

Diogo Manuel Carriço da Silva Alves

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA C/3º CICLO DOM DINIS NO ANO LETIVO DE 2020/2021

A Influência das Oportunidades de Exercitação em

Grupos Homogéneos e Heterogéneos nas Necessidades

Psicológicas Básicas

Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis no ano letivo 2020/2021 sob a orientação do Professor Doutor Miguel Ângelo Sousa Fachada Domingues Coelho. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Outubro de 2021

#### DIOGO MANUEL CARRIÇO DA SILVA ALVES (2019133942)





# RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA C/3° CÍCLO DOM DINIS COM A TURMA DO 7° A NO ANO LETIVO DE 2020/2021

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

**Orientador:** 

Prof.º Doutor Miguel Fachada

COIMBRA

2021



Diogo Manuel Carriço da Silva Alves, aluno n.º 2019133942 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 artigo n.º 27-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.

Diogo Manuel Carriço da Silva Alves

#### Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu pai. Apesar de ter partido há 20 anos ele foi e continua a ser a motivação para aquilo que sou hoje. Depois, quero agradecer à minha mãe que sempre me encorajou e deu força, não fosse ela e hoje não estaria aqui a redigir estas linhas. Ao meu irmão por toda a amizade, apoio e bons concelhos que me deu. Não há muitos como tu.

À minha esposa Carina pela paciência e amor que teve nestes últimos 10 anos. Tens sido uma companheira de viagem fantástica. Ao meu filho Xavier que entrou na história a meio desta viagem. É por ti também, filho, que o pai está a fazer este esforço final. Um dia quando souberes ler e interpretar estas palavras lembra-te que só não conseguimos alcançar aquilo pelo qual nunca lutarmos.

À minha professora orientadora da escola, Professora Joana Nogueira, pelos bons conselhos, empenho e paciência que teve comigo. À minha colega Andreia Neves. Poucos, mas bons. Um agradecimento ainda ao Professor Filipe Jorge, que foi alguém que marcou positivamente na minha passagem pela Dom Dinis.

Ao professor orientador da faculdade, Professor Doutor Miguel Fachada, pois foi a primeira pessoa com quem me cruzei na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Mal imaginava eu que iria ser meu professor. Obrigado pela partilha de conhecimentos.

Ao Bruno Areias e ao Miguel Fernandes, pelos bons momentos passados na faculdade. São mais dois bons amigos que levo para a vida.

Ao Hugo Henriques, pela tua ajuda na época passada, no clube, sem ti, teria sido despedido com justa causa.

Finalmente, resta-me agradecer aos professores e funcionários das escolas onde lecionei nos últimos dois anos, pela paciência, compreensão e apoio prestado em todos os momentos.

Muito Obrigado.

#### Resumo

O presente relatório descreve e analisa de forma crítica toda o trabalho desenvolvido durante a realização do meu Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A prática pedagógica visa à aquisição de uma panóplia de saberes tanto profissionais como pessoais, que vêm complementar todas as matérias e experiências recolhidas anteriormente.

O estágio pedagógico decorreu na Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis, em Coimbra, na turma A do 7º ano, no ano letivo 2020/2021. O objetivo principal deste relatório é o de refletir sobre o trabalho desenvolvido em contexto prático. Este relatório está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é descrita a contextualização da prática desenvolvida, onde é feita uma reflexão sobre as minhas expectativas iniciais, o plano de formação individual e a caracterização do contexto escolar. No segundo capítulo é apresentada uma análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e as restantes áreas de intervenção. No terceiro capítulo é analisado e aprofundado o tema-problema a partir do qual se pretendeu estudar a influência das oportunidades de exercitação em grupos homogéneos e heterogéneos nas necessidades psicológicas básicas.

Para que haja uma diferenciação pedagógica benéfica no processo de aprendizagem dos alunos, o professor deve analisar e refletir sobre até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma diversidade e um nível de estímulos adequados de experiências e de aprendizagens. Para isso, deve proceder à identificação dos diferentes níveis de desempenho dos alunos, procedendo a um planeamento ajustado a cada indivíduo, de modo a que um maior número de alunos consiga ser bem sucedido nas aulas de Educação Física, ganhando assim gosto pela prática de atividade física. O estudo teve como principal objetivo medir o efeito das necessidades psicológicas básicas dos alunos, de uma aprendizagem com atividades em grupos homogéneos e heterogéneos em dois momentos distintos.

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

#### Abstract

This report describes and critically analyses the work developed in the teacher training period related to the Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary School. The pedagogical practice aims at acquiring and adopting professional and personal knowledge that completes and fulfills all that had been learned up until this point.

The teacher training took place at Escola Secundária C/3° Ciclo Dom Dinis, in Coimbra, with a 7<sup>th</sup> grade class, 7°A in the school year 2020/2021. In this report, the work developed in the practical context presented will be analysed. In order to do so, the report is divided in three chapters. In the first chapter, a contextualization of the work developed is presented, which includes a reflection upon my initial expectations, the initial training plan, and a characterization of the school context in which the teacher training took place. The second chapter presents a deep analysis of the pedagogical practices developed in classes. In the third chapter, the theme of the thesis is characterized.

The learning process of each student should be differentiated so that each learning instance is relevant in the process. For that, the teacher must analyse and balance the number of different stimuli given to the students so that they create meaningful learning opportunities. In order to do so, the teacher must identify the different levels of performance the students show and plan accordingly to those observations, so that the majority of the students can succeed in physical education classes and, therefore, enjoy physical practice all together.

The investigation developed aimed at measuring and understanding the influence of exercising opportunities in homogenous and heterogenous groups on basic psychological needs in two different situations.

**Keywords:** Teacher training, Physical Education, Pedagogical Differentiation, Basic Psychological Needs

## Índice

Introdução.		1
Capítulo I –	- Contextualização da prática desenvolvida	3
1.1. Ex	pectativas Iniciais	3
1.2. Pla	ano de Formação Individual	5
1.3. Ca	aracterização do Contexto Escolar	8
1.3.1.	Contexto Social, Cultural, Económico	8
1.3.2.	Breve História Da Escola	9
1.3.3.	Caraterização Da População Escolar	9
1.3.4.	Caracterização da Turma	10
Capítulo II	– Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica	12
2.1. Pla	aneamento	12
2.1.1.	Plano Anual	12
2.1.2.	Unidades Didáticas	14
2.1.3.	Plano de Aula	17
2.2. Re	ealização	18
2.2.1.	Instrução	18
2.2.2.	Gestão	20
2.2.3.	Clima/Disciplina	21
2.2.4.	Decisões de Ajustamento	23
2.3. Av	valiação	23
2.3.1.	Avaliação Formativa Inicial	24
2.3.2.	Avaliação Formativa	25
2.3.3.	Avaliação Sumativa	26
2.3.4.	Autoavaliação	28
2.4. Re	elatórios de Observação	28
2.4.1.	Metodologia	29

2.4.2. Observação Sistemática das Aulas	29
2.5. Atitude Ético – Profissional	29
2.6. Justificação das opções	31
2.7. O Ensino a Distância Versus Educação Física	33
A Influência das Oportunidades de Exercitação em Grupos Homogéneos e Hete	rogéneos nas
Necessidades Psicológicas Básicas	34
Resumo	34
Abstract	35
Introdução	36
Fundamentação Teórica	
Objetivo e Questões Principais do Estudo	43
Método	43
Amostra	43
Instrumentos	44
Procedimentos	
Análise Estatística	
Resultados	47
Discussão e Conclusão dos Resultados	50
Conclusão	53
Referências Bibliográficas	
NEVOC	

### Índice de Tabelas

Tabela 1 - As Dimensões e os seus itens    45
Tabela 2 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 1º         Aplicação na dimensão "Competência"       47
Tabela 3 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 2º         Aplicação na dimensão "Competência"       47
Tabela 4 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 1º         Aplicação na dimensão "Relação"
Tabela 5 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 2º         Aplicação na dimensão "Relação"
Tabela 6 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 1º         Aplicação na dimensão "Autonomia"
Tabela 7 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 2º         Aplicação na dimensão "Autonomia"
<b>Tabela 8 -</b> Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon
Tabela 9 - Teste Mann-Whitney - Diferença de Género    49
<b>Tabela 10</b> - Teste Kruskal-Wallis - Prática Fora da Escola49
Tabela 11- Teste Kruskal-Wallis - Motivação para a prática de atividade física50
Tabela 12 - Teste Kruskal-Wallis - Motivação para a Educação Física       50

#### Lista de Abreviaturas

**AB** – Aprendizagens Básicas

**DP** – Diferenciação Pedagógica

**EA** – Ensino Aprendizagem

EF – Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**ESDD** – Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis

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

**NPB** – Necessidades Psicológicas Básicas

PFI – Plano de Formação Individual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

#### Introdução

O presente relatório assume-se como tarefa fulcral para a conclusão 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.

O Estágio Pedagógico (EP) é, sem dúvida, a rampa de lançamento do aluno no seu percurso até se tornar professor e, consequentemente, a passagem da teoria à prática. O conjunto de aprendizagens e competências adquiridas ao longo do percurso académico, bem como toda teoria absorvida até esse momento são assim postas em prática num contexto real de ensino. Enquanto futuros profissionais em Educação Física (EF), este é o expoente máximo da nossa formação, que nos possibilita a consolidação dos conhecimentos até agora adquiridos, maximizando as nossas competências ao nível da didática, do planeamento, da conceção e justificação das atividades, do desenvolvimento curricular, da intervenção pedagógica e organizacional, da avaliação e controlo dos processos e ainda da ética profissional.

A juntar a todas as estas aprendizagens houve ainda a questão causada pela pandemia COVID-19 que nos foi limitando aqui e ali ao longo do ano, aumentando assim a nossa capacidade de improviso e ajustamento. O segundo confinamento geral obrigatório foi sem dúvida outro grande momento de aprendizagem onde mais uma vez nos tivemos de reinventar e adaptar a um estilo de ensino nada benéfico para a disciplina de EF em particular.

A concretização deste relatório pretende relatar as expectativas iniciais, o conjunto de vivências experienciadas ao longo da prática pedagógica, bem como expor uma apreciação crítica e reflexiva de todo o trabalho efetuado. Assume-se, por isso, como um instrumento que visa melhorar a nossa futura atividade docente, através do conjunto de aprendizagens e competências adquiridas ao longo do EP, numa perspetiva de continuidade e evolução.

De forma a expor sucinta e claramente a informação pretendida, este documento está repartido em três partes principais. Primeiramente, no Capítulo I, é apresentada a contextualização da prática desenvolvida, aludindo às expectativas iniciais, ao plano de formação inicial e à descrição do contexto em que foi realizado o Estágio Pedagógico, com a caracterização da escola, do meio a da turma-alvo do Estágio Pedagógico. No Capítulo II é exposta a análise reflexiva sobre a Prática Pedagógica, baseando-se numa ponderação das ações tomadas tendo em conta as dimensões do Planeamento, Realização, Avaliação, Atitude Ético-Profissional e ainda a justificação das opções tomadas. Finalmente, no Capítulo III é aprofundado o Tema/Problema na origem deste relatório. Tal como o restante processo de ensino, este trabalho

de pesquisa foi condicionado nos seus resultados finais pela pandemia COVID-19, tendo em conta as limitações causadas no decorrer das aulas durante o ano letivo 2020/2021.

#### Capítulo I – Contextualização da prática desenvolvida

#### 1.1. Expectativas Iniciais

Sempre considerei estar preparado para promover aprendizagens curriculares, fundamentando a minha prática profissional com o saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Procurei assumir, enquanto profissional de educação e recorrendo ao saber próprio da profissão, uma atitude positiva e diferenciadora, apoiada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrada em orientações de política educativa, para cuja definição procurei contribuir ativamente. Era também meu objetivo demonstrar disponibilidade para exercer ativamente a atividade profissional na escola onde fui colocado. Mais ainda, procurei fomentar dinamicamente o desenvolvimento da autonomia dos alunos bem como a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares, manifestando um ambiente relacional positivo e de comunicação adequada em contexto de aula e fora dela.

Relativamente à participação e ao meu papel desempenhado no contexto escolar, pretendia exercer a minha atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e ainda no contexto da comunitário em que esta se inseria. Pretendia participar na construção, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares, dos quais pudessem contar com a minha colaboração. Era ainda minha intenção ter um papel ativo na assessoria ao Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar, a fim de concretizar uma aprendizagem transversal às várias componentes escolares.

