

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

João Pedro Pinão Santos

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA  
C/J.I. PROFESSOR DOUTOR FERRER CORREIA,  
JUNTO DA TURMA 8ºF NO ANO LETIVO  
2019/2020**

**“GRUPOS HOMOGÊNEOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA- PERCEÇÕES E EFEITOS:  
REVISÃO DE LITERATURA.”**

Relatório de Estágio Pedagógico em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

outubro de 2020



João Pedro Pinão Santos

2015233955

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA INTEGRADA C/J.I. PROFESSOR DOUTOR FERRER  
CORREIA, JUNTO DA TURMA 8ºF NO ANO LETIVO 2019/2020**

“GRUPOS HOMOGÊNEOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA- PERCEÇÕES E EFEITOS:  
REVISÃO DE LITERATURA.”

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

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro Silva

**Coimbra, 2020**



**Esta obra deve ser citada como:**

Santos, J. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada c/J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia, junto da turma 8ºF no ano letivo 2019/2020. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.*

## **Compromisso de originalidade do documento**

João Pedro Pinão Santos, aluno no 2015233955 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº27-A. da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº400/2019, de 6 de maio.

29 de outubro de 2020

*João Pedro Pinão Santos*

---

(João Pedro Pinão Santos)

## **Agradecimentos**

A toda a minha família por todo o apoio demonstrado durante toda a minha vida académica e por todo o apoio em todas as decisões tomadas. Um agradecimento especial aos meus pais por me terem transmitido os valores que hoje defendo e por fazerem de tudo para que tivesse uma boa formação académica.

À professora orientadora da Faculdade, Professora Doutora Elsa Ribeiro Silva, pela capacidade de ajuda incondicional e por zelar pelo meu sucesso académico.

Ao meu orientador da Escola, Professor Edgar Gonçalves, por todos os conhecimentos transmitidos, pela partilha de inúmeras experiências e por todo o apoio e motivação fornecidos ao longo do estágio pedagógico.

Aos meus colegas de estágio por todos os momentos partilhados, por todas as conversas e desabafos e por todo o espírito de entreatajuda e de trabalho colaborativo demonstrado durante este ano letivo.

À minha namorada, Cristiana Ramos, por todo o apoio incondicional durante todo este percurso, por me motivar a continuar a trabalhar e a fazer o que mais gosto e, acima de tudo, por todo o amor e paciência que sempre estiveram presentes, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos, que, de uma forma ou de outra, marcaram o meu percurso académico, por toda a parceria e amizade que sempre prevaleceu durante esta experiência.

Um especial agradecimento à turma do 8ºF, por serem compreensivos, amigáveis e afetivos, tendo permitido que tivesse uma experiência riquíssima em aprendizagens. Marcaram de forma bastante positiva esta minha primeira etapa enquanto docente e estarão sempre presentes na minha memória.

“Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção”

(Paulo Freire)



## **Resumo**

O Estágio Pedagógico representa a reta final de uma longa jornada desenvolvida durante grande parte da nossa vida. Traduz-se na introdução a uma nova realidade, um novo contexto, que desafia o estagiário a desenvolver as suas competências e colocar todos os conhecimentos adquiridos até ao momento em prática. Este desafio deve ser superado através de reflexões e aprofundamento de conhecimentos, visando melhorar a ação profissional enquanto docentes.

O relatório de estágio reflete assim uma análise reflexiva e crítica das experiências vivenciadas ao longo de um ano letivo repleto de aprendizagens. O Estágio Pedagógico concretizou-se na Escola Básica Integrada c/J.I. Prof. Doutor Ferrer Correia, em Semide, lecionando a turma F do 8º ano de escolaridade, no ano letivo de 2019/2020.

A sua estrutura centra-se em torno de três capítulos: o primeiro (contextualização da prática desenvolvida), onde serão refletidas as expectativas iniciais e realizado um enquadramento com o meio envolvente e os agentes diretamente associados à prática pedagógica (grupo de Educação Física e turma). O segundo capítulo (análise reflexiva sobre a prática pedagógica) aborda todas as fases da intervenção pedagógica, incluindo desta forma o planeamento, a realização e a avaliação, contendo ainda a dimensão ético-profissional. Por fim, o terceiro capítulo (aprofundamento do tema-problema) visa explorar o tema da utilização dos grupos homogêneos em Educação Física, refletindo sobre a perceção dos professores, alunos e os efeitos da sua utilização nos alunos. Os alunos, na disciplina de Educação Física, estão em constante interação com os seus colegas e a participação em atividades coletivas é frequente. Neste sentido, demonstrou-se ser pertinente aprofundar conhecimentos em relação a esta temática, utilizando uma forma de agrupamento específica (grupos homogêneos).

**Palavras-Chave:** Educação Física; Estágio Pedagógico; Grupos Homogêneos.



## **Abstract**

*The Teacher Training represents the final stage of a long journey developed during most of our life. It translates into the introduction to a new reality, a new context, which challenges the trainee to develop his skills and put all the knowledge acquired so far into practice. This challenge must be overcome through reflection and deepening of knowledge, aiming to improve professional performance as teachers.*

*The internship report thus reflects a contemplative and critical analysis of the experiences lived during a school year full of learning. The pedagogical internship took place in the Escola Básica Integrada c/J.I. Prof. Doutor Ferrer Correia, in Semide, teaching Class F of the 8th grade, in the school year of 2019/2020.*

*Its structure is centered around 3 chapters: the first (contextualization of the practice developed), where initial expectations will be pondered and a framework with the environment and agents directly associated with the pedagogical practice (physical education group and class). The second chapter (reflective analysis on pedagogical practice) addresses all phases of pedagogical intervention, thus including planning, implementation and evaluation also including the ethical-professional dimension. Finally, the third chapter (deepening of the problema studied) aims at exploring the use of homogeneous groups in physical education, reflecting on the perception of teachers, pupils and the effects of their use on pupils. Pupils, in the subject of physical education, are in constant interaction with their peers and participation in collective activities is frequent. In this sense, it has been shown to be pertinent to deepen knowledge on this subject, using a specific form of grouping (ability grouping).*

**Keywords:** *Ability Grouping; Physical Education; Teacher Training.*

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da Prática Desenvolvida.....	3
1. Expectativas Iniciais.....	3
2. Projeto Formativo .....	4
3. Caracterização do Meio Escolar e Relação Educativa .....	5
3.1 Caracterização do Meio Escolar.....	5
2. Caracterização do Grupo de Educação Física.....	6
3. Caracterização da Turma .....	7
Capítulo II- Análise Reflexiva da Prática Pedagógica.....	9
1- Planeamento .....	9
1.1- Plano Anual .....	9
1.2- Unidades Didáticas (UD).....	11
1.3- Plano de Aula.....	14
2. Realização.....	16
2.1. Instrução .....	18
2.2 Gestão.....	22
2.3. Clima/Disciplina.....	24
2.4. Decisões de Ajustamento.....	26
3. Avaliação.....	27
3.1. Avaliação Formativa Inicial.....	29
3.2. Avaliação Formativa.....	30
3.3. Avaliação Sumativa.....	32
4. Questões Dilemáticas .....	34
5. Coadjuvação 1º ciclo.....	35
6. Ensino à Distância.....	36
7. Organização e Administração Escolar.....	38
8. Atividades de Projetos e Parcerias Educativas.....	40
9. Atitude Ético-Profissional .....	42
Capítulo III- Aprofundamento do Tema-Problema .....	45
1- Apresentação do Tema-Problema.....	45
2- Introdução.....	45
2.1- Diferenciação Pedagógica .....	46
2.2- Grupos Homogêneos .....	47
3- Metodologia.....	49
4- Resultados .....	51
5- Discussão.....	58

Conclusão.....	61
Referências Bibliográficas .....	62
Anexos .....	66

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1-</b> Ficha Individual do Aluno.....	67
<b>Anexo 2-</b> Mapa de Rotação de Espaços.....	70
<b>Anexo 3-</b> Extensão e Sequenciação de Conteúdos (Badminton).....	71
<b>Anexo 4-</b> Modelo de Plano de Aula.....	72
<b>Anexo 5-</b> Modelo de Relatório de Aula.....	73
<b>Anexo 6-</b> Grelha de Avaliação Formativa Inicial de Futsal.....	74
<b>Anexo 7-</b> Tabelas de Input e Output.....	75
<b>Anexo 8-</b> Grelha de Avaliação Sumativa de Futsal.....	76
<b>Anexo 9-</b> Ficha de Autoavaliação.....	77
<b>Anexo 10-</b> Certificado de participação no Programa de Educação Olímpica.....	79
<b>Anexo 11-</b> Certificado de participação na IX Oficina de Ideias em Educação Física...	80

## **Lista de Abreviaturas**

**AFI** – Avaliação Formativa Inicial

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**ATP** – Aprofundamento do Tema-Problema

**DGE** – Direção Geral da Educação

**DT** – Direção de Turma

**EP** – Estágio Pedagógico

**MEEFEBS** – Mestrado Em Ensino da Educação Física Nos Ensinos Básico e Secundário

**PFI** – Plano de Formação Individual

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**PTT** – Plano de Trabalho de Turma

**RE** – Relatório de Estágio

## **Lista de Figuras**

Figura 1- Triângulo Pedagógico de Przesmicky.....	47
---	----

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1- Ficha de Pesquisa de Revisão de Literatura.....	49
---	----

Tabela 2- Visão Geral da Revisão de Literatura.....	51
---	----



## **Introdução**

O presente documento insere-se no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, incluído no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

A essência deste relatório consiste numa reflexão crítica das experiências e vivências realizadas ao longo do Estágio Pedagógico (EP), efetuado na Escola Básica Integrada c/ JI Professor Doutor Ferrer Correia, incluída no agrupamento de escolas de Miranda do Corvo, durante o ano letivo 2019/2020, no qual foi possível desempenhar o papel de professor estagiário de Educação Física da turma F do 8º ano de escolaridade.

O EP apresenta o primeiro contacto com uma comunidade educativa na perspetiva docente, na qual devemos aplicar todos os conhecimentos e atitudes profissionais, de forma a desenvolver uma boa interação com toda a comunidade escolar. De facto, Jackson (1968) refere-se ao EP como uma primeira abordagem à prática profissional, desenvolvendo a capacidade de “saber”, “saber fazer” e “saber julgar”, possibilitando um “envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino”. É imperativo que um professor esteja em constante evolução e só através de uma análise constante da sua prática é possível corrigir fragilidades e potenciar valências.

Este documento representa assim a conclusão de mais uma etapa da nossa vida académica, desenvolvido ao longo de dezassete anos, que traçará também a transição de uma prática supervisionada para uma intervenção pedagógica independente. O Relatório de Estágio (RE) divide-se em três capítulos: O primeiro capítulo diz respeito à contextualização da prática desenvolvida; o segundo capítulo centra-se na análise reflexiva sobre a prática pedagógica; o terceiro capítulo visa aprofundar o tema-problema (ATP), desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica.



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

### **1. Expectativas Iniciais**

Sendo o EP uma nova etapa das nossas vidas, tanto a nível pessoal, como académico, tendemos a criar/desenvolver determinadas expectativas. Estas são, normalmente, caracterizadas por um elevado número de questões (incertezas) e um reduzido número de respostas (certezas).

Ter a oportunidade de finalmente colocar em prática num contexto real todo o conhecimento teórico e prático desenvolvido ao longo do nosso percurso académico é algo que nos entusiasma e motiva para trabalhar afincadamente para atingir os objetivos pretendidos. O EP vem responder a algumas questões inicialmente colocadas, mas também introduzir novas incertezas e sentimentos, uma vez que nos situamos num contexto novo e desconhecido. Formaram-se assim, antes do início desta nova etapa, um conjunto de sentimentos mistos e ambíguos, nomeadamente o entusiasmo e o receio. Seria nesta fase da nossa vida académica que iríamos compreender se realmente era nesta área que pretendíamos exercer funções, ou se a realidade existente revelaria não ser esta a nossa vocação.

Apesar de inseridos num novo contexto, rodeados de pessoas desconhecidas e de funções nunca antes experienciadas, pretendemos sempre dar o nosso melhor em todos os aspetos, demonstrando um nível de competência, empenho e responsabilidade elevado. O docente está em contacto diário com a geração futura e tem como função servir de exemplo e transmitir conhecimentos no sentido de desenvolver esses tais cidadãos adultos com capacidade de se inserirem numa comunidade. Devemos ser um exemplo a seguir pelos alunos e, neste sentido, procurámos sempre cumprir todos os nossos deveres e a nossa missão: ensinar e formar.

Assim, focámo-nos em integrar no meio escolar, através da convivência com todos os seus intervenientes e de uma participação ativa nas várias atividades organizadas pela escola, bem como desenvolver uma prática docente competente. Mais especificamente na intervenção pedagógica, pretendíamos desenvolver conhecimentos, tanto da nossa parte como principalmente por parte dos alunos e estimular o seu gosto pela prática de atividade física, promovendo, desta forma, hábitos de um estilo de vida saudável. Adicionalmente, compreendendo a importância de estabelecer um clima

positivo para potenciar as aprendizagens, tínhamos também como objetivo estabelecer relações positivas com os alunos.

## **2. Projeto Formativo**

O ano de prática pedagógica supervisionada é recheado de aprendizagens e evoluções. Para que estas tenham efeito, a prática realizada deve ser criticamente reflexiva, analisando todos os aspetos considerados importantes para a ação docente. O Plano de Formação Individual (PFI), constitui um conjunto de elementos que permite ao estagiário reconhecer as suas maiores adversidades e quais os objetivos a tentar atingir, bem como estratégias que assegurem uma formação completa.

Posto isto, remetendo para os três domínios profissionais da prática docente da área um do EP- Atividades de Ensino-Aprendizagem e iniciando pelo planeamento, as principais dificuldades centravam-se no planeamento a curto prazo (plano de aula), pois a terminologia utilizada nem sempre era a mais indicada e a extensão do plano não permitia uma concretização prática na aula. Desenvolvemos, por conseguinte, formas de simplificar o plano de aula e tornar a sua sequência mais organizada, preparando exercícios que, durante toda a aula, requeressem poucas modificações ao nível da sua estrutura, através de uma organização dos mesmos com utilização de materiais e espaço semelhantes.

Relativamente à realização, sentimos muitas dificuldades em interagir e criar ligações com os alunos, sendo esta notória na utilização de *feedback* ou durante as instruções relativas aos exercícios, nas quais deparámo-nos com um distanciamento relacional com os alunos, não havendo um estímulo emocional na transmissão de informação. Esta dificuldade foi superada através do contacto com os alunos aula após aula, tendo este processo ocorrido de forma bastante acelerada, pois conseguimos estabelecer uma boa relação com os alunos e sentirmos a nossa integração na turma e nas aulas. Já na parte final do EP, conseguimos também desenvolver competências relativamente à conclusão do ciclo de *feedback* e à demonstração dos exercícios, tendo estes elementos beneficiado drasticamente o efeito da nossa intervenção pedagógica nos alunos, no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos previstos.

As dificuldades iniciais verificadas na fase de avaliação remete para a capacidade de avaliar todos os conteúdos correspondentes às ações de jogo (avaliados em situações de jogo) apresentados na grelha de observação, pois a quantidade de conteúdos a serem

utilizados em simultâneo nestas situações pelos vários alunos era elevada e, de forma a realizar uma avaliação justa, necessitávamos de despende algum tempo a observar a execução dos alunos. Para ultrapassar estas barreiras, optámos por seleccionar alunos e dedicávamos toda a nossa atenção à sua execução, transitando de seguida para o conjunto de alunos seguinte.

A realização deste projeto concretizou-se com o apoio dos restantes elementos do núcleo de estágio e do professor orientador que, propondo várias estratégias de superação das nossas fragilidades iniciais, proporcionaram um desenvolvimento da nossa prática docente.

### **3. Caracterização do Meio Escolar e Relação Educativa**

#### **3.1 Caracterização do Meio Escolar**

Após a realização da apresentação à escola e à organização administrativa, a primeira tarefa que nos foi proposta enquanto núcleo de estágio foi proceder à concretização da caracterização do meio escolar. A Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Professor Doutor Ferrer Correia situa-se no alto do Senhor da Serra, inserido na freguesia de Semide e pertence ao Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, constituído por treze estabelecimentos de ensino, nos quais se distribuem setenta e seis turmas. Esta escola, não tendo diretor, tem uma coordenadora de estabelecimento.

No presente ano letivo, esta escola é composta por duzentos e um alunos, distribuídos pelos diversos anos de escolaridade do primeiro ao nono ano de escolaridade, incluindo também o Jardim de Infância. Conta também com a presença de trinta e seis docentes e vinte funcionários de apoio técnico, que prestam auxílio nas mais variadas tarefas. Esta escola tornou-se pioneira ao ser o primeiro estabelecimento de ensino que conjugou o jardim de infância com o primeiro, segundo e terceiro ciclo de escolaridade dentro de um mesmo espaço.

Com mais de cinquenta anos de serviço, esta escola visa promover não só as capacidades cognitivas dos seus alunos, como também artísticas, nomeadamente no que diz respeito às artes, ao desporto e à música. No caso da Educação Física, verificámos desde logo que a escola tinha todas as condições reunidas para uma lecionação de matérias variadas, assegurando a qualidade do material e do espaço disponível para a realização das aulas. O pavilhão multidesportivo divide-se numa nave central, constituída por um campo multidesportivo, no qual eram praticadas muitas matérias, tanto coletivas

como individuais (por exemplo: Basquetebol, Andebol, Badminton) e uma sala de ginástica, com condições espetaculares para a prática de modalidades gímnicas e também outras como o ténis de mesa. No exterior, há um campo de futebol/andebol, quatro cestos de basquetebol e ainda uma pista de atletismo e uma caixa de areia. Todas estas condições permitiram que, ao longo de todo o ano letivo, fossem realizadas várias atividades desportivas na escola, tais como um torneio de ténis de mesa (inserido no desporto escolar), vários torneios de futsal e a qualificação dos seis melhores alunos de cada escalão para a participação no “Corta-Mato” da fase distrital.

## **2. Caracterização do Grupo de Educação Física**

No presente ano letivo, exerceram funções três professores de Educação Física (um dos quais teve como cargo de gestão intermédio ser coordenador do departamento de expressões) e o Núcleo de Estágio de Educação Física, formado por três elementos. O grupo disciplinar de Educação Física engloba todos os professores de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo (catorze docentes).

O grupo disciplinar de Educação Física é a organização responsável por indicar as diretrizes em relação ao funcionamento da disciplina. Estas visam promover a qualidade das experiências vividas pelos alunos na área da Educação Física, tanto nas aulas como nas atividades extracurriculares. No que diz respeito às aulas de Educação Física, o grupo definiu os objetivos gerais desta, bem como os critérios de avaliação que serviriam de base para garantir uma avaliação correta, justa, imparcial e adequada aos alunos, assim como as normas de funcionamento da disciplina. Foi também na primeira reunião do grupo que se estipulou o número de matérias a lecionar ao longo do ano letivo, para que de seguida se pudesse proceder à construção do mapa de rotação de espaços. Este permite que todos os professores de Educação Física de cada estabelecimento de ensino possam lecionar as suas aulas, sem haver sobreposição de turmas num mesmo espaço, promovendo um intervalo de tempo equitativo em cada espaço para cada docente. O mapa de rotação de espaços da nossa escola foi elaborado pelos docentes constituintes da mesma, sendo este processo bastante facilitado, uma vez que o espaço disponível era bastante favorável em função do número de professores de Educação Física. Este mapa de rotação de espaços dividia-se em dois: O Espaço A era composto pela nave central do pavilhão multidesportivo. O Espaço B era composto pela sala de ginástica e pelo campo exterior.

