16

2.2.2 Gestão 19

2.2.3 Clima/Disciplina 21

2.2.4 Decisões de ajustamento..... 22

2.3 Avaliação 23

2.3.1 Avaliação Diagnóstica..... 25

2.3.2 Avaliação Formativa 26

2.3.3 Avaliação Sumativa 27

2.3.4 Autoavaliação e Heteroavaliação 29

2.3.5 Avaliação da prática pedagógica e do processo de ensino 29

B – Área das atividades de organização e gestão escolar..... 30

C – Área das atividades de projetos e parcerias educativas..... 32

D – Área ético-profissional 34

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA..... 36

3.1 Nota Introdutória 36
3.2 Revisão da Literatura / Enquadramento Teórico 36
3.3 Objetivo / Questão de Investigação 40
3.4 Metodologia 41
3.4.1 Amostra 41
3.4.2 Instrumentos 41
3.4.3 Procedimentos 41
3.5 Apresentação e análise dos resultados 43
3.6 Discussão de Resultados 49
3.7 Síntese Conclusiva 50
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES 52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 54
ANEXOS 58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferença entre a 2ª e 1ª aplicação do questionário - frequências relativas (amostra global) 45
Tabela 2 – Diferença entre a 2ª e 1ª aplicação do questionário por género – tabulação cruzada 48
Tabela 3 – Estudo da estatística interferencial – Dimensões vs. Género 49

LISTA DE ABREVIATURAS

DP: Diferenciação Pedagógica

EF: Educação Física

EP: Estágio Pedagógico

FB: Feedback

MEEFEBS: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEE: Necessidades Educativas Especiais

NPB: Necessidades Psicológicas Básicas

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade(s) Didática(s)

INTRODUÇÃO

Este documento é o derradeiro resultado de todo o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), podendo-se considerar que o presente documento representa todos os conhecimentos e saberes obtidos ao longo destes dois anos que o mestrado engloba.

O Relatório Final de Estágio Pedagógico está inserido no âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Física, concretizado na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia, no ano letivo de 2017/2018, incluído no plano de estudos do 2º ano do mestrado, onde são colocados em prática todos os conhecimentos assimilados nos prévios anos de formação, sendo assim realizada a transição de alunos para professores estagiários num contexto escolar real.

O Estágio Pedagógico (EP), tem como principal objetivo maximizar a formação dos futuros docentes de Educação Física (EF), proporcionando uma consolidação dos conhecimentos obtidos até ao preciso momento, permitindo ainda aprimorar as nossas aptidões como professores estagiários ao nível didático, do planeamento, do desenvolvimento curricular, da intervenção pedagógica e da avaliação, bem como da ética profissional.

Neste documento é pretendido revelar o resultado de toda a reflexão realizada ao longo do mesmo, onde serão evidenciados os progressos sucedidos ao longo da lecionação, junto da turma F do 8º ano no ano letivo 2017/2018 na escola supracitada. Deste modo, o Relatório Final de Estágio Pedagógico tem o intuito de narrar as expectativas inicialmente sentidas e as reais experiências que foram vividas ao longo deste ano letivo, assim como realizar uma análise, junto da sua reflexão crítica, do trabalho desenvolvido na intervenção pedagógica deste EP.

O documento tem três partes fundamentais. Na primeira, Capítulo I, será apresentada uma contextualização da prática desenvolvida, no Capítulo II, segunda parte, será efetuada a análise e a reflexão acerca da Prática Pedagógica, e na terceira parte, Capítulo III, será apresentado o aprofundamento do Tema/Problema, com a seguinte designação: “O impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos em Educação Física”.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

O Estágio Pedagógico, além de toda a sua importância é uma das tarefas finais a desenvolver no percurso académico, e assim, tornou-se inevitável o aparecimento de sentimentos como a ansiedade e o receio de falhar num sonho que desde sempre acompanha quem idealiza tornar-se um profissional de Educação Física (EF).

Ultrapassada a ansiedade e os receios, assim se sucedeu o primeiro contacto com a realidade e vivência na comunidade escolar, com a principal pretensão de implementar e desenvolver um eficaz e entusiasmante processo de ensino-aprendizagem para os alunos, através de um eficiente papel de docente, colocando em prática todos os conhecimentos que temos vindo a assimilar.

Foi com entusiamo que se iniciou o ano letivo, e consequentemente, o trabalho em grupo junto dos colegas estagiários, que facilitou bastante a partilha e troca de ideias ao desenvolvermos trabalhos conjuntos. Deste modo, como ambicionávamos foi como se sucedeu, desde logo um bom relacionamento com todos os intervenientes da comunidade escolar, tanto docentes das mais diversas áreas, como funcionários da escola que em muito contribuíram para o nosso bem-estar.

Para uma intervenção pedagógica de sucesso, foi-nos proposto a realização de um Plano de Formação Individual, onde descrevemos as metas e aprendizagens que pretendíamos alcançar, bem como as nossas maiores dificuldades até ao momento, estratégias que ajudassem na resolução das mesmas e apontamentos da nossa opinião relativamente aos pontos fortes e fracos da nossa capacidade de planeamento e lecionação.

Para ultrapassarmos as dificuldades inicialmente sentidas, sentimos a necessidade de criarmos estratégias que nos ajudassem a ultrapassá-las, e estas, foram concebidas sempre com o apoio e acompanhamento de ambos os professores orientadores.

1.1 O contexto escolar

É bastante importante a contextualização do trabalho desenvolvido, pois todos os fatores que estão associados ao contexto escolar, de certa forma, tiveram influência e marcaram os progressos efetuados neste ano letivo. A Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia encontra-se situada numa pequena povoação, denominada de Senhor da Serra, com uma distância de 14km da cidade de Coimbra, pertencendo ao concelho de Miranda do Corvo. Esta foi a primeira escola Básica Integrada de Portugal, e o meio que a envolve é de cariz social específico, pois a maioria dos alunos que a frequentam advêm de instituições de acolhimento a jovens e crianças, assim como de famílias bastante desfavorecidas, o que implica um certo cuidado na prática docente, visto que a maioria dos alunos são carenciados.

A Escola Ferrer Correia é ainda conhecida por acolher alunos desde as mais tenras idades, desde o jardim-de-infância ao 3º ciclo, incluindo além disso, cursos vocacionais e profissionais para os alunos frequentadores deste último ciclo. Neste ano letivo, a escola contou com um total de 226 alunos, sendo 27 da Pré-Primária, 45 alunos do 1º ciclo, 57 do 2º ciclo, 66 do 3º ciclo, e ainda, 32 alunos dos cursos vocacionais (CEF). Destes, 6% dos alunos são institucionalizados, encontrando-se 32 alunos no Lar de Jovens, 27 na Casa do Gaiato e 34 na Fundação de Assistência, Desenvolvimento e Formação Profissional (ADFP).

Como é de conhecimento geral, as escolas atribuem escalões aos alunos dependendo das necessidades financeiras e sociais dos mesmos, sendo que no 3º ciclo confrontamo-nos com 39 alunos subsidiados, e ainda no 2º ciclo, observamos a existência de 26 alunos, o que resulta num total de 65 alunos subsidiados.

Ao nível das instalações para o ensino de Educação Física, a escola possui de um pavilhão gimnodesportivo com ótimas condições, uma sala de ginástica muito bem equipada, um campo exterior com quatro tabelas e duas balizas, bem como uma caixa de saltos e uma pista de velocidade. Relativamente aos materiais e aos equipamentos que a escola disponibilizou, podemos referir que tínhamos todos os necessários à prática desportiva, estando os mesmos em boas condições, e, contávamos também com o suporte da entidade escolar caso fosse necessário obter outro tipo de material.

Deste modo, todo este conjunto de fatores contribuíram para uma boa prática letiva, o que nos permitiu diversificar as matérias lecionadas, promovendo assim experiências ricas em aprendizagem para os alunos.

1.2 A turma

O Estágio Pedagógico foi realizado junto da turma F do 8º ano de escolaridade, que inicialmente apenas possuía 10 alunos, dos quais um tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE) e um apresentava Currículo Específico Individualizado. No entanto, a meados do ano letivo surgiu um novo aluno.

A turma era constituída por 11 alunos, sendo 3 deles do género feminino, e 8 do género masculino, cujas idades variavam entre os 12 e os 16 anos. A turma do 8ºF apresentou ainda uma grande diversidade ao nível dos gostos e da motivação para a prática desportiva, que de certa forma influenciou o empenho de alguns alunos ao longo das aulas de Educação Física.

Em termos de aproveitamento e comportamento inicial da turma, desde logo que estes se revelaram positivos, contudo, numa fase inicial a turma demonstrou-se um pouco irrequieta e por vezes distraída, tendo assim sido necessária a implementação de estratégias que captassem a atenção e o interesse dos discentes.

Apesar destes fatores referidos, a relação com os alunos foi sempre bastante boa, notando-se desde início grande empatia entre os discentes e a docente. Foi ainda possível observar que os alunos que praticavam exercício físico extracurricular obtinham e apresentavam um desempenho mais elevado na execução das tarefas em todas as matérias lecionadas.

1.3 O grupo de Educação Física e as suas decisões

A Escola BI|JI Prof. Dr. Ferrer Correia integrou no seu grupo disciplinar da área da EF 3 professores, mais o Núcleo de Estágio de Educação Física composto por 3 estagiários.

Após conhecidas as instalações e as pessoas que constituíam as mesmas, passámos pela organização do ano letivo, selecionando-se assim as matérias que iriamos abordar ao longo do mesmo, com as devidas justificações, e, tendo sempre em conta a rotação dos espaços que é definida desde o início do ano letivo. Assim, levando em consideração as rotações, as matérias nucleares que se encontram

definidas no PNEF, as condições meteorológicas que se preveem para cada altura do ano e ainda as matérias às quais é dado maior ênfase na escola, elaborámos o planeamento anual.

As decisões seguintes, tomadas tanto pelo núcleo de estágio como pelo professor orientador, passaram pela definição da estrutura dos documentos que iriamos elaborar ao longo do ano letivo, tais como os planos de aula (Anexo A), os relatórios referentes às reflexões das aulas (Anexo B), o método de realização das unidades didáticas e do plano anual, bem como a explicação e criação de documentos que nos permitissem lecionar de forma diferenciada em função dos níveis de desempenho existentes.

No início do ano letivo, antes de abordarmos uma matéria em específico, realizámos ainda uma avaliação inicial respeitante à condição física dos alunos, a partir da bateria de testes do FitEscola, pois um dos objetivos da disciplina de Educação Física é a melhoria das capacidades físicas e motoras destes. Assim sendo, esta avaliação ao ser realizada no início do ano, e posteriormente no final do mesmo, permite-nos observar as evoluções dos alunos ao nível destas capacidades que deverão ser exercitadas ao longo de todo o decorrer do ano e em todas as matérias lecionadas, proporcionando na sua eventualidade uma melhor qualidade de vida para os discentes, ajudando ainda na prevenção de doenças relacionadas com a obesidade infantil, que tem vindo a aumentar nos dias que correm.

Juntamente com o grupo de Educação Física, ficaram definidas desde início quais as matérias a lecionar para a turma F do 8º ano de escolaridade, enunciando-se as seguintes: Basquetebol; Dança (Aeróbica); Badminton; Ginástica Acrobática; Voleibol; Tag-Rugby; Andebol; Atletismo (saltos/lançamento do peso).

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer do Estágio Pedagógico, diversas atividades fulcrais foram desenvolvidas para que o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais eficaz e positivo possível. Estas atividades encontram-se relacionadas com áreas distintas, desde atividades promotoras de aprendizagem, atividades de organização e gestão escolar, a atividades de projeto e parcerias educativas, e, ética profissional. Assim, na análise reflexiva a ser elaborada no presente relatório, irão ser abordados quatro temas interligados a estas áreas, como o planeamento, a realização, avaliação e componente ético-profissional.

A – Área das atividades de ensino e aprendizagem

"Nas Atividades de Ensino – Aprendizagem, consideramos os 3 grandes domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, a Condução do Ensino – Aprendizagem (realização) e a Avaliação." (Guia de Estágio, 2017/2018)

2.1 Planeamento

"A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática." (Bento, 2003)

O planeamento é uma fase que se reflete nas aprendizagens que os alunos desenvolvem ao longo do ano letivo, coexistindo assim uma ligação entre fatores, como o contexto em que este é posto em prática, o programa de ensino e as capacidades do docente. O planeamento, após ser aplicado em contexto real, encontra-se sempre submetido a alterações inesperadas, daí as chamadas decisões de ajustamento que são bastante recorrentes na realização, principalmente na área da Educação Física. Para que o professor construa um planeamento adequado e promotor de um bom processo de aprendizagem dos alunos, este deverá dominar a didática e a sua metodologia, para que posteriormente consiga adaptar os conteúdos a abordar e o método como serão abordados ao contexto em que se encontra inserido.

2.1.1 Plano Anual

O plano anual é um ponto de referência no planeamento, pois é um documento orientador que auxilia o professor em todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, este não deverá ser “cegamente” seguido, pois encontra-se aberto a possíveis alterações ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica.

Um dos objetivos da elaboração do plano anual é fornecer às matérias e aos conteúdos que se encontram descritos no Programa Nacional de Educação Física uma sequenciação lógica e organizada, de modo a que a sua transmissão leve sempre em consideração o contexto em que são lecionados, para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais vantajoso possível. Assim o documento do plano anual é o pilar de todo o planeamento da disciplina de Educação Física.

Iniciando-se a conceção do plano anual, foi necessário analisar e refletir sobre os objetivos e as normas definidas no PNEF, assim como integrarmo-nos inteiramente no contexto de lecionação, sendo a caracterização do meio umas das primeiras tarefas a realizar e a constar no planeamento anual.

De seguida, elaborámos a seleção das matérias que iríamos abordar, tendo sempre em conta a sua organização e sequência lógica como referido anteriormente. Para o primeiro período foram destinadas três modalidades, Basquetebol, Dança e Badminton. Para o segundo período destinou-se igualmente três modalidades, sendo elas a Ginástica Acrobática, o Voleibol e o Tag-Rugby, e, para o terceiro período, destinou-se apenas duas, o Andebol e o Atletismo, sendo este o período mais curto.