Pretendia colaborar ativamente com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e qualquer outro ator escolar, bem como com outras instituições da comunidade. Sempre foi meu objetivo valorizar a escola enquanto polo de desenvolvimento social e cultural, criando uma relação de cooperação com instituições da comunidade e tomando iniciática de participação nos seus projetos. Tinha como objetivo cooperar dinamicamente na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Tendo em conta o desenvolvimento e formação profissional expectável desta experiência, enquanto professor, sentia-me no dever de incorporar a minha formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da minha prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação,

em cooperação com outros profissionais e orientado pela Professora Joana Nogueira, da Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis (ESDD). Para suprir quaisquer carências de formação, fragilidades e dificuldades no plano ensino-aprendizagem (EA), era fundamental realizar uma reflexão individual e conjunta (com o Núcleo de Estágio e orientadora) sobre as minhas práticas, avaliando os efeitos das decisões tomadas. Considerava e continuo a considerar de muita importância o trabalho em equipa como um fator de enriquecimento da minha formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências. Com todo o trabalho desenvolvido, e tendo em conta os obstáculos a ultrapassar, visava ainda expandir e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Finalmente, relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e apesar de ter já mais de cinco anos de experiência enquanto professor de 1º ciclo, era para mim desafiante e fonte de algum receio o compromisso de planear, organizar e lecionar as aprendizagens a alunos de faixas etárias superiores. Comprometi-me a tudo fazer para promover aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Pretendia focar-me em promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram. Tentei utilizar, de forma integrada, saberes próprios da minha especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino. Organizei, o melhor que consegui, o ensino e as práticas metodológicas e promovi de forma adequada a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem. Procurei desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos. Tive como objetivo incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e esforcei-me por gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa. Utilizei a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da minha própria formação.

#### 1.2. Plano de Formação Individual

É pretendido com o Plano de formação Individual (PFI) efetuar uma análise introspetiva do nosso trabalho enquanto professores. Serve como um ponto de partida de forma a identificar as dificuldades sentidas, prevenindo alguns possíveis erros, bem como para delinear um plano de atuação definindo estratégias que colmatem essas fragilidades. Esta análise foi realizada no início do EP, após uma reflexão crítica detalhada sobre o que esperar desta fase de formação académica.

Posto isto, irei apresentar as fragilidades, os objetivos de aperfeiçoamento e as estratégias de supervisão/formação sentidas na dimensão das atividades de ensino aprendizagem mais especificamente nos domínios do Planeamento, da Realização (intervenção pedagógica) e da Avaliação das aprendizagens.

#### • No domínio do **Planeamento**, foram identificadas as seguintes dificuldades:

- O A execução do Planeamento Anual, nomeadamente a distribuição das modalidades ao longo do ano foi complexa, pois era necessário ter em conta diversos aspetos, entre eles o tipo de modalidade (individual ou coletiva), os materiais disponíveis, o número de aulas, o espaço, as características da turma, do meio e da escola, os objetivos e finalidades da EF e todas as estipulações do grupo disciplinar;
- A seleção adequada dos objetivos apropriados ao nível da turma em articulação com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e com as Aprendizagens Essenciais;
- A conceção das Unidades Didáticas foi desafiante, visto que existiam modalidades com as quais me identificava menos ou estava menos familiarizado (casos do basebol e ténis de mesa), ou seja, possuía menos conhecimentos acerca dos aspetos técnicos/táticos e regulamentares;
- A previsão e realização da sequência de conteúdos de uma forma lógica e coerente o que causou dificuldades na distribuição dos conteúdos, para os diversos grupos de nível;
- A necessidade de ter em conta, na organização do plano de aula, a orientação e seleção de exercícios para os diferentes grupos de nível, a adequação dos exercícios, estratégias e progressões ao nível dos alunos bem como os objetivos específicos da aula;

 Finalmente, saber o tempo de exercitação adequado para cada tarefa de forma a permitir um tempo de empenho motor necessário para a aquisição das competências pretendidas.

Os objetivos de melhoria e as estratégias de supervisão/formação definidas em nível de planeamento foram aprofundar os conhecimentos específicos de cada tema para fazer uma proposta, propondo um método lógico e facilitador para os alunos dos princípios técnicos e/ou táticos básicos, levando em consideração as dificuldades apresentadas bem como o nível dos alunos; procurar planear um conjunto de exercícios, tendo em conta a progressão das sequências em termos de complexidade, e não havendo grandes intervalos nas transições (adaptação às necessidades dos alunos; função didática da aula e complexidade e pertinência do exercício). Para tal, era essencial, conseguir ter noção detalhada do nível dos meus alunos, recorrendo a pesquisa bibliográfica e à experiência/conhecimento da professora orientadora, bem como à reflexão crítica com o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF).

- No domínio da Realização foram sentidas diferentes fragilidades nos diferentes contextos a seguir apresentados:
  - O Instrução: Inicialmente existiu alguma hesitação na explicação dos exercícios, na deteção de erros do desempenho dos alunos e no fornecimento de feedback adequado de forma assertiva bem como na visualização dos resultados e consequente fecho do ciclo de feedback. O uso de feedback à distância para controlar a aula também foi melhorando com o tempo.
  - Gestão: Tempo de transição entre tarefas. Tempo de instrução e demonstração da tarefa. Tempo de empenho motor e de exercitação adequado a cada tarefa;
  - Clima/Disciplina: Seleção de exercícios que comprometessem os alunos com a prática e que ao mesmo tempo os motivassem, promovendo empenho por parte dos alunos de modo a mantê-los focados na tarefa, evitando assim comportamentos desviantes. O posicionamento e deslocação de forma a manter toda a turma controlada e sobre o meu campo visual. Estratégias de correção de comportamento eficientes.

Para melhorar o ensino bem como as estratégias de supervisão/formação, foi necessário adquirir novos conhecimentos até aqui fora do meu alcance e da minha zona habitual de conforto, a fim de formular feedback descritivo e corretivo adequado, que refletisse, verdadeiramente, os erros dos alunos, bem como para adotar um discurso mais fluente e técnico.

Em termos de gestão, ao definir rotinas e estratégias aplicadas em aula, procurei melhorar o tempo adequado para cada exercício controlando o tempo de ensino sem nunca descurara sua qualidade. Em relação ao clima/disciplina, procurei captar a atenção dos alunos em todos os momentos da aula, estimulando a sua participação e interesse com discursos motivacionais e tarefas adequadas, criando um ambiente de aula harmonioso e mantendo um relacionamento próximo com a turma.

- No domínio da Avaliação das aprendizagens, as fragilidades identificadas foram as seguintes:
  - A necessidade de diferenciar as estratégias consoante os níveis-alvo de cada uma delas durante a execução do relatório da avaliação diagnóstica;
  - A observação direta da ação dos alunos e a consequente atribuição de um significado, de forma quantitativa ou qualitativa;
  - Observar e analisar com perícia e rigor os aspetos técnico-táticos de todos os alunos;
  - A seleção de exercícios adequados para a avaliação de cada aluno ou grupo de alunos consoante as suas características e necessidades;
  - Conciliar a concretização das atividades planeadas para cada aula, com a atenção devida a cada aluno bem como com a realização da avaliação dos alunos.

No campo da avaliação foram definidos objetivos para melhorar as estratégias de supervisão e formação. Para isso, foi dada primazia a uma avaliação com critério e não normativa, construindo instrumentos de avaliação eficientes e práticos, definindo critérios de avaliação que proporcionassem uma avaliação justa e, por fim, desenvolver estratégias de gestão da turma.

Considero importante referir ainda um conjunto de estratégias propostas pela professora orientadora no sentido de colmatar as fragilidades sentidas, melhorando assim a intervenção:

- Discussão em contexto de reunião, no núcleo de estágio, de estratégias de ensino nas aulas, para que se tornassem mais dinâmicas e alegres;
- Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão;
- Investigação profunda acerca das matérias de ensino, de forma a dominar plenamente o conteúdo, para assim conseguir perceber quais as componentes críticas essenciais dos gestos técnicos ou ações, com objetivo de prescrever feedback com conteúdo, pertinente e corretivo;

- Observação das aulas dos colegas estagiários e de outros professores da escola;
- Lecionação de algumas aulas num nível de ensino diferente para percebermos as diferenças existentes nos diferentes contextos;
- Reflexões individuais complementadas com as observações dos nossos colegas estagiários, sugestões e críticas construtivas feitas pelo orientador.

Ao longo deste percurso, posso afirmar que a maioria das fragilidades foram sendo superadas, no entanto foram surgindo outras dificuldades que com a ajuda da professora orientadora procurei resolver.

A todas estas situações acima expostas falta acrescentar o facto referido anteriormente de ter lecionado aulas durante a pandemia causada pela COVID-19. Além dos cuidados a ter durante as aulas presenciais, consequência direta das restrições que a pandemia acarretou, foi ainda necessário criar, organizar e concretizar o ensino à distância onde muitos dos tópicos referidos até aqui passaram para segundo plano por ser de todo impossível conseguir controlálos. Passou a ser objetivo fundamenta garantir que os alunos se exercitavam dentro das condições possíveis nos dois tempos semanais disponíveis para tal. Este foi e será sem dúvida um dos maiores ensinamentos que levo comigo deste estágio e que nos deixou a todos um pouco mais preparados para eventuais situações semelhantes ou quaisquer outras situações tão ou mais desafiantes que esta, no nosso futuro enquanto docentes.

#### 1.3. Caracterização do Contexto Escolar

#### 1.3.1. Contexto Social, Cultural, Económico

Atualmente, a União das Freguesia de Eiras e São Paulo de Frades, é visto, principalmente, como extensão da cidade de Coimbra, onde pontificam importantes polos de tecido empresarial e habitacional. Presentemente, a exploração agrícola da região resume-se tem um carácter individual e é utilizada apenas para consumo próprio.

A união das Freguesias de Eiras e São Paulo de Frades está profundamente marcada pelo seu desenvolvimento e contrasta com o que aqui havia há apenas alguns anos. O seu crescimento nas últimas décadas faz com que seja a segunda maior subdivisão do concelho de Coimbra tendo em conta o número de loteamentos e edificios de habitação coletiva.

Relativamente às infraestruturas existentes, existiu também um grande desenvolvimento nos últimos anos. A título de exemplo, a construção do Complexo de Piscinas Rui Abreu foi uma das mais importantes obras aqui executadas, pois trata-se de um equipamento que reúne excelentes condições para a prática de natação em todas as vertentes, sejam elas lazer,

competição ou formação. O complexo cumpre todas as normas nacionais e internacionais prescritas para piscinas curtas.

Outro equipamento digno de ser referido, e que já se encontra em funcionamento, é o novo Centro de Saúde de Eiras - USF Topázio. Inaugurado em 2005, esta estrutura, que serve mais de 20.000 utentes, é a única da Sub-Região de Saúde de Coimbra a dispor de instalações (ginásio e balneários) para prestar serviços na área da Medicina Física de Reabilitação.

Quando analisando a sede de concelho a que pertence a União de Freguesias em análise, é relevante referir que está dotada de modernas infraestruturas desportivas e culturais. Realço a existência do complexo de piscinas e da Biblioteca Municipal, equipada com um auditório, fonoteca, ludoteca e Internet o que representa ótimos recursos para a população em geral e para a comunidade estudantil em particular.

#### 1.3.2. Breve História Da Escola

A escola em que decorreu o EP foi inicialmente batizada com o nome de Escola Secundária da Pedrulha, a 31 de dezembro de 1985. A mesma viria a ser rebatizada, por proposta do então Presidente da Comissão Instaladora, Augusto Patrício, passando a designar-se Escola Secundária D. Dinis.

A escola iniciou as atividades a 25 de novembro de 1986, em instalações próprias, mas com alguns edifícios em construção e outros ainda em projeto. Durante o 1º ano de funcionamento, foram lecionadas aulas apenas para turmas dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, estendendo-se no ano seguinte ao 10º, depois 11º e 12º, sucessivamente. Com o aumento de anos de escolaridade em lecionação, a Escola foi também aumentando os seus espaços. Depois dos blocos A, B, C, E, e F, já prontos em 1986, foi a vez do bloco D. Já no ano letivo 1988/89 os balneários foram construídos onde hoje é a arrecadação de material e sala de ergómetro, o que permitiu a prática da EF. Só no biénio 93/95 passou a considerar-se a escola completa, uma vez que o tão almejado Pavilhão Gimnodesportivo foi construído.

#### 1.3.3. Caraterização Da População Escolar

Desejando dar aos alunos uma educação global e tendo como objetivo a sua formação integral é fundamental a existência de um conhecimento efetivo, adequado e suficiente de toda a comunidade escolar para a gestão de um currículo adequado às necessidades pessoais e sociais de todos os alunos. Tendo isto em conta, sabe-se que no ano em que decorreu o EP (2020/2021),

a população escolar discente era de 600 alunos (a frequentar o 3º ciclo e secundário). Estes estavam divididos em 29 turmas.

Defendendo o bom funcionamento da escola e de toda a gestão da comunidade educativa, a direção é composta por 3 elementos e o conselho geral por 15 elementos. Destes fazem parte membros da comunidade escolar, como pais e encarregados de educação, mas também membros da comunidade envolvente (através do Grupo Folclórico e Etnográfico do Brinca) o que proporciona uma estreita ligação da escola com as suas gentes, tradições e restante comunidade envolvente.

#### 1.3.4. Caracterização da Turma

De forma a melhor conhecer os alunos para ser possível adotar as estratégias e metodologias mais adequadas a cada um deles, procedeu-se à caracterização da turma. Nesse sentido, e uma vez que se pretendia adotar um conjunto de aprendizagens e metodologias o mais individualizado possível, coube ao professor utilizar as estratégias e meios de ensino mais eficazes na resolução dos problemas e dificuldades de aprendizagem, com o intuito de potenciar as capacidades de todos os alunos, dotando-os das ferramentas necessárias para serem eles mesmos autores do seu próprio conhecimento e participantes da sua aprendizagem.