Após a concretização do mapa de rotações, procedemos então à definição das matérias a abordar ao longo do ano letivo, que tinha sido decidido na reunião do grupo disciplinar que seriam oito. Estas então foram depois escolhidas por cada professor, sendo que deviam ser ajustadas e respeitar o espaço destinado em cada momento do ano letivo.

### **3. Caracterização da Turma**

Caracterizar uma turma é um processo bastante importante para qualquer docente e fundamental para um docente que nunca tenha lecionado essa mesma turma em específico. É através desta que o professor desenvolve conhecimentos em relação a vários aspetos dos alunos, nomeadamente a sua situação social e familiar; o seu desempenho escolar, as suas maiores valências e dificuldades em relação às várias disciplinas, bem como as suas preferências, dentro e fora da escola.

Tivemos o enorme privilégio de lecionar aulas à turma F do oitavo ano de escolaridade, à qual entregámos na primeira aula do primeiro período uma ficha individual do aluno, para que estes pudessem preencher com alguns dados pessoais e sociais, que iriam depois permitir a criação do documento de caracterização da turma. Esta turma é constituída por dezasseis alunos, dos quais nove pertencem ao género masculino e sete ao género feminino, sendo que as idades variavam entre os doze e os quinze anos. Apenas uma das alunas era nova na escola, não havendo qualquer acesso ao percurso escolar da mesma, o que dificultou a capacidade de interação por parte dos professores, tanto com a aluna, como com o encarregado de educação. Um dos elementos integrantes da turma apresenta necessidades educativas especiais, tendo contribuído para uma experiência ainda mais enriquecedora, no sentido em que tivemos de desenvolver e adaptar estratégias do plano de mobilização de medidas promotoras de sucesso educativo.

Relativamente à vida escolar dos alunos, cinco reprovaram em anos anteriores, sendo que apenas dois alunos reprovaram mais do que uma vez ao longo de todo o seu percurso escolar. As diferenças, no que diz respeito à heterogeneidade da turma, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, tornaram-se bastante mais visíveis após as primeiras intervenções pedagógicas, pois nesses momentos práticos foi bastante mais fácil compreender os traços de personalidade e a prestação/empenho motor de cada aluno. Tentámos desde o início estabelecer uma relação profissional com estes, mas estimulando a criação de empatia e amizade, pois esta relação afetiva é essencial para conseguirmos retirar o melhor dos nossos discentes. Como professores, temos como função estabelecer

uma relação positiva entre professor/aluno e aluno/aluno, motivando-os para a prática e para as aulas, fomentando assim o aumento do seu grau de concentração de envolvimento nas atividades.

Dadas as dificuldades sentidas pelos alunos nas várias matérias e o nível de empenho demonstrado ao longo do ano letivo e, numa perspetiva de desenvolver um ensino inclusivo e flexível, tal como o deve ser, devido à heterogeneidade dos alunos, estes eram agrupados consoante três grupos de nível, adaptados a partir das Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF): Pré-Introdutório (adaptado), correspondendo a uma dificuldade acrescida em todo o tipo de conteúdos a abordar; Introdutório, correspondendo a uma capacidade de realização de alguns conteúdos, ainda que com algumas incorreções, demonstrando ainda incapacidade de concretização de determinados conteúdos programáticos e Elementar, correspondendo a uma capacidade de realização dos conteúdos programáticos, tanto ao nível dos gestos técnicos como dos conhecimentos, devendo desenvolver o aperfeiçoamento de algumas componentes relativas aos conteúdos e às capacidades físicas condicionais e coordenativas. Estes três grupos de nível tinham por base os objetivos destacados pelas AEEF.



## **Capítulo II- Análise Reflexiva da Prática Pedagógica**

### **Área 1**

#### **1- Planejamento**

O planejamento é um dos três domínios profissionais da prática docente da área um do EP- Atividades de Ensino-Aprendizagem, sendo a partir deste que todo e qualquer docente inicia a sua prática. Luckesi (1992) refere que planejar é uma atividade intencional através da qual se definem metas e formas de atingir essas metas. É a partir deste que o processo ensino-aprendizagem tem o seu começo e, nesse sentido, deve ser elaborado visando potencializar as aprendizagens dos discentes, sendo flexível e ajustado aos alunos em causa.

No contexto da Educação Física, existe um conjunto de documentos que facilita a organização, estruturação e construção de um planejamento sólido, flexível e atual em relação às necessidades dos alunos. De acordo com Bento (2003), o planejamento é a ponte entre as pretensões associadas ao sistema de ensino, aos programas das respectivas disciplinas e a sua concretização. Para este ano letivo, tivemos por base os documentos referentes às Aprendizagens Essenciais da Educação Física, que incluía todos os objetivos para cada modalidade, bem como no decreto-lei 54/2018, que promove um ensino inclusivo. Houve ainda muitos outros fatores envolventes no planejamento, principalmente remetendo para a definição, organização e sequenciação das matérias a abordar, nomeadamente ao nível dos recursos disponíveis (espaciais e materiais).

O planejamento, no que diz respeito ao contexto didático da Educação Física, remete para três níveis de planificação: a planificação a longo prazo (plano anual ou plurianual); a médio prazo (unidades didáticas) e a curto prazo (plano de aula). É importante que esta planificação sirva como orientadora da forma de atuação do professor, estando sempre sujeita a possíveis alterações/modificações que visem melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

#### **1.1- Plano Anual**

O plano anual caracteriza-se por constituir uma planificação a nível macro (ano letivo), servindo como estrutura orientadora e facilitadora da intervenção pedagógica do professor. O objetivo deste plano é promover e potenciar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, traduzindo-se num pilar sólido, organizado, flexível e adequado aos objetivos da disciplina e das matérias, bem como às características da turma. Esta

planificação permite construir uma coesão, organização e sequenciação dos restantes níveis de planeamento.

Dada a sua abrangência a todo o ano letivo presente, este plano foi elaborado numa fase inicial do Estágio Pedagógico. Uma vez que este se apresentava bastante extenso, optámos por o dividir em vários documentos, correspondentes a determinados elementos integrantes deste mesmo plano. A maioria das tarefas tinha a possibilidade de ser elaborada.

As primeiras tarefas realizadas nesta fase do planeamento referiram-se à caracterização do meio e à concretização do inventário do material disponível para a prática de Educação Física. De seguida, para que se pudesse proceder à definição de objetivos e estratégias para os atingir, foi essencial analisar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as AEEF, numa perspetiva de compreender as suas finalidades, objetivos e variedade de matérias a abordar ao longo de todo o ano letivo.

De forma a sequenciar todos os processos antecedentes, foi de seguida analisado e definido o conjunto de matérias a abordar (distribuição das matérias), tendo sempre por base os recursos disponíveis, incluindo os espaciais (cuja origem provém do mapa de rotação de espaços (*roulement*)) e a promoção de uma experiência escolar no contexto da Educação Física enriquecedora e extensa para todos os alunos. Neste sentido, fomentou-se a prática de matérias diferentes, havendo mesmo matérias abordadas que os alunos nunca antes tinham experienciado (como o caso do andebol). É importante referir que, nesta organização da distribuição das matérias a lecionar, procurámos ao máximo intercalar matérias correspondentes a desportos coletivos com desportos individuais, sendo esta distribuição representada por uma periodização por blocos. Esta forma de organização facilitou significativamente o trabalho a desenvolver da nossa parte, no sentido em que todo o processo de preparação (planeamento) da intervenção pedagógica tornou-se menos complexo e dinâmico, bem como na sua prática pedagógica, sendo que conseguimos centrar-nos em apenas um conjunto de objetivos (uma vez que apenas lecionámos uma matéria de cada vez). Para os alunos, apesar de, numa primeira fase de interação com cada matéria, as suas aprendizagens terem sido potenciadas (uma vez que durante o intervalo de tempo correspondente a cada unidade didática, apenas praticaram uma matéria), seria importante dar continuidade (periodização e repetição da exercitação) a esta prática, para que os alunos pudessem desenvolver e consolidar não só os conteúdos essenciais de cada matéria, mas também os conhecimentos mais complexos e dinâmicos

(por exemplo, os conteúdos táticos), uma vez que, desta forma, após a concretização de uma unidade didática, só no ano letivo seguinte é que poderiam ter a possibilidade de voltar a contactar com essa mesma modalidade.

O número de matérias a lecionar foram oito, distribuídas pelos três períodos, sendo que no primeiro período foram abordadas as matérias de basquetebol, ginástica de aparelhos e andebol; no segundo período a ginástica de solo, badminton e futsal; no terceiro e último período seriam abordadas as matérias de voleibol e atletismo (estas duas matérias não foram lecionadas dada a impossibilidade de realização de aulas presenciais no terceiro período letivo, apesar de, durante o ensino à distância termos realizado uma introdução à modalidade de voleibol, referindo as principais regras e objetivos do jogo).

Para podermos promover a aprendizagem de conteúdos e controlar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como assegurar o cumprimento dos objetivos gerais e específicos definidos, foram definidos os momentos destinados a cada função didática (introdução; exercitação; consolidação e avaliação), sendo esta última repartida em três partes: avaliação formativa inicial (realizada no início de cada matéria); avaliação formativa (realizada numa posição temporal central da modalidade); avaliação sumativa (realizada na parte final de cada matérias).

O plano anual foi-nos assim bastante útil, no sentido em que orientou todos os nossos processos, quer a nível do planeamento, como da realização e da avaliação, tendo sido este ajustado em vários momentos, quer no número de aulas destinadas a cada matéria ou a cada função didática como no local previsto para a realização das mesmas (uma vez que na maioria das aulas, ambos os espaços do mapa de rotações estavam livres, deixando ao nosso critério qual deles apresentava melhores condições para a prática da matéria em causa). A sua repartição em vários documentos facilitou a compreensão, revisão e consulta dos mesmos, promovendo uma prática organizada, coerente e sequencial.

## **1.2- Unidades Didáticas (UD)**

As unidades didáticas representam uma forma de planificação a nível meso (cada matéria). Estas são o núcleo da planificação relativamente a cada matéria a lecionar, sendo que é nesta fase que se estabelecem os objetivos específicos para cada matéria, orientando o processo de ensino-aprendizagem. De facto, Bento (2003) afirma que as unidades didáticas são fundamentais para o programa de uma disciplina, pois contém elementos

essenciais do processo pedagógico, apresentando tanto aos professores como aos alunos cada etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Nestes documentos podemos verificar toda uma panóplia de elementos orientadores e reguladores da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a definição dos objetivos (tanto gerais como específicos), os recursos disponíveis (humanos, materiais, espaciais e temporais), conteúdos técnicos e táticos (caso existentes), progressões pedagógicas a utilizar consoante as dificuldades sentidas pelos alunos no decorrer das aulas, extensão e sequenciação de conteúdos, estratégias gerais e específicas, avaliação (formativa inicial, formativa e sumativa), terminando com uma reflexão final que permita sumariar os aspetos positivos mais salientes a reter e a manter em futuras intervenções, bem como as oportunidades de melhoria para unidades didáticas seguintes. Estes documentos incluem ainda informações relativamente à história e caracterização da modalidade.

A maioria dos elementos constituintes deste documento eram elaborados previamente ao início da abordagem à matéria em causa, sendo que apenas a definição dos objetivos, extensão e sequenciação de conteúdos, algumas estratégias específicas e a avaliação eram obrigatoriamente alvo de realização *a posteriori* da avaliação formativa inicial, pois, tal como já foi mencionado anteriormente, existe uma necessidade de constante adaptação e ajustamento do processo de ensino-aprendizagem, flexibilizando o ensino em torno das características e necessidades dos alunos. Desta forma, no início da lecionação de cada matéria, já tínhamos uma base sólida de informação que servia de suporte para a nossa intervenção.

Para todas e cada unidade didática, ocorreu um conjunto de decisões de ajustamento e de diferenciação, tentando dinamizar as várias matérias de acordo com as capacidades e potencialidades diversas demonstradas pelos alunos. Neste sentido, para cada matéria, os alunos eram classificados segundo um nível de proficiência motora, para que se estabelecesse tanto uma utilização de grupos homogêneos como heterogêneos, nos quais era, na maioria das vezes, utilizada a diferenciação pedagógica, ajustada a cada aluno. O processo de classificação dos alunos segundo um nível de desempenho motor foi fundamental para que se pudessem definir objetivos e estratégias distintas para cada grupo de alunos, podendo desta forma desenvolver um processo de ensino-aprendizagem mais adequado a cada aluno. Uma das vertentes da diferenciação pedagógica utilizada com bastante frequência nas aulas foi a progressão pedagógica, tanto para conteúdos

técnicos como conteúdos táticos. A necessidade de definir os objetivos numa posição consequente à elaboração dos grupos de nível diz respeito ao facto de, para cada grupo de nível, os objetivos e estratégias definidos serem diferentes.

Numa perspetiva de aprofundar o mencionado anteriormente e, tendo em conta as experiências vivenciadas, verificámos que estes ajustamentos e retificações ocorriam dado um conjunto de dificuldades acrescidas demonstradas pelos alunos, ou após a verificação de um nível de desempenho bastante positivo. Por exemplo, na matéria de ginástica de aparelhos, na qual tinha sido inicialmente objetivado realizar a cambalhota saltada no plinto longitudinal, após a verificação de uma elevada dificuldade pela maioria dos alunos em conseguir elevar a bacia corretamente, este conteúdo foi excluído da extensão e sequenciação de conteúdos. Similarmente, o salto ao eixo no plinto longitudinal, apesar de ter sido introduzido e exercitado nas aulas, não foi alvo de avaliação, dada a incapacidade dos alunos em completar o movimento.

No que diz respeito à diferenciação dos objetivos entre alunos (que inclui também situações de diferenciação pedagógica), podemos remeter para a modalidade de ginástica de solo, na qual enquanto alguns alunos tiveram a maioria do seu tempo de empenhamento motor centrado em progressões pedagógicas para os conteúdos correspondentes aos objetivos delimitados, houve alunos que, através de um desempenho motor qualitativamente avançado, foram alvo de introdução de novos objetivos e novos conteúdos, nomeadamente a rodada. Nas matérias correspondentes a desportos coletivos, estas situações verificavam-se maioritariamente ao nível das situações de jogo, nas quais os alunos com mais dificuldades jogavam em espaços de jogo maiores com um número reduzido de elementos, enquanto os alunos que apresentavam uma prestação motora superior jogavam normalmente com um maior número de participantes.

A construção das unidades didáticas foi uma das tarefas mais desafiantes na fase inicial do EP, principalmente no que diz respeito à definição das estratégias específicas para cada matéria e da elaboração da extensão e sequenciação de conteúdos. Sentimos dificuldades em desenvolver uma extensão adequada do conjunto de objetivos a atingir e o seu grau de complexidade para os alunos, no sentido de lhes proporcionar objetivos que fossem desafiantes e realistas, de acordo com as capacidades destes discentes. Também compreender quais estratégias poderiam ser eficazes para cada matéria e para cada conteúdo, foi um problema que nos suscitou bastantes dúvidas, uma vez que estas apresentam características e aplicações distintas. Foi através de inúmeros erros cometidos

e das consequentes reflexões individuais e coletivas com os restantes elementos do núcleo de estágio e com o professor orientador que foi possível melhor compreender a complexidade e a importância destas mesmas na nossa intervenção pedagógica e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

### **1.3- Plano de Aula**

O plano de aula representa a forma de planificação pedagógica a nível micro (aula). É neste documento que se apresentam todos os elementos necessários para proceder à ação pedagógica em cada aula, devendo ser elaborado com base nos restantes documentos referidos anteriormente (plano anual e unidades didáticas). Esta fase de planeamento deve ser corretamente estruturada, no sentido de definir objetivos bem claros e específicos para cada aula, utilizando tarefas/exercícios e estratégias de ensino que permitam atingir esses mesmos objetivos. Tal como todos os restantes documentos do planeamento, o plano de aula deve ser flexível, indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Isto deve-se ao facto de haver inúmeras situações imprevisíveis no decorrer de uma aula, tais como a não compreensão de um determinado exercício ou a dificuldade excessiva em conseguir atingir os objetivos previstos para determinada tarefa; todas estas situações devem ser alvo de ajustes ou alterações dessas mesmas tarefas, seja parcial ou na sua totalidade. Qualquer atividade deve potenciar as aprendizagens dos alunos direcionadas para os objetivos pré-definidos.

A estrutura do documento de plano de aula que utilizámos durante o EP incluía todo um conjunto de elementos auxiliares à prática da intervenção pedagógica, mantendo a sua simplicidade e objetividade. Os elementos importantes a destacar no plano de aula consistiam na sua função didática, tarefas a realizar (bem como a sua descrição e a organização da tarefa e dos alunos), objetivos específicos a atingir em cada tarefa, tempo destinado a cada uma destas, descrição das componentes críticas principais a ter em conta (ou ações motoras em determinadas situações de jogo) e os critérios de êxito. Após a construção de todo o plano de aula, existia ainda uma fundamentação reflexiva, na qual explicávamos a essência, importância, pertinência e objetivo dos exercícios e estratégias selecionados.

Os planos de aula construídos seguiam uma estrutura tripartida, tal como refere Quina (2009), afirmando que a aula se encontra dividida em três partes: parte inicial; parte intermédia (fundamental) e parte final. Apesar de o autor abordar uma percentagem de

tempo destinado a cada parte, este remete para a inconsistência destes valores para aulas de curta duração (45 minutos), semelhantes às que vivenciávamos no EP (50 minutos), nas quais refere que tais percentagens se traduziriam em perdas de aprendizagem por parte dos alunos.

Assim podemos considerar a parte inicial da aula como a preparação e iniciação da mesma, incluindo os cinco minutos iniciais destinados à chegada dos alunos ao local da aula, com o equipamento adequado à prática de exercício físico. Nesta parte da aula, podemos ainda evidenciar a preleção inicial (na qual se indicam os objetivos da aula e se verifica o equipamento adequado dos alunos) e o exercício de aquecimento. Uma vez que todas as aulas eram de apenas cinquenta minutos, uma das estratégias utilizadas para promover um maior tempo de empenhamento motor destinado à matéria em causa foi utilizar exercícios de aquecimento predominantemente específicos e direcionados para os objetivos da aula, contendo também, na maioria das situações, uma vertente lúdica que motivasse os alunos para a prática.

A parte fundamental da aula representa a convergência dos objetivos da aula e da sua função didática. É neste momento que se introduzem, exercitam ou consolidam os conteúdos/matérias, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem. Corresponde também à fase na qual o docente deve ter em especial atenção o efeito das suas estratégias pedagógicas utilizadas, verificando se existe necessidade de reajustar/redefinir as tarefas. Nesta fase da aula inicialmente demonstrámos fragilidades, no que diz respeito a definir mais do que uma tarefa a realizar em simultâneo e respetivos objetivos (para cada grupo de nível), ou seja, diferenciar as tarefas e os objetivos, de acordo com a heterogeneidade apresentada na turma. Compreender de que forma podíamos utilizar o espaço de aula e concentrar a nossa instrução e feedback para os objetivos de cada exercício foi um processo bastante complexo, mas cujo desenvolvimento beneficiou significativamente a qualidade das aulas e das aprendizagens dos alunos.

Na parte final da aula era realizada uma reflexão final da aula, através de um balanço dos conteúdos abordados, auxiliado por demonstrações e/ou questionamento aos alunos. Por vezes, os alunos realizavam alongamentos (principalmente nas modalidades de ginástica de solo e de aparelhos), sendo que estes eram sempre orientados pelo professor, enquanto instruíam os alunos em relação aos conteúdos correspondentes aos objetivos da aula ou direcionados para o trabalho de retorno à calma/alongamentos.