Refletindo acerca da sequência e da duração de cada modalidade neste planeamento, no ponto em que nos encontramos podemos afirmar que consideramos correta a sua sequência, tendo em conta as características que cada uma apresenta, sendo coletivas ou individuais, no entanto, talvez esta distribuição não tenha sido a melhor para que os alunos conseguissem evoluir de forma significativa em cada uma das matérias. Sendo o tempo de exercitação de cada uma bastante reduzido, com uma média de quatro semanas em cada, os alunos não têm tempo suficiente de assimilar mais conhecimentos do que apenas os básicos e melhorarem as suas capacidades motoras, pois quando estes se

encontram na fase de maior evolução, a Unidade Didática acaba, porque há que trocar de espaço.

Contudo, relativamente à distribuição das matérias consoante a rotação dos espaços, segundo o referido no PNEF, esta abordagem determinada pelo esquema de “rotação”, circunscreve o tratamento de cada matéria numa periodização por blocos, onde é distribuído o espaço correspondente a cada matéria. Assim, esta periodização não apresenta os resultados desejáveis, que seriam efetivamente o professor basear o ensino das matérias nas características dos alunos que são reveladas após a avaliação inicial, e não na circulação da turma pelas instalações. Deste modo, este tipo de ensino define-se como sendo massivo, não tendo em conta as aptidões e os interesses dos alunos mas sim os interesses dos professores, pois a partir da periodização por blocos o planeamento para o ano letivo torna-se bastante mais facilitado, baseando-se este apenas na seleção das matérias pela rotação dos espaços, quando efetivamente se deveria basear, para além dos interesses dos alunos, na duração destinada a cada matéria, para que estes possam realmente evoluir de ano para ano e não continuarem num estado de estagnação, visto que as matérias são lecionadas num curto período de tempo e com um intervalo de tempo exorbitante entre elas.

Outro ponto importante a referir que foi levado em consideração na escolha das matérias no início do ano letivo, foi o facto de escolher matérias que na sua maioria se encontrassem comtempladas nas sub-áreas da extensão de Educação Física, tendo assim como objetivo ajudarem na promoção de diversificadas experiências para os alunos, visto que a maioria dos mesmos nunca praticara muitas delas, aumentando também assim o leque de conhecimentos dos discentes.

Seguido da definição das matérias a lecionar e da calendarização das mesmas, definimos os objetivos anuais, gerais e específicos de cada matéria, bem como as estratégias de intervenção pedagógica, gerais e específicas de modo a auxiliar os professores estagiários na abordagem de cada uma das matérias ao longo do ano letivo. Estes objetivos encontraram-se sempre condicionados a alterações ou adaptações consoante as avaliações diagnósticas realizadas no início de cada Unidade Didática, o que se demonstrou frequente ao longo deste ano letivo. Os distintos momentos de avaliação, sendo eles a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, bem como as suas diferentes funções didáticas de introdução, exercitação e consolidação, foram igualmente definidos desde início.

A definição destas funções fez ainda surgir um mar de dúvidas, pois como é possível definirmos as diferentes funções didáticas para cada aula sem sabermos ainda o nível inicial dos alunos e os conteúdos que iremos abordar? Assim, ao nosso parecer, esta tarefa não deveria ser realizada antes da avaliação diagnóstica, pois torna-se impossível saber quantas aulas serão necessárias para a introdução de conteúdos e consequentemente para a exercitação dos mesmos, e muito menos para a consolidação, que na verdade, devido ao tempo reduzido de cada rotação, nenhum conteúdo abordado chega a ser devidamente consolidado.

Algumas dificuldades foram sentidas pelo núcleo de estágio na respetiva elaboração do plano anual, sendo este um documento extenso, onde é pretendido o estabelecimento de objetivos a longo prazo, que devido à falta de experiência da nossa parte, tornou-se deveras complexo, mas possível de concretizar com esforço e dedicação, que basicamente são as palavras com que resumimos este Estágio Pedagógico.

2.1.2 Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UD) integram todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planeamento à lecionação de cada matéria, visando facilitar a prática pedagógica do docente. Durante a construção das UD, devem ser estabelecidos os objetivos específicos para a lecionação de cada matéria, bem como estabelecidos os objetivos pretendidos alcançar pelos alunos, a sequência e extensão dos conteúdos a lecionar, as estratégias que serão utilizadas, os recursos essenciais, e ainda, os documentos de avaliação para nos certificarmos se os alunos atingiram os objetivos que foram previamente estabelecidos. No entanto, é sabido que nem todos estes documentos poderão ser elaborados antes de iniciar uma nova UD.

"As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem." (Bento, 2003, p.75)

O Núcleo de Estágio de Educação Física, considerou desde início quais os principais aspetos a conter numa Unidade Didática para a sua elaboração, incidindo estes na história da modalidade, na caraterização da modalidade e regras que compõem a mesma, objetivos que deverão ser adequados às capacidades dos

alunos, as componentes técnicas e táticas a lecionar, bem como as respetivas componentes críticas, progressões pedagógicas para uma maior evolução no processo de aprendizagem, as estratégias de ensino a adotar, a inclusão das avaliações realizadas nos distintos momentos da UD, e por fim, um balanço final acerca da mesma, que deverá ter maior incidência sobre o trabalho desenvolvido e concebido ao longo desta.

Ao longo do Estágio Pedagógico, os professores estagiários elaboraram as suas Unidades Didáticas sempre antes de iniciarem a lecionação da modalidade, o que por um lado operacionalizou uma maior aquisição de conhecimentos sobre a matéria em si e as suas regras. Todavia, seguindo este raciocínio, certas partes que englobam uma UD apenas fazem sentido serem elaboradas após a realização da avaliação diagnóstica, pois não é possível definirmos objetivos para os alunos alcançarem quando não sabemos ainda o nível de desempenho em que estes se encontram, nem as maiores dificuldades dos mesmos. Assim, apenas e somente após a avaliação diagnóstica esta definição de objetivos ganha sentido.

Uma das grandes dificuldades sentidas foi a diferenciação dos objetivos por grupo de nível, e, consequentemente na seleção dos conteúdos a abordar. No entanto, após analisarmos de um modo reflexivo os objetivos que definimos para cada grupo de nível, o núcleo de estágio decidiu elaborar uma grelha com as habilidades correspondentes a cada nível, para que posteriormente esta facilite o trabalho do professor na colocação dos alunos pelos respetivos grupos.

O ensino com diferenciação pedagógica foi o originador de certas dificuldades sentidas ao longo das matérias abordadas, mais propriamente ao nível do planeamento, tendo este de ser adequado para todos os níveis presentes na turma, mas também, ao nível da intervenção, de forma a não causar desconforto ou um certo sentimento de inferioridade nos alunos. No entanto, acreditamos que este é um dos melhores métodos de ensino, adaptando assim as aprendizagens às capacidades dos alunos, sabendo que cada um tem o seu nível de velocidade de processamento e assimilação, não devendo assim o processo de ensino-aprendizagem de ser muito complexo para os alunos menos hábeis ou muito simplificado para os alunos com mais capacidades. Assim, todos os objetivos estabelecidos poderão ser atingidos, e, as aprendizagens dos alunos maximizadas.

Todos os documentos elaborados que constam nas Unidades Didáticas rondam em torno de análises e reflexões das avaliações concretizadas, da

justificação das opções tomadas aquando da elaboração dos quadros de sequência e extensão de centeúdos e ainda de conclusões retiradas da observação dos alunos. Para a realização destes documentos foi sempre necessário ter em conta o referido no PNEF, porém, devemos encarar este apenas como um guia orientador, devendo partir da nossa parte uma opinião reflexiva acerca do mesmo.

Relativamente à elaboração da sequência e extensão de conteúdos a lecionar, a nossa maior preocupação situou-se na lecionação gradual dos conteúdos, partindo assim sempre do mais simples para o mais complexo, aumentando progressivamente a dificuldade em ambos os níveis de desempenho que estivessem presentes na turma, e de igual forma para a introdução de novos conteúdos. Na elaboração deste documento, as maiores dificuldades surgiram maioritariamente no planeamento das aulas de introdução, que muitas das vezes causaram a necessidade de realizar ajustamentos. Apesar de planeada a função didática das aulas, muitas foram as vezes em que os alunos ainda não tinham exercitado suficientemente o conteúdo anterior para introduzir um novo, ou simplesmente não estavam preparados. Isto remete-nos mais uma vez a referir que todos os documentos elaborados na fase do planeamento, por mais que do nosso ponto de vista estejam adequados às necessidades dos alunos, encontram-se sempre suscetíveis a sofrerem alterações, não devendo assim o professor considerar tais documentos como sendo de caráter fechado e não flexível.

Importa ainda referir que em todas as sequências e extensões de conteúdos elaboradas, foi sempre dada importância às capacidades condicionais e coordenativas mais específicas da modalidade a abordar, resultando assim na melhoria da condição física dos alunos que é um dos objetivos da disciplina de EF.

Nas estratégias a utilizar para cada UD, tivemos sempre em conta o tipo de modalidade, podendo esta ser individual ou coletiva, e as estratégias divergirem de uma para a outra. Assim, nas modalidades coletivas, procuramos sempre um processo de ensino-aprendizagem em busca de atingir o objetivo final, ou seja, a partir da utilização de formas jogadas e de jogos reduzidos, muitas vezes condicionados, consoante o objetivo destinado para a aula, pois não será a partir da realização de exercícios analíticos que os alunos compreenderão a dinâmica dos jogos, nem eventualmente conseguirão aplicar os conteúdos na realização destes.

Segundo Hopper (2002) e Araújo (2006), os alunos que são ensinados através de modelos analíticos apenas conheciam o jogo de um modo superficial, e por conseguinte, demonstravam mais fragilidades na forma de como abordar o mesmo.

Deste modo, a nosso ver, mesmo que um aluno apresente mais dificuldades, este terá uma maior evolução ao aprender pelo modelo de ensino dos jogos para a compreensão, participando em jogos condicionados que o farão envolver-se mais com o jogo, do que ao exercitar um conteúdo de forma isolada, porque no final, este não saberá aplicar o conteúdo de uma forma dinâmica e pensada.

"A justificação básica do modelo centra-se no facto de que qualquer indivíduo pode participar no jogo com limitações técnicas, e mesmo com essas limitações, poderá ser bastante competitivo" (Thorpe, 1990).

No fundo, segundo Bunker e Thorpe (1986), este modelo de ensino não aguarda pelo desenvolvimento e refinamento da técnica, enfatizando a centralização dos jogos na tática, regras e equipamentos modificados de modo a promoverem o interesse dos alunos pela prática.

Assim, numa perspetiva geral, as modalidades coletivas foram lecionadas com o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, e as modalidades individuais, a partir de exercícios mais analíticos. Um entrave que surge inicialmente para os docentes com pouca experiência na utilização do modelo dos jogos para a compreensão é a elaboração e seleção de exercícios adequados ao modelo e a organização dos mesmos, que exige do professor uma grande capacidade de organização e controlo, podendo ainda influenciar o *feedback* prescrito aos alunos no caso do mesmo apenas se encontrar preocupado com a organização dos exercícios e não com as execuções dos alunos. A observação das execuções inicialmente também era um pouco complicada, pois requer uma maior capacidade de observação do professor quando realizados exercícios em formas jogadas e jogos condicionados, no entanto, estas dificuldades foram colmatadas com o decorrer do Estágio Pedagógico.

Como referido anteriormente, no final de cada Unidade Didática realizou-se o balanço final da mesma, servindo como uma autoreflexão e autoavaliação da nossa parte, podendo assim serem analisados os nosso pontos fortes e pontos a melhorar na próxima a ser lecionada. Neste ponto, foi de igual forma possível

averiguar se o planeamento, a prática pedagógica e a avaliação estiveram adequados às características dos alunos, e ainda, se estes obtiveram melhorias nos seus processos de aprendizagem.

2.1.3 Planos de Aula

A elaboração dos planos de aula pelo professor demonstrou ser uma tarefa fulcral auxiliadora na realização das aulas, além de ser uma das tarefas realizadas com maior frequência, esta encontra-se ainda intimamente ligada entre o planeamento e a prática pedagógica.

Inicialmente o núcleo de estágio definiu uma estrutura definitiva e de fácil aplicação, que numa ação posterior auxilia o professor na lecionação das aulas, devido à sua compreensão facilitada, tornando-se assim esta numa ferramenta pedagógica essencial. No plano de aula encontram-se incluídos certos aspetos, tais como as tarefas a realizar, a descrição e organização dessas mesmas tarefas, os objetivos específicos, componentes críticas e critérios de êxito correspondentes às tarefas planeadas. No cabeçalho do plano é colocada a identificação do professor, a unidade didática a lecionar, a data, número de aula da UD e o presente no plano anual, o espaço em que a matéria está a ser abordada, a função didática da aula, os objetivos a atingir na mesma, o sumário e os recursos materiais.

"A aula de educação física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final." (Bento, 2003, p.152).

Assumindo esta afirmação de Bento, podemos referir que o nosso modelo de plano de aula se encontra repartido nestas distintas partes, ou seja, parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial colocamos informações respeitantes à entrada dos alunos, marcação de presenças e verificação do material necessário para a prática, bem como é enunciada a instrução inicial, onde apresentamos os objetivos destinados para a aula, e ainda os primeiros exercícios que visam a ativação geral do organismo dos alunos para a prática e dos parâmetros fisiológicos dos mesmos, predispondo-os para as tarefas a realizar em seguida. Na parte fundamental, são colocados os exercícios que vão mais propriamente de encontro com o objetivo destinado para a aula, e, onde cada um tem o seu objetivo específico. A intensidade dos exercícios deverá ser gradual, chegando ao pico da

mesma na parte fundamental da aula. Na parte final do plano de aula, é realizado o retorno à calma, um balanço final da aula e do desempenho dos alunos na mesma, bem como um questionamento aos discentes de forma ao professor aferir se estes assimilaram os conteúdos abordados ao longo da aula.

Aquando da realização do plano de aula, os professores estagiários promoveram também uma sequência lógica da abordagem de conteúdos e dos exercícios a realizar, tentando, sempre que possível, pois depende do tipo de ensino utilizado, manter os mesmos grupos de trabalho para que o tempo gasto em transições fosse o mais reduzido possível. Os exercícios, quando o professor se depara com a elaboração do plano, também deverão ser o mais estimulantes e motivantes possíveis para os alunos, contudo, nunca perdendo o foco no objetivo da aula e nos objetivos a atingir no final da Unidade Didática.

Deste modo, além da dificuldade e da preocupação em realizar exercícios que motivassem os alunos, surgiu também a dificuldade de adequá-los ao nível de desempenho em que estes se encontravam, para que os objetivos fossem alcançados e o processo de aprendizagem dos alunos o mais positivo possível.