No caso específico que trata este relatório, procedeu-se à caracterização da turma A do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis. Esta caracterização foi realizada recorrendo a um questionário aplicado aos alunos na primeira aula lecionada. A turma-alvo era composta por 18 alunos, dos quais12 eram do sexo masculino, e 6 do sexo feminino, com uma média de idades de 13 anos, variando entre os 11 e os 15 anos.

A maioria dos alunos era proveniente das aldeias e bairros limítrofes à escola. Apenas 2 deles residiam na cidade de Coimbra. No âmbito da diferenciação pedagógica, é relevante mencionar a existência de um aluno referenciado com Necessidades Educativas Especiais, mas sem qualquer impedimento na prática de EF.

Relativamente à constituição do agregado familiar, salienta-se que o papel de Encarregado de Educação era maioritariamente desempenhado pelas mães. Tendo em conta a situação laboral dos pais dos alunos, foi possível averiguar que, na sua maioria, tanto pais como mães se encontravam empregados, à altura da análise em questão. Tendo em conta o contexto social e emocional dos alunos é ainda interessante referir que um dos alunos tinha o pai a cumprir pena de prisão no estabelecimento prisional de Coimbra.

A turma demonstrava, na sua generalidade, um apreço pelo processo de aprendizagem transversal a todas as disciplinas. No que diz respeito à disciplina de EF em específico, a maioria dos alunos considerava que esta era uma disciplina importante e tinham gosto pela mesma. Foram poucos os casos que indicaram que praticavam algum desporto fora do contexto escolar, portanto a EF era a única oportunidade que tinham para a prática desportiva, o que resultava num trabalho acrescido da minha parte, de forma a proporcionar aos alunos sessões que permitissem um trabalho global, rentável e eficaz, e que lhes permitisse desenvolver as suas capacidades e aptidões físicas.

Esta pesquisa inicial concedeu-me um melhor conhecimento da turma, para que assim me pudesse precaver para superar qualquer desafio e para tratar determinadas situações, adequando o processo de ensino à realidade da turma.

#### Capítulo II - Análise Reflexiva sobre a prática pedagógica

Ao longo do Estágio Pedagógico foram desenvolvidas atividades consideradas fundamentais para que o processo ensino-aprendizagem fosse o melhor possível. Na elaboração deste relatório dividi essas atividades em quatro parâmetros: planeamento, realização, avaliação e componente ético-profissional. Neste capítulo realizarei uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica abrangendo estas 4 dimensões.

#### 2.1. Planeamento

Tendo em conta os princípios de Bento (2003), o planeamento é o elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva situada e empenhada na realização do ensino. É, portanto, no planeamento que o professor analisa as situações, seleciona as estratégias e toma as decisões procurando adaptar o processo ensino-aprendizagem ao contexto, neste caso, aos alunos.

Para que o planeamento ocorra de forma correta e posteriormente na prática o processo seja adequado, o professor deve procurar uma recolha prévia de informações, que permitam adquirir um conhecimento profundo acerca da escola, do meio envolvente, da turma, dos alunos nas diferentes matérias a abordar e as suas capacidades físicas, bem como dos diferentes conteúdos para cada aula. Nesta linha o planeamento deverá ser executado a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (plano de aula). Posto isto, antes de qualquer planificação ou ação pedagógica da minha parte foi necessário recolher a máxima informação sobre a Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis, a turma do 7ºA e as matérias a lecionar.

Será importante salientar que todo o planeamento deve assumir um caráter flexível, sendo sempre suscetível a alterações em função das necessidades, e fatores externos que afetem o que foi previamente planeado, como acabou por acontecer, aquando do segundo confinamento geral, provocado pela pandemia da COVID-19.

#### 2.1.1. Plano Anual

O Plano Anual é considerado como o ponto de partida no que diz respeito ao planeamento, assumindo-se como uma linha orientadora para o professor de todo o processo ensino-aprendizagem ao longo de todo o ano letivo. Este plano é o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino, e traduz, sobretudo, a compreensão dos objetivos

pretendidos bem como as reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo (Bento, 2003).

Para a consecução do mesmo, foi necessário, em primeiro lugar, fazer uma análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e das Aprendizagens Essenciais (AE), na perspetiva de conhecer os seus objetivos, normas e orientações, do Regulamento Interno e Projeto Educativo da Escola e ainda o Regulamento Interno do Grupo de Educação Física. Depois disso procedi à caracterização do meio e da escola, verificando os recursos disponíveis na escola com a ajuda do Professor Filipe Jorge – Coordenador das instalações desportivas da escola e à caracterização da turma do 7ºA, de forma a adequar o processo ensino-aprendizagem às caraterísticas e necessidades dos alunos.

Seguindo uma ordem lógica, foram definidas as matérias a abordar, tendo em conta vários aspetos tais como a caraterização do meio e da escola, atendendo à rotação de espaços, aos materiais disponíveis, as informações recolhidas da caraterização da turma, ao número de aulas, ao tipo de matéria, aos objetivos e finalidades da EF, ao plano anual de atividades e todas as estipulações do departamento de EF. É importante aqui ressalvar que o campo desportivo alcatroado da escola estava completamente degradado pelo que era de todo impossível a prática de qualquer tipo de desporto no mesmo e consequentemente as aulas teriam de ser praticamente todas planeadas para o pavilhão gimnodesportivo.

Após esta análise reflexiva, foram selecionadas para o 1º Período as modalidades de Basquetebol, FitEscola e Ginástica de Aparelhos e de Solo. Para o 2º Período foram programados o Ténis de Mesa e o Atletismo e finalmente para o 3º Período Andebol, FitEscola e Basebol. No 1º Período optei por não começar logo pelo FitEscola pois os alunos vinham de um elevado período de inatividade provocado pelo primeiro confinamento geral da pandemia COVID-19. Isto poderia ter algum impacto nos resultados finais de cada um. Assim sendo, optei por começar com o Basquetebol que era a modalidade onde poderia encontrar mais obstáculos. Esta decisão acabou por não ser benéfica pois o meu conhecimento acerca das regras do basquetebol tinha algumas lacunas que tive de ir corrigindo ao longo da UD. Concluo assim que deveria ter tido uma melhor preparação, deixando esta matéria para uma fase mais avançada do ano. No 2º período lecionei as matérias previstas, mas em ordem inversa pelas questões já referidas anteriormente. Deixei para o 3º período a 2ª avaliação do FitEscola, o Andebol e o Basebol. Inicialmente a Professora Orientadora tinha-nos transmitido que era melhor lecionar uma modalidade individual e depois uma coletiva. Na minha decisão de deixar duas modalidades coletivas para o 3º Período pesou muito a minha expectativa de já poder haver um aligeiramento das restrições diretamente relacionadas com a pandemia podendo ser possível lecionar as modalidades o mais próximo possível do desejado. A verdade é que a situação pandémica na altura ainda não era a melhor, mas já deu para ter um maior à vontade sobre os conteúdos a lecionar do que o que aconteceu, por exemplo, durante a UD de basquetebol onde tive de ter mais atenção às questões de distanciamento e partilha de bola. As restantes modalidades de carácter individual foram sempre sendo lecionadas dentro da normalidade possível, mas não muito longe do que era esperado. Após a definição das matérias a abordar e a sua calendarização, foram definidos os objetivos anuais (gerais e específicos de cada modalidade) e um conjunto de estratégias gerais e específicas da intervenção pedagógica onde me auxiliei ao longo do ano letivo para cada uma das unidades didáticas.

Por fim foram definidos os diferentes momentos de avaliação (formativa inicial, formativa e sumativa) e diferentes funções didáticas (introdução, exercitação e consolidação). Assim, os objetivos e a sequência dos conteúdos, práticos e teóricos, foram planeados e alvos de reflexão de acordo com os momentos formais de avaliação, quer da Formativa Inicial, bem como das Formativa e Sumativa. Senti algumas dificuldades na elaboração do plano anual, visto ser um documento bastante extenso no qual é necessário atender a vários aspetos como foi referido anteriormente. O Planeamento das UD, e a sua sequência lógica, as matérias a abordar dentro de cada uma tendo em conta os recursos materiais da escola e o nível dos alunos, bem como os ajustamentos normais que vão existindo ao longo do tempo tornam esta tarefa uma das mais desafiantes, mas também enriquecedora. Esta dificuldade fez-se sentir sobretudo por ter sido um trabalho realizado apenas por mim, quando algumas das tarefas podiam e deviam ter sido partilhadas com a minha colega do NEEF. A falta de partilha e distribuição de tarefas por vezes afetou um pouco ambos. É também importante referir que o facto de o NEEF ter ficado reduzido a dois alunos numa fase embrionária do estágio também não facilitou em nada a vida de ambos.

#### 2.1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas constituem o planeamento de todo o processo ensinoaprendizagem de cada matéria/disciplina que visam orientar e facilitar a atividade pedagógica do Professor. As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Tendo em conta o referido acima, inicialmente, foi importante a definição dos pressupostos para a elaboração de uma UD estruturada e coerente, pelo que o NEEF juntamente com a professora Orientadora da escola procedeu a uma análise dos Programas de Educação Física em vigor, das orientações metodológicas do grupo disciplinar de EF para o ensino das modalidades e do Guia de Estágio, os quais se revelaram ótimos guias para todo o processo de planeamento.

Nessas reuniões, o NEEF considerou que os aspetos mais importantes para a elaboração de uma UD seriam a apresentação da modalidade, referindo a história da mesma; a caracterização dos recursos disponíveis, fossem eles materiais, espaciais, humanos ou temporais; a definição e descrição dos conteúdos a abordar; a definição dos objetivos gerais e específicos; a extensão e sequência de conteúdos, com a distribuição dos conteúdos e objetivos de acordo com a função didática de cada aula; a definição de estratégias de ensino gerais e específicas; as progressões pedagógicas, referindo alguns exercícios; a definição do processo avaliativo, com a apresentação dos resultados referentes a cada avaliação; e por fim, a apresentação do balanço final da UD realizando uma análise reflexiva ao nível do Planeamento, Realização e Avaliação, tendo em conta as dimensões da intervenção pedagógica (Gestão, Instrução, Clima, Disciplina e Decisões de Ajustamento).

A seleção dos objetivos de cada unidade didática é importante pois representa a base a partir da qual se constrói o plano da unidade, sendo importante ter em conta o nível de habilidade inicial dos alunos (Siedentop, 1998). Neste seguimento, foi fulcral a realização da avaliação formativa inicial em cada unidade didática, na perspetiva de verificar o nível de desempenho dos alunos, identificar possíveis fragilidades, definir as competências fundamentais a desenvolver e o ajuste dos objetivos de aprendizagem e metas a atingir para cada grupo de nível de desempenho.

Ao longo do tempo, foi-me possível verificar que os objetivos propostos no PNEF e nas AE não se adequavam à realidade da escola, isto é, na maioria das vezes seriam demasiado ambiciosos. Portanto, foi importante assumir estes programas apenas como um guia e não como um conjunto de objetivos fechados que o professor tem de cumprir à risca, sendo necessário e essencial proceder à sua revisão e adaptação consoante a realidade da escola e dos alunos, tal como vem indicado nos documentos acima referidos.

Foi necessário, portanto, procurar diferentes estratégias de ensino para que nenhum aluno saísse prejudicado. As estratégias de ensino e a sua adequação a um contexto particular, satisfazendo as necessidades do mesmo é um método fundamental para o sucesso das aprendizagens (Siedentop, 1998). Posto isto, para a definição das estratégias de ensino foi

necessário ter em conta a caracterização da turma, bem como do meio e da escola, os níveis de desempenho de cada aluno, atendendo às suas fragilidades e ritmos de aprendizagens e à especificidade de cada modalidade com a definição de estratégias mais específicas nas diferentes dimensões da intervenção pedagógica.

Foi também importante adequar os estilos de ensino a cada modalidade, e a cada momento da mesma. Ao início de cada UD dei prioridade ao estilo de ensino por comando, que é a meu ver aquele onde me sinto mais à vontade devido à minha experiência anterior enquanto professor estagiário. É um estilo em que o professor assume a maior parte das decisões, no entanto, e de acordo com a especificidade de cada modalidade, os estilos de ensino foram variando entre o ensino recíproco, ensino por tarefas e ensino por descoberta guiada.

Em relação ao modelo de ensino, foi utilizada essencialmente a abordagem temática das capacidades, traduzindo-se no ensino do mais simples para o mais complexo, e sequencial, incidindo no progresso do aluno no desenvolvimento de habilidades e na compreensão do desempenho das habilidades, conceitos, movimentos, combinações.

No que diz respeito ao processo avaliativo, que tem como finalidade a verificação da adequação do processo de ensino-aprendizagem às diversas características e necessidades dos alunos, revelou-se importante existir um ajustamento da prática pedagógica, na verificação da consecução dos objetivos propostos, bem como introduzir melhorias na ação docente.

Na elaboração das UD, tive alguma dificuldade na recolha de informação, especialmente o nas modalidades fora da minha "zona de conforto" como é o caso do basebol onde foi difícil encontrar material teórico. Tive por isso de recorrer à amável colaboração do professor Filipe Jorge, treinador da secção de Basebol da Associação Académica de Coimbra. Observei o máximo de aulas de basebol lecionadas por ele que me foi possível o que me permite afirmar com alguma certeza que, no final, atingi os objetivos proposto para a UD. As UD de Basquetebol e Ténis de Mesa também foram especialmente difíceis de conceber, a primeira mais especificamente em termos de conhecimentos das regras. Já a segunda, apresentou alguns desafios quanto à definição das estratégias na organização e sequência dos conteúdos e na definição dos grupos de trabalho.