Durante o EP, deparámo-nos com imensas situações às quais tivemos de recorrer a momentos de improviso, utilizando a capacidade de reajustar e redefinir as tarefas a realizar, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, era notória a incapacidade de reajustar as tarefas quando estas se mostravam ineficazes, sendo que foi através da experiência aula-a-aula e do desenvolvimento da capacidade de antecipação deste tipo de situações que foi possível conduzir a prática motora dos alunos, sem nos guiarmos no plano de aula como inflexível e rígido, mas sim compreendendo a multiplicidades de comportamentos imprevisíveis que provocam estas modificações.

Adjacente a este documento, no final de cada aula lecionada, realizávamos uma reflexão crítica tendo em conta os vários aspetos da intervenção pedagógica, desde o planeamento, passando pela instrução, gestão, clima e disciplina e decisões de ajustamento, terminando com um balanço final, indicando os aspetos positivos mais salientes e as oportunidades de melhoria para futuras intervenções.

O planeamento a curto prazo foi a fase do planeamento mais utilizada durante o EP e serviu como um “guia” da ação pedagógica, sendo que através da prática e da experiência em cada aula, compreendemos o seu conceito de flexibilidade e orientação, visando sempre a potenciação das aprendizagens dos alunos. Esta consciencialização de um plano de aula como documento orientador foi desenvolvida durante todo o EP, sendo que, enquanto no início deste ano letivo nos prendíamos a toda a sua estrutura, procurando esculpir uma aula o mais idêntica possível ao plano de aula, na reta final do Estágio Pedagógico, este servia apenas como pilar, uma vez que íamos ajustando a organização das tarefas, havendo mesmo situações de completa alteração da tarefa, tendo sempre em vista as necessidades demonstradas pelos alunos.

## **2. Realização**

A realização traduz-se no domínio profissional da prática docente que sucede o planeamento. Sendo a aula o momento de transição do planeamento para a prática, consiste na aplicação do planeamento, de forma reflexiva e consciente, tendo em conta todos os fatores que possam beneficiar/prejudicar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Remetendo para a realização da prática pedagógica, Siedentop (1983) divide-a em quatro dimensões, sendo estas a instrução, gestão, clima e disciplina. É através de uma correta utilização e conjugação destes elementos que um docente consegue



desenvolver a aquisição de conhecimentos e o cumprimento de todos os objetivos pré-definidos.

Para esta análise, teremos em conta não só as quatro dimensões mencionadas anteriormente, como também serão abordadas as decisões de ajustamento. Enquanto profissionais, estamos em constante evolução e é através de uma prática reflexiva que podemos manter os nossos aspetos positivos e melhorar os negativos, sendo por isso essencial concretizar uma introspeção da nossa ação pedagógica, para que possamos tornar a nossa intervenção pedagógica mais competente e qualificada.

Algumas estratégias que utilizámos durante o Estágio Pedagógico, numa tentativa de melhorar a nossa intervenção pedagógica, remetem para a reflexão com os restantes elementos do núcleo de estágio e do professor orientador da escola no final de cada aula, na qual podíamos analisar o nosso desempenho e dos nossos colegas, aprendendo não só com os nossos erros, mas também com os dos outros. Também a gravação pontual de aulas reforçou a capacidade de análise da nossa intervenção pedagógica, havendo a possibilidade de refletir pormenorizadamente sobre cada uma das suas dimensões e a partir daí retirar conclusões relativamente a intervenções futuras. Uma estratégia que pensamos ter sido fundamental para nos ajudar a preparar as unidades didáticas que iríamos lecionar diz respeito a uma espécie de aula com o professor orientador da escola antes de iniciar cada matéria, na qual nos era explicado que tipo de exercícios poderíamos utilizar, diferentes formas de introduzir conteúdos, analisar algumas componentes críticas relativamente a determinados conteúdos. Estas aulas ofereciam ferramentas que serviam de suporte para o início da lecionação das matérias, proporcionando-nos bases, a partir das quais deveríamos aprofundar os conhecimentos e desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

Tivemos ainda oportunidade de participar em aulas dos nossos colegas de estágio, juntamente com o professor orientador, nas quais podíamos melhorar as nossas execuções, de forma a transitar posteriormente para as demonstrações nas nossas aulas, bem como compreender alguns aspetos a ter em conta na abordagem a cada conteúdo.

## 2.1. Instrução

A dimensão instrução traduz-se no processo que o professor utiliza para transmitir conhecimentos aos seus alunos. Quina (2009), indica que a instrução é um meio de comunicação que o professor utiliza para transmitir informação sobre a atividade em causa, relativamente ao que fazer, como fazer e porquê fazer. Esta é essencial para que o aluno compreenda quais são os objetivos e como os conseguirá atingir, através da compreensão dos conteúdos e das tarefas propostas. Numa perspetiva de aumentar o tempo de empenhamento motor, as instruções devem ser o mais curtas quanto possível, mas simultaneamente objetivas e claras, indicando todos os aspetos essenciais a reter. Desta forma, para que se consiga clarificar e completar a instrução, esta deve conjugar uma vertente verbal e prática (demonstração), tal como indica Schmidt (1991), referindo que às instruções verbais se devem juntar demonstrações da ação/tarefa pretendida.

A instrução perdura durante toda a aula, sendo que assume vários conceitos, tais como a preleção inicial e final, o questionamento, o feedback e a demonstração. A preleção inicial expõe os objetivos da aula, nomeadamente os conteúdos a abordar, bem como o tipo de tarefas a realizar, sendo que esta fase da aula pode também ser utilizada para rever matérias abordadas anteriormente, tal como realizámos predominantemente nas aulas. Esta normalmente era curta e utilizava um discurso positivo e motivador, para que os alunos transitassem rapidamente para a prática. Na preleção inicial, as aprendizagens que mais destacámos que beneficiara, significativamente o decorrer das aulas foi, em aulas nas quais os alunos se agrupavam por equipas, serem também distribuídos os coletes (caso não houvesse oportunidade antes da aula iniciar), de forma a minimizar o tempo despendido em organizações durante o resto da aula. Adicionalmente, a organização das preleções por tópicos, de forma a elaborar um discurso mais fluente, organizado e sequenciado permitiu uma transição rápida para a componente prática.

No que diz respeito à demonstração, esta combinada com a instrução verbal revelou ser o meio mais eficaz para transmitir informação relativamente aos conteúdos a abordar e tarefas a realizar. Existem alguns fatores essenciais a ter em conta, para que esta tenha o efeito pretendido. Neste sentido, é fundamental que todos os alunos tenham um bom ângulo de visão do modelo e da tarefa, sendo também crucial que o modelo contenha toda a informação principal para a realização de determinada habilidade motora e/ou tarefa. Este ponto é bastante pertinente, pois numa fase inicial, dada a facilidade da

nossa parte em realizar as várias habilidades motoras e tarefas para cada modalidade, esta era, sempre que possível realizada por nós, sendo que nas tarefas coletivas eram utilizados os alunos mais aptos. Esta estratégia trouxe-nos alguma segurança, no que diz respeito à diminuição de acontecimentos imprevisíveis e no sentido de assegurar a qualidade da informação visual transmitida aos alunos. No entanto, após conversarmos com os alunos no final do primeiro período letivo, estes revelaram o sentimento de entusiasmo e motivação quando utilizados nas demonstrações. Isto permitiu que, em matérias futuras, utilizássemos com maior regularidade os alunos como modelos, integrando-os ativamente nos momentos de instrução, acompanhados predominantemente de questionamento. Sentimos também alguma dificuldade em colocar os alunos corretamente quando realizávamos demonstrações separadas para cada grupo de nível (uma vez que os exercícios eram diferentes), pois, de forma a explicarmos o exercício no sentido de jogo, os alunos ficavam muitas vezes virados para os seus colegas que estavam em prática, o que causava uma fonte de desvio da atenção. Também, nestas situações, por vezes ficávamos colocados de costas para o grupo que estava em prática, não prestando atenção ao seu desempenho na tarefa.

Relativamente a esta fase de instrução verbal e demonstração, verificámos uma enorme dificuldade em torná-las curtas, sendo que, apesar de frequentemente serem completas e corretas, o tempo despendido provocava uma quebra do efeito do exercício de aquecimento e promovia um clima aborrecido e de desatenção para os alunos. Esta foi uma aprendizagem que decorreu durante um longo período de tempo do EP, sendo que foram utilizadas várias estratégias para promover a redução do tempo utilizado, nomeadamente a utilização de apenas palavras-chave relativamente às componentes críticas e aos objetivos do exercício. De forma a não prejudicar o efeito causado pelo exercício de aquecimento, nas aulas que requeriam apenas um momento de instrução/demonstração da parte fundamental (normalmente nas aulas de ginástica de solo e de aparelho), estas eram realizadas no início da aula, sendo apenas depois concretizado o exercício de aquecimento e a preleção inicial. Apesar de ter sido uma aprendizagem demorada, a sua aquisição melhorou significativamente o decorrer das aulas, bem como as aprendizagens dos alunos, pois estes, dado o aumento da sua atenção às explicações, compreendiam melhor as tarefas e os objetivos a cumprir e o tempo de empenhamento motor aumentava conseqüentemente.

Uma estratégia particular que utilizámos para as matérias de ginástica de solo e ginástica de aparelhos, como forma de reduzir o tempo de instrução, foi a colocação de meios auxiliares, contendo a imagem de cada elemento gímico e as componentes críticas principais de cada um, bem como as suas ajudas. Desta forma, durante a instrução não necessitávamos de referir todas as componentes críticas, mas apenas os aspetos principais a ter em conta (com base nas dificuldades que os alunos iam demonstrando).

O *feedback* foi provavelmente o instrumento de ensino utilizado mais frequentemente durante a intervenção pedagógica do EP. Este consiste na resposta a um comportamento com o objetivo de fornecer informação em relação à nossa prestação para atingir um determinado objetivo. Wiggins (2012) resume o *feedback* como sendo informação sobre a nossa prestação nos nossos esforços para atingir um objetivo. Este pode ser caracterizado quanto à sua direção, objetivo e forma e deve ser utilizado frequentemente com pertinência e facilmente compreensível, sendo através de uma união bem elaborada das suas tipologias que o professor consegue estimular aprendizagens. Neste sentido, é importante que o *feedback* seja sempre específico e individualizado, não excluindo a sua utilização a grupo de alunos ou mesmo à turma quando os erros são comuns a esses mesmos grupos de elementos. Fonseca (2015) indica que o *feedback* eficaz é utilizado o mais rapidamente possível após a ação/comportamento e o professor não deve transmitir informação referente a todos os aspetos do desempenho do aluno, mas centrar a informação nos aspetos específicos que terão maior efeito.

Durante este ano letivo repleto de aprendizagens, tivemos a possibilidade de desenvolver competências relativamente à qualidade e pertinência do *feedback*, pois nas primeiras abordagens, devido à falta de conhecimento das matérias e da forma de interação com os alunos, este instrumento de ensino demonstrou-se pouco eficaz e frágil, tendo por isso sido alvo de reflexão pós-aulas e estudo. Foram então utilizadas algumas estratégias que promoveram a melhoria do *feedback* direcionado, nomeadamente o aprofundamento das matérias e dos conteúdos que, conseqüentemente, originaram um aumento do número de *feedbacks* direcionados. Contribuiu também para este objetivo a especificidade e qualidade da informação selecionada nos *feedbacks* que, adicionalmente, fomentaram a compreensão por parte dos alunos e, finalmente, o aumento das suas aprendizagens.

Ainda neste âmbito, sentimos bastante discrepância entre a capacidade de direcionar *feedback* relativamente a conteúdos técnicos elementares e conteúdos táticos e

dinâmicos. Os *feedbacks* direcionados para aspetos técnicos eram mais objetivos e curtos, sendo também a compreensão por parte dos alunos mais rápida. No entanto, ao longo do EP, sentimos alguma dificuldade em reforçar os aspetos táticos para alguns alunos (normalmente que conseguiam realizar estes conteúdos táticos com facilidade), pois o tempo de atenção necessário para analisar esses mesmos aspetos era maior, bem como o processamento da informação por parte dos alunos, o que causava momentos da aula em que o *feedback* direcionado era reduzido em quantidade. Dando continuidade, foi importante compreender que, apesar da facilidade em direcionar *feedbacks* em relação a determinados conteúdos e/ou alunos, não devemos insistir na mesma informação nem no mesmo aluno, pois pode levar a uma desmotivação, sentindo que não consegue realizar as tarefas ou que é alvo de constantes correções. Foi neste sentido que a predominância do *feedback* positivo assumiu a sua posição, para que pudesse haver a transmissão de informação em relação a determinado aspeto que o aluno devesse melhorar, mas estabelecendo sempre um reforço positivo que motivasse o aluno para continuar o seu esforço e empenho.

Uma das competências mais importantes em relação a este instrumento de ensino desenvolvida durante o EP foi fechar o ciclo de *feedback*. Durante a lecionação das primeiras matérias, assim que este era direcionado, numa tentativa de o utilizar frequentemente, a atenção transitava rapidamente para outro aluno. Mais tarde começámos a compreender a importância de verificar se o aluno compreendeu e como respondeu ao *feedback* direcionado, para que se pudesse então iniciar outro ciclo. Esta aprendizagem refletiu-se num melhor controlo da atividade prática dos alunos e nas suas aprendizagens, bem como numa melhor regulação do desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos de cada aula.

O questionamento foi também uma das estratégias utilizadas de forma a promover uma participação ativa dos alunos nos momentos de instrução e a assegurar a compreensão por parte dos mesmos. O questionamento era, todavia, predominantemente apenas utilizado nas fases iniciais e finais da aula apesar de, por vezes, o *feedback* direcionado ter um carácter interrogativo. Na fase inicial da aula, o questionamento tinha como objetivo averiguar a aquisição de conhecimentos anteriores e na fase final da aula permitia verificar se estes tinham compreendido os conteúdos abordados ao longo da aula. Apenas na fase final do Estágio Pedagógico fomos introduzindo a sua aplicação durante

toda a aula, de forma a assegurar a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos a abordar.

Esta dimensão da prática pedagógica foi alvo de uma evolução significativa ao longo do EP, sempre com uma finalidade bem definida: potenciar as aprendizagens dos alunos. Sabíamos que para isso e, sendo a educação física uma disciplina centrada na componente prática, tínhamos de promover aulas ricas em tempo de empenhamento motor e realizar um acompanhamento instrutivo de qualidade a esta vertente prática e foi com esse objetivo que todas estas aprendizagens foram desenvolvidas.

## **2.2 Gestão**

A gestão de uma aula centra-se na adequação dos vários fatores/elementos constituintes da aula, nomeadamente o espaço, os materiais, o tempo e os alunos, com o objetivo de promover o maior tempo de empenhamento motor possível e minimizar o tempo destinado a instruções, organizações e transições, destacando a necessidade de assegurar o tempo necessário para que estes tenham a sua aplicação pretendida, ou seja, devemos verificar se o tempo destinado a estes momentos é suficiente para que os objetivos previstos nos mesmos sejam cumpridos. De acordo com Quina (2009), sendo a atividade por parte dos alunos fundamental em qualquer aula de Educação Física, o professor deve conseguir organizar a aula, de forma a não consumir demasiado tempo.

A primeira estratégia que nos foi indicada relativamente ao controlo da aula e da turma foi a definição de regras e rotinas com os alunos, para que as aulas pudessem iniciar o mais normalmente possível e reduzindo o número de comportamentos imprevisíveis. Piéron (1992) realça a importância de promover a implementação de rotinas organizativas com os alunos, principalmente numa primeira fase do ano letivo. Estas regras visavam a preservação do material e da organização dos exercícios, bem como advertências em caso de comportamentos de indisciplina. Também no início de cada aula, era indicado aos alunos a sua equipa (no caso das modalidades coletivas), bem como distribuído o seu colete, de forma a rentabilizar o tempo útil da aula.

Numa fase inicial do EP, a principal dificuldade relativamente à gestão das aulas centrava-se no não cumprimento de todas as tarefas previstas no plano de aula, como já foi referido anteriormente, uma vez que estas tinham apenas a duração de trinta e cinco minutos de tempo útil. Apesar deste problema ter sido resolvido rapidamente, este surgiu novamente, mas devido a outra causa: excesso do tempo utilizado para instruções,

principalmente no que diz respeito à explicação dos exercícios a realizar. Este problema tanto causava o incumprimento das tarefas propostas ou uma redução no tempo de empenhamento dos alunos em cada exercício, o que se tornou prejudicial nas suas aprendizagens, pois não só os alunos dispunham de menos tempo de prática, como os comportamentos de desvio aumentavam. Uma vez que este problema apenas surgiu numa fase intermédia do Estágio Pedagógico, pensamos que este possa ser surgido a partir de uma sensação de maior conforto em comunicar com os alunos e dispo de um conhecimento mais denso em relação às matérias em causa, a partir da qual procurámos evidenciar todos os aspetos referentes a cada conteúdo dos exercícios, provocando uma utilização de tempo excessivo.

Foram então desenvolvidas algumas estratégias com o objetivo de melhorar a gestão destes momentos da aula, iniciando por reduzir a quantidade da informação utilizada nos momentos de instrução (utilizar a informação apenas essencial a reter), acompanhando esta de uma demonstração completa (incluindo rotações), sendo que depois a restante informação seria indicada ao longo do tempo de prática dos alunos. Ainda sobre a questão do excesso de tempo de instrução utilizado na explicação dos exercícios, foi necessário recorrer a variadas estratégias para colmatar esta dificuldade. Posto isto, nas aulas em que se diferenciavam os grupos de nível, bem como as tarefas a realizar por cada um, a instrução era concretizada separadamente para cada grupo de nível, sendo que, enquanto um dos grupos de nível estava em tempo de prática, a instrução estava a ser realizada no outro, maximizando desta forma o tempo de empenhamento motor por parte de cada grupo.

Compreender toda a sequenciação e fluidez das aulas permitiu reduzir o tempo gasto em transições e organizações e, conseqüentemente, aumentar o tempo de empenhamento motor por parte dos alunos. Esta aprendizagem encontra-se ligada com o planeamento das aulas, sendo que foi necessário planejar a mesma, visando uma sequenciação de exercícios que necessitassem de poucos ou nenhuns ajustamentos no que diz respeito à organização do material e dos alunos. Isto não só permitiu reduzir o tempo destinado a estes momentos de organização e transição, como diminuiu também a incompreensão da organização dos exercícios por parte dos alunos, pois como se apresentavam frequentemente semelhantes, os alunos já conheciam a sua estrutura. Neste ponto gostaríamos de destacar as matérias de ginástica de solo e ginástica de aparelhos, nas quais todas as aulas apresentavam uma mesma organização, modificando apenas o

número de estações e/ou a organização de algumas estações, sendo que era apenas efetuada uma explicação de toda a organização da aula, para que, durante o resto da mesma, os alunos apenas necessitassem de despender tempo para transitar entre estações.

É importante reforçar a utilização de outras estratégias para promover uma utilização eficaz do tempo útil de aula, tais como a definição de sinais sonoros e/ou gestuais como indicador de interromper a prática e/ou reunir com o professor para novas indicações/instruções.

No que diz respeito à gestão das aulas, o balanço final em relação às aprendizagens realizadas durante esta prática pedagógica supervisionada apresentou-se bastante positivo, pois conseguimos através dos erros, das reflexões e da experiência prática melhorar alguns aspetos que tiveram uma influência bastante significativa na redução dos momentos de instrução, organização e transição e no aumento do tempo de empenhamento motor e respetiva redução dos comportamentos de desvio.