No plano de aula também já se encontravam os grupos de trabalho previamente planeados pelos professores, e tal estratégia permitiu uma maior rentabilização do tempo de aula, principalmente em relação aos tempos de organização. No final do plano, realizávamos sempre uma justificação das opções que tomávamos na elaboração do mesmo, fundamentando-as.

O “transfer” realizado de aula para aula, ao nível de exercícios e de conteúdos abordados foi também uma das estratégias utilizadas para que a aprendizagem dos alunos fosse contínua, e todos os conteúdos fossem devidamente assimilados.

Ao longo do Estágio Pedagógico sentimos que fomos evoluindo ao nível da construção de planos de aula, demorando cada vez menos tempo na sua elaboração, e por fim, podemos ainda mencionar que o plano de aula não deverá ser definitivo nem de caráter fechado, pois este encontra-se sempre suscetível a possíveis alterações, sendo assim considerado como apenas um documento orientador e até de estudo.

2.2 Realização

A realização é a fase seguinte ao planeamento e análise. Segundo as nossas experiências e a partilha das mesmas como professores estagiários, é possível assumirmos que a maioria das nossas aprendizagens são obtidas através da realização.

Segundo Siedentop (1998), a ação pedagógica do professor, na perspetiva da realização encontra-se dividida em quatro dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina, sendo estas conhecidas como dimensões de intervenção pedagógica, das quais o seu domínio é fulcral para o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, será apresentada uma análise acerca do ponto da realização de acordo com as dimensões acima supracitadas, explicitando a sua importância nas aulas de Educação Física, bem como na formação do nosso estágio pedagógico, onde fomos evoluindo gradualmente.

"As quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino" (Siedentop, 1998).

De acordo com a afirmação supracitada, podemos referir que uma decisão do campo de uma dimensão tem consequências diretas nas outras dimensões. No caso da dimensão instrução, esta quando muito prolongada trará influências ao nível da gestão da aula, e de igual forma quando transmitida com pouco conteúdo, pois resultará na necessidade de voltar a realizar uma nova instrução. A dimensão instrução também poderá ter influencia direta nas dimensões clima e disciplina, pois quando esta se prolonga em demasia, além de influenciar a gestão da aula, poderá também influenciar diretamente o clima da aula e a disciplina, pois os alunos passado um certo tempo já não se encontram com a devida atenção e começam a dispersar, podendo resultar em comportamentos de desvio. De igual forma estas dimensões, clima e disciplina, poderão influenciar a dimensão instrução, caso existam casos de indisciplina na turma.

2.2.1 Instrução

Abordando a dimensão instrução, torna-se fundamental referir que esta tem uma consequência direta nas aprendizagens dos alunos, pois o professor deverá munir um conjunto de informações a transmitir, com a respetiva pertinência. É sabido da nossa parte que se a instrução for completa e concisa levará a

progressos no processo de ensino-aprendizagem, e ainda, realizando-a no início de cada tarefa e complementando-a com o *feedback* (FB) ao longo da prática das tarefas, torna as aprendizagens dos alunos mais eficazes, pois estes recebem diversas vezes informações pertinentes.

Segundo Silverman (1994), considera-se que a instrução seja a chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem.

Incluído na dimensão instrução, encontram-se técnicas de intervenção pedagógica como a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento, presentes em toda a aula lecionada, sendo o seu domínio fulcral para que os alunos tenham aprendizagens eficazes, e ainda, para que o tempo despendido em explicações seja o mais reduzido possível.

As maiores dificuldades sentidas neste ponto surgiram no início do Estágio Pedagógico, visto que a nossa terminologia tinha de ser a mais adequada, utilizando termos técnicos, e a instrução rica em informações pertinentes, com um tempo de preleção reduzido, de modo a não influenciar o tempo de exercitação dos alunos.

O núcleo de estágio em conjunto com o professor orientador da escola estabeleceu estratégias e rotinas que ajudassem a ultrapassar tais dificuldades, o que com o passar do tempo revelou dar “frutos”, aprimorando-se assim de aula para aula este parâmetro. As estratégias utilizadas estão ligadas ao registo do tempo despendido em instrução, organização e transição entre tarefas ao longo da lecionação das aulas, sendo também utilizada a estratégia de gravação das aulas em formato de vídeo. Este conjunto proporciona ao professor que leciona a aula a deteção de erros e certos aspetos que não lhe são percetíveis aquando da realização da mesma, podendo assim rever e analisar as suas falhas para que as mesmas não sejam novamente cometidas.

Outro fator bastante útil a utilizar nas instruções de modo a não prolongar muito o tempo das mesmas, foi a escolha em cada matéria das componentes críticas principais para cada conteúdo e a utilização de palavras-chave. Estes pontos aliados a uma boa demonstração permitem que a instrução seja mais facilmente compreendida e posteriormente visualizada, tornando-se mais clara e prevenindo o eventual aparecimento de dúvidas por parte dos alunos.

Ao longo do EP, fomo-nos apercebendo que recorrer à demonstração, e sendo esta a mais correta possível acompanhada de momentos de instrução, poderá apenas trazer benefícios para as aulas. Estes benefícios encontram-se também aliados a outros fatores, como o local e a disposição dos alunos, pois todos deverão observar a execução da tarefa do mesmo ângulo e do ângulo mais apropriado; a pessoa que executa a demonstração, podendo ser o professor ou um aluno desde que a mesma seja realizada corretamente, pois os alunos irão reproduzir aquilo que veem, mesmo que o que tenham ouvido seja diferente, notando-se ainda que se forem demonstrados erros, os alunos também os irão efetuar. Durante o Estágio Pedagógico foram maioritariamente os professores estagiários a realizarem as demonstrações, nomeadamente aquelas que efetuávamos de forma correta e exemplar. Contudo, quando tal não era possível, recorríamos à demonstração através de suporte digital como a observação e análise de vídeos, ou até mesmo, um aluno era utilizado como agente de ensino devido ao seu elevado desempenho, o que permitia também que os restantes alunos observassem uma demonstração mais próxima das suas realidades e o professor interviesse, corrigisse e questionasse os alunos de erros ocasionais.

As demonstrações foram sempre realizadas antes do início das tarefas, e se necessário, durante as mesmas, no caso da perceção de um erro que fosse comum a toda a turma. Estas foram sempre coadjuvadas de uma preleção, que dava ênfase aos principais pontos a ter em conta na realização das tarefas, de modo a que os alunos não reincidissem os erros efetuados nas tarefas anteriores. Principalmente na Unidade Didática de Ginástica Acrobática, tornou-se fundamental a utilização de meios auxiliares como imagens e vídeos para transmitir os conteúdos aos alunos.

O questionamento foi utilizado principalmente na parte final das aulas, conferindo-se se fora deveras efetuada uma eficaz assimilação dos conteúdos pelos discentes, obtendo e captando a atenção dos mesmos.

Em relação ao *feedback*, este define-se como uma combinação de informações selecionadas pelo docente para posterior transmissão aos alunos, aquando da execução dos mesmos numa determinada tarefa, tendo como principal objetivo ajudá-los a ultrapassar as dificuldades e corrigir os erros, resultando numa parcial eliminação de comportamentos incorretos que visam atingir os resultados previamente estabelecidos. Assim sendo, o *feedback* é um dos fatores mais

importantes a ser bem utilizado para que a intervenção pedagógica do professor tenha as bases necessárias para que as aprendizagens dos alunos sejam as mais acentuadas possíveis.

Deste modo, refletindo sobre a prática pedagógica ao longo deste estágio, é possível referir que as dificuldades inicialmente sentidas devido à falta de experiência e de um maior aprofundamento das modalidades foram ultrapassadas progressivamente, assim como a prescrição de *feedback* que foi ganhando maior pertinência e foi prescrito com maior frequência nos momentos fundamentais. Assim, com um maior estudo e aprofundamento das matérias, conseguimos desenvolver uma boa capacidade de observação, detetando erros que inicialmente não seriam observados e eventualmente corrigidos, daí a frequência e a qualidade do *feedback* ter aumentado, dando ênfase ao FB descritivo e ao fecho do ciclo do mesmo, para conseguirmos verificar se os alunos compreenderam a informação transmitida e não repetiam os erros.

Relativamente à direção que foi prescrito, na sua maioria foi individualizado, tendo sido também bastante dirigido para os diferentes grupos em que os alunos se encontravam, com níveis de desempenho diferentes, que por vezes foi prescrito à distância dando aos discentes a sensação de que o professor se encontrava em controlo e observação constante. Como estratégia para encorajar, motivar e deixar os alunos mais empenhados, recorremos muitas vezes ao *feedback* pedagógico de reforço positivo.

Em suma, após reflexão, apercebemo-nos de que evoluímos bastante nesta dimensão de intervenção pedagógica, controlando melhor o número de episódios de instrução utilizados ao longo das aulas, bem como a pertinência da informação transmitida nestes, reduzindo ainda o tempo despendido que resultará consequentemente num aumento do tempo de compromisso motor dos alunos e das suas aprendizagens.

2.2.2 Gestão

De modo a gerir eficazmente o tempo de aula, o professor deve adotar comportamentos adequados que se encontrem inteiramente conectados com esta dimensão. Esses comportamentos, posteriormente, irão contribuir com um envolvimento dos alunos mais elevado nas atividades das aulas, reduzindo o

número de comportamentos inapropriados e utilizando eficazmente o tempo de aula (Siedentop, 1998).

Ao longo do período de realização do EP, foram utilizadas diversas estratégias de gestão que permitiram a rentabilização do tempo de aula, tais como: a escolha e prévia colocação do material a usar, a gestão do tempo referente à anterior dimensão Instrução, os grupos de trabalho dos alunos previamente estabelecidos e a continuidade destes ao longo da aula, e, um bom planeamento de modo a proporcionar uma boa organização ao longo da aula, bem como rápidas e fluidas transições entre tarefas. No planeamento, se forem previstos tempos de instrução e de transição reduzidos, a base de uma boa gestão de aula estará desde logo garantida. Assim sendo, no planeamento das nossas aulas era descrito o tempo destinado para a instrução e demonstração dos exercícios bem como para cada exercício efetivamente.

Sabendo que a organização e montagem do material antes de iniciar os exercícios é um ótima estratégia de controlo de gestão de tempo, os professores estagiários apresentaram-se sempre com o devido tempo de antecipação à aula, garantindo desde logo este aspeto para que a aula começasse a horas, não havendo perdas de tempo útil. Para que as transições e organizações dos exercícios também fossem rápidas, os professores solicitavam a ajuda dos discentes, desenvolvendo-se assim uma rotina que levou a não ser necessário por vezes pedir o auxilio dos alunos, e ainda, aquando do término de cada tarefa, caso a instrução fosse para toda a turma, os professores adotaram a regra dos cinco segundos que consistia em que os alunos se dirigissem rapidamente para perto do docente, que caso contrário não acontecesse, teriam de realizar cinco flexões. Os alunos dispensados da aula também tinham o papel de auxiliar na arrumação e montagem do material.

Em relação à gestão dos alunos, o professor deverá ser o mais exequível e sucinto possível nas transições entre tarefas e parte inicial e final da aula, pois são as fases onde os alunos por vezes se encontram mais distraídos e irrequietos. Relativamente à gestão dos espaços, todos os espaços disponíveis foram sempre utilizados de forma a manter os alunos em constante exercitação, aumentando o número de repetições e o tempo de compromisso motor dos mesmos.

2.2.3 Clima/Disciplina

Apesar de uma possível análise em separado destas dimensões, as duas encontram-se intimamente ligadas, pois uma apresenta influência direta na outra.

Segundo Siedentop (1998), a promoção de um bom clima de aula exige aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambientais, encontrando-se a disciplina bastante afetada pela gestão e instrução. Ainda de acordo com Siedentop (1998), é necessário o desenvolvimento de comportamentos adequados que irão posteriormente prevenir os distúrbios, além de apenas ser efetuada uma intervenção sobre os comportamentos inapropriados.

Desde o início do Estágio Pedagógico que focamos grande parte da nossa preocupação na criação de uma ligação mais próxima com os alunos, dando lugar a um respeito mútuo, tentando sempre incutir bons valores sociais e atitudes responsáveis nos mesmos. Como a turma era representada pela heterogeneidade de comportamentos e níveis motivacionais e de participação, a adoção de estratégias foi fulcral desde início para conseguir captar a atenção e o interesse dos alunos, obtendo assim controlo sobre eles, resultando num clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem. As regras estabelecidas com os alunos desde o início do ano letivo tiveram de ser constantemente recordadas ao longo das aulas devido à existência de alunos que perturbavam e influenciavam o sucesso de outros.

De forma a manter os alunos interessados e motivados para a prática, promovendo assim um eficaz processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ser original e criativo na elaboração dos seus planos de aula, visando sempre o melhor para os alunos, desde a promoção de um tempo útil de aula mais elevado, à envolvência dos discentes na organização das tarefas.

Na elaboração do plano de aula, o professor deverá ter ainda em conta exercícios com componentes lúdicas e competitivas, pois os alunos demonstram níveis de empenho e interesse muito mais elevados, apesar de ainda desenvolverem o espírito competitivo e de equipa.

Como acima referido, é sabido que a instrução presenteia-nos com um papel fundamental no controlo do clima e da disciplina na aula, não sendo simplesmente devido ao tempo reduzido que ajuda ao controlo de comportamentos desviantes, como também ao nível do *feedback* de reforço positivo, fazendo os

alunos compreenderem qual o tipo de atitude, participação e empenho adequados a terem ao longo da aula. Contudo, durante o presente ano letivo as chamadas de atenção individuais foram bastantes, mais propriamente no caso de dois alunos específicos, o que levou à utilização de estratégias punitivas, retirando aos mesmos a parte da aula que mais gostavam, e ainda, a redação de uma recado para casa pois por vezes recusavam-se a fazer o que lhes era pedido.

Segundo Piéron (1996), devemos sempre que possível ignorar os comportamentos fora da tarefa, desde que estes não ultrapassem os limites aceitáveis ou não perturbem a atividade da turma, no entanto, nos comportamentos de desvio deverá ser realizada uma intervenção rápida e dissuasora, seguida de uma medida corretiva.

Em suma, como professores estagiários temos em conta que estas dimensões exigem seriamente bastante dedicação por parte do professor, para que este possa fornecer aos alunos o melhor processo de ensino-aprendizagem possível, através da utilização de estratégias preventivas e corretivas que resultarão eventualmente num clima de trabalho positivo e propenso à aprendizagem.