Tal como referido anteriormente, a pandemia da COVID-19 obrigou a uma reorganização do conteúdo lecionado. Por isso, passou a existir a UD de Ensino à Distância onde lecionei Ténis de Mesa e Atletismo com os recursos que me eram possíveis. Esta UD serviu essencialmente para decompor gestos técnicos e tentar demonstrá-los nas condições possíveis aos meus alunos. Infelizmente, esta demonstração não foi eficaz para todos eles, mas

a verdade é que no regresso às aulas e com a iniciação da UD de Ténis de Mesa os alunos já demonstravam um bom conhecimento teórico dos gestos técnicos e das regras do jogo.

Em suma, as UD assumem-se como um meio facilitador no processo de ensinoaprendizagem, na medida em que reúnem todas as especificidades da turma, o seu nível inicial
e os objetivos previstos e acima de tudo proporcionam ao professor um vasto conjunto de
conhecimentos científicos e didático-pedagógicos fulcrais para a intervenção pedagógica.

Devemos ainda ter sempre em consideração a evolução das aprendizagens dos alunos e as suas
necessidades ao longo da unidade didática, ou seja, as UD devem-se assumir como um guia
orientador da ação do professor e não algo rígido e inflexível a cumprir na prática. As UD, tal
como os planos de aula devem estar sempre sujeitos a alterações a qualquer altura, de forma a
facilitar a vida de todos os intervenientes, em particular a dos alunos.

#### 2.1.3. Plano de Aula

Segundo Bento, 2003, uma aula é mais do que a unidade pedagógica do processo de ensino e onde cada uma fornece um contributo específico para alcançar os objetivos presentes na Unidade Didática. É por isto que, quando o professor entra na aula já deve ter, de antemão, uma ideia geral e estruturada de como a aula deve decorrer. Aranha (2004) diz que o professor deve lecionar cada aula de uma forma consciente, na medida em que deve estar ciente dos conhecimentos, estratégias e métodos a utilizar. Cada planificação e concretização de aula deve por isso ser organizada, procurando prever os acontecimentos através do planeamento e reflexão prévia; participada, pois os alunos necessitam de saber aquilo que pretendemos deles em cada aula e por fim, coerente, garantindo que existe uma ligação entre os objetivos e a realização, entre a aula anterior e a próxima.

Assim, os Planos de Aula, tarefa quase diária ao longo do Estágio, foram sempre redigidos seguindo três passos: em primeiro lugar, elaboração do Plano de Aula de acordo com as indicações definidas tanto no Plano Anual como na Unidade Didática à qual o plano se referia; posteriormente, e depois de finalizado o primeiro passo, procedia-se à justificação do mesmo, que consistia na fundamentação das opções tomadas quer em termos de organização, escolha de exercícios e estratégias ou estilos de ensino a utilizar. Por fim, e depois de terminada a aula, procedíamos à reflexão junto da Professora Orientadora de forma a demonstrar que o docente deve debruçar-se sobre as suas ações.

No meu caso, as dificuldades sentidas prenderam-se inicialmente com a própria construção do Plano de Aula, mais concretamente com a definição e distinção daquilo que são

as suas diversas componentes: critérios de êxito, descrição da tarefa ou organização e objetivos gerais e específicos. O facto de eu já ter alguma experiência como professor e treinador, crioume vícios ao longo do tempo, dos quais tive de me abstrair de forma a conseguir atingir os objetivos propostos pela Professora Orientadora e mesmo pelo próprio guia de estágio. Assim, pensei e revi todos os passos várias vezes, com a ajuda da Professora Orientadora, para que chegado o momento de contacto com a turma, tudo corresse de acordo com o planeado. De entre todas as modalidades lecionadas, foram o Basquetebol, o Ténis de Mesa e o Basebol os planos que me levaram mais tempo para elaborar. Isto porque, como mencionado anteriormente, foram as três disciplinas onde me sentia menos confiante. Ao basquetebol acresce o facto de ter sido a primeira de todas, no tal momento onde precisava de perder vícios.

Por fim, é importante mencionar como já havia referido no ponto anterior que não podemos ficar muito agarrados ao plano de aula e que este não deve ser rígido, mas sim, deve funcionar como uma proposta que pode e deve ser alterada caso se verifique necessidade para tal.

#### 2.2. Realização

Após a análise do planeamento, surge evidentemente a questão da realização, assumindo-se como o momento prático de todo o planeamento através da nossa intervenção pedagógica. Segundo Siedentop (1983), a ação pedagógica do professor, ao nível da vertente da realização é dividida em quatro dimensões distintas – instrução, gestão, clima e disciplina, assumindo-se como as conhecidas dimensões da intervenção pedagógica imprescindíveis no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nos próximos pontos farei uma análise reflexiva das diferentes fases da realização (instrução, gestão, clima, disciplina e decisões de ajustamento), detalhando a importância que tiveram no decorrer do meu estágio pedagógico e na minha formação enquanto futuro docente de Educação Física nos 2º e 3º ciclos e secundário.

#### 2.2.1. Instrução

As aulas de Didática que realizei ao longo do percurso académico, ainda que reduzidas por força da interrupção causada pelo confinamento geral provocado pela pandemia da COVID-19, permitiram adquirir um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que garantiu alguma estabilidade nesta dimensão de ensino logo no início da atividade. Sabia que era necessário manter todos os alunos dentro do campo visual aquando da instrução, para garantir que todos

se mantinham atentos. Também era necessário colocar a voz para que fosse audível e percetível por todos, ao mesmo tempo que mantínhamos as preleções curtas e utilizávamos linguagem clara e terminologia específica de cada uma das modalidades abordadas.

Ao contrário do que é mencionado e recomendado acima, inicialmente tinha a noção que consumia demasiado tempo de aula com instrução, pois procurava explicar aos alunos o funcionamento das tarefas, os seus objetivos, as componentes críticas, os erros mais comuns e os critérios de êxito de uma só vez, pelo que muitas vezes os alunos encontravam-se parados a receber demasiada informação. Assim, e tal como Piéron (1996) menciona, foi necessário reduzir a apresentação das tarefas para evitar aquela situação. Cheguei à conclusão então que, dadas as características da turma, era preferível fornecer uma instrução inicial apenas abordando o modo de funcionamento da tarefa e os seus objetivos e rapidamente colocar os alunos em prática para posteriormente, parar o exercício e fornecer novas instruções, curtas e específicas abordando as componentes críticas, os critérios de êxito ou mais alguma informação acerca da realização da tarefa. Este aspeto poderia recair tanto para o lado individual como coletivo. Proceder desta forma permitiu-me poupar tempo, na medida em que garantia a aquisição pelos alunos da informação pretendida com estes curtos momentos de intervenção, ao mesmo tempo que os mantinha mais tempo em atividade motora. Siedentop (1998) indica que os professores dedicam entre dez a cinquenta por cento do tempo de aula em instrução, dependendo do tipo de matéria e da localização da aula na Unidade Didática e graças à intervenção, feedback e conselhos da Professora Orientadora, as melhorias ao nível da dimensão instrução foram significativas.

Outro ponto que procurei melhorar ao longo do estágio foi a qualidade da demonstração. Apesar de, por algumas vezes, utilizarmos o aluno como agente de ensino, muitas das demonstrações fui eu que as realizei, não tendo consciência da importância da mesma para os alunos.

Na dimensão do feedback, Segundo Piéron (1996), utilizar mais frequentemente o nome do aluno a fim de concorrer para uma relação pedagógica mais personalizada é fundamental. Pela minha experiência, não me demorou muito tempo até saber o nome de todos os meus alunos. O facto de ser também uma turma com poucos alunos facilitou essa tarefa. O maior problema que encontrava inicialmente no meu feedback, prendia-se com o facto de este ser muito vago ou voltado mais para a motivação e empenho na ação passando por vezes ao lado de pequenos pormenores importantes que não sendo corrigidos acabavam depois por levar os alunos a realizar alguns gestos técnicos com erros. Sabendo que o feedback é importante para

a aprendizagem dos alunos e que, quanto mais explícito este for, maior será a sua eficácia, este foi um aspeto que procurei melhorar rapidamente para não prejudicar os alunos.

#### 2.2.2. Gestão

A dimensão gestão contempla todo o tempo de aula gasto em questões de organização, transição e comportamento dos alunos (Siedentop, 1998).

Ao longo do meu Estágio procurei melhorar as situações de ensino, rentabilizando os tempos de aula de forma a permitir ao aluno um elevado volume de atividade motora através da utilização de estratégias de controlo do início de atividade, da criação de rotinas e do planeamento adequado de cada uma das sessões lecionadas. Não obstante, este trabalho foi árduo e inicialmente mostrou-se especialmente difícil. No que diz respeito às estratégias de controlo, e um pouco relacionado com a dimensão instrução, demorava demasiado tempo a passar para as atividades ou existia a necessidade de interromper as atividades a meio da realização para reorganizar o exercício. Estes pontos estavam relacionados com o nervosismo inicial, o desconhecimento da reação da turma em relação às atividades propostas e também com a falta de experiência na condução de sessões de ensino a alunos de um nível de ensino superior àquele a que estou habituado. Ao longo do processo fui melhorando a minha prática, muito devido às indicações da Professora Orientadora, que me levou à criação de estratégias para o controlo da atividade. Um exemplo disto foi a introdução de uma contagem decrescente depois de fornecida a instrução para as tarefas.

Foi também necessário para rentabilizar o tempo útil das aulas implementar rotinas de realização nos alunos. Em primeiro lugar, optei pela utilização de um sinal sonoro (assobio) logo a partir da primeira aula como forma de chamar a sua atenção, parar ou iniciar atividades ou introduzir novas variantes nas atividades propostas. Devido ao ruído que se fazia sentir por vezes no pavilhão, visto que, por vezes, existiam mais duas turmas em simultâneo, este modo de chamada de atenção tornava-se bastante eficaz. Para além desta estratégia, tentei realizar constantemente exercícios com estrutura e forma de funcionamento semelhantes quer na parte inicial quer na parte fundamental, a fim de reduzir o tempo passado em questões de organização.

Ao nível do planeamento, procurei prever na medida possível, as possíveis dificuldades na realização das tarefas propostas, projetando paralelamente situações diferentes para reduzir o tempo a decifrar as dificuldades dos alunos. Também, numa fase mais avançada do processo, procurei construir e planear previamente as equipas, organizando-as com coletes do primeiro exercício até ao final da aula. Este é um método que inclusive eu já utilizava no futebol pois

uma forma de aumentar o tempo útil na sala de aula é através da redução das rotinas administrativa (Aranha, 2004).

Finalmente, procurei sempre iniciar a aula com o máximo de rigor na pontualidade e proporcionando dinâmica na aula através de reforço e interações positivas com os alunos. Numa fase mais avançada do estágio, comecei a dar explicações mais significativas e breves mantendo a atenção nas componentes importantes. Durante o ensino à distância, o tempo tinha de ser gerido de uma forma muito meticulosa de modo a não perder tempo com coisas inúteis para ter os alunos em atividade motora o maior tempo possível. Os exercícios foram todos planeados de forma a existir o menor número possível de transições.

#### 2.2.3. Clima/Disciplina

As dimensões clima e disciplina estão profundamente interligadas, porém, enquanto a promoção de um bom clima de aula exige aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente, (Siedentop, 1998) a disciplina é fortemente afetada pela gestão e instrução. Para além da intervenção sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios (Siedentop, 1983).

Inicialmente, a turma apresentava uma grande heterogeneidade nos seus comportamentos, entre condutas apropriadas e inapropriadas fora da tarefa ou de desvio, bem como baixos índices de motivação e participação nas aulas, não só em EF, mas também nas restantes disciplinas. Portanto, foi crucial a adoção de várias técnicas e estratégias de forma a obter o controlo da turma, prevenir certos comportamentos desviantes e proporcionar um clima adequado à aprendizagem. Existiam alguns alunos repetentes e outros já consideravelmente mais velhos. Acrescia ainda o facto de os restantes, mais novos, virem todos de diferentes escolas pois a ESDD é uma escola apenas de 3º ciclo e secundário.

Foi necessário criar uma ligação íntima com os alunos desde a primeira aula, que fomentasse o respeito mútuo, tentando demonstrar sempre os melhores valores e padrões éticos e incutir nos alunos uma atitude mais responsável. Logo desde o início do ano foram transmitidas as regras de comportamento e conduta, tendo sido recordadas frequentemente, e sempre que achava conveniente ou pertinente.

Tentei ser sempre criativo no planeamento da aula, propondo tarefas aliciantes para os meus alunos, sempre em busca da maximização do tempo de atividade motora dos alunos,

reduzindo o tempo de instrução e de organização de forma a envolver os alunos nas tarefas prevenindo assim comportamentos de desvio e fora de tarefa, como referido no ponto anterior.

No caso dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), deu-se primazia às situações jogadas, apesar de todas as restrições existentes devido à pandemia da COVID-19, o que contribuiu também para um aumento da motivação dos alunos e respetivo empenho tornando as aulas mais dinâmicas e com um clima propício à aprendizagem. Infelizmente, nestas situações existia um aluno que, por excesso de competitividade e falta de espírito desportivo, por vezes se tornava agressivo, o que me levou por diversas vezes a ter que o repreender.