### **2.3. Clima/Disciplina**

Embora o clima e a disciplina assumam conceitos distintos, a sua contextualização nas aulas de Educação Física engloba uma dependência entre estas duas dimensões. A sua combinação tem um impacto direto no processo ensino-aprendizagem, sendo que um clima positivo se encontra associado a uma elevada motivação (que provoca uma redução nos comportamentos de desvio) para a prática e, conseqüentemente, um aumento das aprendizagens dos alunos, assim como um clima negativo traduz-se num contexto hostil à produção de aprendizagens.

No domínio da indisciplina, Lopes e Rutherford (2001) indicam que os problemas ao nível do comportamento “são normalmente apresentados como competências dos alunos, ou seja, como comportamentos que estes exibem nas escolas e que colidem com os objetivos fundamentais do ensino”. Piéron (1992) diferenciou o comportamento dos alunos em comportamentos apropriados e inapropriados. Os comportamentos apropriados traduzem-se no cumprimento dos objetivos previstos, enquanto os comportamentos inapropriados estão associados ao não cumprimento das normas de funcionamento da aula. Nos comportamentos inapropriados, estes podem ser comportamentos fora da tarefa ou de desvio. Os comportamentos fora da tarefa relacionam-se com a ausência de participação nas atividades. Os comportamentos de desvio originam problemas



indisciplinadas, como por exemplo, utilizar vocabulário não adequado a uma aula ou agredir um colega ou o professor.

Uma das primeiras estratégias que utilizámos nas aulas foi o estabelecimento de uma boa relação com os alunos, de forma a poder criar empatia com os mesmos e transmitir-lhes energia e vontade de participar ativamente nas tarefas. Esta foi uma tarefa bastante árdua, pois apesar de rapidamente termos desenvolvido uma relação coerente, onde coabitavam a amizade e o respeito, havendo sempre o distanciamento relacional entre professor e aluno, o número de comportamentos de indisciplina foram aumentando durante o primeiro período letivo. Apesar do seu grau de gravidade ser reduzido, este dificultou o decorrer de muitas aulas, uma vez que nos momentos de instrução havia sempre um pequeno grupo de alunos a conversar com os seus colegas, ou a utilizar qualquer outro meio para se distraírem. A partir desse ponto, necessitámos de compreender que tipos de comportamento deveriam ser alvo de advertência e com que frequência. Neste sentido, houve alguma dificuldade inicialmente em ignorar alguns comportamentos, mas devido à necessidade de dar continuidade à aula e de desenvolver um tempo de empenhamento motor elevado, a utilização de instruções curtas, objetivas e claras, diminuiu os comportamentos de desvio nestas fases, bem como as atividades dinâmicas e variadas aumentaram a concentração dos alunos nas tarefas. Neste ponto, é pertinente dar algum destaque à unidade didática de futsal, na qual, apesar da maioria dos alunos compreender a necessidade e a importância das tarefas realizadas, alguns alunos mostraram-se continuamente descontentes e desinteressados, tendo sido necessário despende o tempo de algumas aulas para conversar calmamente com esses alunos e explicar a importância de determinadas tarefas para o desenvolvimento das suas capacidades.

Um dos meios utilizados que pensamos ter contribuído para uma redução dos comportamentos de desvio durante o tempo de empenhamento motor foi a utilização frequente de grupos homogêneos ou heterogêneos, em função do relacionamento de uns alunos com os outros. Desta forma, os alunos, uma vez que se encontravam agrupados com colegas com quem gostavam de trabalhar, sentiam-se predispostos para a prática das tarefas.

No que diz respeito às punições a comportamentos menos adequados e de maior gravidade, inicialmente o aluno realizava tarefas de condição física e/ou sentava-se. No entanto, compreendemos que essas punições estavam a demonstrar pouca eficácia no

efeito sobre esses alunos, pelo que desenvolvemos outras estratégias, tais como a realização de cópias indicadas pelo professor (poderia ser uma frase e repetir continuamente ou de páginas de um livro de Educação Física), bem como a realização de relatórios de aula, havendo também a alternativa de realizar mini fichas que seriam posteriormente assinadas pelo encarregado de educação.

Concluindo, pensamos ter conseguido desenvolver uma boa relação com os alunos e, acima de tudo, um clima positivo e promotor de várias aprendizagens. Os alunos demonstraram o seu gosto e interesse pelas matérias e conseguimos também cativar alguns alunos menos interessados para uma participação mais ativa nas aulas.

## **2.4. Decisões de Ajustamento**

As decisões de ajustamento podem encontrar-se em qualquer aula de Educação Física e podem apresentar-se em qualquer parte da mesma. Estas originam-se da transição do planeamento para a prática e justificam-se pela impossibilidade de o professor poder controlar todos os comportamentos e reações de todos os elementos intervenientes numa aula. Posto isto, o professor deve munir-se de competências que lhe permitam uma capacidade rápida de ajustar as situações previstas, de acordo com os contextos apresentados.

Em todas as fases da prática pedagógica foi necessário recorrer a decisões de ajustamento, iniciando no plano anual, nomeadamente no que diz respeito ao cumprimento de datas, neste caso do Corta-Mato fase escolar, a qual teve de ser adiada para o dia seguinte, devido a condições climatéricas. Houve também aulas de Educação Física que estavam previstas ser lecionadas e ser constituintes da extensão e sequenciação de conteúdos e que não ocorreram, devido à participação da turma em apresentações (por exemplo, sobre hábitos e métodos de estudo).

No que diz respeito às unidades didáticas, as decisões de ajustamento ocorreram principalmente ao nível da extensão e sequenciação de conteúdos, sendo por vezes alterados os objetivos, caso estes não fossem concluídos em determinada aula, ou mesmo a redefinição de objetivos após a avaliação formativa. Inicialmente, no EP sentimos alguma dificuldade em reajustar estes elementos, pois prendíamos-nos em demasia aos documentos orientadores, mas rapidamente compreendemos a necessidade de refletir diariamente sobre os conteúdos e as matérias a abordar, no sentido de assegurar uma aprendizagem contínua, fluida e progressiva por parte dos alunos.

Relativamente aos planos de aula, os ajustamentos tomaram posição sobre bastantes elementos, tais como a formação das equipas e organização dos alunos por exercício (quando algum dos alunos se apresentava ausente na aula) e o tempo destinado a cada momento da aula (por exemplo, quando um exercício estava a ter um efeito bastante positivo, prolongávamos a sua duração, assim como quando este não estava a ter o efeito pretendido, preferíamos antecipar o exercício seguinte). Também quando havia dificuldades de compreensão dos exercícios ou estes se demonstravam demasiado complexos, optávamos por reajustar a sua organização ou a própria tarefa em si, de forma a simplificar de acordo com as dificuldades sentidas, sendo por vezes mesmo redefinidos novos exercícios e/ou progressões pedagógicas. Outra opção, nestas situações, era também voltar a explicar a mesma tarefa de forma mais simplificada.

Tudo isto foram aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano de Estágio Pedagógico, tendo sido necessário recorrer a várias reflexões e discussões entre o núcleo de estágio, para que pudéssemos compreender e desenvolver estratégias que estimulasse esta capacidade de improvisar. Uma das estratégias que se demonstraram mais relevantes e significativas durante o EP foi, durante a elaboração do plano de aula, pensar em várias situações possíveis de acontecer e respetivas soluções para esses problemas. Com esta preparação, conseguimos antecipar alguns acontecimentos, como a ausência de algum aluno na aula ou da utilização de exercícios alternativos para os objetivos propostos. A experiência revelou também a sua importância no sentido em que, nas últimas matérias lecionadas, foi bastante mais fácil realizar todas estas alterações, dados os conhecimentos e competências desenvolvidas previamente.

### **3. Avaliação**

A avaliação surge como a última dimensão da prática docente, sendo esta encarregue de controlar o processo ensino-aprendizagem, possibilitando também uma análise reflexiva dos objetivos e estratégias definidas pelo docente. Saunders (2010) esboça a ideia de que a avaliação consiste num meio auxiliar para o professor refletir sobre as práticas e estratégias adequadas aos seus alunos, ajudando-os a aprender. Gonçalves (2012) destaca ainda a importância de os professores e alunos compreenderem que a avaliação visa recolher informação numa tentativa de melhorar o desempenho. Esta é essencial para o processo ensino-aprendizagem, devendo ser utilizada ao longo de todo o mesmo, ajudando os alunos a superarem as suas dificuldades e promover o seu sucesso escolar.

Quina (2009) destaca três princípios gerais que devem ser constituintes de qualquer processo de avaliação em Educação Física, sendo estes: a sistematização do processo ensino aprendizagem; a sua integração no processo de ensino-aprendizagem e a utilização de diferentes meios de avaliação. Estes três princípios transformam a avaliação num processo contínuo, integrado e completo, que permita ao professor regular a sua ação pedagógica, no sentido de desenvolver as aprendizagens dos seus discentes.

Esta pode assumir três funções, de acordo com a sua intenção e ocupação espacial na unidade didática: avaliação formativa inicial; avaliação formativa e avaliação sumativa. De seguida, iremos proceder a uma análise de cada uma destas funções da avaliação, no sentido de melhor compreender a sua essência, a forma como foi utilizada durante o Estágio Pedagógico e quais as principais aprendizagens desenvolvidas.

Os critérios de avaliação centraram-se em dois domínios, sendo estes o domínio das capacidades/atitudes e valores (correspondente a 75% da classificação final) e o dos conhecimentos (representando os restantes 25%). A classificação dos conhecimentos foi aferida a partir de testes escritos, enquanto que a das capacidades/atitudes e valores foram divididas em duas áreas. Na área das atividades física, pretendemos avaliar a participação e empenho na realização prática das tarefas propostas, qualidade e quantidade da prestação motora, domínio dos elementos técnico-táticos específicos e das regras fundamentais das diferentes matérias e a procura do êxito pessoal e coletivo. Na área da aptidão física, avaliámos o desenvolvimento das capacidades motoras, demonstrando aptidão muscular e aeróbia, de acordo com a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) do programa FITescola para a sua idade e género.

O domínio psicomotor dividiu-se em três momentos de avaliação. A avaliação sumativa teve uma preponderância de 20%; a avaliação formativa representou 50% da classificação final dos alunos; já a aptidão física constituiu os restantes 5%. Esta distribuição de percentagens pelos momentos de avaliação apresentados anteriormente, na nossa perspetiva, demonstrou ser bastante benéfica para promover o sucesso escolar dos alunos, uma vez que desta forma pudemos valorizar o esforço e o empenho, representado por uma evolução ao longo de cada matéria, não excluindo a importância de uma avaliação final que correspondesse à qualidade do empenho motor desenvolvido.

### **3.1. Avaliação Formativa Inicial**

A avaliação formativa inicial (AFI), deve ser utilizada no início do ano letivo ou de cada matéria, tal como optámos na escola para este ano letivo. O objetivo desta avaliação é verificar o nível geral de aptidão de cada aluno em relação a determinada matéria, sendo depois possível estabelecer objetivos adequados, ou seja, realistas, atingíveis e ajustados às capacidades de cada aluno. Hoffmann (2008) refere que o objetivo da avaliação diagnóstica é analisar o que os alunos ainda não conseguiram compreender, produzir ou que ainda necessitam de maior orientação, ou seja, enquadrar os alunos no seu momento e percurso percorrido, para que possam então de seguida ser definidos objetivos e meios/estratégias para os atingir.

O instrumento utilizado para a avaliação formativa inicial foi a observação direta e a recolha de dados numa grelha de observação, construída com base nos objetivos específicos de cada modalidade, sendo que para cada matéria selecionámos objetivos tanto do nível introdutório como elementar. Optámos por selecionar apenas alguns objetivos e não todos para cada matéria, uma vez que pretendíamos que esta avaliação fosse simples e de fácil preenchimento, devido à necessidade de rentabilizar o número de aulas ao máximo.

De forma a podermos selecionar os objetivos, foi necessário recorrer a uma análise das AEEF, bem como aprofundar o conhecimento desses mesmos conteúdos, para que, no momento da avaliação, a capacidade de observação das componentes críticas ou ações motoras permitisse uma avaliação rápida e correta. Este domínio dos conteúdos conduziu-se através da consulta de bibliografia, nomeadamente livros sobre as matérias a lecionar. A grelha de observação foi preenchida através de uma escala quantitativa, de um a três. Os parâmetros de avaliação dividiam-se em três domínios: o domínio psicomotor, que visava averiguar o nível de aptidão motora dos alunos em relação à matéria; o domínio cognitivo, que tinha como objetivo verificar o conhecimento dos alunos em relação à modalidade, quer na forma correta de realização dos conteúdos, como na sua adequação a contextos reais de jogo (no caso das modalidades de oposição); o domínio socio afetivo pretendia conferir o empenho, postura e atitude dos alunos aquando a realização das tarefas. Estes eram constituídos pelos conteúdos técnicos e táticos alvo de avaliação.

As aprendizagens desenvolvidas nesta função da avaliação foram diversas e significativas. No que diz respeito à sua parte preparatória (construção da grelha de

observação), inicialmente selecionávamos demasiados conteúdos a ser alvo de observação, o que causava uma avaliação caótica. Também, por vezes, os exercícios selecionados não permitiam um número de repetições elevado desses mesmos conteúdos, o que dificultava a observação da nossa parte. Após as primeiras matérias, conseguimos melhor compreender a extensão de conteúdos necessária para aferir o nível geral dos alunos em relação a cada matéria, bem como foi possível selecionar exercícios mais adequados à avaliação desses parâmetros.

Em relação à observação propriamente dita, esta foi também, numa fase inicial, bastante frágil, no sentido em que, numa tentativa de observar todos os elementos possíveis e tentar ser o mais coerentes possível, o preenchimento da grelha tornava-se complexo, uma vez que aprendemos desde o início que mesmo as aulas de avaliação deviam ser alvo de intervenção e reforço por parte do professor, utilizando *feedback* e momentos de instrução, tal como nas restantes aulas. Pensamos que esta aprendizagem foi desenvolvida ao longo de todo o Estágio Pedagógico, pois apenas nas últimas matérias lecionadas conseguimos sentir algum conforto e tranquilidade na observação da execução dos alunos. Esta problemática não se deveu propriamente à falta de conhecimento das matérias, mas sim ao domínio profundo das mesmas, pois a transição do conhecimento para uma observação rápida e análise correta da mesma é bastante complexa.

Após a realização de cada avaliação formativa inicial, procedíamos à realização de um relatório de análise crítica e reflexiva sobre a mesma, no qual estavam também incluídas tabelas com o nível apresentado pelos alunos, as suas dificuldades, os objetivos a atingir e as estratégias utilizadas para atingir esses mesmos objetivos (tabelas de input e output). Estas tabelas demonstraram uma pertinência fundamental no planeamento e organização de cada unidade didática, pois constituíram uma base sólida da nossa ação pedagógica.

### **3.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa foi o principal destaque desta dimensão ao longo do Estágio Pedagógico. Ao desenvolvermos uma avaliação formativa, segundo a modalidade de avaliação mista, enunciada por Allal (1986) e, através de uma observação informal dos alunos, foi possível reajustar estratégias de ensino e objetivos a atingir durante a leção de cada matéria, havendo constantemente uma integração fundamental desta avaliação no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Araújo (2015) evoca a

importância da avaliação formativa referida no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), não só num sentido de “orientação das opções curriculares metodológicas e pedagógicas, integrando-a no processo de ensino-aprendizagem, mas, também, de regulação das aprendizagens dos alunos, de acordo com as suas efetivas necessidades formativas”.

Este processo de avaliação desenrolou-se com alguma naturalidade, uma vez que as reflexões individuais e entre os elementos do núcleo de estágio promoveram uma análise crítica sobre o desempenho motor revelado pelos alunos, as estratégias e objetivos definidos, bem como a comparação entre estes dois elementos. Neste sentido, facilitou-nos a compreensão de que aspetos deviam ser alvo de melhoria e reajustes, bem como quais os elementos a manter devido ao seu efeito positivo no processo de ensino-aprendizagem. Nesta fase, penso que a maior aprendizagem não diz respeito a uma dificuldade sentida no início do Estágio Pedagógico, mas sim à falta de conhecimento sobre a avaliação formativa. Quina (2009), indica que a avaliação formativa “Constitui a base fundamental do processo de avaliação porque é através dela que o professor vai determinando em que medida os objetivos concretos de cada aula vão sendo alcançados e os alunos vão conhecendo a sua situação relativamente às aprendizagens visadas”. Durante grande parte do EP não demos a cada aluno o conhecimento da sua progressão e quais as expectativas em relação aos objetivos finais, para que estes pudessem ter um acompanhamento ativo do seu percurso. Dar a conhecer aos discentes quais as nossas expectativas em relação a eles, permitiu que estes pudessem trabalhar nas aulas em torno desses mesmos objetivos. Conseguiram compreender com mais facilidade a importância de cada exercício. Uma das estratégias utilizadas para que os alunos melhor compreendessem a importância dos exercícios foi a referência aos objetivos de cada exercício. Desta forma, os alunos sabiam em que sentido deviam trabalhar dentro de cada tarefa e assim atingir os objetivos previstos.

Carvalho (1994), refere alguns fatores que estimulam uma elevada eficácia da avaliação formativa, sendo que a sua grande maioria se encontra enquadrada com a realidade observável nas nossas aulas, nomeadamente a seleção de situações que fossem simultaneamente de avaliação e de exercitação/aperfeiçoamento de habilidades e competências; utilização de situações que permitissem avaliar competências de mais do que um nível do programa e a seleção de critérios de avaliação que permitissem obter uma análise global do desempenho do aluno, mas não ao pormenor. Uma das

desvantagens da avaliação formativa utilizada por nós foi a seleção de apenas um momento de observação formal para cada aluno, o que requeria uma atenção a todos os conteúdos abordados até ao momento, dificultando, por vezes, uma correta análise do seu desempenho. Deveriam ser privilegiados mais momentos de observação formal, para que a análise destes mesmos conteúdos pudesse ser concretizada de forma calma e atenciosa, assim como a deteção de algumas dificuldades e barreiras às aprendizagens dos alunos ocorressem antecipadamente.

A avaliação formativa revelou ser um instrumento essencial a utilizar durante a lecionação de cada matéria, pois juntamente com as reflexões pós-aula, foi possível acompanhar a progressão dos alunos nas suas aprendizagens, bem como projetar novas estratégias e objetivos, sempre adaptados às características de cada aluno.

### **3.3. Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa exprime-se como sendo a avaliação final, realizando-se no final de um ciclo de aprendizagem. No caso da nossa escola, esta apresentou-se no final de cada unidade didática. De todas as modalidades da avaliação, esta é a que representa um carácter mais avaliativo, pois tem como objetivo conferir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, classificando as aprendizagens dos alunos e confirmando a eficácia/ineficácia das estratégias de ensino utilizadas.

Desta forma, a avaliação sumativa realizada no final de cada matéria lecionada, pretendia assim verificar quais as aprendizagens que os alunos tinham desenvolvido, através de um sistema de classificação quantitativa e se as estratégias de ensino utilizadas permitiram atingir os objetivos previstos.

Semelhante à AFI, o instrumento utilizado foi a observação direta e preenchimento de uma grelha de observação. Esta grelha continha os critérios de avaliação para cada domínio, os parâmetros tanto dos conteúdos técnicos como táticos (no caso das modalidades coletivas) e também, de modo a facilitar a tarefa do professor, as componentes críticas ou ações motoras principais que os alunos deveriam realizar para cada conteúdo. Os parâmetros de avaliação dividiam-se pelos três domínios a avaliar, sendo estes o domínio psicomotor, cognitivo e socio afetivo. A escala quantitativa utilizada no preenchimento desta grelha refletia cinco níveis de critérios de êxito, correspondente ao intervalo de números naturais entre um e cinco.