2.2.4 Decisões de ajustamento

Ao longo do EP, aquando da realização da prática pedagógica, por vezes somos sujeitos a realizar decisões de ajustamento, ou seja, decisões momentâneas que não constam no planeamento, tanto a nível macro como micro. Desta forma, para que o professor possa concretizar de um modo eficiente estas decisões e da maneira mais apropriada e ajustada aos alunos, este deverá ter o domínio da matéria que se encontra a lecionar, pois esta é a base necessária para executar boas decisões.

Na disciplina de Educação Física existe um elevado número de imprevistos que poderão ocorrer, daí provavelmente esta ser uma das disciplinas onde são tomadas mais de decisões de ajustamento, maioritariamente devido à sua componente prática. Existem assim diversos fatores com que eventualmente um professor desta área se pode deparar no seu dia-a-dia, sendo eles o número de alunos previstos não correspondente ao número de alunos presentes, as condições climatéricas quando a rotação se encontra num espaço exterior, e, o desenrolar dos exercícios propostos pelo professor, aos quais os alunos poderão não

“responder” no melhor formato. Assim, as decisões de ajustamento que o professor passa por tomar ao longo da sua prática pedagógica visam sempre o aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos.

No decorrer das aulas que lecionámos foi surgindo a necessidade de efetuar diversas decisões de ajustamento, as quais inicialmente considerávamos bastante complexas devido à nossa falta de conhecimentos, ao receio de não cumprir com o planeado, e ainda, à falta de sabedoria acerca da altura mais acertada de as tomar. A maioria das decisões de ajustamento que fomos realizando estavam ligadas principalmente à extensão e sequência dos conteúdos, uma vez que após realizada a avaliação diagnóstica esta por vezes não estava de acordo com os objetivos a atingir para o nível que os alunos se encontravam, o que nos remete a considerar que esta não deverá ser planeada antes do início da Unidade Didática, mas sim após a avaliação inicial. Uma grande parte dos ajustamentos estiveram também ligados aos exercícios escolhidos para as aulas, que por vezes não eram motivantes o suficiente para os alunos, perdendo estes rapidamente o dinamismo. Exercícios demasiado simples ou complexos por vezes também tiveram de ser ajustados ao longo da aula, acrescentando ou diminuindo algumas das condicionantes que os mesmos englobavam.

Ao longo do Estágio Pedagógico, fomos tomando cada vez melhores decisões e com maior convicção de que as mesmas foram o mais apropriado a realizar, efetivamente devido ao nosso acumular de experiências vividas e domínio pedagógico, tendo sempre em conta a adequação do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Avaliação

Segundo o Despacho Normativo n.º6/2010, “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma escolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.”

Desta forma, a avaliação caracteriza-se por um momento contínuo e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, acompanhando os progressos realizados pelos alunos de modo a auxiliar os mesmos a atingirem o exponencial do seu sucesso.

Segundo Perrenoud (1999), "…a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar". Assim, a avaliação não se cinge à atribuição de níveis, mas encontra-se intimamente ligada à promoção de um ensino de qualidade elevada, onde o professor deverá também avaliar os seus próprios resultados pedagógicos de forma a aferir se o método de ensino utilizado é o mais apropriado, ou, se o mesmo deverá sofrer alterações.

Sendo a avaliação um processo contínuo, esta realiza-se em diferentes momentos do ano letivo, bem como das Unidades Didáticas lecionadas, representando-se das seguintes formas: Avaliação diagnóstica, que se concretiza ao iniciar cada UD, de modo a verificarmos as capacidades dos alunos e estabelecer os objetivos para que os mesmos os alcancem com sucesso; Avaliação formativa, que se realiza no decorrer de toda a UD, onde são tiradas notas do desempenho, das dificuldades e das atitudes dos alunos; Avaliação sumativa, que é efetuada ao final de cada UD e período letivo, aferindo se os objetivos foram efetivamente atingidos, e ainda, onde é designada uma classificação para o desempenho de cada aluno.

Notando-se a existência destes momentos avaliativos, dentro destes há a necessidade de uma avaliação em diferentes domínios, tais como o cognitivo que representa o conhecimento dos alunos acerca das regras e formas de execução, o sócio-afetivo referente ao empenho e participação nas aulas, e o motor que está ligado às competências e saberes técnico-táticos. A estes domínios supracitados correspondem percentagens dos mesmos na nota final, sendo que ao domínio cognitivo corresponde 20%, ao sócio-afetivo corresponde 30% e ao domínio psicomotor corresponde 50%. Os domínios aqui representados também têm diferenciadas formas de avaliação, sendo o cognitivo através do questionamento efetuado ao longo das aulas e da realização de fichas de avaliação; o sócio-afetivo através de uma observação realizada ao longo das aulas, tirando notas do empenho, comportamento e participação dos alunos; o motor, através de uma observação direta, tirando notas em grelhas de avaliação construídas pelos professores.

A auto e hetero avaliação por parte dos alunos são também componentes constituintes do setor avaliativo, que permite ao professor uma tomada de perceção acerca dos alunos em relação à prática dos colegas e à sua própria. Neste seguimento, para que haja um desenvolvimento das aprendizagens, tanto o

docente como o discente deverão ter consciência acerca do que são competentes de concretização.

2.3.1 Avaliação Diagnóstica

Sendo que o principal objetivo da avaliação diagnóstica é realizar uma avaliação inicial dos alunos na matéria em questão, tirando notas das suas capacidades e níveis de desempenho, o núcleo de estágio de Educação Física juntamente com o professor orientador da escola definiu que este tipo de avaliação deveria ser concretizado ao iniciar cada Unidade Didática, pois desta forma torna-se possível verificar se os objetivos anteriormente definidos na UD não serão demasiado ambiciosos. No entanto, no nosso parecer, esses objetivos apenas deveriam ser definidos após a realização desta avaliação inicial, pois apenas assim é possível considerar-se que o ensino está adequado às características dos alunos.

"A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações do presente" (Ribeiro, 1999).

Este tipo de avaliação foi realizada pelo método de observação direta dos alunos, tirando notas em grelhas com esse objetivo pré-definido que foram construídas pelo núcleo de estágio como instrumentos de avaliação (Anexo C). Na construção destas grelhas tivemos em conta que estas deveriam de ser de fácil preenchimento e objetivas, de modo a reduzir o tempo despendido no processo e a facilitar o mesmo.

As grelhas de avaliação diagnóstica eram constituídas pelos elementos técnicos e táticos a avaliar, bem como os critérios de referência de avaliação e as componentes críticas necessárias para realizarem corretamente os elementos. A avaliação no domínio cognitivo e sócio-afetivo também se encontravam presentes no instrumento de avaliação. No entanto, foi também colocado um quadro com as principais caraterísticas dos níveis de desempenho, para que posteriormente se tornasse mais fácil para o professor a distribuição dos alunos pelos mesmos.

Os níveis de desempenho presentes no quadro eram nomeadamente o nível Introdutório, Elementar e Avançado, indo de encontro ao que nos é referido por Ferraz et al (1994), ao preconizarem que é pretendido a verificação das habilidades dos alunos em relação com os critérios previamente estabelecidos.

As maiores dificuldades surgiram no início do estágio pedagógico onde era necessário realizar um escolha assertiva dos conteúdos que deveriam constar nas grelhas de avaliação, assim como uma escolha acertada dos parâmetros de avaliação para que fosse possível situar os alunos no seu respetivo nível de desempenho. Esta escolha foi sempre efetuada pelos professores estagiários, pois após uma análise mais aprofundada dos conteúdos programáticos definidos pelo PNEF para cada ano de escolaridade, e com a perceção mais nítida e real do contexto escolar, concordamos que os objetivos que estão definidos eram um pouco ambiciosos para o nível dos alunos das nossas turmas. Assim, o professor deverá encarar o PNEF como um documento orientador e não como algo de caráter obrigatório, visando favorecer adequadamente as aprendizagens dos alunos, o que aglomerado com um bom domínio das matérias e experiência, facilitará bastante a escolha dos conteúdos e dos critérios de avaliação a aplicar.

A observação direta dos alunos também era uma tarefa inicialmente complexa para nós devido à falta de experiência, pois mesmo numa aula de 90' minutos, observar todos os alunos em todos os parâmetros estabelecidos era quase impossível, porém, com a gravação das aulas em formato de vídeo ajudou-nos a concluir este preenchimento nas primeiras modalidades que lecionámos.

Com as experiências vividas, as aprendizagens efetuadas, o domínio da matéria e o conhecimento das capacidades dos alunos, foi-se tornando possível a realização desta avaliação em dois blocos de 45'. O feedback e o auxílio aos alunos em ultrapassarem as suas dificuldades também esteve sempre presente nas aulas de avaliação, pois como em todas as restantes aulas, a prioridade é ajudar na evolução dos alunos e proporcionar o maior número de aprendizagens possíveis aos mesmos.

2.3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é de caráter contínuo e sistemático, realizada em todas as aulas ao longo do ano letivo e ao longo de cada Unidade Didática, que tem em vista um processo de ensino-aprendizagem justo, para que as dificuldades dos alunos sejam eficazmente ultrapassadas ao longo das aulas em que o professor implementa estratégias específicas para que tais aconteçam.

Esta avaliação, segundo Sriven (1967) *"… pode ser entendida como os processos concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo".*

Ao longo da lecionação das aulas e da realização da avaliação formativa, o professor pode ainda eventualmente concretizar mudanças em relação aos conteúdos lecionados, ou seja, mudanças no planeamento, e, em relação ao formato interventivo utilizado, que constituem as mudanças na realização.

"Avaliar, aceção formativa, é determinar em que medida o comportamento dos alunos ou dos atletas corresponde ou não à expectativa estabelecida, quais são as suas principais dificuldades e qual a sua origem." (Sobral e Barreiros, 1980, p.13).

Também neste tipo de avaliação foi elaborada uma tabela de registo, esta construída de igual forma pelo núcleo de estágio, sendo preenchida ao final de cada aula, constando o nome do aluno, o número de aula em que este foi observado, a função didática da aula, as dificuldades do aluno, as estratégias a colocar posteriormente em prática para uma evolução do mesmo, e ainda, uma breve nota acerca do comportamento e empenhamento do aluno (Anexo D). Assim, esta é uma forma de tirar continuamente notas sobre o desempenho dos alunos que visam o auxílio da avaliação final.

A maior dificuldade sentida foi na observação detalhada e constante de todos os alunos, surgindo assim a necessidade de estabelecer alguns alunos a observar por aula, ao invés de toda a turma, recolhendo assim informações significativas e detalhadas dos alunos observados.

Assim, este tipo de avaliação é também importante não só para o professor, como também para a transmissão de informações aos encarregados de educação e diretor de turma sempre que requeridas, permitindo um auxílio aos discentes de variadas direções e tipos de relações, para que estes melhorem as suas participações e desempenho.

2.3.3 Avaliação Sumativa

"A Avaliação Sumativa é a soma de todas as avaliações realizadas no fim de cada unidade didática, com o objetivo de obter um quadro geral da evolução do aluno, permitindo ao professor classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. Esta é realizada ao final de cada unidade didática ou período

letivo, de acordo com os critérios previamente impostos ou negociados.” (Haydt, 2002).

O principal objetivo da avaliação sumativa é a avaliação da evolução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, comparando os objetivos inicialmente definidos pelo professor com o desempenho final dos alunos ao final da Unidade Didática, sendo aqui a avaliação formativa um auxílio para o preenchimento desta. Com a avaliação formativa e a avaliação sumativa é possível ainda realizar uma avaliação final referente ao período, englobando as aprendizagens e as avaliações realizadas neste intervalo de tempo.

A avaliação sumativa foi concretizada maioritariamente na última aula destinada para cada matéria, mais propriamente no domínio psicomotor, com a realização de tarefas e exercícios já exercitados pelos alunos ao longo das aulas da Unidade Didática. Estas aulas de avaliação deverão ainda de manter a mesma estrutura que as restantes de modo a que os alunos não se sintam stressados ou sob pressão, o que pode influenciar a prestação destes.

Referente ao domínio cognitivo, a avaliação realizou-se ao longo de todas as aulas como referido no ponto anterior, através de questionamento aos alunos na parte final da aula, verificando se estes haviam assimilado os conteúdos transmitidos. Também foram elaboradas fichas de avaliação que se realizaram próximo do final de cada período letivo, contendo as matérias abordadas ao longo do mesmo.

Para que fosse realizada a avaliação sumativa, de igual forma à avaliação diagnóstica, foi elaborada uma grelha com os conteúdos a avaliar (Anexo E), que poderiam ser diferentes dos iniciais caso o professor tenha ou não introduzido novos conteúdos. O núcleo de estágio definiu os seguintes critérios de avaliação: 1- Não executa; 2- Executa com dificuldade; 3- Executa satisfatoriamente; 4- Executa com alguma facilidade; 5- Executa corretamente. Juntamente com estes valores encontravam-se definidos os critérios de referência e componentes críticas que os discentes deviam realizar.

Como anteriormente referido, inicialmente havia a existência de grandes dificuldades na observação de todos os alunos numa aula de 90’, e deste modo, a grelha de avaliação sumativa foi sendo preenchida nas aulas anteriores à destinada para o efeito, e posteriormente, confirmados os valores atribuídos na aula propriamente dita.

Por fim, sempre que efetuada numa Unidade Didática a avaliação diagnóstica, pois para realizar esta é necessário que os alunos já tenham tido contacto com a modalidade, uma grelha de evolução foi elaborada para que pudesse existir uma comparação de resultados obtidos em ambas as avaliações e verificar também se existiu ou não uma evolução na prática dos alunos.

2.3.4 Autoavaliação e Heteroavaliação

Nestas avaliações os alunos avaliavam e destinavam uma classificação aos seus desempenhos, e, de igual forma para os restantes colegas da turma no final de cada período letivo. Para que os discentes pudessem refletir e atribuir uma classificação a si mesmos, ao longo das aulas o professor transmitiu as informações necessárias para que tal se sucede-se, como as formas de realização e regras das matérias, bem como as componentes críticas essenciais à realização dos elementos.

De modo a dar vida a estas avaliações, o núcleo de estágio elaborou um documento (Anexo F) que consistia na avaliação dos alunos nos três domínios, numa classificação de 1 a 5 nas diferentes modalidades abordadas e nota final, no entanto, na heteroavaliação, os alunos apenas concediam aos restantes colegas um valor de 1 a 5 na globalidade.

Em suma, é fundamental a integração dos alunos no processo de avaliação, sendo uma mais-valia no processo educativo dos discentes, incutindo-lhes desta forma comportamentos reflexivos, acerca do seu desempenho e comportamento, bem como dos colegas, podendo levar os alunos a compreender se as atitudes que têm são adequadas, a partir da comparação da nota que atribuiu a si próprio e que posteriormente o professor estabeleceu.