No decorrer do EP, foi-me possível verificar que os alunos em tarefas sem competição não apresentavam tanto empenho quanto o esperado, levando-me a incutir a vertente da competição em muitas das tarefas da aula, como exemplo disto, a equipa que perdia teria de arrumar o material. Este contexto competitivo acabou por ser também mais aliciante para mim, é nesse contexto de competição que me sinto mais à vontade. Esta foi uma estratégia que realmente funcionou muito bem na minha turma, pois os alunos acabaram por se envolver muito mais nas tarefas.

A instrução, também como já referido nos pontos anteriores, teve também um papel preponderante no controlo do clima e disciplina através de feedbacks positivos ou negativos, fazendo transparecer aos alunos os comportamentos que seriam ou não adequados ao contexto sala de aula, bem como o reforço positivo das atitudes corretas, o empenho nas tarefas, participação e desempenho positivo.

No entanto, nem sempre estas medidas preventivas foram eficazes, sendo por isso necessário recorrer a medidas corretivas e pontuais. Piéron (1992) sugere que se ignorem os comportamentos fora da tarefa, sempre que estes não ultrapassassem os limites do aceitável ou não perturbassem a atividade da turma, já nos comportamentos de desvio, foi realizada uma intervenção rápida e dissuasora, seguida de uma medida corretiva. Ao longo do ano letivo, foram várias as chamadas de atenção verbais, individuais e em coletivo, bem como a utilização de várias outras estratégias de punição, como os alunos em questão realizarem exercícios de força média ou privá-los da prática durante um período de tempo.

Os alunos que não realizavam aula pelos mais diversos motivos também estavam sempre sujeitos a tarefas complementares como realização de relatórios para avaliação ou noutro casos coadjuvarem-me no controlo de grupos ou arrumar material sempre que pedido. Estas estratégias ajudaram-me a garantir que até mesmo aqueles que não realizavam aula estavam inseridos na mesma, não sendo estes um foco de desconcentração para os alunos em atividade física.

Neste sentido, considero que estas dimensões exigiram bastante do professor, mas que com utilização das estratégias de prevenção e medidas corretivas, conseguiu-se obter o controlo da turma, tendo sido possível construir um clima de trabalho harmonioso, propício à aprendizagem e consequentemente uma melhor intervenção pedagógica por parte do professor.

#### 2.2.4. <u>Decisões de Ajustamento</u>

Durante o Estágio ocorreram certos imprevistos que tiveram influência no momento exato da aula, não cumprindo com o que que foi planeado, portanto houve a necessidade de realizar certos ajustamentos durante a intervenção pedagógica.

As duas maiores decisões de ajustamento ocorreram no 2º período. No primeiro dia de aulas, ao chegar ao pavilhão, e ao espaço 1, onde era suposto ocorrerem todas as aulas de ténis de mesa de todas as turmas, apercebi-me que estas estavam a ser utilizadas por uma outra colega professora no espaço 2. Assim sendo, e o mais rapidamente possível, tive de mudar não só um plano de aula como toda uma UD visto que a professora em questão iria usar as mesas durante as semanas seguintes. Como ainda não tinha lecionado atletismo e sentia-me à vontade na modalidade avancei por aí e não podia ter corrido da melhor forma, tanto naquele dia como até ao confinamento geral.

Este foi o segundo desafio. Com o início do segundo confinamento geral causado pela pandemia da COVID-19, as aulas de EF tiveram de ser reorganizadas e replaneadas para ensino a distância. Esta nunca será uma solução para a EF devido à sua componente prática. Enquanto algumas disciplinas beneficiaram com este estilo de ensino, a EF saiu a perder em todas as vertentes.

Ainda assim, tudo fiz para manter os alunos sempre motivados e empenhados nas aulas síncronas e assíncronas e, no balanço geral, penso que acabei por atingir os objetivos propostos pelo NEEF.

#### 2.3. Avaliação

A avaliação constitui um processo regulador do ensino. É orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos

curriculares fixados. [Decreto de Lei nº 139/2012 (despacho normativo nº 24-A/2012), de 5 de julho; Cap. III]

Desta forma, a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno ao longo de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de certificar, classificar, hierarquizar, agrupar, selecionar e prever o sucesso, de encontro com o sucesso do aluno. O professor também deve controlar e avaliar sempre os seus próprios resultados pedagógicos, sendo que este deve utilizar os resultados para melhor planificar e em caso de necessidade alterar o seu método de ensino (Bento 1998).

Assim, a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação formativa inicial, de avaliação formativa e avaliação sumativa, estas em momentos diferentes da Unidade Didática.

### 2.3.1. Avaliação Formativa Inicial

A avaliação formativa inicial, anteriormente denominada de avaliação diagnóstica "realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar" (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III).

A principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1991).

Na abordagem de qualquer matéria é imprescindível uma avaliação inicial para determinar a posição do aluno relativamente a aprendizagens anteriores, bem como determinar os pré-requisitos necessários que serviram de base para adquirir novas aprendizagens. A avaliação formativa inicial (AFI) pretende, portanto, identificar as dificuldades dos alunos com o intuito de orientar o processo de ensino-aprendizagem, a definição de metas e estratégias de aprendizagem e definir objetivos a serem atingíveis por todos. Esta pode ter lugar em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem, no entanto procurei realizar no início de cada UD, resultando daí os seguintes beneficios: ações de recuperação e remediação; agrupamento dos alunos de acordo com o nível de proficiência (grupos de nível); e identificar causas de insucesso de alguns alunos.

No início do ano, o NEED, em reunião com a Professora Orientadora, definiu os procedimentos a utilizar na AFI bem como pressupostos para a construção do instrumento de avaliação. Para a construção do instrumento foi necessária uma análise minuciosa do PNEF e das AE, tendo como critério da seleção dos conteúdos alvo de avaliação, as propostas metodológicas para o ano de escolaridade específico no regulamento do grupo de Educação Física da ESDD.

Com as grelhas da AFI foi possível o registo de informação de forma rápida e eficaz, uma vez que permitiam classificar o desempenho dos alunos de acordo com a seguinte escala: 1 - Não Executa; 2 - Executa satisfatoriamente; 3 - Executa corretamente. Com esta análise, foi permitido situar cada aluno em três níveis de desempenho, onde os alunos que tinham uma média de 1 correspondiam ao nível Introdutório, com média 2 ao nível Elementar e, por fim, média de 3 ao nível Avançado.

Importa salientar que na abordagem dos JDC, a AFI foi realizada sobretudo em situação de jogo e formas jogadas sempre que possível, já que existiam as condicionantes quanto ao distanciamento e contacto físico, enquanto nas modalidades individuais foi implementada em situações mais analíticas.

Após a recolha de dados de cada UD, foi realizado um relatório da AFI, através de uma análise reflexiva crucial para o planeamento do processo ensino-aprendizagem. Este documento assumiu-se como o ponto inicial para a definição dos conteúdos a abordar, os objetivos a atingir e estratégias e metodologias orientadoras do processo de ensino-aprendizagem, em função do nível dos alunos, no sentido de responder às necessidades específicas de cada aluno. Inicialmente, surgiram algumas debilidades, nomeadamente a capacidade de observação de forma a atribuir um significado à ação dos alunos e à diferenciação de estratégias e objetivos adequados a cada grupo de nível. Contudo, ao longo da minha intervenção e respetiva aquisição de experiências, foi-me possível desenvolver a capacidade de observação, identificando as dificuldades dos alunos e adquirindo competências capazes de orientar o processo ensino-aprendizagem adequado aos alunos.

#### 2.3.2. Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa (AF) "assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias (...) com vista ao ajustamento de processos e estratégias" (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III).De acordo com Ribeiro (1999), este tipo de avaliação tem

uma função semelhante à da avaliação formativa inicial no sentido em que pretende identificar as dificuldades que os alunos apresentam e apresentar uma solução. Estas dificuldades são levantadas através da identificação da posição do aluno ao longo de uma unidade didática.

Paul Black (1998) define este tipo de avaliação como uma forma de englobar todas as atividades dos professores e/ou dos alunos, que fornece informação que pode ser usada como feedback para modificar o processo de ensino aprendizagem ou as atividades em que estão englobados. Segundo Ribeiro (1999), quando se fala de avaliação formativa, associasse-lhe o termo contínua, mas de facto, a avaliação contínua não é mais do que uma avaliação formativa permanente, que na realidade, para lá do 1º ciclo de estudos, poucas são as condições propícias para tal avaliação ser continuada.

A avaliação formativa permitiu-me acompanhar todo o processo de aprendizagem fazendo os ajustes necessários, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível dos objetivos operacionais. A observação contínua do desempenho motor (destrezas) dos alunos foi registada em ficha própria, onde facilmente obtive informação proveniente dos alunos que me permitiu controlar as atividades, com a finalidade de assim poder criar situações de aprendizagem adequadas e proceder às alterações necessárias para a evolução e sucesso de todos os alunos da turma.

Este tipo de avaliação não é particularmente fácil pelo que eu tomei por medida ir apontando no final das aulas dados que ia retendo de alguns alunos. Nas aulas seguintes procurava focar-me mais noutros alunos dos quais ainda não tinha qualquer tipo de dados sem nunca descorando na performance dos demais. Esta avaliação foi centralizada na forma qualitativa do domínio motor, do empenho, da assiduidade, da pontualidade e do comportamento numa forma eficiente e económica.

#### 2.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no fim de uma unidade didática, conferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (Ribeiro, 1999). De acordo com o autor referido, a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante acerca do desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos no fim da unidade didática. Esta avaliação presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta.

A avaliação sumativa (AS) foi sempre realizada nas últimas aulas de cada modalidade, através de uma grelha que reuniu dados relativos a três domínios de avaliação (psicomotor,

cognitivo e socio-afetivo), completando desta forma os dados já recolhidos da avaliação formativa.

A avaliação no domínio psicomotor baseou-se na observação do desempenho motor dos alunos no exercício técnico e técnico-tático, de acordo com os critérios de êxito definidos para os diferentes conteúdos. Ao contrário da AFI, o desempenho dos alunos foi registado numa escala de 1 a 5, também para facilitar a atribuição das notas finais. Importa salientar que a avaliação era realizada através de tarefas já do conhecimento dos alunos, seguindo a habitual dinâmica das restantes aulas, para que os alunos não estranhassem os exercícios e para que esta fosse considerada uma aula como as outras. À semelhança da AFI, nos JDC deu-se primazia à avaliação sobretudo em situação de jogo, com as restrições também já referidas anteriormente, considerando a referência central para o processo de aprendizagem do aluno.

A avaliação do domínio cognitivo foi apurada através de questionamento direto a alguns alunos de forma a subir ou consolidar os seus parâmetros de avaliação. O domínio socio-afetivo foi avaliado de uma forma contínua, através de registos diários (assiduidade/pontualidade; participação; comportamento) e tendo por base as reflexões críticas de cada aula.

Os tratamentos dos dados recolhidos tiveram como objetivo, de acordo com uma avaliação criterial e qualitativa, valorizar o progresso realizado pelos alunos (individualmente e em grupo/turma) face a um objetivo definido e à distância que o separa dele.

Após a recolha dos dados respetivos de cada UD, foi elaborado um relatório crítico, refletindo sobre as aprendizagens dos alunos, verificando a sua evolução através de uma comparação com os dados iniciais (avaliação formativa inicial). Serviu também para compreender se as estratégias e metodologias de ensino foram adequadas, verificar a consecução dos objetivos, refletir sobre a minha intervenção nas demais dimensões de intervenção pedagógica e por fim sugerir opções de melhoria.

As dificuldades sentidas neste parâmetro, à semelhança do que aconteceu com a avaliação formativa inicial foram sobretudo no processo de observação, mais especificamente em conseguir estar atendo à execução de todos os alunos, efetuar o respetivo registo e ainda conseguir ter o controlo da aula. De forma a superar estas fragilidades, foi necessária a construção de instrumentos claros e exequíveis, bem como o aprofundamento da matéria, permitindo desenvolver o chamado "olho clínico" capaz de identificar as dificuldades dos alunos, mas a experiência que fui adquirindo enquanto docente nestas aulas proporcionou-me uma ótima capacidade de observação e sabendo que a avaliação sumativa é uma complementação da avaliação formativa, tornou mais fácil o seu preenchimento.

Resta apenas aqui referir que na UD de ensino a distância o método de avaliação passou sobretudo pela participação nas aulas (sim ou não), pelos trabalhos individuais das aulas assíncronas e pela realização de um teste de conhecimentos aplicado no final desta unidade.

## 2.3.4. Autoavaliação

Nesta instância, os alunos avaliam as suas próprias atuações, servindo para a inclusão dos alunos no processo ensino-aprendizagem. É essencial promover uma forma mais profunda de autoavaliação, que inclua uma participação ativa na construção e gestão desse mesmo processo, uma análise dos erros cometidos, do registo das aprendizagens conseguidas e da determinação e planeamento das aprendizagens que ainda faltam realizar. Este tipo de avaliação é fundamental e a capacidade de valorização e decisão do aluno é ainda uma mais-valia para a qualidade do processo educativo. Esta avaliação foi concretizada no fim de cada Período, mas pode ser realizada em qualquer momento, como for conveniente ao professor.