As dificuldades sentidas na realização da avaliação sumativa dizem respeito à correta observação de todos os conteúdos a analisar dentro do tempo destinado a esta função didática (apesar de estarem previstas duas aulas para a realização da avaliação sumativa, na maioria das matérias apenas ocorreu durante uma aula de cinquenta minutos). A estratégia que utilizamos que demonstrou maior eficácia e importância para ultrapassar esta dificuldade foi o preenchimento prévio da grelha de observação, fruto do efeito da avaliação formativa, para que na aula de avaliação sumativa fosse apenas necessário corrigir/modificar as classificações.

Também desenvolvemos uma aprendizagem essencial no que diz respeito à promoção do sucesso escolar por parte dos alunos, nomeadamente a flexibilização das situações selecionadas para avaliação, de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos. Neste sentido, tanto durante a AFI como a avaliação sumativa, para as matérias correspondentes a desportos coletivos, selecionamos algumas situações de exercício critério, para recorrer à avaliação de conteúdos que fossem pouco utilizados pela maioria dos alunos em situações de jogo (por exemplo, os lançamentos em apoio ou na passada no basquetebol ou o remate em apoio/suspensão no andebol). Também na matéria de ginástica de solo, permitimos que alguns alunos realizassem alguns elementos gímnicos de forma isolada, em alternativa à sequência gímica, ou com a utilização de ajuda por parte de um colega. Esta flexibilidade na avaliação visou, principalmente, valorizar o esforço e empenho dos alunos que se esforçaram durante cada matéria, para que sentissem a capacidade de superação das suas dificuldades.

Concluimos desta forma que a avaliação sumativa permitiu realizar um juízo final sobre o processo de ensino aprendizagem, remetendo para uma classificação da prestação revelada pelos alunos, mas também uma análise reflexiva sobre as estratégias de ensino utilizadas, de modo a melhorar alguns aspetos nas matérias seguintes.

Adicionalmente às várias formas de avaliação mencionadas anteriormente, recorreremos ainda à autoavaliação como forma de perceção da consciencialização dos alunos em relação ao seu desempenho em cada matéria abordada. Darido (2012) evidencia que “A autoavaliação permite ao aluno tomar uma posição diferente, fazendo dele não um mero executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas ao seu trabalho, do domínio do seu caminhar”.

É essencial que os alunos tenham a consciência das suas capacidades e dificuldades, pois apenas partindo deste princípio poderão desenvolver as suas capacidades. Neste sentido, a autoavaliação é um momento de introspeção e reflexão, no sentido de compreender quais foram as valências que mais se destacaram ao longo da matéria e que aspetos deve melhorar em futuras abordagens a determinada matéria.

Também a heteroavaliação desenvolve a capacidade de observação dos alunos face aos seus colegas, estimulando também uma capacidade de análise crítica, que lhes permita refletir sobre o desempenho dos seus colegas.

#### **4. Questões Dilemáticas**

As questões dilemáticas dizem respeito a constrangimentos que ocorrem em contexto profissional, que devem ser refletidos e analisados, no sentido de os solucionar na melhor direção.

O primeiro dilema com que nos deparámos diz respeito à componente afetiva dos alunos desta escola. Havendo muitos alunos integrantes desta comunidade educativa que pertencem ao Lar de Semide, estes representam indivíduos com um historial familiar, pessoal e social complexo, sendo carentes de afeição para com os outros. Com estes conhecimentos, tivemos de saber ajustar punições e advertências aos nossos discentes, para abordagens mais positivas e solidárias, com o objetivo de criar uma relação afetiva com estes. Também, antes do início de cada aula, para os alunos que fossem chegando mais cedo, procurámos estabelecer alguma comunicação com eles, no sentido de nos familiarizarmos com as atividades que realizaram durante o final da semana e os seus gostos e interesses, promovendo um clima positivo e de afeto.

O dilema seguinte diz respeito à dimensão da gestão das aulas, devido à utilização de blocos de aula de cinquenta minutos. Sendo que os alunos dispunham de cinco minutos para se equipar e dez minutos para desequipar e tratarem da higiene pessoal, o tempo útil de aula traduzia-se em trinta e cinco minutos. Isto requeria uma organização coesa e sólida da sequência da aula e reduzia a margem de manobra para ajustar ou redefinir estratégias, exercícios ou abordagens a determinados conteúdos. Ainda, a margem de ajustamento para prolongar ou encurtar exercícios conforme as necessidades dos alunos era também reduzida. Assim, tentámos prever o maior conjunto de situações possíveis de acontecer e antecipámos momentos de improviso, para que as aulas pudessem ter uma sequência organizada e sem interrupções desnecessárias.

O terceiro e último dilema relaciona-se com a fase de avaliação. Verificámos, na maioria das matérias abordadas, uma necessidade de criar grupos de nível em relação aos previstos no PNEF e nas AEEF. Com a criação destes grupos, foi necessário também reajustar objetivos e, conseqüentemente, conteúdos alvo de avaliação. Dada a necessidade e o interesse em promover o sucesso escolar dos alunos, verificámos que os critérios de avaliação eram reguladores da classificação do aluno, mas flexíveis, dando margem para componentes como o esforço, empenho e capacidade de superação imporem a sua presença na avaliação dos alunos. Assim, apesar de nos guiarmos pelos critérios de avaliação, procurámos ajustar as classificações dos alunos conforme o seu empenho, participação e desempenho durante todas as aulas.

## **5. Coadjuvação 1º ciclo**

Na fase inicial do ano letivo, foi-nos proposto a lecionação ao primeiro ciclo de escolaridade, sendo que a turma destinada a cada um dos elementos do núcleo de estágio iria alternar de período para período. Neste sentido e tendo em conta que apenas foram lecionadas aulas presenciais no primeiro e segundo período, lecionámos as turmas do terceiro ano (no primeiro período letivo) e primeiro e segundo ano, no segundo período (uma vez que estas duas turmas se juntavam para as aulas de Educação Física).

A seleção das tarefas demonstrou-se bastante diferente do que no terceiro ciclo de escolaridade, pois a sua complexidade deveria ser bastante reduzida e a sua dinâmica tinha de ser motivadora e interessante, de modo a cativar estes alunos. Optámos por nos guiar pelo PNEF como meio de orientação dos objetivos a cumprir. Um dos desafios nesta prática pedagógica diz respeito à facilidade de dispersão da tarefa e de desmotivação, o que nos levou a utilizar estratégias de inovação e mudança, no sentido de, para cada exercício, utilizar variantes ou selecionar jogos lúdicos que os alunos mostrassem um maior interesse em realizar.

Para a turma do terceiro ano foi possível desenvolver conteúdos relativamente a matérias mais específicas, como o caso do futsal, andebol ou badminton, sendo sempre utilizados exercícios lúdicos, no sentido de entusiasmar os alunos e promover uma participação ativa dos mesmos nas tarefas. No entanto, esta turma demonstrou uma enorme dificuldade em manter a concentração nos momentos de instrução, pelo que, por vezes, optávamos por apenas indicar o jogo e o seu objetivo e, após o início da atividade, íamos explicando as regras de cada jogo.

Nas turmas do primeiro e segundo ano de escolaridade, apesar de o número de elementos ser maior, estes respondiam melhor aos pedidos de silêncio e de atenção, sendo mais fácil de explicar e demonstrar cada exercício. Dado o elevado número de alunos e os objetivos definidos pelo PNEF, a seleção dos exercícios centrou-se em jogos lúdicos e em circuitos que visassem desenvolver algumas capacidades motoras, no que diz respeito à destreza e manuseamento de objetos, equilíbrios e deslocamentos, coordenação, mas também alguns conteúdos específicos de matérias como a ginástica de solo, tais como a cambalhota para a. Desta forma era possível manter um elevado número de alunos em prática simultânea. O professor situava-se sempre nas estações onde houvesse um maior risco de lesão, sendo que mantinha uma visão da participação dos alunos.

Esta experiência foi-nos bastante enriquecedora, pois permitiu-nos compreender que, para diferentes faixas etárias, a nossa abordagem tem de ser ajustada, tanto no que diz respeito ao discurso como a todos os elementos associados à aula de Educação Física, destacando os momentos de instrução (a sua duração, o vocabulário utilizado, a informação fornecida) e o feedback pedagógico.

## **6. Ensino à Distância**

Dado o encerramento de todos os estabelecimentos de ensino devido à pandemia mundial que se instaurou, houve uma necessidade urgente das escolas rapidamente se adaptarem às suas consequências e promover formas de manter a integração dos alunos no sistema de ensino, pois a educação é um direito de todas as crianças e jovens.

Desta forma, a Direção Geral da Educação (DGE), definiu que as aulas à distância deveriam ser divididas em sessões síncronas e assíncronas. As sessões síncronas caracterizam-se por uma interação via digital (*online*) entre os alunos e o professor, de forma a participarem ativamente nas atividades letivas. As sessões assíncronas centram-se no trabalho autónomo por parte dos alunos, utilizando recursos educativos fornecidos pelo professor em plataformas de aprendizagem *online*, tendo sempre oportunidade de esclarecer dúvidas com o professor.

O grupo disciplinar de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo utilizou esta metodologia de ensino, sendo que as aulas de Educação Física foram realizadas uma vez a cada quinze dias, com uma duração de uma hora e quinze minutos para a sessão síncrona e uma hora para a sessão assíncrona. Para as sessões síncronas, ficou definido que estas seriam centradas em conteúdos teórico-práticos, tendo

o núcleo de estágio adotado a utilização de apresentações em *powerpoints* para a abordagem aos conteúdos teóricos. Os conteúdos práticos foram definidos pelo grupo disciplinar que seriam baseados em circuitos de três exercícios que os alunos deveriam realizar o maior número de vezes possível em dez minutos. Posto isto, o núcleo de estágio selecionou os exercícios constituintes de cada circuito, sendo que este trabalho era realizado entre o intervalo das aulas (o circuito devia ser realizado seis vezes durante cada quinze dias, sendo preferencialmente três vezes por semana, intervalando dias de realização e de descanso). Com esta periodização, conseguimos principalmente desenvolver uma prática regular de atividade física dos alunos e a promoção de hábitos de um estilo de vida saudável.

Para conseguirmos recorrer a um controlo da atividade dos alunos, utilizámos um documento de *excel*, no qual os alunos colocavam a sua frequência inicial, após a realização do circuito e o número de repetições realizado. Para isto, na primeira aula foi necessário explicar as formas de medição da frequência cardíaca, para que os alunos o pudessem fazer de forma autónoma. Apesar destes circuitos deverem ser realizados durante os quinze dias, optámos por utilizar as sessões assíncronas para fazer uma primeira abordagem a cada circuito e corrigir as execuções dos alunos.

Com o objetivo de conseguirmos acompanhar e regular as aprendizagens dos alunos, recorreremos ainda à utilização de fichas de trabalho em formato digital, na plataforma do *Google Forms*, nas quais colocámos questões relacionadas com os conteúdos teóricos abordados em aulas anteriores.

Com esta nova metodologia de educação, deparámo-nos com novas formas e estratégias de ensino. Sendo esta uma disciplina composta predominantemente por uma componente prática, sentimos dificuldade em regular as aprendizagens dos alunos, uma vez que a observação da execução dos mesmos torna-se menos precisa e clara, assim como as demonstrações tornam-se menos eficientes para a compreensão por parte dos alunos. Para a componente teórica, tentámos utilizar o questionamento e a participação ativa dos alunos de forma frequente, pedindo-lhes para explicarem determinada matéria.

Apesar de todos os constrangimentos causados pelo ensino da Educação Física à distância, tivemos a oportunidade de desenvolver novas competências, tais como a capacidade de inovação e iniciativa, bem como de desenvolver nos alunos autonomia, empenho e responsabilidade.

## Área 2

### 7. Organização e Administração Escolar

A área dois remete para o acompanhamento a um cargo de gestão escolar, sendo que neste caso seleccionámos o acompanhamento a um cargo de gestão intermédio (direção de turma (DT)). Tendo a possibilidade de acompanhar a turma onde estava a lecionar, permitiu-nos realizar uma análise mais profunda das características da turma e do seu percurso ao longo do ano.

O objetivo desta tarefa conduziu a uma melhor compreensão das funções inerentes a este cargo e um entendimento da extensão do trabalho docente fora do trabalho relacionado com a aula propriamente dita. Foi-nos possibilitado também o desempenho de algumas tarefas, que serão descritas de seguida, através das quais desenvolvemos competências, não só de compreensão, mas também de manipulação de determinadas funções do cargo.

Desta forma, através do acompanhamento ao cargo de DT, entendemos desde logo que este tem como objetivo interligar vários agentes do ensino, incluindo alunos, professores, encarregados de educação, para que todos em conjunto consigam promover um percurso escolar por parte dos alunos completo, tanto a nível cognitivo, como pessoal como social. Este acompanhamento foi realizado semanalmente, sendo que tivemos o privilégio de assessorar uma professora com um elevado nível de disponibilidade e orientação, que procurou sempre explicar todos os processos a realizar nas várias funções.

Através do controlo das faltas de presença ou de pontualidade, associado à justificação das faltas, pudemos manter um acompanhamento à presença dos alunos nas aulas, para caso houvesse alguma ocorrência menos esperada, pudéssemos contactar os encarregados de educação no sentido de assegurar a presença dos alunos nas várias aulas das várias disciplinas.

As reuniões com encarregados de educação foi uma das tarefas que propusemos realizar, mas que infelizmente o horário para as mesmas coincidia com uma aula de Educação Física. No entanto, foi possível acompanhar duas reuniões com encarregados de educação que não tinham disponibilidade no horário referenciado pela diretora de turma, tendo sido estas realizadas noutra hora, no qual tivemos disponibilidade para acompanhar. Nestas percebemos a importância do diálogo entre o professor e os

encarregados de educação, pois parte do trabalho escolar é desenvolvido em casa e os pais são responsáveis por assegurar que os alunos o realizem, prestando um acompanhamento em relação às matérias abordadas e aos trabalhos a realizar (normalmente trabalhos de casa). Verificámos que nestas reuniões a DT expunha as características cognitivas, pessoais e sociais do educando dentro da escola, tanto inserido no recinto escolar como na sala de aula, indicando também algumas dificuldades observadas pelos professores que deveriam ser alvo de atenção, para que, juntamente com o encarregado de educação, pudessem resolver esses mesmos problemas e desenvolver um percurso escolar de melhor qualidade.

Também nas várias reuniões realizadas ao longo do ano letivo (intercalares e de conselho de turma), a função do diretor de turma, dirigindo estas reuniões, consistia em identificar fragilidades dentro da turma e respetivas estratégias para ultrapassar essas barreiras ao sucesso escolar, articulando estas com os restantes professores da turma.

Houve ainda oportunidade de acompanhar a elaboração de alguns documentos, nomeadamente o plano de trabalho de turma (PTT), visando manter um controlo das atividades realizadas pela turma em cada ano letivo, para que haja um acompanhamento constante do percurso escolar dos alunos. Também foram analisados alguns processos individuais dos alunos, no sentido de verificar adaptações necessárias nas aulas e se os professores as respeitavam.

Com todas estas aprendizagens, concluímos que esta tarefa de assessoria foi bastante enriquecedora, no sentido de compreender que, externamente à aula, existe várias funções que cada professor necessita de realizar e, tendo acompanhado o cargo de gestão intermédio de DT, verificámos que este é fundamental, uma vez que é através deste que se concretiza a aproximação entre professores, alunos e encarregados de educação.

## Área 3

### 8. Atividades de Projetos e Parcerias Educativas

Dada a importância do envolvimento dos professores na promoção de atividades escolares, esta área da prática pedagógica supervisionada invoca o planeamento, organização e coordenação de duas atividades escolares no contexto da Educação Física, por parte de cada núcleo de estágio. Desta forma, optámos por elaborar uma atividade de corta-mato fase escolar, através do lema “Correr para Crescer” e uma atividade desportiva denominada de “PáscoAbrir’20”.

A atividade do corta-mato foi preparada para todos os alunos do quarto ano de escolaridade e do segundo e terceiro ciclo da Escola Básica Integrada com JI Professor Doutor Ferrer Correia, com o objetivo de promover o gosto e a prática de atividade física, bem como apurar os seis melhores classificados de cada escalão, para participarem posteriormente na fase distrital. No entanto, dada a intenção de incluir toda a comunidade escolar nesta atividade, proporcionámos posteriormente a possibilidade dos alunos do pré-escolar e do primeiro, segundo e terceiro ano de escolaridade a realizar esta mesma atividade num carácter mais lúdico, atribuindo medalhas construídas por nós a todos os alunos participantes. Para o segundo e terceiro ciclo de escolaridade, bem como os participantes do quarto ano, foram entregues medalhas de bronze; prata e ouro ao terceiro, segundo e primeiro classificado de cada escalão, respetivamente. Foram ainda atribuídos alguns troféus, baseadas nos três valores do projeto olímpico que visámos também promover durante a atividade, sendo estes troféus entregues ao melhor atleta de cada escalão e à fotografia que expusesse o respeito e a amizade de forma mais original.

Conseguimos contar com a presença de oitenta e nove participantes, correspondente a cerca de quarenta por cento da população alvo. A atividade estava prevista para o dia dezasseis de dezembro, tendo sido posteriormente adiada para o dia seguinte dadas as más condições climatéricas.

Com esta atividade pudemos desenvolver a nossa capacidade de organização e coordenação, destacando ainda a capacidade de entreajuda e espírito de equipa, pois apesar da distribuição de tarefas, demonstrámos sempre disponibilidade para ajudar-nos mutuamente nas diversas tarefas, permitindo assim um planeamento, organização e coordenação da atividade mais sólida e uma experiência mais benéfica para os alunos.



A segunda atividade, “PáscoAbrir’20” estava prevista ser realizada no final do segundo período (primeiros dois dias das férias escolares da Páscoa), tendo sido posteriormente cancelada devido ao encerramento dos estabelecimentos de ensino. No entanto, toda a preparação da atividade foi concretizada. A complexidade implícita nesta atividade era bastante mais elevada do que a anterior, uma vez que requeria pedidos de patrocínios, diversos materiais (tais como bicicletas, capacetes, cordas, sacos, entre outros), contacto com empresas e pessoas voluntárias para coordenar cada estação da atividade. Esta atividade iria ser dividida em dois dias, sendo que no primeiro dia teria lugar na Escola Básica Integrada com JI Professor Doutor Ferrer Correia e no segundo dia na Escola Básica e Secundária José Falcão de Miranda do Corvo. Este evento destinava-se a todos os alunos do segundo e terceiro ciclo de escolaridade do agrupamento de escolas de Miranda do Corvo.

Cada dia de atividades seria dividido em várias estações, sendo que cada grupo de alunos estaria numa estação e circulavam entre elas (cerca de trinta minutos em cada estação). Seria fornecido almoço, lanche e ainda uma t-shirt a todos os alunos participantes.

A organização desta atividade foi bastante mais trabalhosa, mas também bastante mais gratificante, no sentido em que, apesar de não se ter concretizado a atividade, esta desenvolveu significativas melhorias nas nossas competências de organização, tomada de decisão e de iniciativa, pois foi necessário contactar com bastantes empresas e pessoas, de forma a conseguir obter todos os elementos pretendidos para a realização da atividade. Através desta, sentimo-nos preparados para futuras organizações de eventos, mesmo de elevada dimensão, dada a experiência relatada anteriormente.