2.3.5 Avaliação da prática pedagógica e do processo de ensino

Um dos pontos mais positivos e marcantes do nosso processo de ensino foram as reflexões realizadas ao final de cada aula lecionada em conjunto com o professor orientador e os colegas estagiários, que permitiu analisar e retirar conclusões acerca dos nossos pontos fortes e a melhorar relativamente ao planeamento e à intervenção pedagógica. Foi contudo através destas reflexões que conseguimos combater as falhas cometidas na nossa prática e no nosso planeamento, sempre com os conhecimentos transmitidos pelo professor

orientador bem presentes, assim como a sua longa experiência, pois sem esta forte base que nos auxiliou não seria possível chegarmos onde nos encontramos hoje como docentes.

Aula após aula, além das reflexões em grupo acima referidas, era-nos sucumbida a tarefa de conceber um relatório acerca da nossa intervenção pedagógica, onde eram referidos os aspetos do planeamento que foram cumpridos ou não e se estes correram como esperávamos, as diferentes dimensões pedagógicas, as decisões de ajustamento e os aspetos de melhoria. Estas reflexões ou relatórios de aula auxiliaram-nos numa análise sob os nossos conhecimentos, a nossa prática e as melhorias que poderíamos implementar nas futuras aulas, servindo ainda como uma avaliação formativa de nós próprios, onde os aspetos mais positivos e os a melhorar foram sempre referidos ao longo do tempo.

Além dos relatórios pós-aula, no final de cada Unidade Didática e período foram também realizados relatórios e balanços finais, onde a nossa análise crítica era posta em prática, abordando as nossas decisões no planeamento e o resultado do mesmo na prática, as nossas maiores dificuldades e oportunidades de melhoria, e ainda, o desempenho dos alunos da turma que lecionamos.

Deste modo, consideramos que através destas análises conseguimos evoluir como futuros professores, que tem sempre em vista as suas aprendizagens e não apenas as dos seus alunos, assim como os aspetos a melhorar que diariamente surgem como um desafio a superar, pois há sempre algo em que podemos ser uma melhor versão de nós próprios.

B – Área das atividades de organização e gestão escolar

Para uma melhor compreensão das funções respeitantes ao cargo de Coordenador Técnico do Desporto Escolar, acompanhámos o professor responsável por este cargo ao longo de todo o ano letivo. O acompanhamento deste cargo permite desenvolver o conhecimento de situações educativas, desenvolvendo competências de compreensão da complexidade das escolas e da amplitude atual do trabalho dos professores, que passa por desenvolver tarefas em colaboração com colegas de trabalho.

Durante a assessoria ao cargo foram realizadas diversas tarefas em conjunto com o professor assessorado, e, desde logo nos apercebemos que as

tarefas que ocupam mais tempo ao Coordenador Técnico do Desporto Escolar estão relacionadas com o início do ano letivo, mais concretamente, na preparação, realização e apresentação do projeto/atividades a desenvolver. Em todas as tarefas realizadas a presença do coordenador é permanente, assim como nas tarefas associadas às mesmas, nomeadamente, a divulgação, a justificação de faltas e relatórios finais.

Deste modo, é possível enunciar diversas componentes em que o trabalho desenvolvido se centrou, tais como: a organização do dossier do Desporto Escolar; o acompanhamento de processos desenvolvidos com entidades externas à escola, como a presença em reuniões; o preenchimento de documentos e informações relativas aos alunos, como o registo informático dos atletas na base de dados; a participação ativa na concretização de eventos desportivos, tais como a participação/colaboração no programa FitEscola, e organização dos Torneios de Ténis de Mesa, de Futsal e de Voleibol, do Corta-Mato, Mega-Salto e Mega-Sprint; e por fim, o acompanhamento dos alunos aos torneios de Ténis de Mesa e Futsal realizados noutras escolas.

Relativamente à elaboração do dossier do Desporto Escolar, esta tarefa foi desenvolvida desde o início deste processo de acompanhamento. No dossier foram colocados documentos relativos a todas as atividades desportivas da escola, sendo esta organização bastante importante para a consulta de informações em qualquer altura e para, na ocorrência de uma vistoria, comprovarmos que tudo foi realizado nos conformes, assim como o preenchimento de documentos e informações relativas aos alunos, que é igualmente indispensável.

A organização dos torneios e o acompanhamento dos grupos-equipa em competições noutras entidades escolares também demonstraram ser bastante exigentes para o coordenador, devido à responsabilidade que é necessária, pois existe um conjunto de fatores que são precisos garantir, tais como os equipamentos, as autorizações para os encarregados de educação, os transportes, e até mesmo os lanches, fora as burocracias exigidas pelas direções organizativas dos torneios.

Na área da organização e gestão escolar deste Estágio Pedagógico foi ainda elaborado um projeto que definiu o cargo de coordenador técnico do desporto escolar, e estabeleceu os objetivos que eram pretendidos alcançar com esta função de assessoria ao cargo. Ao longo da assessoria foi ainda realizado um relatório

intermédio e posteriormente um relatório final acerca do acompanhamento ao cargo, constando estes documentos no dossier de estágio onde se encontram descritas todas as tarefas desenvolvidas e acompanhadas junto do professor coordenador.

Em suma, consideramos que o trabalho que foi desenvolvido ao longo deste ano letivo, de certa forma nos possibilitou aprofundar mais o conhecimento acerca das funções do cargo, permitindo-nos ainda referir que grande parte do perfil funcional do cargo é cumprido e executado. No entanto, acreditamos que uma reflexão em relação a toda a estrutura do Desporto Escolar é necessária, para que este se possa centrar mais nos alunos e não tanto no que os professores pretendem ou idealizam, pois o objetivo do mesmo é cativar e satisfazer as necessidades dos primeiros, sendo que os segundos deverão ser os impulsionadores para que isso aconteça.

C – Área das atividades de projetos e parcerias educativas

Nesta área do EP o núcleo de estágio preconizou o desenvolvimento de duas atividades de estágio distintas, que vão de encontro aos objetivos que a área de atividades de projetos e parcerias educativas propõe, sendo eles o desenvolvimento de competências de conceção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projetos educativos e curriculares em diferentes dimensões, assim como a participação na organização escolar.

Ambos os projetos/atividades desenvolvidas tinham como objetivo principal promover a prática e o gosto pela atividade física, bem como levar os alunos a experienciarem novas situações e novos desportos que provavelmente nunca haviam feito, o que aconteceu maioritariamente na segunda atividade de estágio.

Assim, a nossa primeira atividade teve como tema “Vida-Ativa”, tendo sido a concretização do Corta-Mato Escolar. O projeto integrou o quadro competitivo da modalidade de Atletismo, e além dos alunos de 2º e 3º ciclo, incluímos ainda os alunos do pré-escolar e 1º ciclo, possibilitando aos mesmos o envolvimento na atividade e participação na prova, de modo a promover a sua integração.

Foi ainda pedido a todos os alunos, participantes ou não na atividade que levassem um bem alimentar ou uma peça de vestuário com o intuito de ajudar as vítimas dos incêndios afetadas, residentes em locais circundantes à Escola BI|JI Prof. Dr. Ferrer Correia.

Após a realização do corta-mato, o núcleo de estágio organizou e dinamizou ainda um almoço volante promovendo o estilo de vida saudável, com a venda de alimentos saudáveis como espetadas de fruta, baguetes de atum e sumos naturais, com o intuito de angariar fundos financeiros para a compra de equipamentos desportivos destinados para o desporto escolar, representando este a escola em diversas competições.

Assim, sendo esta uma atividade que englobou não apenas a vertente desportiva como a solidária, todos os bens angariados foram entregues aos Bombeiros Voluntários de Semide, e, os fundos angariados, utilizados para a compra de materiais e equipamentos desportivos para o desporto escolar.

A segunda atividade esteve relacionada com o início das férias da Páscoa, devido aos dias em que esta se sucedeu, tendo sido os dois primeiros dias de férias escolares, denominando-se assim de "PáscoAbrir'18".

Esta atividade destinou-se a todos os alunos no 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, bem como para os alunos do 1º ciclo da Escola Ferrer Correia.

O principal objetivo deste evento era o desenvolvimento e dinamização de atividades lúdicas de ocupação de tempos livres, que permitissem a estimulação da aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais, numa perspetiva de promoção de comportamentos saudáveis, adoção de comportamentos de respeito pelo meio ambiente e pelo património cultural, através de atividades de grupo e ao ar livre.

Esta foi uma atividade com tamanha importância para o Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, mas principalmente para a escola Ferrer Correia e para os alunos da mesma, pois foi a primeira vez que esta marcou o seu lugar no Senhor da Serra, mesmo que apenas no primeiro dia, tendo sido organizada e dinamiza pelos estagiários de Educação Física da Escola Ferrer Correia, contando com um total de 148 participantes.

Em suma, em ambas as atividades parte do núcleo de estágio trabalhou em conjunto, tanto na fase de planeamento, como na organização e realização, visando em todos os aspetos o sucesso das mesmas. Contudo, torna-se essencial referir que todos os esforços efetuados, como planeamento ao mais ínfimo pormenor de modo a prevenir eventuais situações que pudessem ocorrer, e ainda,

a promoção de uma boa organização e aplicação prática das atividades tiveram uma taxa de sucesso mais elevada na segunda atividade.

Por fim, as duas atividades realizadas atingiram os objetivos esperados, tendo sido benéficas não apenas para o nosso aglomerado de aprendizagens pedagógicas, como também para todos os constituintes da comunidade escolar.

D – Área ético-profissional

O professor é responsável por manter uma postura ético-profissional que visa o seu desempenho na escola. Assim, desde o iniciar deste Estágio Pedagógico que assumimos um compromisso perante os alunos e a entidade escolar, demonstrando comportamentos responsáveis e capacidades de trabalho colaborativo, assim como nas nossas práticas pedagógicas. Assim, devido à desistência de um dos estagiários no iniciar do ano letivo, designamo-nos responsáveis por lecionar a turma que fora destinada a esse colega, nomeadamente a turma G do 9 ano de escolaridade.

Desde o princípio que a pesquisa bibliográfica que viera reforçar os nossos conhecimentos prévios foi fundamental para a melhoria do nosso processo de ensino-aprendizagem.

Existem três aspetos fulcrais que ajudaram à nossa evolução como futuros professores, e que já foram citados neste documento, sendo eles as reuniões e reflexões realizadas ao final de cada aula lecionada, as posteriores reflexões/relatórios de aula elaborados por nós apresentando uma análise da aula, e, os balanços e reflexões finais que representam uma análise crítica de toda a prática pedagógica desenvolvida até ao momento, constando os pontos mais positivos e as oportunidades de melhoria. Deste modo, estes aspetos relevaram-se cruciais para a melhoria da nossa formação e do nosso processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do EP foram diversas as atividades em que participamos, tanto nas respeitantes ao grupo de Educação Física como nos restantes eventos do agrupamento escolar, participando de forma ativa e demonstrando interesse nas mesmas.

No final do primeiro período escolar, aquando da realização da nossa primeira atividade de estágio sentimos a necessidade de contribuir com algo para a comunidade envolvente da escola, que infelizmente havia sofrido grandes perdas

devido aos fogos propagados no passado verão. Assim, achamos por bem pedir aos alunos participantes do corta-mato escolar que entregassem um bem alimentar ou uma peça de vestuário para ajudar às vítimas dos fogos, realizando ainda um almoço organizado pelo núcleo de estágio com fins lucrativos para a obtenção de novos equipamentos e materiais desportivos, que outrora também promoveu a prática de bons hábitos alimentares.

O acompanhamento nas atividades do grupo de Educação Física foi constante, onde cooperamos e organizamos atividades como o Corta-Mato escolar, os torneios do Desporto Escolar e os torneios organizados na escola, o Mega sprint, quilómetro e salto, acompanhando ainda os alunos às fases distritais dos mesmos. Visto que todas as turmas atribuídas ao núcleo de estágio apresentam alunos com Necessidades Educativas Especiais, lecionámos ainda ao longo do ano letivo uma aula extra de Educação Física para esse grupo de alunos.

A presença nas reuniões de grupo e de departamento foram constantes, e estas ajudaram à nossa compreensão de como é composto e se desenvolve um departamento de uma certa área, aumentando de certa forma o nosso reportório de aprendizagens.

Deste modo, apenas temos a referir que todas as situações adversas e todas as experiências vividas apenas nos ajudaram como formandos, enriquecendo-nos não apenas a nível profissional como também a nível pessoal, principalmente devido à necessidade de apresentar um comportamento eticamente responsável na tarefa de docente.

Para um registo de todo o trabalho realizado ao longo deste ano letivo, cada elemento do grupo de estágio elaborou o seu próprio dossier, contendo neste o registo, a descrição e análise de todo o nosso percurso, bem como os documentos confecionados referentes às áreas que a nossa prática pedagógica engloba.

Ao longo do nosso Estágio Pedagógico fomos socializando bastante, pois estabelecemos desde início o contacto com os intervenientes da escola, desde os docentes aos funcionários que se demonstraram muito prestáveis à melhoria da nossa formação, recebendo-nos de braços abertos, e, acolhendo-nos com o maior carinho possível que levaremos para sempre no coração.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

3.1 Nota Introdutória

O tema deste estudo surgiu, no decurso do Estágio Pedagógico, do confronto com a temática da diferenciação pedagógica e do trabalho por grupos de nível.

Inicialmente a nossa experiência com esta metodologia era nula, contudo, após a sua implementação em algumas aulas, a perceção das suas vantagens e desvantagens foi bastante rápida. Desta forma, foi com o intuito de uma melhor compreensão desta metodologia, e efetivamente da compreensão do seu impacto nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos em Educação Física que este estudo surgiu.

Com o presente estudo, pretende-se assim constatar a relação entre a diferenciação pedagógica e as necessidades psicológicas, na perspetiva de averiguar se realmente esta metodologia de trabalho por grupos de nível (situação de homogeneidade) interfere, ou tem impacto nos domínios da competência, autonomia e relação dos alunos nas aulas de Educação Física, sendo este o objetivo primordial da investigação.