Esta avaliação foi realizada com a ajuda de um documento que a Professora Orientadora nos facultou e foi o mesmo até ao final do ano para que os alunos no momento das avaliações dos 2º e 3º períodos terem noção dos seus anteriores desempenhos.

#### 2.4. Relatórios de Observação

Parte integrante do Estágio Pedagógico contempla a observação, e posterior redação dos respetivos relatórios de aulas dos colegas estagiários, da professora Orientadora de Estágio e de outros professores de EF da escola. Para a primeira, as observações foram realizadas inicialmente em todas as aulas por imposição da professora orientadora e à posteriori, uma vez por semana. Quanto às observações da orientadora de estágio e de outros professores de EF da escola, no início fazíamos uma observação por semana passando mais tarde a apenas uma observação por mês. Estas observações foram uma excelente forma de colmatar as minhas dificuldades ou angariar um conjunto de ideias possíveis de aplicar na minha turma. Esta foi a forma que utilizei para me melhor preparar para as UD de Ténis de Mesa e Basebol. Para além disto, foi necessário deslocar-me a outro Núcleo de Estágio e realizar a observação de outro colega em idêntica situação.

#### 2.4.1. Metodologia

Para observar as aulas, nas primeiras semanas apenas comparecia na aula munido de caderno e caneta e apontava apenas aquilo que observava. Após reunião com o NEEF, construímos e passámos a utilizar uma ficha específica para o efeito. Esta folha contemplava num dos lados uma *check-list*, fazendo referência às várias componentes da aula. Do outro lado encontrava-se um espaço em branco onde procurámos apontar todas as informações vistas como relevantes. Estas permitiram tornar a redação do posterior relatório mais simples e económica.

#### 2.4.2. Observação Sistemática das Aulas

Ao longo de todo este período de Estágio, a observação sistemática das aulas foi uma constante, pois foram inúmeras as situações em que participámos enquanto observadores. Este conjunto de observações realizadas teve como propósito ajudar-me a mim e à minha colega estagiária uma vez que nos auxiliou na melhoria das nossas intervenções pedagógicas através da deteção de dificuldades, quer ao nível da instrução, da gestão ou do planeamento. Estas observações permitiram ainda a reflexão acerca da nossa própria prática. Além disto, estas observações permitiram a visualização de novas formas de exercícios, metodologias, práticas e ideias possíveis de aplicar na minha turma, possibilitando a correção de algumas lacunas na minha formação e prática pedagógica assim como aperfeiçoar aspetos que apesar de realizados minimamente, careciam de melhoria.

Para terminar este ponto, é importante afirmar que tenho plena consciência da qualidade e limitação dos instrumentos utilizados por nós para as observações, mas para a intencionalidade pretendida, o NEEF achou que foram adequados e permitiram cumprir os objetivos propostos para cada uma das análises mesmo sabendo que existem modelos científicos que poderíamos ter utilizado. Por fim, partilho da mesma opinião de Wajnryb (2013) quando menciona que a observação de aulas é uma ferramenta de aprendizagem importante e pode e deve ser utilizada pelo professor para o seu desenvolvimento profissional.

#### 2.5. Atitude Ético – Profissional

A ética profissional do professor é algo que orienta o seu desempenho na escola e, consequentemente o processo de ensino-aprendizagem. Assim, como professor, torna-se imprescindível desenvolver comportamentos de responsabilidade, hábitos de trabalho, rigor, trabalho colaborativo e profissionalismo, assumindo um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, a comunidade escolar e a escola em si.

Inicialmente, foi importante a mobilização dos conhecimentos adquiridos na nossa formação inicial, reforçando-os com uma constante pesquisa, adquirindo novos conhecimentos no âmbito do ensino, da didática, da pedagogia e acerca das funções do professor com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Como seria de esperar, existiram algumas matérias das quais não dominava os conteúdos por inteiro, sendo crucial uma pesquisa na perspetiva de munir-me de conhecimentos e estratégias capazes de me preparar o melhor possível para a abordagem de cada UD. Assim, de forma a melhorar a minha intervenção e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos, saliento a importância da pesquisa bibliográfica realizada, as reflexões críticas sobre a intervenção pedagógica individual e/ou do NEEF e dos professores orientadores que se revelaram como aspetos crucias de melhoria do nosso processo de formação.

Desde o início do Estágio Pedagógico, que demonstrei interesse e participei ativamente nas demais atividades respetivas ao grupo de EF. Com a realização da primeira atividade do NEEF, os Jogos Sem Fronteiras decidi deixar a minha marca na escola com algo que pudesse ser revelante para a escola e para os alunos, com isto fiz quatro skis e três cotonetes que usamos em dois dos quatro jogos dessa mesma atividade, acabando no final por doá-los à escola para atividades futuras.

Nestes mesmo projetos e parcerias educativas ligadas ao NEEF, procuramos organizar duas atividades, uma delas já referenciada, os Jogos Sem Fronteiras e uma outra de orientação – Orienta-te na D. Dinis. Para esta última, criámos mapas e QR Codes e com a ajuda dos telemóveis dos alunos realizámos uma atividade que quem nela participou ainda hoje se deve lembrar. Só facto de ter sido mais uma atividade que os alunos do 3º ciclo da ESDD, puderam realizar num ano tão diferente do habitual, já depois de mais um período de confinamento fez com que esta fosse especial. Ao mesmo tempo tiveram de usar algo que na maioria das vezes lhes é proibido usar nas salas de aula – o telemóvel.

Ao longo desta etapa procurei sempre assumir um caráter social, através do contacto com todos os intervenientes da escola, desde funcionários de ação educativa aos demais docentes da escola, através da participação nas diversas reuniões de grupo, departamento, concelho que sempre me auxiliaram e que de uma forma ou de outra contribuíram para que tudo corresse pelo melhor e consequentemente para a minha formação.

Relativamente ao trabalho colaborativo, será importante evidenciar o trabalho desenvolvido pelo NEEF durante todo o ano letivo, que através das constantes reuniões com a Professora Orientadora Joana Nogueira, discutindo planos de aula, UD, projetos, atividades, exercícios, críticas foram cruciais para o meu desenvolvimento profissional. Houve momentos

em que este trabalho de grupo foi difícil, mais propriamente devido à incompatibilidade de horários, diferentes opiniões, o nascimento do meu filho em novembro, a semana da ida da minha colega estagiária às provas de ingresso à força aérea, no entanto, penso que com algum esforço e com o conhecimento de cada personalidade, conseguimos, em conjunto, ultrapassar as dificuldades e assim trabalhar em prol do bom funcionamento das tarefas e atividades a que nos propusemos.

Considero que todas estas experiências foram bastante enriquecedoras para o meu processo de formação não só profissional, mas também pessoal, tendo como base a assiduidade e pontualidade em aulas, reuniões, eventos, e ainda a adoção de um comportamento responsável e ética intrínseca no exercício da função docente.

No que diz respeito à formação contínua, considero que deve proporcionar aos professores não só, o desenvolvimento pessoal e profissional, mas principalmente, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Achei importante realçar a constante pesquisa bibliográfica no âmbito do ensino, bem como as reuniões e reflexões críticas com os orientadores e restantes docentes, cruciais no para a minha autoformação. Para além disso, tive a oportunidade de presenciar algumas formações pertinentes e enriquecedoras, que me ajudaram bastante, especialmente a da CEFAD acerca do ensino do andebol em contexto de aula e de desporto escolar.

#### 2.6. Justificação das opções

O professor deve adaptar o currículo formal às necessidades educativas inerentes à escola e aos alunos, através da tomada de decisão acerca dos programas e conteúdos programáticos, planos curriculares, na formulação de objetivos de aprendizagem ao nível da turma, nas atividades e recursos didáticos, e definição dos procedimentos de avaliação (Pacheco, 2001).

Deste modo, durante todo o processo pedagógico, a professora orientadora Joana Nogueira manteve-se muito presente, no entanto apesar de eu e a minha colega, sermos considerados como professores estagiários deu-nos a total autonomia de tomarmos um conjunto de decisões pedagógicas. Essa autonomia traduziu-se num conjunto de decisões, quer ao nível do planeamento, quer ao nível do ajustamento às condições espaciais, organizacionais, aos conteúdos, aos grupos de trabalho, ao ritmo de aprendizagem dos alunos, e processos de avaliação.

Relativamente ao planeamento, no início do EP foi-nos incumbida a tarefa de realizar um Plano Anual, tarefa que cada um dos estagiários realizou individualmente como já referido anteriormente, no qual nos foi possível a definição das matérias a abordar, tendo em conta vários aspetos como os conteúdos programáticos definidos pelo PNEF e pelas AE, a rotação de espaços, as particularidades da escola e dos alunos, etc.

Na execução de cada UD, tivemos a liberdade de definir os conteúdos a lecionar, a sequência e extensão dos mesmos, os objetivos definidos para cada grupo de nível, as estratégias a utilizar e a forma como lecionávamos cada unidade, porém tudo foi posteriormente revisto pela professora orientadora e passível a alterações.

Na realização dos planos de aula, fomos nós a tomar todas as decisões, como a escolha de exercícios, método de trabalho, formação de grupos etc. No entanto, numa primeira fase, eram sempre discutidos em reunião com o NEEF e a professora orientadora para possíveis reestruturações. Posteriormente, a professora deu-nos a liberdade de elaboramos o plano de aula e de o aplicarmos sem a sua intervenção, e só após a aula eram discutidos todos os aspetos relacionados com o planeamento e execução da mesma.

Apesar de um planeamento rigoroso, existem sempre situações que fogem ao controlo do professor, tais como o número de alunos que realizam aula, a quantidade e qualidade dos recursos materiais, e até a motivação dos alunos. Perante a incerteza destes aspetos, cabe ao professor definir estratégias que colmatem esta imprevisibilidade e que permitam cumprir os objetivos definidos. Quanto ao número de alunos a realizar aula, por vezes foi necessário ajustar as tarefas ao número de alunos, porém esta adaptação nem sempre foi fácil em tarefas que envolviam uma dinâmica de grupo. Quanto ao estado e quantidade do material a utilizar na aula, este foi revisto antes de dar início à UD e a cada aula de forma a prevenir estas situações.

Tanto eu como a minha colega estagiária tivemos a liberdade de adotar as estratégias e estilos de ensino, tendo eu optado maioritariamente pelo ensino por comando e por tarefas muito devido às especificidades da turma, sendo necessário da minha parte eu ter o maior poder de decisão.

As estratégias de ensino foram utilizadas tendo em conta os diferentes grupos de nível, bem como a especificidades de cada modalidade. Deste modo, nos JDC, como foi referido anteriormente, deu-se primazia à abordagem dos conteúdos em contexto de jogo, procurando primeiramente situações de superioridade numérica de forma a garantir o sucesso das ações dos alunos, e posteriormente evoluindo na sua complexidade com o aumento de jogadores e a igualdade numérica, mas sempre tendo em conta as restrições intrinsecamente relacionadas com a pandemia COVID-19. Nas modalidades individuais, primeiramente foram abordados os

conteúdos base, e à medida que os alunos foram evoluindo interiorizando os conteúdos mais simples, foram introduzidos conteúdos mais ambiciosos de acordo com o seu nível e consequentemente a complexidade das tarefas. Ao longo das unidades didáticas foram efetuados vários ajustes em função do grau de conhecimento inicial que os alunos evidenciavam e em função do desenvolvimento demonstrado pelos alunos. Também durante a minha intervenção foram necessários vários ajustamentos quer ao nível da complexidade da tarefa, da intensidade, duração, mas sempre em vista a consecução dos objetivos da aula.

No que toca aos procedimentos de avaliação, tive a oportunidade de construir os meus instrumentos de avaliação, bem como autonomia na atribuição das notas dos alunos, no entanto sempre com posterior discussão com a professora orientadora.

#### 2.7. O Ensino a Distância Versus Educação Física

Com a agravante da pandemia COVID-19 e a necessidade de ser adotado o ensino distância, coloca-se a questão da qualidade e do desenvolvimento que têm ou devem ter as aulas de Educação Física.

Sendo esta uma parte integral do processo educativo e tendo como objetivo o desenvolvimento físico, mental, social e emocional dos alunos (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013). Neste momento os professores de Educação Física continuam a reinventar-se para conseguir transmitir da melhor forma possível os conteúdos aos seus alunos. Para Pietro, M & Madonna, G. (2020) o apoio normalmente prestado em sala de aula pelos professores aos alunos não passa agora de um atendimento virtual, (Peloso, M. et al. 2020) desprovido de qualquer relação sócio afetiva, importante no desenvolvimento mental, social e emocional dos alunos.

Por um lado, nós professores procuramos ensinar a Educação Física através de meios ainda pouco explorados no ensino da Educação Física, recorrendo a apresentações de slides, vídeos ou imagens, enquanto do outro lado encontramos alunos com diferentes estados de espírito. Alguns procuram continuar motivados e empenhados, procurando realizar a aula em locais calmos e tranquilos. Outros simplesmente não se levantam da cadeira e apresentam uma atitude completamente negacionista.