É importante destacar ainda que o núcleo de estágio demonstrou disponibilidade na colaboração em diversas atividades desportivas realizadas pelos professores de Educação Física efetivos da escola, nomeadamente no Mega Sprint Escolar e num torneio de Ténis de Mesa Inter Escolas. Todas as atividades mencionadas anteriormente, quer da nossa responsabilidade quer dos professores de Educação Física contaram com a fundamental presença do professor orientador da escola, que nos guiou e ajudou em toda a extensão de cada atividade.

## Área 4

### 9. Atitude Ético-Profissional

A atitude ético-profissional constitui um conjunto de bases para a ação profissional e para o profissionalismo. Durante o EP, adjacente à transmissão de conhecimentos específicos da Educação Física, visámos sempre também desenvolver valores, competências, atitudes e comportamentos de cidadãos formados e cívicos incluídos numa comunidade. A Escola atua não só como meio de transmissão de conhecimentos científicos, mas também sociais e culturais. Como professores, devemos atuar como modelos para os alunos, assumindo todos os conhecimentos que pretendemos transmitir aos seus alunos. Desta forma, procurámos desde o início estabelecer um compromisso com nós próprios, com o núcleo de estágio, com os alunos e, acima de tudo, com a comunidade escolar.

Um professor está em constante evolução e é através de uma prática reflexiva que se pode autodesenvolver profissionalmente. Neste contexto, as reflexões realizadas após cada aula e na fase preparatória de cada momento da realização, promoveram constantes aprendizagens que melhoraram a nossa qualidade enquanto professores. Através da investigação e da pesquisa, conjuntamente com os conhecimentos transmitidos pelos professores orientadores, pudemos retificar fragilidades que afetavam significativamente o sucesso das aprendizagens dos alunos e foi necessário compreender quais as nossas maiores dificuldades e quais as nossas valências para conseguirmos tornar a nossa intervenção pedagógica mais eficaz.

Durante todo o Estágio Pedagógico, compreendemos a necessidade e importância do trabalho colaborativo como potenciador de aprendizagens. Foi através de muitas trocas de opinião, fundamentadas e contextualizadas, que desenvolvemos uma intervenção pedagógica variada, mas organizada e centrada nos objetivos definidos. Outra qualidade desenvolvida associada ao trabalho colaborativo foi a responsabilidade e autonomia, sabendo ser críticos e assumir a nossa posição, estando sujeitos a errar e, a partir desses erros, melhorar a nossa qualidade profissional. Demonstrámos uma enorme disponibilidade para o mais variado tipo de atividades a realizar na escola, desde participação ativas em peças de teatro a realizar em eventos escolares, ao apoio na organização de eventos desportivos, passando também pela presença em vários momentos festivos (como por exemplo, as festas de São Martinho e da celebração dos

cinquenta e um anos da Escola Ferrer Correia). O facto de a escola nos ter acolhido de forma tão agradável facilitou bastante este processo de integração motivando-nos também a querer contribuir para a melhoria da mesma. Uma das atividades que tínhamos planeado introduzir na escola, mas que infelizmente não tivemos oportunidade realizar, devido ao panorama atual em que nos encontramos, era a inclusão de material relativo a jogos tradicionais para o ATL, para que os alunos os pudessem utilizar no recreio, promovendo a prática de atividade física, tanto individualmente como em grupo.

Dentro desta área, o compromisso com as aprendizagens dos alunos foi a competência onde desenvolvemos mais aprendizagens, havendo inúmeras adaptações necessárias de realizar para promover um ensino individualizado e de sucesso, dada a heterogeneidade presente dentro de cada turma. Estes apresentaram diferentes características, não só no que remete para a prática desportiva, mas também para os seus traços de personalidade e características comportamentais. Através de uma diferenciação pedagógica, sentimos que nos aproximámos das necessidades dos alunos e isso facilitou a transmissão de determinados valores, tais como uma participação responsável nas tarefas, sabendo respeitar o próprio e os outros.

No entanto, para que as aprendizagens dos alunos fossem significativas, era necessário haver um domínio das matérias a lecionar por parte do professor. Desta forma, recorremos a um estudo frequente de todas as matérias, tendo sido este mais significativo em matérias com que no sentíamos mais “distantes”, utilizando bibliografia adequada, de forma a garantir a validade da informação recolhida. Através destas informações, foi-nos sugerido que utilizássemos documentos de apoio, tanto para nós como para os alunos, sendo que para nós promovia um discurso fluido, organizado e correto, facilitando de forma bastante acentuada a qualidade dos feedbacks pedagógicos, enquanto para os alunos servia como fonte de informação, com o objetivo de melhor compreenderem os principais aspetos de cada conteúdo abordado.

Concluindo, numa perspetiva pessoal, pensamos ter conseguido desenvolver uma atitude ético-profissional bastante saudável e benéfica, tanto para nós próprios, como para todos os intervenientes que nos rodearam durante esta experiência gratificante e enriquecedora. Acima de tudo, gostaríamos de destacar a boa relação desenvolvida com os alunos, motivando-os para a prática de atividade, tendo sido esta motivação não só demonstrada durante as aulas, mas também em várias atividades não curriculares desenvolvidas durante o ano.



## **Capítulo III- Aprofundamento do Tema-Problema**

### **1- Apresentação do Tema-Problema.**

Durante todo o Estágio Pedagógico, despertámos um enorme interesse pelas formas e agrupamento dos alunos nas aulas de Educação Física e os efeitos que delas provêm. Posto isto, estava previsto incidir sobre o efeito da diferenciação pedagógica nas necessidades psicológicas básicas dos alunos da turma que lecionámos. Contudo, apenas tivemos a possibilidade de realizar uma primeira aplicação do questionário que serviria como instrumento de pesquisa e proceder à aplicação prática da metodologia em quatro aulas, uma vez que, posteriormente, todos os estabelecimentos de ensino foram encerrados. Dada a necessidade de reajustar a abordagem ao tema, definimos a realização de uma revisão sistemática sobre um dos temas mencionados anteriormente, sendo que, neste caso, optámos por uma das vertentes da diferenciação pedagógica: composição dos alunos por grupos.

Esta revisão incide sobre a utilização dos grupos homogêneos na Educação Física e os vários objetos de estudo utilizados pelos autores na abordagem a este tema.

### **2- Introdução**

Na atualidade, cada vez é mais entendida e aceite a realidade da heterogeneidade dos envolventes no contexto escolar, em particular os alunos. A sua diversidade percorre todos os domínios, incluindo o seu desenvolvimento morfológico, cognitivo, social/relacional, motivacional, entre outros. As escolas têm adotado uma política inclusiva e de sucesso educativo e para responder a esses movimentos, foi necessário recorrer a uma atualização dos currículos, caracterizada pela transição de um currículo inflexível para um currículo moldável/flexível, que teve a sua formalização em 2001, com a legislação do Decreto-Lei nº6/2001.

A partir deste ponto, a heterogeneidade foi vista não como uma adversidade ao ensino, mas como um ponto de partida para a prática pedagógica, adequando a escola ao seu núcleo - os alunos. Na atualidade tem-se promovido a inclusão de todos os alunos na comunidade escolar, tal como se pode verificar na legislação do Decreto-Lei nº 54/2018, que estabelece normas e princípios que asseguram a inclusão de forma a responder à heterogeneidade existente em cada escola, aumentando a participação de todos e cada aluno nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Pinto (2007, p.60) indicou que “se os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem têm todos as mesmas dificuldades nas mesmas tarefas, é necessário para quem ensina, seja instituição ou pessoa/formador, não só lidar com estas diferenças intrínsecas aos aprendentes como tê-las em conta no desenvolvimento das tarefas de ensino/aprendizagem”. Esta necessidade levou ao desenvolvimento do conceito de diferenciação pedagógica como resposta à heterogeneidade identificada no contexto educativo e escolar.

## **2.1- Diferenciação Pedagógica**

A diferenciação Pedagógica tem sido alvo de estudo nas últimas décadas. Apesar do seu significado não ser consensual entre todos os autores, dada a sua complexidade e abrangência de diversas vertentes, Tomlinson e Allan (2002) definiram-na como sendo a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos”. Podemos assim entender a diferenciação pedagógica como sendo a adaptação dos processos de ensino-aprendizagem às características de cada aluno.

Transitando de um ensino centrado no professor para um ensino coletivo, Henrique (2011) indica que “A diferenciação pedagógica vê o aluno como autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos seus colegas”. O aluno passa a ser visto como um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem. Heacox (2006) reforça ainda duas etapas fundamentais no processo de diferenciação: na primeira, o docente “analisa o grau de estímulo e de variedades nos seus planos de ensino atuais”; na segunda, este adapta e modifica as estratégias de ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Abandonamos a ideia de considerar o ensino igual para todos, começando a compreender a importância da adaptação do ensino a cada aluno. A diversidade dos alunos considera os domínios cognitivo, sociocultural e psicológico e, por isso, não se pode esperar que todos estes alunos, com todas estas características diferentes aprendam os mesmos conteúdos, através das mesmas tarefas e das mesmas abordagens, bem como das estratégias utilizadas pelo professor. Como indica Grave-Resendes e Soares (2002), “a diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem”.

A diferenciação pedagógica pode assumir três níveis principais, sendo estes o institucional, externo e interno. O nosso destaque incide na diferenciação interna, que diz respeito a cada aula. Przesmycki (1991) desenvolveu um esquema (Figura 1) onde representa as três dimensões da diferenciação pedagógica: conteúdo, processo e produto.

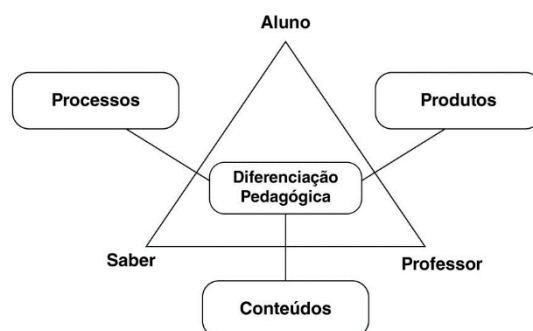


Figura 1- Triângulo Pedagógico adaptado de Przesmycki (1991)

Tomlinson e Allan (2002), definiram os conteúdos como sendo as aprendizagens dos alunos, aos processos associaram o significado atribuído por cada aluno a cada conceito/conteúdo e os produtos como a demonstração das aprendizagens por parte dos alunos. Esta triangulação entre o conhecimento, o professor e o aluno demonstra a dependência que cada um tem dos outros.

A essência do ensino atual situa-se na capacidade de o professor compreender as capacidades e necessidades de cada aluno e desenvolver uma prática pedagógica dinâmica que consiga responder a essas mesmas necessidades. O papel do professor torna-se bastante mais exigente, mas é através desta forma de ensino diferenciado que o professor deixa meramente de ensinar e consegue também fazer aprender. Só assim podemos promover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos e não apenas para os mais aptos, pois a educação é um direito de todos.

## 2.2- Grupos Homogêneos

A diferenciação pedagógica, como já foi referido anteriormente, é um conceito bastante complexo e abrange imensas vertentes. Uma das estratégias que promove a diferenciação pedagógica diz respeito à composição de grupos dentro da aula. O professor em contexto de aula pode agrupar os alunos por grupos homogêneos ou por grupos heterogêneos. Estas formas de agrupamento podem traduzir-se de acordo com diversos elementos, desde a idade, afinidade pessoal, entre outros, sendo que os grupos

homogéneos representam um conjunto de elementos com características semelhantes, enquanto que os grupos heterogéneos representam um conjunto de elementos com características distintas. Neste estudo iremos estudar a constituição de grupos homogéneos em Educação Física em função do nível de habilidade.

Apesar de ser um conceito recente, o aprofundamento deste estudo tem vindo a acentuar-se, sendo que alguns autores se têm dedicado todo o seu trabalho no estudo dos grupos homogéneos na educação. Através da perspetiva dos professores e dos alunos, tem-se declarado a sua preferência pelos grupos homogéneos, do lado dos professores pela facilidade de instrução, uma vez que todos os alunos de um mesmo grupo apresentam um nível de habilidade semelhante; do lado dos alunos pelo sentimento de que o trabalho realizado se encontra apropriado às características dos grupos, podendo evoluir a um ritmo adequado (Ireson & Allan (2001)).

Kulik e Kulik (1992) concluíram, numa meta-análise de onze estudos, em que nove deles apresentaram resultados concordantes relativamente aos efeitos dos grupos homogéneos, que estes promoviam melhores resultados académicos. Contrariando esta ideia, Leonard (2001) concluiu que os alunos de nível de habilidade baixo eram alvo de efeitos negativos quando em grupos homogéneos. Goodwin (1997), apesar de concluir que os grupos homogéneos permitiam a possibilidade de cada aluno se desenvolver a um ritmo adequado às suas capacidades, defende a ideia de que o seu valor depende da forma como é utilizado, deixando um apelo à necessidade dos professores desenvolverem estratégias específicas para cada grupo de nível.

No entanto, é necessário compreender que o processo de agrupamento segundo grupos homogéneos é bastante complexo e os seus efeitos podem variar de acordo com diferentes variáveis, tais como o género, etnia ou mesmo no caso de alunos com necessidades educativas especiais, tal como indica Fletcher (2008). Apesar do estudo da composição dos alunos dentro da aula segundo grupos homogéneos estar em desenvolvimento, no que diz respeito ao seu estudo em específico na Educação Física, a sua base de sustentação ainda não permite retirar conclusões. A utilização de grupos homogéneos influencia não só as aprendizagens dos alunos, como tem também consequências psicossociológicas. Isto tem provocado uma diversidade na abordagem ao estudo desta temática, através de diferentes objetivos de estudo.



Com este estudo pretende-se realizar uma análise da informação recolhida até ao momento sobre a utilização de grupos homogéneos em Educação Física. Tentaremos atender à perceção dos professores e dos alunos sobre os grupos homogéneos em Educação Física e os efeitos desta forma de agrupamento nas dimensões física e psicológica dos alunos.

### 3- Metodologia

Sendo uma revisão sistemática de literatura, este trabalho pretende utilizar a informação recolhida por outros estudos de forma a sintetizar o conhecimento e a aprofundar determinado tema, fornecendo informação útil para pesquisas seguintes. Este estudo em concreto visa sintetizar informação referente aos vários objetivos de estudo utilizados pelos autores no estudo dos grupos homogéneos em Educação Física e os principais resultados recolhidos. Posto isto, optámos por construir uma ficha de pesquisa que permitiu esquematizar o objetivo da pesquisa, a equação e o âmbito da pesquisa, os quais possibilitaram uma busca precisa nas bases de dados selecionadas, os critérios de inclusão e exclusão e os critérios de qualidade e validade metodológica (Tabela 1).

Tabela 1- Ficha de pesquisa

Conteúdos	Descrição
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Elencar os diferentes objetos de estudo utilizado pelos autores no estudo dos grupos homogéneos em Educação Física e retirar os principais resultados desses mesmos estudos.
<b>Equação da pesquisa a realizar</b>	<p>“Ability grouping”</p> <p>“Grupos homogéneos” e “Educação Física”</p> <p>“Ability grouping” e “Physical Education”</p> <p>“Homogeneous grouping” e “Physical Education”</p> <p>“Ability grouping” e “Physical Activity”.</p> <p>“dissertação” e “grupos homogéneos” e “educação física”</p> <p>“dissertação” e “grupos homogéneos” e “jogos desportivos”.</p> <p>“dissertation” e “ability grouping” e “physical education”.</p>
<b>Âmbito da pesquisa</b>	Para a realização desta pesquisa, as bases de dados utilizadas foram: <i>SportDiscus</i> ; <i>B-on</i> ; <i>ERIC</i> ; <i>Scielo</i> ; <i>ScienceDirect</i> e o motor de busca <i>Google Scholar</i> .
<b>Crítérios de Inclusão</b>	Os critérios de inclusão utilizados abarcam artigos revistos e dissertações cuja estrutura seja exclusivamente de carácter investigativo, de 2000 a 2020. Adicionalmente, apenas foram aceites trabalhos em open access, com texto completo. Somente foram utilizados trabalhos redigidos nos idiomas de Inglês e Português.

<b>Critérios de Exclusão</b>	Foram excluídos artigos em idiomas que não os referidos anteriormente e também artigos que não se referissem ao tema do estudo em causa. Qualquer estudo que não apresentasse open access com texto completo foi também excluído. Relatórios de estágio e dissertações cuja estrutura não fosse exclusivamente de carácter investigativo integravam também as condições exclusivas deste estudo. Foram ainda excluídas outras revisões de literatura sobre o tema em causa.
<b>Critérios de qualidade e validade metodológica</b>	A busca de informação e definição do tema será realizado por um pesquisador. Os critérios de inclusão e exclusão serão respeitados e aplicados rigorosamente. Todas as etapas da pesquisa serão registadas.

Com base na Tabela 1, verificamos que foram utilizadas quatro bases de dados (apenas foram mencionadas as bases de dados onde foram obtidos quaisquer fontes de informação não duplicada), tendo estas sido a *SportDiscus*; *B-on*; *ERIC*; *SCielo*; *ScienceDirect*, utilizando a equação de pesquisa, inicialmente apenas “*ability grouping*” e, dado o facto de as entradas existentes não serem referentes à Educação Física, incluiu-se de seguida a seguinte equação: “*ability grouping*” e “*physical education*”, sendo também utilizada a sua tradução em português. Foi também utilizada a equação de pesquisa “*ability grouping*” e “*physical activity*”, de forma a tentar encontrar algum resultado direccionado para a temática pretendida. Uma vez que o número de publicações periódicas encontradas era reduzido, optámos por adicionar, tanto nas bases de dados referidas anteriormente como no motor de busca “*Google Scholar*”, as seguintes equações: “*dissertação*” e “*grupos homogéneos*” e “*educação física*”; “*dissertação*” e “*grupos homogéneos*” e “*jogos desportivos*”; “*dissertation*” e “*ability grouping*” e “*physical education*”.

Posto isto, seleccionámos 42 artigos sobre o tema de grupos homogéneos, tendo reduzido o número de selecção para 12, dado os critérios de inclusão e exclusão. Deste processo de exclusão, 4 artigos foram retirados da amostra, uma vez que não se encontravam nos idiomas de inglês e português; 2 não apresentaram abstrato e os restantes 24 destinavam-se a outras disciplinas que não a educação física, não estando enquadrados com o tema. De seguida, foram removidos os artigos duplicados, tendo obtido um total de 9 trabalhos a ser alvo de estudo. A análise da amostra recolhida centrou-se em 4 categorias definidas previamente: objetivo do estudo, autor, ano e local de publicação; instrumento de investigação utilizado e principais resultados. No que diz respeito à

apresentação e discussão dos resultados, esta será concretizada utilizando uma síntese narrativa, agrupando os estudos em categorias de acordo com o seu objetivo de estudo, enunciar as suas metodologias e resultados obtidos e relacioná-los com resultados existentes noutros estudos, tanto dentro desta amostra como inseridos na temática.

#### **4- Resultados**

Para a organização dos resultados, recorreremos à utilização de uma tabela, que apresenta a seguinte estrutura: título; país, ano, autor; objetivo do estudo e participantes envolventes; instrumento utilizado; principais resultados (Tabela 2).