3.2 Revisão da Literatura / Enquadramento Teórico

Atualmente, os alunos que formam as turmas têm características bastante diversificadas. Oriundos de diferentes culturas e apresentando diferentes estilos de aprendizagem, chegam às escolas com cada vez mais diferenciados níveis de maturidade emocional e social. Os seus interesses divergem bastante, refletindo ainda diferentes níveis de preparação académica em várias disciplinas, e, em diversos aspetos de uma única disciplina. Assim, com os altos níveis de heterogeneidade com que os professores se deparam nas turmas, capacidades cognitivas e de assimilação de conhecimentos diferentes, bem como de velocidade de raciocínio e compreensão, o facto do nível de interesse do aluno variar ao longo do tempo e de acordo com a matéria abordada vem ainda complicar um pouco mais o papel do docente.

Deste modo, torna-se essencial referir que a diferenciação pedagógica é uma metodologia inevitável tendo em vista a promoção de igualdade de oportunidades de sucesso para os alunos.

Segundo o preconizado no PNEF, é considerado desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva quanto possível e tão individualizada ou diferenciada quanto necessário.

Assim, com o que nos é referido e com as diferenças existentes entre alunos da mesma turma, a diferenciação das atividades em pequenos grupos pode construir uma linha eficaz de operacionalização de formação face às circunstâncias concretas. Deste modo, a formação dos grupos é um elemento fundamental na metodologia da diferenciação pedagógica, podendo existir diferentes modos de agrupamento, como por grupos de nível ou por géneros.

O PNEF refere ainda que a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, no entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos. Todavia, a fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, muito devido à importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens.

É sabido que o processo de aprendizagem é bem-sucedido quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia. Quando um aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou mesmo nenhumas. Por outro lado, se o grau de dificuldade de tarefas for demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende (Howard, 1994; Vygotsky, 1962). Com esta afirmação, podemos deduzir que o professor, para ser capaz de levar os seus alunos ao sucesso escolar, deverá ajustar o ensino às capacidades dos mesmos, e assim, realizar a ponte entre o que se encontra preconizado no PNEF e o que o docente considera mais adequado face às características existentes nos alunos da turma.

De acordo com De Corte (1990), e analisando uma primeira visão da temática, o autor entende por diferenciação pedagógica o conjunto de medidas didáticas que procuram adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos.

No entanto, para que possa haver diferenciação no ensino, o professor primeiro tem de conhecer os seus alunos e as suas necessidades de aprendizagem, analisando a informação que se encontra imediatamente disponível. Após adquirir o conhecimento necessário, o docente, utilizando a diferenciação, encontra-se pronto a tornar-se um facilitador da aprendizagem, bem como um colaborador para com os alunos. Assim sendo, enquanto facilitador do ensino diferenciado, o professor depara-se com três responsabilidades essenciais, sendo estas fornecer e prescrever oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as atividades de aprendizagem e usar o tempo de maneira flexível (Tomlinson, 2000).

Segundo a autora, a diferenciação pedagógica corresponde aos esforços do professor em responder à diversidade dos alunos na sala de aula. A partir do momento em que um professor adapta ou modifica o ensino para criar a melhor situação de aprendizagem possível, ele está no processo de diferenciação da sua pedagogia. O professor deverá então começar a ensinar a partir do nível em que os alunos se encontram. (Tomlinson, 2004).

Com todas estas referências supracitadas, podemos assumir que apesar das diferentes opiniões a respeito da definição do que é uma pedagogia diferenciada, é visível um objetivo comum a todas elas, sendo este o facto de dar a todos os alunos a oportunidade de aprenderem e maximizarem as suas aprendizagens.

Podemos referir que a diferenciação pedagógica passa por estabelecer diferentes vias a cada aluno e não diferentes metas, adaptando os meios às dificuldades de cada discente, que eventualmente o farão atingir as metas estabelecidas. Deste modo, nas aulas de Educação Física, uma das metodologias utilizadas pelos professores é o agrupamento dos alunos por níveis de desempenho, para que estes alcancem os objetivos propostos de uma forma eficaz.

Para Silverman (1993), o trabalho por grupos de nível é benéfico para a aquisição de capacidades em Educação Física, bem como é um instrumento importante para planificar e implementar o ensino, pois permite que os alunos aprendam ao seu ritmo.

Goodwin & Stephen (1997), referem que a formação de grupos homogéneos, com níveis de desempenho semelhantes diminuem os constrangimentos entre os alunos devido às suas semelhanças. Já os alunos de

nível inferior não se sentem tão inibidos quando trabalham com alunos de um nível superior, o que aumenta a participação ativa de todos.

Relativamente à teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), Ryan (1995) propõe que para que as pessoas estejam de facto envolvidas de modo autónomo numa atividade, três NPB devem ser satisfeitas, sendo elas a autonomia, que significa a capacidade de realização de uma atividade ou tarefa, a competência, que representa o nível de controlo e eficácia que um aluno sente ao levar a cabo uma atividade, e a relação, que envolve a sensação de conexão do aluno para com os restantes colegas. Diversos estudos indicam que estas três necessidades psicológicas são os nutrientes necessários para a proatividade, para um ótimo desenvolvimento e para a saúde psicológica de todas as pessoas. Assim, a satisfação dessas necessidades no ambiente escolar é fundamental para que os estudantes sintam maior prazer durante a aprendizagem, maior compromisso, motivação autorregulada ou intrínseca e bem-estar psicológico (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Standage, Duda e Ntoumanis (2003) referem ainda que esta teoria das NPB pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional, nomeadamente, as ligações entre a forma como os alunos regulam o comportamento e o seu compromisso com as atividades realizadas nas aulas de Educação Física, e também com a atividade desportiva fora da escola. Assim sendo, e de acordo com os estudos de Standage et al. (2005) e Cox e Williams (2008), os alunos que percecionam um clima de suporte das suas necessidades psicológicas básicas por parte do professor, são aqueles que apresentam níveis de satisfação mais elevados, e consequentemente, que têm maior facilidade em regular o seu comportamento para formas intrinsecamente motivadas.

Contudo, para potencializar os sentimentos de autonomia, eficácia e relação, sugere-se que o docente de Educação Física, implemente na turma medidas concretas como a utilização de estilos de ensino mais sustentados pelo questionamento do que pela repetição, dando assim possibilidade de escolha de tarefas, oferecendo maior liberdade para intervir na turma ou ajustar o nível das atividades ao nível de destreza dos alunos (Niemec e Ryan, 2009).

O interesse em estudar as Necessidades Psicológicas Básicas como variável dependente, surgiu devido ao facto da frustração das mesmas no contexto

desportivo poder levar à exaustão física e psicológica, bem como à depressão e distúrbios alimentares.

A questão de como agrupar crianças para ensiná-las tem sido um assunto importante no debate sobre como elevar os padrões na educação (Budge, 1998; Evans, 1998).

De acordo com Deci e Ryan (1985), os professores devem adotar algumas estratégias, a fim de promover a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física. Uma dessas estratégias poderá ser o planeamento das aulas de EF com diferenciação pedagógica, pois as NPB dos alunos podem variar com as condições de exercitação em grupos homogéneos ou heterogéneos ao longo das aulas.

É também referido por diversos autores, que o facto das NPB dos alunos poderem variar com as condições de exercitação no formato como os grupos são constituídos, deriva de certa forma do facto dos professores interagirem com maior frequência com os grupos que apresentam elevado desempenho e aprendizagens positivas, do que com os grupos com menos habilidades motoras (Sorenson e Hallinan, 1986; Gamoran e Berends, 1987; Harlen e Malcolm, 1997).

Por fim, sendo que o objetivo deste estudo é chegar a uma conclusão no que toca à relação entre a diferenciação pedagógica e as Necessidades Psicológicas Básicas no contexto da Educação Física, sabendo que os estudos acerca desta temática são bastante reduzidos, será importante a investigação e a recolha de resultados deste tema neste contexto específico.

3.3 Objetivo / Questão de Investigação

Objetivo: Verificar se a aprendizagem em situação de grupos homogéneos/heterogéneos nas aulas de Educação Física tem impacto nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos.

Questão 1: As Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos poderão sofrer consequências com a diferenciação pedagógica?

Questão 2: Estas consequências poderão ser diferentes em função do género dos alunos?

3.4 Metodologia

3.4.1 Amostra

Este estudo foi realizado numa escola pública de ensino regular, situada na região centro de Portugal, mais propriamente no distrito de Coimbra. Participaram 22 alunos entre os 13 e os 16 anos de idade (9 raparigas e 13 rapazes) a frequentar o 3º ciclo do ensino básico (uma turma de 8º ano com 10 alunos e uma turma de 9º ano com 12 alunos).

3.4.2 Instrumentos

Foi utilizada uma adaptação em português do questionário *"Basic Psychological Needs in Physical Education Scale" (A. Pires, L. Cid, C. Borrego, J. Alves e C. Silva, 2010)* – Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (Anexo G), que visa uma caracterização da opinião dos alunos nas três dimensões nele agrupadas que refletem as necessidades psicológicas básicas da teoria da autodeterminação, sendo elas a autonomia, competência e relação.

Este é um questionário constituído por 12 itens de questões fechadas, aos quais se responde num formato de *rating scale* (tipo Likert) de cinco níveis, numa escala de (1) Discordo totalmente, (2) Discordo, (3) Não discordo nem concordo, (4) Concordo e (5) Concordo totalmente.

3.4.3 Procedimentos

Recolha dos dados

O instrumento foi aplicado sempre em locais e condições semelhantes a todos os participantes, onde foram garantidas as condições adequadas para que os indivíduos não se sentissem incomodados e se pudessem concentrar durante o preenchimento do questionário.

De modo a promover a honestidade nas respostas toda a informação foi recolhida de forma anónima. Assim garantimos a confidencialidade dos dados, assegurando que os mesmos não seriam, em momento algum, transmitidos a terceiros.

Este estudo é do tipo teste-reteste, tendo sido o questionário aplicado duas vezes, ou seja, a primeira antes de ser utilizada a metodologia de ensino por diferenciação pedagógica nas aulas, e, a segunda, após a conclusão das aulas com essa metodologia.

Em relação ao planeamento das aulas, este respeitou a metodologia utilizada, tendo sido atribuída a percentagem de 40% do tempo de prática semanal para o trabalho em grupos homogéneos, e 60% para o trabalho em grupos heterogéneos. Esta diferenciação teve lugar durante as Unidades Didáticas de Voleibol e Tag-Rugby, onde foi utilizada uma ficha de observação direta para o controlo do tempo de aula e uma ficha de observação do feedback pedagógico para aferir se este era equitativo para ambos os grupos (Anexo H). Neste ponto a diferenciação deu-se sobretudo ao nível dos conteúdos introduzidos para cada grupo, nas condicionantes que cada tarefa englobava e nos objetivos que eram pretendidos alcançar em cada uma.

Deste modo 50% das aulas foram observadas. Devido a não existir a possibilidade de garantir vários observadores, em metade de cada uma destas aulas foi observado o tempo de prática e na outra metade os *feedbacks* fornecidos aos alunos.

Em relação aos valores da densidade motora, foi obtida uma média de 84,25%.

Em relação aos *feedbacks* fornecidos, foi possível verificar-se uma média total de 22,43 *feedbacks* por aula (M=22,43). O FB prescritivo foi o mais utilizado, com uma percentagem de 61,5%, seguido do FB descritivo com um valor percentual de 27,2%, e dos feedbacks interrogativos e avaliativos que foram prescritos menos vezes, com valores respetivos de 7,6% e 3,7%.

Relativamente à forma do feedback, a mais utilizada foi a auditiva com 56,5%, seguida da mista com 38,7% e por fim a quinestésica com 4,8%.

Ao analisarmos a direção do *feedback,* foi possível observar-se que 59,7% do mesmo foi individualizado e 40,3% foi fornecido a grupos. Depois de verificarmos o número e os respetivos alunos que receberam feedback individualizado, foi possível observar-se que numa amostra de 22 alunos, 17 deles receberam FB individual (77% dos alunos). Foi ainda possível observar-se que 8 dos alunos aos quais foi prescrito o feedback individualizado eram efetivamente alunos com níveis de proficiência inferiores.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi realizada com a utilização do programa informático IBM SPSS Statistics 25. Foi assim efetuada uma análise descritiva dos dados com utilização de frequências relativas, e também uma análise dos dados para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a segunda e a primeira aplicação do questionário, bem como entre géneros. Para a primeira análise referente às diferenças entre a segunda e a primeira aplicação foi aplicado o teste não paramétrico de Wilcoxon, e, para a verificação das diferenças nas respostas entre género foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, pois as escalas são do tipo ordinal.

O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas será de $p<0,05$, que corresponde a uma probabilidade de rejeição errada de 5%, assumindo-se assim que não existe igualdade e sim diferenças estatísticas significativas.

3.5 Apresentação e análise dos resultados

Os dados apresentados na Tabela 1 são respeitantes às dimensões que englobam as Necessidades Psicológicas Básicas.

Em todos os itens e dimensões, a maioria dos respondentes está na zona de concordância, ou seja, revelam valores positivos de perceção de autonomia, competência e relação, tanto na primeira como na segunda aplicação.

Verificando-se as percentagens das hipóteses (4) e (5), é possível observar-se que a maior unanimidade encontra-se na dimensão Relação, e a menor na dimensão Autonomia. Esta última dimensão é aquela com maiores percentagens de resposta na hipótese (3), sendo aparentemente a dimensão que os respondentes percecionam como menos satisfeita, apesar de não ser percebida como insatisfeita.

O facto de o item 9 apresentar um deslocamento das perceções para a discordância com o trabalho que foi desenvolvido, pode significar que alguns alunos passaram a ver as tarefas como algo que representava o que não queriam fazer, podendo ser devido ao ajustamento das tarefas em relação ao nível de desempenho de cada um, que no caso dos alunos menos hábeis poderá ter gerado algum desinteresse, embora tenha apresentado melhorias no desempenho dos discentes.

Deste modo, verifica-se que os valores médios de significância bilateral obtidos na perceção de autonomia foram de 0,454, na perceção de competência de 0,631 e na perceção de relações sociais de 0,487. Assim, com a satisfação simultânea da autonomia, competência e relação, que funcionam como uma necessidade psicológica básica global, pressupõe-se que exista uma relação positiva entre as três.

Desta forma é possível observar-se que em todas as dimensões não foram encontradas diferenças com significado estatístico.