De forma a manter os alunos entusiasmados e motivados é importante manter a frequência e a qualidade da nossa interação com os alunos (Correia de Sá, M. 2020), e de facto, quanto mais interventivos e inovativos formos, mais facilmente cativaremos os alunos e os influenciaremos a realizarem atividade física.

Esta forma de ensino não permite o desenvolvimento mental, social e emocional na sua plenitude e em muitos aspetos é deficiente na vertente física (Peloso, R. M. et al, 2020), na verdade até restringe bastante os alunos ao nível das três primeiras dimensões (Cipriano, J & Almeida, L, 2020). Quanto ao nível físico, nós professores devemos, dentro das áreas de ensino e das modalidades possíveis de lecionar à distância, ir proporcionando experiências físicas aos alunos que os mantenham ativos e que de certa forma ajudem a atenuar o sedentarismo criado por esta situação de confinamento e possíveis perturbações mentais, sociais e emocionais que deste possam advir.

## A Influência das Oportunidades de Exercitação em Grupos Homogéneos e Heterogéneos nas Necessidades Psicológicas Básicas

# The Influence of Exercising Opportunities in Homogeneous and Heterogeneous Groups on Basic Psychological Needs

Diogo Manuel Carriço da Silva Alves

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Professor Doutor Miguel Ângelo Sousa Fachada Domingues Coelho

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

#### Resumo

O tema do presente estudo surgiu no confronto da temática da diferenciação pedagógica no trabalho por grupos de nível com as necessidades psicológicas básicas dos alunos. Este estudo tem como objetivo responder às seguintes questões: para a globalidade da amostra, como variaram os resultados de cada dimensão depois do trabalho experimental?; esta variação tem significado estatístico?; esta variação é afetada pelo género?; esta variação é afetada pelo grau de motivação para a prática de atividade física?; esta variação é afetada pelo grau de motivação para a EF?; esta variação é afetada pelo índice de prática de atividade física?. Para este estudo foi aplicado um questionário das necessidades psicológicas básicas aos alunos em dois

35

Exercitação em Grupos de Nível e as NPS

momentos distintos. Os alunos foram também sendo manipulados ao longo de quatro aulas

sendo colocados ora em grupos homogéneos ora em grupos heterogéneos.

Palavras-chave: Necessidades Psicológicas Básicas, Grupos de Nível, Educação Física

Abstract

The theme for this report emerged when contrasting the issue of pedagogical

differentiation in different levels of work with the students' basic psychological needs. This

research aims at answering the following questions: for the whole sample, how did the results

of each dimension vary after the experimental work?; is this variation statistical significant?;

is this variation modified by gender?; is this variation modified by the degree of motivation

towards practicing physical activity?; is this variation modified by the degree of motivation

towards Physical Education?.

With the intention of analysing the answer to the aforementioned questions, a

questionnaire on the students' basic psychological needs was applied twice in different times

of the teacher training. Throughout the lessons taught, the students were organized in different

groups (homogeneous and heterogeneous) so to better analyse the topics mentioned.

Keywords: Basic Psychological Needs, Level Groups, Physical Education

#### Introdução

O tema do presente estudo está assente no confronto com a temática da diferenciação pedagógica e o trabalho por grupos de nível, sendo esta uma das maiores dificuldades dos professores de educação física na atualidade. A acrescentar a isto foi também aplicado um questionário sobre as Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) dos alunos em dois períodos distintos, de modo a aferir se estas sofriam alterações tendo em conta as suas oportunidades de exercitação quando colocado em grupos homogéneos ou heterogéneos.

Este estudo ajudou-me a desenvolver e entender melhor o método da diferenciação pedagógica e compreender se realmente potencializa o processo ensino-aprendizagem dos alunos em Educação Física e se de alguma forma afeta as NPB dos mesmos em relação às aulas de Educação Física. Esta é uma temática que afeta grande parte dos professores e alunos nos dias de hoje, onde cada vez mais é frequente existir uma grande heterogeneidade nas turmas, bem como alunos com níveis de desempenho completamente diferentes. Para além das diferenças como a origem social e cultural dos alunos, a educação e valores transmitidos, as crianças apresentam uma capacidade cognitiva diferente, e uma capacidade de assimilação de conhecimentos diferente, assim como a velocidade de raciocínio, compreensão, e aquisição desses conhecimentos diferenciada. Portanto surge a questão: o mesmo ensino? Certamente que não.

Os alunos foram avaliados através da lecionação de duas modalidades distintas – o ténis de mesa e o andebol. A meu ver, esta situação não teve qualquer interferência nos resultados finais visto que os alunos quando colocados em grupos homogéneos ou heterogéneos tiveram aproveitamentos semelhantes nas diferentes modalidades. A maior limitação presente durante todo o estudo foi a pandemia COVID-19, que limitou a seleção de exercícios possíveis de realizar bem como a realização dos mesmos por parte dos alunos. Estas mesmas restrições podem ter tido influência nas respostas finais dos alunos ao questionário.

Com o presente estudo, pretendi ir colocando os alunos em grupos de nível distintos, passando por diferentes situações, uma de homogeneidade e outra de heterogeneidade, na perspetiva de averiguar se realmente o trabalho por grupos de nível (situação de homogeneidade) provoca alterações nas NPS, constituindo o objetivo primordial da investigação.

#### Fundamentação Teórica

A massificação do acesso à escola determinou, a partir da década de 80, mudanças profundas no público escolar fazendo com que os professores se deparem cada vez mais com uma grande heterogeneidade das turmas. Para além das diferenças como a origem social e cultural dos alunos, a educação e valores transmitidos, os jovens apresentam uma capacidade cognitiva diferente, uma capacidade de assimilação de conhecimentos diferentes, assim como uma velocidade de raciocínio, compreensão, e aquisição desses conhecimentos. A gestão pedagógica desta heterogeneidade pode envolver a formação de grupo tornando-se assim inevitável a diferenciação pedagógica nas aulas de Educação Física que nos leva a formação de grupos de nível de forma a promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos.

A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno (ME, 2001). A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos (ME, 2001). A fixação dos grupos, durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos

"mais aptos" aos seus companheiros, contudo, dever-se-ão evitar os estereótipos dos "mais fracos" e "mais fortes", contrariando-se também a estereotipia dos papéis "masculino" e "feminino" (ME, 2001). O trabalho por grupos surge assim como uma vertente da diferenciação pedagógica, no qual implica o ajuntamento dos alunos por níveis de desempenho. O conceito de "diferenciação pedagógica", surge como um termo essencial que pode ter diferentes abordagens, embora a maioria delas procure enunciar o mesmo significado. Entende-se por diferenciação pedagógica o conjunto de medidas didáticas que procuram adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos (De Corte, 1990).

A diferenciação pedagógica corresponde aos esforços do professor em responder à diversidade dos alunos na sala de aula. A partir do momento em que um professor adapta ou modifica o seu ensino para criar a melhor situação de aprendizagem possível, ele está no processo de diferenciação da sua pedagogia. O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual (Tomlinson, 2004). Apesar das diferenças de opinião a respeito de uma definição de pedagogia diferenciada, é possível identificar um objetivo comum que é dar a todos os alunos a oportunidade de aprender e maximizar as suas aprendizagens. Para Constantino & Silva (2015) aos professores competelhes elaborarem propostas pedagógicas que tenham em consideração as múltiplas potencialidades dos seus alunos e a partir das quais tentem perceber as formas que mais facilitam a sua aprendizagem, devendo, para isso, interessarem-se em encontrar as razões que impedem alguns alunos de aprenderem, identificando suas dificuldades, de modo a que, alunos com condicionantes físicas ou psicológicas não sejam excluídos do processo de aprendizagem por não lhes serem oferecidas as mesmas oportunidades para aprenderem o que lhes interessa e como lhes interessa. Existem vários princípios subjacentes à pedagogia diferenciada que orientam os professores na sua implementação e operacionalização. Alguns desses princípios são os seguintes: uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, etc; a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos; todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2001 cit in Gonçalves & Trindade, 2010).

Perrenoud (2001 cit in Gonçalves & Trindade, 2010), afirma que a diferenciação do ensino não passa somente pela sua individualização (instrução do professor; atividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa; observação e avaliação), sem querer excluí-la, passa também pela mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupos na turma; a procura de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais. Já para Tomlinson (2004), não existe uma fórmula para a prática da pedagogia diferenciada, pois a diferenciação é simplesmente responder às necessidades dos alunos. No entanto, a autora apresenta três aspetos a diferenciar na sala de aula: o conteúdo, o processo e o produto. O conteúdo (Input) representa o que os alunos deveriam aprender e compreender, bem como os materiais e os mecanismos necessários para obter os resultados. O processo é o modo como os alunos assimilam as ideias e a informação. Por fim, o produto – output, é o modo como os alunos demonstram o que aprenderam.

Goodwin & Stephen (1997), numa pesquisa realizada acerca da formação de grupos homogéneos em Educação Física referem que grande parte da investigação nesta área sugere maiores ganhos na maioria das disciplinas quando os alunos são agrupados de forma

heterogénea, no entanto, afirmam que o caso de Educação Física é uma exceção, sendo a formação de grupos homogéneos mais produtivo. Os mesmos autores afirmam que a formação de equipas homogéneas, ou seja, com níveis de desempenho semelhantes, diminuem os constrangimentos entre os alunos, pois são de níveis idênticos e alunos de um nível inferior não se sentem inibidos quando segregados por alunos de um nível superior, aumentando assim a participação de todos. Além disso, vários investigadores descobriram que as formações de grupos homogéneos são particularmente úteis para os alunos chamados de "talentosos", e que os desafios devem ser adequados ao nível dos alunos de forma a motivar os mesmos (Feldhusen, 1992, Kulick, 1993, e Shields, 1995). Além disso, esses alunos inseridos em grupos homogéneos desenvolveram maiores interesses de carreira do que alunos inseridos em grupos heterogéneos (Sheilds, 1995).

Para Silverman (1993), o trabalho por grupos de nível é benéfico para a aquisição de capacidades em Educação Física, bem como um instrumento importante para planificar e implementar o ensino, pois permite que os alunos aprendam ao seu ritmo. Embora os grupos homogéneos sejam benéficos para os alunos de um nível superior, acabam por ser também prejudiciais para alunos considerados de um nível inferior (Secada, 1992 cit in Goodwin & Stephen, 1997). Vários investigadores acreditam que a falta de progresso de um aluno de nível inferior é devida a uma instrução mais pobre por parte do professor (Dreeben & Gamoran, 1986; Gamoran, 1986; Gamoran, 1987; Oakes, 1985, 1989; Sorensen & Halinan de 1986; Veldman & Sanford, 1984).

Gamoran (1986), afirma que os alunos de um nível superior aprendem enquanto ajudam os alunos de um nível inferior. No entanto, Hooper & Hannafin (1988), num estudo com alunos do 8º ano em matemática que compara a capacidade de os alunos trabalharem cooperativamente em grupos homogéneos e heterogéneos afirmam que, como a complexidade da tarefa aumenta, o efeito positivo dos grupos heterogéneos para alunos de um nível inferior provavelmente irá

dissipar-se. Ainda assim, concluíram que alunos de um nível superior inseridos em grupos heterogéneos não mostraram uma queda estatisticamente significativa no desempenho enquanto os ganhos relativamente ao desempenho dos alunos de um nível inferior foram estatisticamente significativos.

De uma forma mais geral, vários investigadores têm argumentado que os grupos heterogéneos são benéficos na medida em que são um reflexo da sociedade, ajudando os alunos a trabalhar cooperativamente e preparando-os melhor para a vida profissional (Sanborn & Hartman, 1982 cit in Goodwin & Stephen, 1997). Deste modo, os alunos de um nível inferior quando são colocados num ambiente heterogéneo melhoram o seu desempenho, ou seja, a formação de grupos homogéneos é potencialmente prejudicial para os alunos com um menor nível de desempenho (Slavin,1987).

A teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2002) propõe três necessidades psicológicas básicas que são determinantes para a motivação e o bem-estar do ser humano. Estas necessidades psicológicas são a necessidade de competência (crença na capacidade de realizar uma determinada tarefa com eficiência e eficácia), de relacionamento (sentimento de pertencer ou estar conectado com outras pessoas) e de autonomia (perceção de ser o iniciador e fonte do comportamento de alguém) (Ryan & Deci, 2002). A realização destas necessidades psicológicas pode levar a diferentes resultados cognitivos, afetivos e comportamentais na educação física (Ntoumanis & Standage, 2009). Tendo isto em conta, não considerar estas necessidades pode levar à diminuição da motivação e à experiência de mau-estar ou tédio (Ryan & Deci, 2000). Uma forma de colmatar esta situação e responder a estas necessidades passa pela criação de um ambiente de aprendizagem, por parte do professor de Educação Física, que promova o autodesenvolvimento e demonstre empatia e consideração pelos seus alunos e pelas suas necessidades (Bryan & Solmon, 2007). De acordo com Barkoukis et al. (2010), o cumprimento dessas necessidades desempenha um papel mediador na relação entre a autonomia

percebida do professor e a motivação autodeterminada dos alunos e a vitalidade subjetiva (Taylor & Lonsdale, 2010).