Tabela 2- Visão geral da revisão de literatura

Titulo	Pais/Autor/Ano	Objetivo de estudo/Participantes	Instrumento de investigação	Principais resultados
“Ability grouping in the secondary school: attitudes of teachers of practically based subjects.”	UK Hallam et al., 2008	Explorar a atitude dos professores de disciplinas práticas (artes e desportos) em relação aos grupos homogêneos.  Professores de 45 escolas de ensino secundário.	Questionário.	1-Os professores de educação física apresentaram a atitude mais positiva em relação à utilização de grupos homogêneos.  2-Os professores de disciplinas práticas têm, de forma geral, uma atitude mais positiva em relação aos grupos heterogêneos.
“Does Grouping by Perceived Ability Sustain Students Attitude Towards Physical education?”	Austrália, Haynes et al., 2008	Investigar o efeito dos grupos homogêneos baseados na percepção dos alunos na atitude dos alunos em relação à educação física.  67 Alunos do ensino secundário.	Entrevista semiestruturada.	1- Alguns alunos destacaram benefícios ao nível da a feividade e do comportamento. Destacaram ainda a vantagem de os grupos promoverem tarefas mais desafadoras.  2- A maioria dos alunos destacou a importância das amizades nos grupos para desfrutarem mais das aulas de educação física.
“Análise das diferenças de ações de jogo de cooperação em voleibol entre grupos de nível e mistos”	Portugal, Barbosa, C., 2013	Compreender de que forma a participação dos alunos nas tarefas é influenciada pela composição de grupos homogêneos e heterogêneos.  29 Alunos do 3º ciclo	GPAI ( <i>Game Performance Assessment Instrument</i> ) e TSAP ( <i>Team Sport Assessment Procedure</i> )	1- Grupos heterogêneos permitiram maior número de ações no jogo, promovendo as oportunidades de aprendizagem dos alunos e potencializando o nível de desempenho dos alunos de nível mais baixo.  2- Alunos menos aptos têm a possibilidade de demonstrar as suas capacidades quando em grupos heterogêneos, uma vez que em grupos homogêneos, as dificuldades conjuntas do grupo não permitem uma demonstração correspondente.
“Estudo de padrões de jogo de andebol em Educação Física- Jogos com alunos do mesmo nível e com alunos de aptidão heterogênea”	Portugal, Madeira, A., 2013	Estudar a diferença de oportunidades de aprendizagem na prática de jogos de andebol 5x5, compostos por alunos de aptidão idêntica ou diferentes.  17 Alunos do 10º ano de escolaridade.	AMEF (Análise da Movimentação das Equipas e da Finalização) e TSAP	1- Os alunos de nível de aptidão mais baixo, quando em grupos heterogêneos, tiveram um aumento da participação no jogo sem bola.  2- Apesar de, no jogo com bola, terem apresentado uma menor participação quando em grupos heterogêneos, após a transição para grupos homogêneos, a sua participação aumentou ou relevantemente.



Título	País/Autor/Ano	Objetivo de estudo/Participantes	Instrumento de investigação	Principais resultados
“Setting and within-class ability grouping: A survey of practices in physical education.”	UK Wilkinson, et al., 2015	Explorar a utilização de grupos homogêneos em Educação Física nas escolas do Nordeste de Inglaterra.  194 Chefes de Departamento de Educação Física.	Questionário	1- A maioria das Escolas organiza os alunos exclusivamente de acordo com o seu nível de habilidade, ou este conjugado com outros fatores.  2- As razões para a utilização de grupos homogêneos foi a facilidade de diferenciação no planeamento e tarefas para as aulas individuais e encorajar a cooperação e colaboração entre alunos; flexibilidade e movimento entre grupos e aumento do tempo de contacto com cada grupo, bem como a preferência dos alunos deste tipo de organização e a facilidade de gerar as estratégias de controlo do comportamento.  1- Alunos que experienciaram grupos homogêneos e heterogêneos sentiram mais prazer na educação física, quando comparados com alunos que estiveram sempre em grupos heterogêneos.  2- Grupos de nível homogêneo permitiu a individualização e a adaptação dos conteúdos de aprendizagem, de acordo com as suas necessidades.
“Effects of Grouping Forms, Student Gender and Ability Level on the Pleasure Experienced in Physical Education.”	Suíça, Kaestner, & Patelli, 2016	Estimar os principais e efeitos de interação das formas de agrupamento, género dos alunos e nível de habilidade no prazer experienciado na educação física.  178 estudantes do ensino secundário.	Questionário de escala de prazer (10 itens).	1- Grupos homogêneos podem criar pressão nos alunos para manterem o desempenho e medo de descerem para um grupo de nível inferior.  2- Grupos homogêneos permitiram que as aulas e as tarefas tivessem um nível adequado às capacidades dos alunos.  3- Apesar de os grupos heterogêneos permitir a os alunos sentirem-se mais confortáveis e relaxados, alguns alunos indicaram um sentimento de ansiedade em tentar acompanhar os seus colegas ou frustrados por terem de esperar que os colegas os acompanhassem.
“An investigation into de experiences of pupils in ability and mixed ability grouping in an independent secondary girls’ school.”	UK, Row, M., 2016	Explorar a percepção dos alunos das suas experiências em grupos homogêneos e heterogêneos dentro de uma escola secundária independente e exclusiva para mulheres.  260 alunas do ensino secundário.	Questionário; Grupo focal;	1- Grupos homogêneos permitiram que as aulas e as tarefas tivessem um nível adequado às capacidades dos alunos.  2- Apesar de os grupos heterogêneos permitir a os alunos sentirem-se mais confortáveis e relaxados, alguns alunos indicaram um sentimento de ansiedade em tentar acompanhar os seus colegas ou frustrados por terem de esperar que os colegas os acompanhassem.

Título	País/Autor/Ano	Objetivo de estudo/Participantes	Instrumento de investigação	Principais resultados
“Effect of Pairing by Ability on Performance, Physical Activity and Time-on-Task During Reciprocal Peer Teaching in Swimming.”	Bélgica, Madou & Iserbyt, 2018	Investigar o efeito de agrupamento entre pares homogéneo através do estilo de ensino recíproco no desempenho, atividade física e tempo em tarefa na natação.  121 Alunos universitários.	Gravação de vídeo e codificação utilizando o SOFIT ( <i>System of Observing Fitness Instruction Time</i> ).	1- Os alunos de nível de habilidade mais baixo melhoraram o seu desempenho de forma mais acentuada quando em grupos heterogéneos.
“Effects of Ability Grouping on Student’s Game Performance and Physical Activity.”	USA, Ward et al., 2019	Analisar o impacto dos grupos homogéneos no desempenho no jogo e nível e atividade física de estudantes de uma escola primária durante um jogo de invasão.  48 estudantes do 5º ano.	Gravação de vídeo e posterior codificação	<p>1- Agrupar os alunos de forma homogénea em jogos aumenta as oportunidades de sucesso e atividade física para os alunos dos grupos de nível mais baixos.</p> <p>2- Alunos de nível de habilidade baixo mostraram uma possibilidade reduzida de sucesso e participação no jogo quando em grupos heterogéneos.</p> <p>3- Grupos homogéneos promoveram também um maior tempo despendido em prática de atividade física moderada a vigorosa para alunos de nível de habilidade baixo.</p>

Com base nos dados apresentados na Tabela 2, verificamos que os 9 trabalhos selecionados apresentam focos geográficos bastante distintos, sendo que no Reino Unido foram desenvolvidos 3 estudos, Portugal contou com a presença de 2 trabalhos, havendo ainda um estudo realizado na Suíça, na Bélgica, nos Estados Unidos da América e na Austrália.

No que diz respeito ao ano de publicação, apenas um dos estudos selecionados foi publicado antes do ano de 2008, o que remete para uma maior afluência por parte dos investigadores a este tema nos tempos recentes. Estes resultados sugerem que, devido ao facto de o processo de diferenciação pedagógica, a nível da sua aplicação prática, ser recente, está em fase de crescimento relativamente ao seu conhecimento e aprofundamento (neste caso em concreto, à composição dos alunos por grupos).

Remetendo para os participantes utilizados nos vários estudos, existe uma prevalência de amostras correspondentes a participantes do ensino secundário, uma vez que dos 9 trabalhos selecionados, 4 utilizaram alunos do ensino secundário como participantes e 1 estudo utilizou professores do ensino secundário. Um estudo utilizou alunos do 5º ano de escolaridade, um estudo contou com a participação de estudantes universitários e outro estudo com a participação de coordenadores de departamento de escolas que abarcavam alunos entre os 11 e os 16 anos de idade. O trabalho desenvolvido por Barbosa (2013) contou com a participação de alunos do 3º ciclo (7º e 8º ano).

Nestes estudos pudemos contar com a utilização de diferentes instrumentos de investigação. Posto isto 2 estudos utilizaram a gravação de vídeo e posterior análise, 3 estudos utilizaram questionários, 1 estudo utilizou entrevistas e 1 estudo utilizou grupos focais e questionário. Ambos os trabalhos desenvolvidos em Portugal utilizaram o *Team Sports Assessment Procedure* (TSAP) como instrumento de análise, sendo que Barbosa (2013) utilizou ainda o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), enquanto Madeira (2013) utilizou Análise da Movimentação das Equipas e da Finalização (AMEF). Esta divergência nos instrumentos de investigação utilizados pode encontrar-se associado à divergência dos objetivos de estudo em causa.

Para a análise dos resultados obtidos, recorreremos à divisão do tema em categorias, uma vez que o número de artigos selecionado é reduzido e os seus resultados apresentam características diferentes, dado que os objetos de estudo também divergem. Desta forma,

optámos por categorizar os artigos nas seguintes categorias: Atitude dos professores; Atitude dos alunos; Efeitos da sua utilização.

### **Atitude dos Professores**

Do conjunto de artigos apresentados na Tabela 2, apenas 2 remetem para a atitude dos professores perante os grupos homogéneos em Educação Física. O estudo concretizado por Wilkinson et al (2015) concluíram que mais de 80% das escolas em causa utilizavam o nível de habilidade para constituir grupos homogéneos ou o nível de habilidade acompanhado com outros elementos, tais como a amizade ou o comportamento. Os professores destacaram como principais razões para a sua utilização fatores que dizem respeito à facilidade de diferenciar o planeamento e as tarefas para as aulas individuais e encorajar a cooperação e colaboração entre alunos. Referiram ainda a vantagem de promover flexibilidade e movimentação entre grupos, bem como de controlar melhor as estratégias de controlo de comportamento, expondo ainda que os alunos preferiam grupos homogéneos. Estes resultados associam-se de forma concordante com os resultados de Ireson e Hallam (2001), que evocaram a preferência dos professores por grupos homogéneos dada a facilidade de instrução.

Já o estudo desenvolvido por Hallam et al (2008), apesar de não constituir resultados concretamente específicos, concluiu que os professores de disciplinas práticas (incluindo Educação Física) têm uma postura mais positiva em relação às restantes disciplinas (apresentaram uma percentagem de preferência de utilização de grupos homogéneos de 32%). No entanto, verificou-se que estes professores (de disciplinas práticas) preferem adotar uma constituição de grupos heterogénea.

Com base nestes estudos, verifica-se uma contradição nos resultados obtidos. No entanto, devem ser desenvolvidos mais estudos centrados na atitude dos professores perante a utilização de grupos homogéneos para que se possam retirar conclusões.

### **Atitude dos alunos**

Relativamente à atitude dos alunos perante esta temática, 2 dos artigos que seleccionámos para a construção desta revisão sistemática de literatura utilizaram como objetivo de estudo a perceção dos alunos em relação à utilização de grupos homogéneos. O estudo elaborado por Haynes *et al.* (2008) remeteu para o facto de os alunos indicarem que os grupos homogéneos promoverem tarefas mais desafiadoras, dando realce para os



benefícios a nível afetivo e comportamental. Referiram ainda a importância da componente afetiva (amizade) na constituição dos grupos de forma a desfrutar mais das aulas de Educação Física.

O estudo realizado por Row (2016), apresentou resultados mais equilibrado em relação à utilização de grupos homogéneos e heterogéneos em Educação Física, utilizando 260 alunas de uma escola secundária exclusiva para mulheres, concluiu que, apesar dos grupos homogéneos permitirem que as tarefas fossem desenvolvidas a um ritmo adequado às suas capacidades, podiam também desenvolver o sentimento de pressão para manter o desempenho ou de serem colocados em grupos de nível inferior.

Com base nestes estudos, podemos concluir haver uma concordância nos resultados relativamente à perceção dos alunos sobre o efeito dos grupos homogéneos nas tarefas desenvolvidas, indicando que estas são apropriadas ao nível de cada grupo, indo, desta forma, ao encontro dos estudos feito por Ireson e Hallam (2001), que expuseram os sentimentos dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido quando em grupos homogéneos estava adequado às características do grupo.

### **Efeitos da Utilização de Grupos Homogéneos em Educação Física**

Este foi o objetivo de estudo alvo de maior interesse por parte dos investigadores, apresentando um total de 5 trabalhos desenvolvidos que foram direcionados para o efeito da utilização dos grupos homogéneos em Educação Física.

Os seguintes estudos que iremos apresentar debruçaram-se sobre o efeito da utilização de grupos homogéneos na performance durante o jogo, havendo um outro conjunto de elementos distintos de estudo para estudo. Ward *et al.* (2019) verificou que grupos homogéneos favorecerem oportunidades de sucesso e de atividade física para alunos de nível de habilidade inferior. Estes mesmos alunos demonstraram um maior tempo em prática de atividade física moderada a vigorosa quando em grupos homogéneos. O estudo de Kaestner *et al.* (2016) debruçou-se sobre os efeitos das formas de agrupamento, género dos alunos e nível de habilidade no prazer durante a prática de Educação Física e concluiu que os alunos que alternavam entre grupos homogéneos e heterogéneos desfrutavam mais das aulas do que alunos que estiveram sempre em grupos heterogéneos. Averiguou também que os grupos homogéneos permitem a individualização e adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos. Madou *et al.* (2018) debruçou-se sobre estes efeitos em alunos universitários verificou que os alunos

de nível de habilidade inferior apresentaram melhor nível de desempenho quando em grupos heterogêneos.

Entrando em concordância com o estudo mencionado anteriormente, situam-se os estudos concretizados por Madeira (2013) e Barbosa (2013). O primeiro autor analisou o efeito da utilização de grupos homogêneos e heterogêneos no jogo de andebol e verificou que, para os alunos de nível de aptidão mais baixo, a transição de grupos heterogêneos para grupos homogêneos (havendo predominância de grupos heterogêneos) permitiu um aumento da sua participação no jogo e, conseqüentemente, das oportunidades de aprendizagem, enquanto os alunos que permaneceram em grupos de nível demonstraram uma diminuição na sua participação. Numa abordagem semelhante, mas direcionada para o jogo do voleibol, Barbosa (2013) verificou no seu estudo que a utilização de grupos heterogêneos provocou um aumento das oportunidades de aprendizagem comparativamente com os grupos homogêneos.

Desta forma verificamos uma inconsistência nos resultados obtidos, havendo um equilíbrio entre a quantidade de estudos que suportam a ideia dos benefícios da utilização de grupos homogêneos nas aprendizagens dos alunos e estudos que suportam a mesma ideia, mas através da utilização de grupos heterogêneos. É necessário atender que os estudos em causa utilizaram amostras e procedimentos com características distintas, tais como a idade dos sujeitos ou a matéria utilizada para a parte experimental, o que pode condicionar os resultados obtidos nesta revisão.

## **5- Discussão**

Os resultados enunciados anteriormente, vindo-se a confirmar sustentadamente através da realização de mais estudos neste âmbito, revelam que existem vários fatores que podem condicionar a escolha da melhor forma de agrupamento e que uma não se sobrepõe à outra, sendo a função do professor compreender as características dos seus alunos e das matérias a abordar. A utilização de grupos heterogêneos pode promover a aprendizagem de um grupo de alunos e simultaneamente reduzir a participação e o empenho de outro grupo de alunos (pode-se observar que nos resultados obtidos por alguns estudos apresentados que a utilização de grupos heterogêneos favorece normalmente os alunos de nível de aptidão mais baixo). Embora a utilização de grupos homogêneos promova o desenvolvimento de tarefas mais adequadas ao nível de cada aluno, existem fatores que podem condicionar o não desenvolvimento das capacidades

dos alunos de nível de aptidão mais baixo (como pudemos observar no caso do voleibol no trabalho realizado por Barbosa (2013)). Ainda alguns alunos podem expressar um sentimento de inferioridade em relação aos outros (no caso dos alunos com menor nível de aptidão) ou de pressão para não transitarem para um grupo de nível inferior (como apresentado no estudo realizado por Row (2016)).

Sobre a aplicação prática da utilização de grupos homogêneos, os alunos demonstraram a sua opinião acerca da importância da componente afetiva na constituição dos grupos, remetendo para a complexidade e necessidade de, quando agrupar, não ter apenas como elemento dependente o nível de habilidade. Estes resultados complementam a ideia de Fletcher (2008), que indicou que a escolha de grupos homogêneos era complexa, pois os seus efeitos podiam variar de acordo com o género, etnia ou mesmo a morfologia.

Averigua-se, desta forma, a complexidade do processo de organização dos alunos segundo grupos homogêneos, insistindo no desafio dos professores em tentar compreender a melhor forma de conjugar os vários elementos no agrupamento dos alunos por grupos de nível de habilidade, bem como quais os efeitos que essa prática terá no aproveitamento académico, pessoal e social. Embora pareça mais apelativo para o docente desenvolver apenas uma tarefa que seja adequada a cada grupo de alunos (no caso dos grupos heterogêneos), este deve conseguir compreender em que momentos se deve aplicar a utilização de grupos homogêneos. Esta, por sua vez, apresenta um desafio ao professor, no sentido em que este necessita de desenvolver tarefas diversificadas para cada grupo de nível, para que estas possam ser adequadas a cada aluno e promova a sua aprendizagem, indo ao encontro da opinião de Goodwin (1997), que evidenciou a importância de direcionar o ensino para o que é melhor para os alunos e não o mais conveniente para o professor.

## **6- Conclusão e Limitações**

Através desta revisão de literatura, procurámos compreender a forma como o tema da utilização de grupos homogêneos em educação física tem sido abordada pelos distintos autores. Assim pudemos observar que não só os efeitos da sua utilização na performance dos alunos tem sido alvo de estudo, como também a percepção tanto dos professores como dos alunos sobre os efeitos da sua aplicação. A inconsistência dos resultados obtidos, tanto a nível das percepções por parte dos docentes e alunos, como dos efeitos da utilização

de grupos homogéneos na performance dos alunos sustenta a opinião de vários autores que indicam a interferência de vários fatores psicossociológicos aquando o agrupamento de alunos de acordo com o seu nível de habilidade.

A utilização de diferentes instrumentos de investigação, tanto de carácter quantitativo como qualitativo, demonstra a diversidade de meios através dos quais se pode aprofundar conhecimento em relação a este tema. No que diz respeito às perceções dos docentes e alunos, predominou a utilização de entrevistas/grupos focais, havendo também a utilização de questionários, no entanto, quando se analisaram os efeitos da utilização de grupos de nível em educação física nos alunos, os instrumentos de análise foram distintos, o que pode justificar alguma dificuldade em se fundamentar empiricamente resultados em relação a este tema.

A pequena amostra de estudos obtida nesta revisão não permite obter uma visão geral e sustentada sobre as perceções e efeitos da utilização de grupos homogéneos em educação física. A utilização exclusiva de trabalhos produzidos nos idiomas de inglês e português pode condicionar a amostra obtida e, conseqüentemente, os resultados obtidos.

## **Conclusão**

Este relatório de estágio permitiu sintetizar e explorar algumas experiências vivenciadas durante este ano letivo. No entanto, muitas outras permanecerão na nossa memória e as suas consequências irão afetar a nossa ação profissional futura.