(Tabela 1, página seguinte)

Tabela 1 – Diferença entre a 2ª e 1ª aplicação do questionário - frequências relativas (n=22)

	1ª Aplicação (%)					2ªAplicação (%)					ρ
Autonomia	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	
Item 3 - Formas das atividades de acordo com as escolhas	0,00	9,09	31,81	45,45	13,63	0,00	0,00	36,36	59,09	4,55	**1,000**
Item 6 - Atividades como quero	4,55	13,64	31,82	45,45	4,55	4,55	0,00	59,09	31,82	4,55	**1,000**
Item 9 - Atividades representam o que quero	0,00	0,00	36,36	50,00	13,64	0,00	4,55	59,09	36,36	0,00	**0,012**
Item 12 - Oportunidade de escolha de atividades	0,00	9,09	40,91	50,00	0,00	0,00	0,00	40,91	59,09	0,00	**0,206**
Média (%)	1,14	7,96	35,23	47,73	7,96	1,14	1,14	48,86	46,59	2,28	**0,454**
Competência											
Item 1- Progressos nas aprendizagens	0,00	4,55	18,18	77,27	0,00	0,00	4,55	22,73	59,09	13,64	**0,564**
Item 4 - Realizo com sucesso as atividades	4,55	0,00	31,82	59,09	4,55	0,00	4,55	22,73	68,18	4,55	**0,564**
Item 7 - Muito bem atividades	4,55	4,55	36,36	54,55	0,00	0,00	9,09	27,27	59,09	4,55	**0,357**
Item 10 - Capaz cumprir exigências	0,00	9,09	18,18	63,63	9,09	4,55	0,00	31,82	63,63	0,00	**0,157**
Média (%)	2,28	4,55	26,14	63,64	3,41	1,14	4,55	26,14	62,50	5,69	**0,631**
Relação											
Item 2 - Sentir bem com os colegas	0,00	0,00	4,55	54,55	40,91	0,00	0,00	13,64	68,18	18,18	**0,020**
Item 5 - Relação de amizade com os colegas	0,00	0,00	9,09	45,45	45,45	0,00	0,00	13,64	50,00	36,36	**0,405**
Item 8 - Sem problemas de relacionamento	4,55	9,09	13,64	36,36	36,36	0,00	4,55	13,64	50,00	31,82	**0,451**
Item 11 - Boa relação com os colegas	0,00	4,55	9,09	50,00	36,36	0,00	0,00	22,72	40,91	36,36	**0,796**
Média (%)	1,14	3,41	9,09	46,59	39,77	0,00	1,14	15,91	52,27	30,68	**0,487**

A Tabela 2 é alusiva à análise dos dados por item e por dimensão, em função da variável género dos inquiridos que integraram o estudo.

Os resultados presentes na Tabela 2 indicam que não existem diferenças significativas entre os géneros dos inquiridos relativamente aos itens que englobam as dimensões presentes nas Necessidades Psicológicas Básicas.

Contudo, após realizada a média para cada dimensão tendo em conta os géneros, observa-se que o facto do trabalho desenvolvido ter originado um deslocamento das perceções da hipótese (4) para a hipótese (3) na dimensão autonomia, deveu-se sobretudo à mudança que ocorreu na perceção das alunas. Também no item 9, as diferenças que se verificam no quadro anterior advêm igualmente das mudanças de perceção de autonomia apresentadas pelo género feminino, ao qual as alunas deixam de encarar as tarefas como algo que representasse o que queriam fazer.

As respostas aos itens da dimensão autonomia levam-nos a compreender a perceção de autonomia que os alunos têm em relação a eles próprios. Com um valor médio de significância bilateral de 0,530 no item 3, 0,859 no item 6, 0,771 no item 9 e 0,311 no item 12, apesar de se notarem algumas diferenças nas escolhas das respostas por parte dos alunos, principalmente no género feminino, não são observadas diferenças com significado estatístico entre géneros, e portanto, os alunos continuam a demonstrar uma boa perceção de autonomia.

As respostas aos itens da dimensão competência levam-nos a perceber a perceção dos alunos sobre eles próprios em relação aos seus níveis de competência. Com um valor médio de significância bilateral de 0,880 no item 1, 0,734 no item 4, 0,328 no item 7 e 0,084 no item 10, as respostas continuam a demonstrar uma relação de igualdade, pois não são verificadas diferenças estatisticamente significativas entre géneros, o que representa uma boa perceção de competência pelos alunos, mesmos considerando as diferenças observadas pelas percentagens nas respostas.

As respostas aos itens da dimensão relação fazem-nos compreender as relações sociais que os alunos têm com os restantes colegas, podendo estas ser positivas ou não. Com um valor médio de significância bilateral de 0,279 no item 2, 0,971 no item 5, 0,628 no item 8 e 0,643 no item 12, apesar do valor mais baixo da tabela no item 2, as respostam continuam a afirmar igualdade, pois como anteriormente referido, não são verificadas diferenças estatisticamente

significativas entre géneros, sendo possível verificar que os alunos demonstram um bom relacionamento com os colegas, mesmo considerando as diferenças observadas pelas percentagens nas respostas.

(Tabela 2, página seguinte)

Tabela 2 – Diferença entre a 2ª e 1ª aplicação do questionário por género – tabulação cruzada

Género		1ª Aplicação (%)					2ª Aplicação (%)					ρ
Autonomia		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	
Item 3 - Formas das atividades de acordo com as escolhas	**F**	0	0	33,3	66,7	0	0	0	55,6	33,3	11,1	**0,530**
	M	0	7,7	38,5	30,8	23,1	0	0	23,1	76,9	0	
Item 6 - Atividades como quero	**F**	11,1	0	55,6	22,2	11,1	0	0	77,,8	22,2	0	**0,859**
	M	0	23,1	15,4	61,5	0	7,7	0	46,2	38,5	7,7	
Item 9 - Atividades representam o que quero	**F**	0	0	44,4	55,6	0	0	0	77,8	22,2	0	**0,771**
	M	0	0	30,8	46,2	23,1	0	7,7	46,2	46,2	0	
Item 12 - Oportunidade de escolha de atividades	**F**	0	0	66,7	33,3	0	0	0	66,7	33,3	0	**0,311**
	M	0	15,4	23,1	61,5	0	0	0	23,1	76,9	0	
Média (%)	**F**	**2,8**	**0**	**50**	**44**	**2,8**	**0**	**0**	**69,5**	**27,7**	**2,8**	**0,618**
	M	**0**	**11,6**	**26,8**	**50**	**11,6**	**1,9**	**1,9**	**34,7**	**59,6**	**1,9**	
Competência												
Item 1- Progressos nas aprendizagens	**F**	0	7,7	22,2	77,8	0	0	11,1	11,1	55,6	22,2	**0,880**
	M	0	0	15,4	76,9	0	0	0	30,8	61,5	7,7	
Item 4 - Realizo com sucesso as atividades	**F**	0	0	33,3	66,7	0	0	0	33,3	66,7	0	**0,734**
	M	7,7	0	30,8	53,8	7,7	0	7,7	15,4	69,2	7,7	
Item 7 - Muito bem atividades	**F**	0	0	55,6	44,4	0	0	22,2	33,3	33,3	11,1	**0,328**
	M	7,7	7,7	23,1	61,5	0	0	0	23,1	76,9	0	
Item 10 - Capaz cumprir exigências	**F**	0	0	11,1	66,7	22,2	0	0	33,3	66,7	0	**0,084**
	M	0	15,4	23,1	61,5	0	7,7	0	30,8	61,5	0	
Média (%)	**F**	**0**	**1,9**	**30,5**	**63,9**	**5,5**	**0**	**8,3**	**27,8**	**55,6**	**8,3**	**0,507**
	M	**3,9**	**5,8**	**23,1**	**63,5**	**1,9**	**1,9**	**1,9**	**25**	**67,3**	**3,9**	
Relação												
Item 2 - Sentir bem com os colegas	**F**	0	0	0	33,3	66,7	0	0	11,1	55,6	33,3	**0,279**
	M	0	0	7,7	69,2	23,1	0	0	15,4	76,9	7,7	
Item 5 - Relação de amizade com os colegas	**F**	0	0	0	33,3	66,7	0	0	0	44,4	55,6	**0,971**
	M	0	0	15,4	53,8	30,8	0	0	23,1	53,8	23,1	
Item 8 - Sem problemas de relacionamento	**F**	11,1	0	0	44,4	44,4	0	11,1	0	55,6	33,3	**0,628**
	M	0	15,4	23,1	30,8	30,8	0	0	23,1	46,2	30,8	
Item 11 - Boa relação com os colegas	**F**	0	0	11,1	44,4	44,4	0	0	22,2	33,3	44,4	**0,643**
	M	0	7,7	7,7	53,8	30,8	0	0	23,1	46,2	30,8	
Média (%)	**F**	**2,8**	**0,0**	**2,8**	**38,8**	**55,6**	**0,0**	**2,8**	**8,3**	**47,2**	**41,7**	**0,630**
	M	**0**	**5,8**	**13,5**	**51,9**	**28,9**	**0**	**0**	**21,2**	**55,7**	**23,1**	

Tabela 3 – Estudo da estatística interferencial – Dimensões vs. Género

Estatística Interferencial - Dimensões vs. Género			
	Autonomia	**Competência**	**Relação**
Significância Sig. (bilateral	0,473	0,342	0,515

Os valores de significância bilateral apresentados no quadro 1 indicam que devemos aceitar H0, ou seja, admitir que as diferenças entre o género masculino e o feminino ao nível das dimensões não têm significado estatístico.

3.6 Discussão de Resultados

Após a apresentação e análise dos resultados torna-se agora possível discuti-los, para posteriormente serem retiradas conclusões acerca do estudo efetuado.

O objetivo deste estudo compreendeu a análise do impacto da diferenciação pedagógica nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos nas aulas de Educação Física, tendo sido também verificado se estas apresentam diferenças entre géneros.

Na dimensão Autonomia, os resultados demonstram que não foram utilizadas todas as possibilidades de resposta pelos inquiridos, notando-se ainda uma tendência central para as respostas nas hipóteses (3) e (4) em ambas as aplicações, sendo que na primeira aplicação a quarta hipótese suportava a percentagem mais elevada, que se inverteu na segunda aplicação. Deste modo é possível verificar que no conjunto dos inquiridos, na dimensão autonomia, o índice médio de significância bilateral apresentado é de 0,454, e, tendo em conta as diferenças entre géneros, o índice é de 0,618 o que representa a inexistência de diferenças com significado estatístico.

Na dimensão Competência, não foram igualmente utilizadas todas as possibilidades de resposta, e, a tendência central nesta dimensão em ambas as aplicações é para a escolha da hipótese (4). Assim, na globalidade dos inquiridos, verifica-se que o índice médio de significância bilateral apresentado é de 0,631, e, em relação às diferenças por género é de 0,507, não se constatando novamente diferenças com significado estatístico.

Na dimensão Relação, também não foram utilizadas todas as possibilidades de resposta, e na primeira aplicação a tendência central de respostas teve lugar na hipótese (3), já na segunda aplicação, esta teve lugar na

hipótese (4). Desta forma, tendo em conta o índice médio de significância bilateral nesta dimensão que foi de 0,487 e o índice médio em relação às diferenças por género que foi de 0,631, pode-se verificar novamente a inexistência de diferenças com significado estatístico.

Assim, é possível referir que não foram constatadas diferenças significativamente estatísticas entre a segunda e a primeira aplicação do questionário nas dimensões de autonomia, competência e relação nas aulas de Educação Física após a implementação da metodologia do trabalho por grupos heterogéneos/homogéneos. De igual forma não foram reveladas diferenças estatisticamente significativas considerando o género dos alunos, pois estes apresentam perceções similares quanto à contribuição da metodologia aplicada no atendimento às suas NPB.

Com a interpretação dos resultados, podemos compreender que o trabalho em grupos homogéneos proporciona um ambiente propício para que sejam desenvolvidas competências tanto a nível físico como cognitivo, assim como auxilia a potencialização do relacionamento entre os alunos. Pode-se ainda verificar que apesar de não serem apresentadas diferenças, o facto da obtenção de níveis relativamente altos nas Necessidades Psicológicas Básicas avaliadas poderá dever-se às oportunidades que os professores fornecem durante as aulas ao promoverem um ambiente com escolhas de atividades e feedback equitativo aos alunos, refletindo-se em sentimentos de competência e autonomia (Ryan; Deci, 2000).

Um indício apresentado neste estudo de que a diferenciação pedagógica contribui para a manutenção das NPB dos alunos é também o facto da apresentação de índices altos ao nível das dimensões de autonomia, competência e relação, tanto para o género feminino como para o masculino.

3.7 Síntese Conclusiva

Em conclusão, torna-se evidente referenciar que a satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas nas aulas de Educação Física foi semelhante em ambas as aplicações do questionário, não sendo assim apresentadas diferenças com significado estatístico após a metodologia utilizada durante o período de tempo destinado, o que significa que estas continuam a ser satisfeitas.

Além disso, importa ainda referir que na globalidade dos alunos a dimensão competência foi a NPB objeto de maior concordância percebida. Segundo Gatti (2003), um dos principais papéis do professor é o de acompanhar a evolução do trabalho dos seus alunos, promovendo a progressão dos mesmos. Devido a não haver diferenças significativas entre aplicações na dimensão competência poderá estar relacionado com uma otimização da estrutura das aulas por parte do professor, como os feedbacks transmitidos de forma percetível, bem como uma clarificação das suas expectativas, particularmente aos alunos que mais necessitam (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2009).

No entanto, foi possível observar que a média dos índices de significância bilateral considerando os géneros foi maior nas dimensões autonomia e relação, o que demonstra que os alunos apresentam uma boa perceção de autonomia, assim como um bom relacionamento com os colegas.

Para finalizar, com este estudo foi possível concluir que o facto de nas aulas de Educação Física ser utilizada a metodologia da diferenciação pedagógica, não traz de todo influências negativas nas Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos em ambos os géneros, notando-se assim uma satisfação nas dimensões que estas englobam.

Ao aprofundarmos este tema-problema foram surgindo algumas limitações que poderão ser essenciais à realização de futuras investigações relacionadas com esta temática, tais como o facto de a amostra ser bastante reduzida, não nos permitindo revelar certezas absolutas nem generalizar as conclusões.

Na contextualização do tema e posteriores conclusões existiram algumas dificuldades em encontrar fundamentações científicas acerca das NPB e da diferenciação pedagógica relacionadas à Educação Física.

Por fim, a tenra idade dos alunos também poderá ser considerado um fator influenciador da forma como os alunos encaram o preenchimento das respostas, podendo alguns deles ter revelado desinteresse no preenchimento do questionário e responder de forma aleatória às questões.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

Para finalizar este Relatório de Estágio Pedagógico é importante realizar uma retrospetiva acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste estágio.