Desde o momento em que nos apresentámos na escola até ao momento em que nos despedimos dela e, em especial, dos nossos alunos, revelámos uma completa entrega, disponibilidade e empenho, dando o nosso melhor e tornando melhor quem nos rodeou e o ambiente onde nos inserimos.

Desta forma, podemos sumariar que este ano foi bastante complexo e divergente, no que diz respeito às emoções, às aprendizagens, às experiências e às suas influências. Aprendemos a aceitar o erro e a melhorar a partir dele, através de reflexões constantes que nos permitiram ultrapassar as nossas dificuldades e superar os nossos limites.

A adaptação a esta nova realidade foi um processo complicado e trabalhoso, mas quanto mais fomos aprendendo, maior era o gosto pelo que fazíamos e isso motivou-nos para continuar a trabalhar e a desenvolver as nossas competências, de forma a podermos concluir esta etapa das nossas vidas com o sentimento de orgulho e de missão cumprida.

O contacto realizado com os alunos e a comunidade escolar influenciou não só a nossa perceção da ação docente, como também permitiu desenvolver em nós traços afetivos e relacionais. Desenvolvemos competências ao nível da organização, autonomia e responsabilidade que incutiram em nós a perceção de que estávamos a fazer aquilo que mais gostamos: fazer aprender. Olhar para os nossos alunos e pensar que todos os dias em que contactamos com eles lhes transmitimos não só conhecimento relativo à disciplina, mas também valores e atitudes, é a raiz de todo este trabalho. Os alunos devem ser o centro da ação de qualquer professor, pois correspondem à geração futura, aos futuros cidadãos formados e civilizados.

É por isto que queremos ser professores e este ano, mais do que todos os restantes, despertou em nós essa noção, de que realmente esta é a nossa vocação e o nosso sonho. Quando gostamos da função que exercemos, por mais dificuldades que surjam e por mais difíceis que pareçam os obstáculos a ultrapassar, trabalhamos sempre em prol de proporcionar o melhor para nós e para quem nos rodeia.

## Referências Bibliográficas

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). A Avaliação [Formativa] em Educação Física. Breve Síntese sobre a Investigação Realizada nos últimos 25 anos. *Boletim SPEF*, 39.
- Barbosa, C (2013). *Análise das diferenças de ações de jogo de cooperação em voleibol entre grupos de nível e mistos* (Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens e Educação Física. *Boletim SPEF n°11*, 135-151.
- Darido, S. (2012). *A avaliação da educação física na escola*. Caderno de formação: formação de professores didática geral, 16, 127-141.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.
- Franco, F. (2002, July). El tratamiento de la información: la necesidad del feedback. *Revista Digital*, nº 50. Retrieved from <http://www.efdeportes.com>.
- Fletcher, T. (2008). Grouping Students by Ability in Physical Education: The Good, The Bad and the Options. *Physical and Health education Journal*, 6-10.
- Gonçalves, F. (2012). Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 3(1), 1-5
- Gonçalves, F., & Lima, R. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da educação física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117-127.
- Goodwin, C. (1997). The Beneficts of homogeneous grouping in physical education. *The Physical Educator*, 54 (3)
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

- Hallam, S., Rogers, L., & Ireson, J. (2008). Ability grouping in the secondary school: attitudes of teachers of practically based subjects. *International Journal of Research & Method in Education*, 31 (2), 181-192.
- Haynes, J., Fletcher, T., & Miller, J. (2008). *Does Grouping by Perceived Ability Sustain Students Attitude Towards Physical education*. Comunicação apresentada na Conferência anual da Associação Australiana de Pesquisa em educação, Brisbane, Austrália.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: "Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos"*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Cadernos de Investigação Aplicada, 5, 167-187
- Hoffmann, J. (2008) *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre Mediação.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Nova Iorque, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Kaestner, V., & Patelli, G. (2016). Effects of Grouping Forms, Student Gender and Ability Level on the Pleasure Experienced in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical education*, 35, 251-262.
- Kulik, J., & Kulik, C. (1992). Meta-analytic Findings on Grouping Programs. *National Association for Gifted Children*, 36 (2), 73-77.
- Leonard, J. (2001). How Group Composition Influenced the Achievement of Sixth- Grade Mathematics Students. *Mathematical Thinking and Learning*, 3 (2&3), 175-200
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Luckesi, C. (1992). Plajenamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *Série Idéias*, 15, 115-125.
- Madeira, A. (2013). *Estudo de Padrões de jogo de Andebol em Educação Física- Jogos com alunos do mesmo nível e com alunos de aptidão heterogénea*. ( Tese de Mestrado em

Ensino da educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).

Madou, T., Iserbyt, P. (2018). Effect of Pairing by Ability on Performance, Physical Activity and Time-on-Task During Reciprocal Peer Teaching in Swimming. *The Physical Educator*, 75, 756-773.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº6. Lisboa, Diário da República, 1ª Série, nº15.

Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei nº54. Lisboa, Diário da República, 1ª Série, nº129

Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Revue EPS, Paris

Pinto, J. (2007). *Individualização e Diferenciação: duas Gestualidades para Lidar com a Diferença. Diferenciação pedagógica na formação* (pp.53-63). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

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

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette Éducation.

Row, M. (2016). *An investigation into de experiences of pupils in ability and mixed ability grouping in an independente secondary girls' school* (Tese de douturamento em Educação, Universidade de Brunel, Londres).

Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: Reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 199-213.

Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance: from principles to practice*. Champaign, Human Kinetics

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education (2<sup>nd</sup> ed)*. Palo Alto: MayfieldPublishingCompany.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.



Ward, J., Hastie, P., & Strunk, K. (2019). Effects of Ability Grouping on Student's Game Performance and Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38, 187-198.

Wiggins, G. (2012). *Seven keys to effective feedback*. *Feedback for learning*, 70(1), 10-16.

Wilkinson, S., Penney, D., & Allin, L. (2015). Setting and within-class ability grouping: A survey of practices in physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 336-354.

## Anexos

### Anexo 1- Ficha Individual do Aluno

#### 1. Identificação

Nome: _____
Ano: _____ Turma: _____ Nº _____ Data de Nascimento _____
Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
Email: _____
Telemóvel: _____

#### 2. Dados Familiares

Nome da Mãe: _____ Idade: _____
Nome do Pai: _____ Idade: _____
Número de Irmãos: _____ Idades: _____
Profissão da Mãe: _____ Habilitações Literárias: _____
Profissão do Pai: _____ Habilitações Literárias: _____
Telefone Mãe: _____ Telefone Pai: _____
Morada: _____
Código Postal: _____ Localidade _____
Grau de Parentesco do Encarregado de Educação: _____
Email Encarregado de Educação: _____
Com quem vives ? _____

#### 3. Saúde e Higiene

Problemas de Visão: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Problemas de Audição: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Dificuldades Motoras: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outros Problemas de Saúde (asma, bronquite asmática, epilepsia, diabetes, hemofilia, problemas cardíacos, problemas ósteo – articulares, lesões desportivas...): _____
Contacto em caso de Emergência: _____
Necessitas de cuidados especiais de saúde? Se sim, indica-os: _____
Quantas horas dormes por dia? _____
A que horas te costumavas deitar? _____
Costumas tomar banho após a atividade física? _____
Assinala com um X as refeições que costumavas fazer diariamente: <input type="checkbox"/> Pequeno-almoço <input type="checkbox"/> Lanche da manhã <input type="checkbox"/> Almoço <input type="checkbox"/> Lanche da tarde

Jantar

Ceia

#### 4. Vida Escolar

Já repetiste algum ano? \_\_\_\_\_ Se sim, em que ano(s)? \_\_\_\_\_

Frequentas aulas de apoio a alguma disciplina? \_\_\_\_\_ Se sim,  
qual/quais \_\_\_\_\_

Disciplinas preferidas: \_\_\_\_\_

Disciplinas com mais dificuldades: \_\_\_\_\_

Qual é o transporte que utilizas para te deslocares para a escola? \_\_\_\_\_

Distância de casa até escola? \_\_\_\_\_ Tempo gasto: \_\_\_\_\_

Como ocupas os teus tempos livres? \_\_\_\_\_

Pertences a algum clube ou coletividade: \_\_\_\_\_ se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

Gostarias de continuar a estudar nesta escola? Sim:  Não:

### INQUÉRITO – EDUCAÇÃO FÍSICA E ATIVIDADE FÍSICA

1. Gostas da disciplina de Educação Física ? Muito  Moderadamente  Pouco

2. Qual foi a tua classificação a Educação Física no ano letivo anterior? \_\_\_\_\_

3. Como ocupas os teus tempos livres? \_\_\_\_\_

4. Frequentaste o Desporto Escolar no ano letivo anterior? \_\_\_\_\_ Se sim, em que  
modalidade(s): \_\_\_\_\_

5. Gostarias de te inscrever no Desporto Escolar este ano? \_\_\_\_\_ Se sim, em que  
modalidade(s): \_\_\_\_\_

6. Que desporto(S) praticas? \_\_\_\_\_

7. A Educação Física é para ti uma disciplina:

Muito Importante  Importante  Pouco Importante  Nada Importante

8. Quais destas modalidades desportivas praticaste **no ano letivo anterior** nas aulas de EF?

Andebol  Futsal  Voleibol  Basquetebol  Rúgubi  Badminton

Ténis  Dança  Atletismo  Ginástica  Patinagem  Luta/Judo

Corfebol  Natação

Outra(s) modalidades: \_\_\_\_\_

3. Em que modalidade(s) sentes mais facilidade(s)?

---

4. Em que modalidade(s) sentes mais dificuldade(s)?

---

5. Indica uma ou mais modalidades desportivas que gostarias muito de praticar nas aulas de EF este ano letivo?

---

6. Praticas ou já praticaste alguma modalidade desportiva fora da escola? Se sim, qual?

---

7. Que desporto(os) escolar(es) gostarias que existisse na tua escola?

---

**Obrigado pela atenção.**

**Bom ano letivo!!**

## Anexo 2- Mapa de Rotação de Espaços

Tempos	Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	
8:45 - 9:35		5º E						6º G		5º E
9:40 - 10:30		9º F	Dinst					5º E		COORD.
10:45 - 11:35		COORD.	EST		EST	6º F	EST	5º E - D		6º F
11:40 - 12:30	8º F	6º F	8º F		7º F	6º G	8º G	5º E - D		COORD.
12:35 - 13:25	7º F	6º G	7º E		8º G	9º F	7º F	9º F		COORD.
13:35 - 14:25										
14:30 - 15:20	7º E				APNE		7º F			
15:25 - 16:15	8º G			CEF	D.E	D.E	7º E	CEF		D.E
16:15 - 17:05	D.E			CEF	D.E	D.E	D.E	CEF		D.E
17:10 - 18:00					D.E	D.E	D.E			D.E
18:05 - 18:55										

	13 Set - 20 Set	1ª Rotação	2ª Rotação	3ª Rotação	4ª Rotação	5ª Rotação	6ª Rotação	7ª Rotação	8ª Rotação
	Apresentação Fit Escolas	23 Set - 18 Out	21 Out - 15 Nov	18 Nov - 17 Dez	6 Jan - 31 Jan	3 Feb - 28 Feb	2 Mar - 27 Mar	14 Abr - 8 Mai	11 Mai - 5/9 Jun
Prof. Edgar		A	B	A	B	A	B	A	B
Prof. Fernando		B	A	B	A	B	A	B	A
Prof.		A/B	B/A	A/B	B/A	A/B	B/A	A/B	B/A

A – PAVILHÃO

B- SALA DE GINÁSTICA E ESPAÇO EXTERIOR

### Anexo 3- Extensão e Sequenciação de Conteúdos (Badminton)

<b>Planeamento Anual – 8ºF</b>	03/02/2020	04/02/2020	06/02/2020	10/02/2020	11/02/2020	13/02/2020	17/02/2020	18/02/2020	20/02/2020	27/02/2020
<b>Aula nº</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Aula nº (total)</b>	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57
<b>Duração</b>	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'
<b>Espaço</b>	Pavilhão interior (5ª rotação)									
<b>Avaliação</b>	Formativa inicial		Formativa						Sumativa	
<b>Função didática</b>	Avaliação	I	I/E	I/E	I/E	I/E	I/E	E	E/AS	
<b>Capacidades Físicas</b>										
<b>Força; Resistência aeróbia</b>	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E
<b>Conteúdos Teóricos</b>										
<b>Conhecimentos: Regras de jogo</b>	AFI	I/E	E	E	E	E	E	E	E/AS	E/AS
<b>Conteúdos Técnicos</b>										
<b>Pega da raquete</b>	AFI		I/E	E	E	E	E	E/C	E/AS	E/AS
<b>Posição Base</b>	AFI		I/E	E	E	E	E	E/C	E/AS	E/AS
<b>Deslocamentos</b>		AFI		I/E	E	E	E	E/C	E/AS	E/AS
<b>Serviço longo</b>		AFI		I/E	E	E	E	E/C	E/AS	E/AS
<b>Batimentos por cima</b>	AFI		I/E	E	E	E	E	E/C	E/AS	E/AS
<b>Batimentos por baixo</b>	AFI				I/E	E	E	E/C	E/AS	E/AS
<b>Amorti</b>							I/E	E	E	E/C
<b>Remate</b>						I/E	E	E/C	E/AS	E/AS
<b>Situação de jogo</b>										
<b>Situação de jogo 1x1</b>	AFI	AFI	I/E	E	E	E	E	E/C	E/AS	E/AS

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

## Anexo 4- Modelo de Plano de aula

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

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

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

--

## Anexo 5- Modelo de Relatório de Aula

<b>Mestrando:</b>	<b>Aula nº:</b>	<b>Período:</b>
<b>Data:</b>	<b>Aula da UD nº:</b>	<b>Duração:</b>
<b>Turma:</b>	<b>Nº de alunos presentes:</b>	<b>Unidade Didática:</b>

### Reflexão Crítica / Relatório da Aula:

Planeamento da aula:

Instrução:

Gestão:

Clima/disciplina:

Decisões de ajustamento:

Aspetos positivos mais salientes:

Oportunidades de Melhoria:



### Anexo 6- Grelha de Avaliação Formativa Inicial de Futsal

Grelha de Avaliação Formativa Inicial - 8ºF											
U.D - Futsal											
Nº/Nome dos alunos	Exercício critério	Situação de jogo 5x5						Dom. Cognitivo	Dom. Socio-afetivo	Média	
		Fase Ofensiva			Fase Defensiva			Conhecimentos	Atitude/Empenho		
		Com bola		Sem bola	Colocação/Posicionamento defensivo		Contenção				
		Rebate	Condução de Bola	Receção	Passe	Desmarcação			Regras de jogo		

Legenda: Critérios de Avaliação		
Domínio das Capacidades	Domínio das Atitudes	Domínio dos Conhecimentos
1 - Não executa /dificuldade	1 -Não se empenha/ Participa com pouco empenho	1 - Não conhece /Conhece aspetos elementares
2 - Executa	2 - Participa com empenho muito satisfatório	2 - Conhece alguns aspetos regulamentares e de execução
3 - Executa corretamente	3 - Participa ativa e correctamente	3 - Conhece todos os aspetos regulamentares e de execução

**Anexo 7- Tabela de Input e Output**

Nível Aptidão	Alunos (Grupos de Nível)	INPUT: Maiores dificuldades detetadas na qualidade de desempenho inicial	PROCESSO/EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS				OUTPUT: Objetivos qualitativos/critérios de êxito a atingir no final da UD
			ONDE? Local	COMO? Estratégias de Ensino		COM QUÊ? Materiais e Meios	
				Tipo de tarefa, complexidade e organização:	grau de e tipo de		

## Anexo 8- Grelha de Avaliação Sumativa de Futsal

Grelha de Avaliação Sumativa - 8ºF													
U.D - Futsal													
Nº/Nome dos alunos	Situação de jogo 5x5										Dom. Cognitivo	Dom. Socio-afetivo	Média
	Conteúdos Técnicos					Conteúdos Táticos							
	Fase Ofensiva					Ofensivos			Defensivos				
	Com bola				Sem bola	Penetração	Cobertura ofensiva	Contenção	Cobertura defensiva	Regras de jogo	Atitude/Empenho		
	Passe	Recepção	Remate	Condução de bola	Desmarcação								

Legenda: Critérios de Avaliação		
Domínio das Capacidades	Domínio das Atitudes	Domínio dos Conhecimentos
1 - Muito insuficiente	1 - Não se empenha	1 - Não conhece
2 - Insuficiente	2 - Participa com pouco empenho	2 - Conhece pouco
3 - Suficiente	3 - Participa com empenho satisfatório	3 - Conhece os aspetos elementares
4 - Bom	4 - Participa com empenho muito satisfatório	4 - Conhece a maioria dos aspetos regulamentares
5 - Muito Bom	5 - Participa ativa e corretamente	5 - Conhece todos os aspetos regulamentares

## Anexo 9- Ficha de Autoavaliação



### EDUCAÇÃO FÍSICA FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO



Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Terminado o período letivo é tempo de fazeres a tua **AUTO-AVALIAÇÃO**. Assinala com uma cruz, de forma consciente e honesta, o critério qualitativo correspondente:

**RD** (Revelo Dificuldades); **RAF** (Revelo Alguma Facilidade); **RF** (Revelo Facilidade); **RMF** (Revelo Muita Facilidade)

ÁREA DOS CONHECIMENTOS - 25%	1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				
	RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	
• Identifico as capacidades físicas de acordo com as características do esforço realizado.													
• Interpreto as principais adaptações do funcionamento do meu organismo durante a atividade física.													
• Conheço/ Identifico o objetivo, as regras e as ações técnicas e táticas das Atividades Físicas.													
• Respondo corretamente às questões colocadas na aula.													

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (ATITUDES E VALORES - 25%)	1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				
	RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	
• Intervenho de forma disciplinada e oportuna (Participação)													
• Respeito o outro e a diferença (Comportamento)													
• Revelo espírito de entajuda (Cooperação)													
• Atuo com responsabilidade e empenho (Interesse)													
• Trago o material necessário para a aula (Compromisso)													

ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS - 45%		1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				
		RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho com oportunidade e correção as ações solicitadas em situações de exercício individual, pequeno grupo e em situações de jogo.</li> <li>• Adoto atitudes adequadas ao contexto das modalidades lecionadas.</li> </ul>	Jogos Pré-desportivos													
	Ginástica	Solo												
		Aparelhos												
		Acrobática												
	Atletismo	Corridas												
		Saltos												
		Lançamentos												
	Badminton													
	Basquetebol													
	Futebol													
	Luta													
	Voleibol													
	Andebol													
	Outra:													
Outra:														
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA - 5%		1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				
		RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	RD	RAF	RF	RMF	
• Desenvolvo capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbica (enquadradas na ZSAF do programa FitEscola).														
APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA		1º PERÍODO				2º PERÍODO				3º PERÍODO				
Após ter ponderado os itens anteriores a minha autoavaliação é:														

## Anexo 10- Certificado de Participação no Programa de Educação Olímpica



Programa de Educação Olímpica

**EXCELÊNCIA, AMIZADE E RESPEITO**



**CERTIFICADO**

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

**João Pedro Pinão Santos**

pela participação na sessão de apresentação do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA,  
realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da  
Universidade de Coimbra, no dia 27 de setembro de 2019.



Presidente do Comité Olímpico de Portugal

[www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt](http://www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt)

# CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

## IX Oficina de Ideias em Educação Física

Certifica-se que João Pedro Pinão Santos esteve presente neste evento, realizado pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física da Escola Secundária Avelar de 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 Avaliação como meio de ensino*”.

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor José Pedro Ferreira)

O Diretor da ESAB

Coimbra, 22 de Abril de 2020