Este ano letivo relevou-se como o “ano”, tendo este sido fundamental para a nossa formação como docentes profissionais da área de Educação Física. Apesar de todos os momentos passados, que aglomerados resultaram num processo de formação desafiante em todos os aspetos, esta experiência vivida foi uma das melhores das nossas vidas, que nos permitiu reafirmar as nossas certezas em relação ao gosto pelo ensino e à transmissão de conhecimentos e valores para com as crianças e jovens, sendo estas características fundamentais para um docente de Educação Física, que coloca sempre os alunos e as suas aprendizagens em primeiro lugar.

Termos de apresentar análises críticas e reflexivas nas diversas situações com que nos deparámos, fez com que conseguíssemos alcançar os objetivos que inicialmente havíamos definido, aumentando a cada dia o nosso leque de aprendizagens. Um dos aspetos fundamentais que nos auxiliou a chegar a este ponto, sendo ele o nosso objetivo final, foi o suporte e apoio incansável dos professores orientadores, pois sem eles não teríamos tamanho reportório de conhecimentos e esta experiência teria sido deveras mais complexa.

Todo o ambiente e contexto em que estivemos inseridos ao longo deste ano letivo também foi um fator facilitador a um bom desenrolar deste Estágio Pedagógico. A boa comunicação e trabalho cooperativo com os restantes docentes, a turma com um número de alunos reduzido e as ótimas condições que a escola apresentou contribuíram bastante para um culminar de aprendizagens positivas. Contudo, estamos cientes que daqui para a frente será essencial para o nosso desenvolvimento como profissionais lidar com diferentes realidades, pois os desafios serão distintos e farão com que nos encontremos em constante processo de aprendizagem e evolução.

Por fim, apesar de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste Estágio Pedagógico ter exigido muito de nós, o empenho e dedicação demonstrado ao longo do mesmo levaram-nos a este momento final cheio de emoções, sentindo-nos concretizados e felizes com o simples facto de podermos contribuir para a

formação das crianças e jovens deste país, e quem sabe dos demais, fazendo valer ouro todo este processo desgastante.

Deste modo, olhamos para o nosso percurso com um enorme orgulho e apreço por tudo o que alcançamos e tudo o que nos tornamos, pois apesar de este estágio ter contribuído bastante para a nossa formação profissional, contribuiu de igual forma para o nosso crescimento pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, D. (2006). *Tomada de Decisão no Desporto.* Cruz Quebrada: FMH Edições.

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

Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Paris: Nathan.*

Bunker, D.; Thorpe, R. A. (1982). *Model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education,* 18, 5-8.

Bunker, D.; Thorpe, R. (1986). *From theory to practice. In: Thorpe, R.; Bunker, D.; Almond, L. Rethinking Games Teaching. Loughborough: University of Technology,* 11-16.

Constantino, A. & Silva, E. (2015). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física – Como a entendem os Professores. Gymnasium. Revista Educação, Desporto e Saúde*.

Corno, L. & Snow, R. (1986). *Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In: Handbook of Research on Teaching, M. C. Wittrock (Ed). New York: Macmillan.*

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal: Chenelière.*

Cuevas,R., Calvo-Garcia,T., González, J. & Fernández-Bustos, J. (2018). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromisso en educación física. Revista de psicología del Deporte*, 27, 97-104.

De Corte, E. (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique. Bruxelas: De Boeck Université.*

Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2009). *Helping your clients and patients take ownership over their exercise: fostering exercise adoption, adherence, and associated wellbeing. Helth & Fitness Journal,* 13, 20-25.

Ferraz, M.J. et al (1994). *A Avaliação Criterial /Avaliação Normativa. Pensar a Avaliação, Melhorar a Aprendizagem.* Lisboa: I.I.E.

Gamoran, A. (1993). *Is ability grouping equitable?,Education Digest, 58, Issue* 7.

Gamoran, A. (2002). *Standards, Inequality & Ability grouping in schools,* 25.

Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. Consultado em http://abecin.org.br/data/documents/Gatti_Professor_avaliacao_sala_aula.pdf no dia 24 de maio de 2018.

Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula:* "Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente.* Universidade Lusófona do Porto.

Graça, A.; Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Porto, 7, 401-421.

Hallam, S. & Ireson, J. (2005). *Secondary school pupils' preferences for different types of structured grouping practices. Institute of Education, University of London, UK. British Educational Research Journal*. 32, 583–599.

Hallam, S., Ireson, J., Lister, V., Chaudhury, I. & Davies, J. (2003).*Ability grouping practices in the primary school: A survey. Education Studies,* 29, 69-83.

Hallam, S., Ireson, J. &Davies, J. (2003).*Grouping practices in the primary school: what influences change? Institute of Education, University of London, UK. British Education Research Journal,* 30.

Hallam, S., Ireson, J. & Davies, J. (2004). *Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. University of London and Sunderland, UK. British Educational Research Journal,* 30.

Hallam, S., Rogers, L. & Ireson, J. (2008). *Ability grouping in the Secondary school: attitudes of teachers of practically based subjects. International Journal of Research & Method in Education,* 31, 181-192.

Haydt, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática.*

Heacox, D. (2001). *Diferenciação Curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos.* Porto: Porto Editora.

Hopper, T. (2002). *Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. Journal of Physical Education Recreation and Dance,* USA, 73, 44-48.

Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education. London: Paul Chapman Publishing.*

Jungles, D. (2011). *Pedagogia diferenciada. A Pagina da Educação.* Edição N.º 193, série II disponível em http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2 consultado no dia 26 de abril de 2018.

Legislação: *Ministério da Educação: Despacho Normativo nº6/2010. Diário da República, 2.ª série - N.º 35 - 19 de Fevereiro de 2010.*

Macintyre, H. & Ireson, J. (2002).*Within-class ability grouping: placement of pupils in groups and self-concept. London: Institute of Education. British Education Research Journal,* 28.

Palmares, M. (2014). A diferenciação pedagógica como prática efetiva do docente generalista. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti do Porto.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artmed.

Pierón, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica.* Lisboa: Edições FMH.

Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção de Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo, 5, 149-166.

Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J. & Silva, C. (2010). *Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física*, 6, 33-51.

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

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem.*

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

Scriven, *M. S. (1967).* The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally.

Siedentop, D. (1998) *Aprender a Ensñar 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.

Sobral, F., & Barreiros, M. Luísa (1980). *Fundamentos e técnicas de avaliação em educação física.* ISEF- centro de documentação e informação: Lisboa.

Sordi, L. (2015). *Motivação, Necessidades Psicológicas Básicas e estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental de uma escola promotora de autonomia.* Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Thorpe, R. (1990). *New directions in games teaching. In N. Armstrong New directions in P.E. Champaign: Human Kinetics*, 1, 79-100.

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

Tomlinson, C. (2004).*La classe différenciée.Montréal: Chenelière.*

Tomlinson, C. & Susan, D. (2001).*Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo A – Modelo de plano de aula

Plano Aula			
Professora:		**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):

Anexo B – Relatório de reflexão de aula

Relatório de Aula			
Professora:		**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 (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
Instrução: **Gestão:** **Clima:** **Disciplina:**
Decisões de ajustamento:
Aspetos positivos mais salientes:
Oportunidades de melhoria:

Anexo C – Grelha de avaliação diagnóstica

Grelha de Avaliação Diagnóstica												
UD - Badminton												
Ano/Turma:		Nº aula UD:		Nº aula:		Bloco 90'		Data:		Hora:		
Professora: Ana Rita Fernandes												
Nº/Nome dos alunos		Desempenho motor							Conhecimentos	Atitudes	Média	Classificação Final
		Situação de Jogo 1x1										
		Deslocamentos para realizar o batimento	Adequar o batimento à trajetória do volante	Posição Base	Serviço Curto	Serviço Longo	Clear	Lob	Regras	Empenho		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
Legenda:												
Parâmetros Técnicos; Parâmetros Tácticos:				Conhecimentos:					Atitudes/qualidade de participação:			
1 = N Executa/ Executa com dificuldade				1 = N conhece/ Conheçe os aspectos elementares					1 = Não se empenha/ Participa com pouco			
2 = Executa				2 = Conheçe a maioria dos aspectos regulamentares e					2 = Participa com empenho muito satisfatório			
3 = Executa correctamente				3 = Conhece todos os aspectos regulamentares e forma					3 = Participa activa e correctamente			

Anexo D - Tabela de registo da avaliação formativa

Avaliação Formativa de Badminton						
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												
UD - Badminton												
Ano/Turma:		Nº aula UD:		Nº aula:		Bloco		Data:		Hora:		Local:
Professora: Ana Rita Fernandes												
Nº/Nome dos alunos		Desempenho motor							Conhecimentos	Atitudes	Média	Classificação Final
		Situação de Jogo 1x1										
		Deslocamentos para realizar o batimento	Adequar o batimento à trajetória do volante	Posição Base	Serviço Longo / Curto	Clear	Lob	Remate	Regras	Empenho		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												

Legenda:		
Desempenho Motor:	**Conhecimentos:**	**Atitudes:**
1- Não executa	**1-** Não conhece	**1-** Não se empenha
2- Executa com incorreções	**2-** Conhece pouco aspetos	**2-** Participa com pouco empenho
3- Executa satisfatoriamente	**3-** Conhece alguns aspetos	**3-** Participa com empenho satisfatório
4- Executa bem	**4-** Conhece a maioria dos aspetos	**4-** Participa com empenho muito satisfatório
5- Executa com correção	**5-** Conhece todos os aspetos e formas de execução	**5-** Participa ativa e corretamente

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**		
Domínio das Atitudes e Valores (30%)	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**
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%)	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**
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%)	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**	**Nunca**	**Às vezes**	**Sempre**
Adquiri habilidades motoras									
Apliquei os conhecimentos lecionados									
Realizei corretamente as tarefas propostas									
Progredi 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				
9				
10				

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. Para cada uma delas, seleciona a resposta com que te identificas mais, assinalando um dos quadrados da direita.

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

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

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

Observado _____ **Data:** _____

Início da aula: ____h ____min **Fim:** ____h ____min

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

(1) Fase em que o professor, com os alunos parados, se reporta ao teor da aula e tarefas (inclui demonstração).
(2) Fase entre o fim da instrução e o início da exercitação 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:		Tarefa:		Tarefa:		
	n.º rep's	duraçãoaprox. de 1 rep.	n.º rep's	duraçãoaprox. de 1 rep.	n.ºrep's	duraçãoaprox. de 1 rep.	
Tarefa de atividade com interrupções (em vaga, circuitos, etc.) – **registar n.º de repetições e duração aprox. de uma delas**							total
Total (n rep's x duração)							

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

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

Observado: _____ **Data:** _____

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

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

· U C ·

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

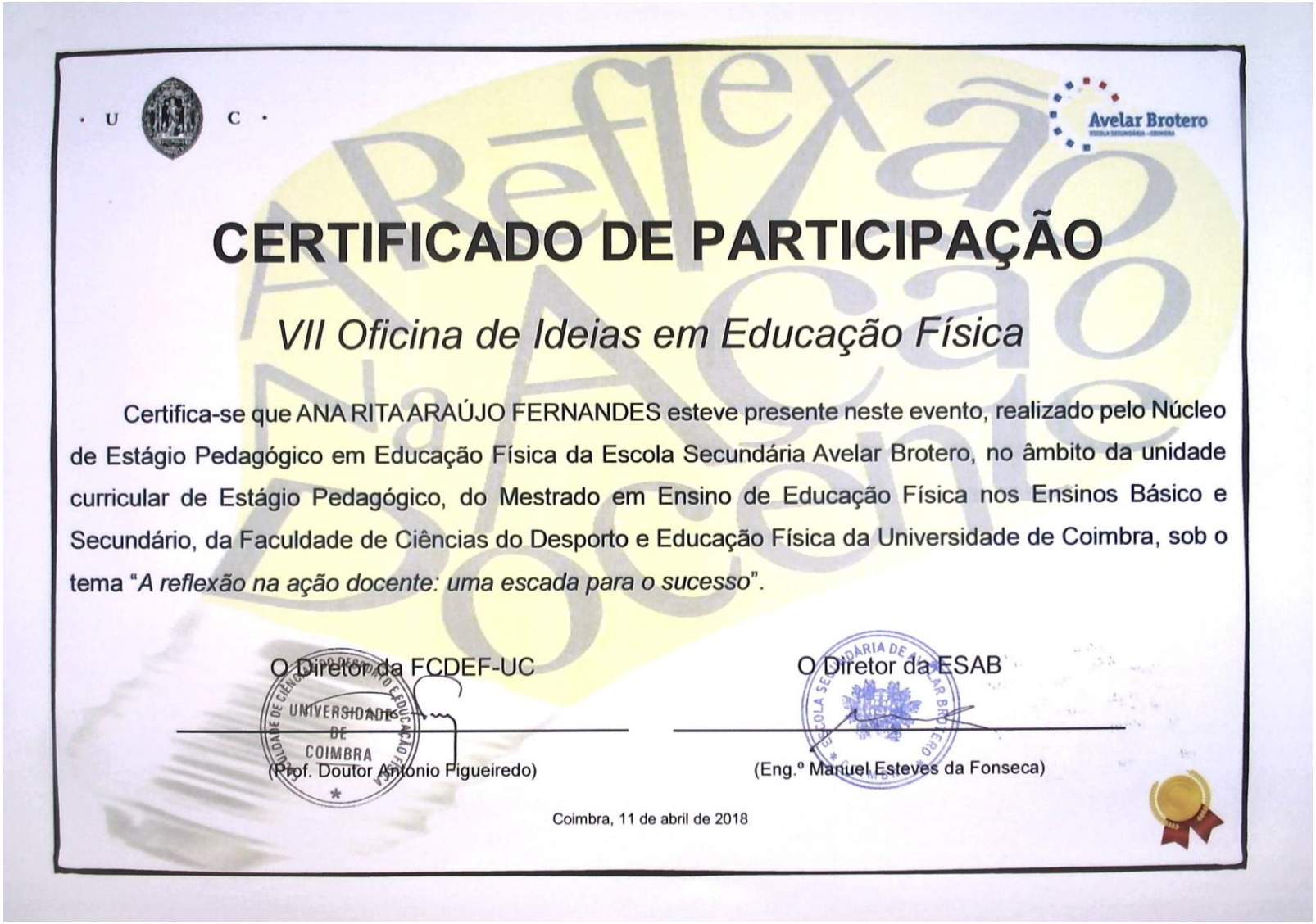
Certifica-se que Ana Rita Araújo Fernandes **participou nas IV Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.**

Coimbra, 16 de março de 2018

A Coordenadora do MEEFEBS

(Profª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo J – VII Oficina de Ideias em Educação Física



· U C ·

Avelar Brotero

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

VII Oficina de Ideias em Educação Física

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

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