Barkoukis et al. (2010) testaram o papel da importância dada às necessidades na formação da motivação autodeterminada em contextos de Educação Física e lazer. Os autores descobriram que a necessidade de autorrealização em Educação Física não tem apenas influência positiva na motivação dos alunos neste contexto, como também tem efeitos positivos na motivação para um aluno se envolver em atividades físicas fora do contexto escolar. Ficou também provado que as necessidades de autorrealização na Educação Física também influenciam a intenção dos alunos de serem ativos durante o seu tempo livre. Outras consequências importantes da autorrealização das necessidades dos alunos em Educação Física incluem atitudes positivas em relação à mesma como ser humano, na melhoria do bem-estar, no desenvolvimento de motivação autónoma e no aumento da atividade física (Zhang et al., 2011).

Com este estudo, procurei assim aferir se as oportunidades de exercitação em contexto de grupos homogéneos e em grupos heterogéneos tem impacto sobre as necessidades psicológicas básicas dos alunos. Esta é uma temática acerca da qual ainda não existem muitos estudos e que considero fundamental para um melhor desenvolvimento do nível de ensino por parte dos professores não só de Educação Física, mas transversal a todas as disciplinas. Um professor que consiga adquirir a sensibilidade para perceber se as suas tomadas de decisão favorecem ou não o empenho, a capacidade de aprendizagem e a motivação dos seus alunos será sempre um melhor professor.

#### Objetivo e Questões Principais do Estudo

Este estudo teve como principal objetivo medir a influência das oportunidades de exercitação em grupos homogéneos e heterogéneos nas necessidades psicológicas básicas dos alunos. As questões que se colocam são as seguintes:

**Questão 1:** Para a globalidade da amostra, como variam os resultados de cada dimensão depois do trabalho experimental?

Questão 2: Esta variação tem significado estatístico?

Questão 3: Esta variação é afetada pelo género?

Questão 4: Esta variação é afetada pelo grau de motivação para a prática da atividade física?

Questão 5: Esta variação é afetada pelo grau de motivação para a Educação Física?

Questão 6: Esta variação é afetada pelo índice de prática de atividade física?

#### Método

#### Amostra

A amostra deste estudo é constituída pelos alunos da turma A do 7º ano da Escola Secundária C/3º Ciclo Dom Dinis, escola pública de ensino regular do concelho e do distrito de Coimbra. A turma contava com 20 alunos, sendo que 2 deles nunca compareceram a qualquer aula ao longo do ano.

Assim sendo, dos 18 alunos que frequentaram as aulas de Educação Física durante o ano, 13 são do sexo masculino (72,2% do total) e 5 do sexo feminino (27,8% do total), com uma média de idade de 13,3 anos, variando entre as idades de 12 a 15 anos. Dos 18 alunos, 8 deles já foram sujeitos a episódios de retenção (44,4% do total).

Quanto à motivação para a prática de atividade física, 7 alunos afirmaram estar muito motivados (38,9% do total), 9 alunos afirmaram estar moderadamente motivados (50% do total) e 2 alunos afirmaram estar pouco motivados (11,1% do total). Nenhum dos inquiridos transmitiu sentir-se nada motivado para a prática de atividade física.

Ao nível da motivação para a prática de educação física, 3 alunos afirmaram estar muito motivados (16,7% do total), 14 alunos afirmaram estar moderadamente motivados (77,8% do total) e apenas 1 aluno expressou estar pouco motivado (5,5% do total).

#### Instrumentos

O questionário aplicado foi-nos facultado pelo professor orientador da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Professor Doutor Miguel Fachada. O questionário estava dividido em duas partes: na primeira parte existiam campos onde os alunos realizavam a sua caracterização pessoal, enquanto que a segunda parte era composta por um questionário desenvolvido por Vlachopoulos e Michailidou (2006), Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES). O questionário em questão é constituído por 12 itens respondidos numa escala do tipo Likert com 5 níveis, que variam entre 1 ("discordo totalmente") e 5 ("concordo totalmente"). Estes itens agrupam-se em três fatores (de quatro itens cada), que refletem as NPB: Autonomia, Competência e Relação (Deci & Ryan, 1985) – ver tabela 1. A versão Portuguesa do BPNESp foi traduzida e validada por Moutão, Cid, Leitão, Alves e Vlachopoulos (2012). Para o presente trabalho foi utilizada uma adaptação para o contexto da Educação Física da versão portuguesa do BPNESp, designada QNBP-EF (Pires et al., 2010; Cid et al., 2011).

Dimensões	Descrição da dimensão	Nº dos itens que compõe a dimensão
Competência	Nível de eficiência e controlo que o aluno sente ao efetuar uma atividade.	<ol> <li>1 - "sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens".</li> <li>4 - "sinto que realizo com sucesso as atividades da aula".</li> <li>7 - "sinto que faço muito bem as atividades".</li> <li>10 - "sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula".</li> </ol>
Relação		<ul><li>2 – "sinto-me bem com os colegas da minha turma".</li><li>5 – "tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma".</li></ul>

	Sentimento de conexão com pessoas próximas ou grupos de trabalho.	<ul> <li>8 – "sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma".</li> <li>11 – "tenho uma boa relação com os meus colegas de turma".</li> </ul>
Autonomia	Capacidade de seleção da atividade que o aluno efetua, como uma tarefa da aula.	<ul> <li>3 – "a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas."</li> <li>6 – "sinto que faço as atividades da forma que eu quero".</li> <li>9 – "as atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer".</li> <li>12 – "sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades".</li> </ul>

Tabela 1 - As Dimensões e os seus itens

#### **Procedimentos**

O questionário de avaliação foi aplicado por mim, com a ajuda da professora orientadora e da professora estagiária, durante as aulas de Educação Física. De forma a garantir o anonimato, a confidencialidade e a incentivar a honestidade das respostas, foram omitidas todas as formas de informação que poderiam levar à identificação do participante. Ainda assim, de forma a que fosse possível associar as duas instâncias de questionário, cada teste tinha inscrito um código diferenciado para cada aluno. A primeira aplicação ocorreu em novembro, antes do início da recolha de dados para a realização do trabalho da disciplina de Investigação-Ação. A segunda aplicação foi realizada em maio, após a realização de 8 aulas consecutivas selecionadas por mim, nas quais os alunos foram manipulados em termos de grupos de trabalho e tipo de feedback transmitido.

Nestas aulas foram usadas duas variáveis para caracterizar o contexto em que se desenvolveu o estudo: a densidade motora das aulas e o feedback. Para cada aula, o exercício onde existiu manipulação dos grupos, para o estudo em questão, correspondeu, em média, a 20% do tempo disponível para a prática, tendo os alunos tido um tempo potencial de aprendizagem, em média, de 51,2% do tempo total. Quanto aos feedbacks, foi possível

verificar-se uma média total de 41,1% de feedbacks para o tempo disponível para a prática. O feedback prescritivo foi o mais utilizado, com uma percentagem de 50%, seguido do feedback avaliativo com uma percentagem de 30% e do feedback avaliativo com uma percentagem de 20%. O feedback interrogativo nunca foi utilizado. Para a análise estatística dos questionários foi utilizado o software IBM SPSS Statistics 26, procedendo assim a uma análise de estatística descritiva e inferencial.

A estatística descritiva foi obtida através de frequências relativas expressas em percentagem do total da amostra. Já a estatística inferencial recaiu no estudo dos resultados entre aplicações, usando-se o teste não paramétrico de Wilcoxon no estudo da variação destas diferenças; em função do género usou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, enquanto que no estudo de resultados nas diferenças de motivação para a atividade física e Educação Física usou-se o teste não paramétrico Kruskal Wallis. Optou-se por usar os testes não paramétricos devido ao tamanho reduzido da amostra e à natureza ordinal da escala do questionário. De acordo com Marôco (2018), para amostras pequenas, de diferentes dimensões e onde as variáveis sob estudo não verificam os pressupostos dos métodos paramétricos, os testes não paramétricos podem ser mais potentes. É necessário compreender a utilização dos testes não paramétricos como sendo os testes adequados para variáveis qualitativas ou quantitativas. O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas foi de p<0,05, correspondente a uma probabilidade de rejeição errada de 5%, assumindo-se assim a inexistência de igualdades, mas sim diferenças estatísticas significativas.

#### Análise Estatística

#### Resultados

#### • Estatística Descritiva

	1ª Aplicação										
Competâncie	Grau de Concordância					Média	Desvio	Média	Desvio		
Competência	1	2	2	4	5		Padrão	(Dimensão)	Padrão		
		3	3 4	3	(Item)	(Item)	(Dillielisao)	(Dimensão)			
Item 1	0	5,6	22,2	44,4	27,8	3,9444	3,7021				
Item 4	0	0	38,9	33,3	27,8	3,8333	3,3343	3,9583	2,9387		
Item 7	0	0	33,3	38,9	27,8	3,9444	3,4042	3,9363			
Item 10	0	0	22,2	50	27,8	4,0556	3,0774				

Tabela 2 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 1ª Aplicação na dimensão "Competência"

		2ª Aplicação										
Competâncie		Grau	de Con	cordâr	ncia	Média	Desvio	Média	Desvio			
Competência	1	2	3	4	5	(Item)	Padrão (Item)	(Dimensão)	Padrão (Dimensão)			
Item 1	0	5,6	27,8	50	16,7	3,7778	3,43					
Item 4	0	5,6	22,2	55,6	16,7	3,8333	3,3343	3.8333	2.0556			
Item 7	0	5,6	38,9	38,9	16,7	3,6667	3,5645	3.0333	2,9556			
Item 10	0	0	22,2	50	27,8	4,0556	3,0744					

Tabela 3 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 2ª Aplicação na dimensão "Competência"

Analisando as tabelas 2 e 3, na globalidade da amostra respeitante à dimensão "competência", a sua perceção manteve-se da primeira para a segunda aplicação na distribuição média das respostas, visto que a percentagem do grau concordância não sofreu uma variação significativa. Existiu um maior decréscimo no grau de concordância 5 da primeira para a segunda aplicação. A maior diminuição nesta dimensão regista-se no item 7. Contrariamente, houve um aumento considerável no nível 4 praticamente em todos os itens à exceção do item 7 que se manteve igual.

	1ª Aplicação											
Relação		Grau d	le Con	cordân	cia	Média	Desvio	Média	Desvio			
Keiação	1	2	2	4	5	(Item)	Padrão	(Dimensão)	Padrão			
	1	2	3	4	3	(Item)	(Difficisao)	(Dimensão)				
Item 2	0	0	44,4	27,8	27,8	3,8333	3,6380		3,3194			
Item 5	0	0	44,4	33,3	22,2	3,7778	3,4300	2 7017				
Item 8	0	11,1	38,9	22,2	27,8	3,6667	4,3656	3,7917				
Item 11	0	0	38,9	33,3	27,8	3,8889	3,5314					

Tabela 4 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 1ª Aplicação na dimensão "Relação"

		2ª Aplicação											
Relação	(	Grau	de Cor	cordâr	ncia	Média	Desvio	Média	Desvio				
Kciação	1	2	3	4	5	(Item)	Padrão (Item)	(Dimensão)	Padrão (Dimensão)				
Item 2	0	0	44,4	33,3	22,2	3,7778	3,4300						
Item 5	0	0	50	27,8	22,2	3,7222	3,5063	2 9104	3,25				
Item 8	0	0	33,3	44,4	22,2	3,8889	3,2176	3,8194					
Item 11	0	0	38,9	33,3	27,8	3,8889	3,5314						

Tabela 5 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 2ª Aplicação na dimensão "Relação"

Ao analisar as tabelas 4 e 5, na generalidade da amostra e respetivamente à dimensão "relação", podemos aferir que não existiram diferenças na perceção dos alunos da primeira para a segunda aplicação na distribuição média das respostas, visto que a percentagem do grau de concordância não oscilou. Nesta dimensão, o nível responsável pela tendência é o nível 4 ao passo que o item 8 é o que tem a o maior acréscimo da primeira para a segunda aplicação.

	1ª Aplicação										
Autonomia		Grau o	le Con	cordân	cia	Média (Item)	Desvio	Média	Desvio		
Autonomia	1	2	2	4	5		Padrão	(Dimensão)	Padrão		
	1	1 2	3	4	3		(Item)		(Dimensão)		
Item 3	0	0	66,7	16,7	16,7	3,5	3,3343				
Item 6	0	16,7	22,2	38,9	22,2	3,6667	4,3656	3,6528	2,8678		
Item 9	0	5,6	33,3	50	11,1	3,6667	3,2539				
Item 12	0	5,6	33,3	38,9	22,2	3,7778	3,7259				

Tabela 6 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 1ª Aplicação na dimensão "Autonomia"

		2ª Aplicação										
Autonomia		Grau c	le Con	cordân	cia	Média	Desvio	Média	Desvio			
Autonomia	1	2	2	4	5	(Item)	Padrão		Padrão			
	1		3	4	3	(Itelli)	(Item)	(Dimensão)	(Dimensão)			
Item 3	0	0	55,6	27,8	16,7	3,6111	3,2988					
Item 6	0	16,7	50	16,7	16,7	3,3333	4,1160	2 5120	3,0971			
Item 9	0	5,6	50	38,9	5,6	3,4444	2,9902	3,5139				
Item 12	0	11,1	33,3	33,3	22,2	3,6667	4,1160					

Tabela 7 - Grau de concordância, por aplicação (em %), medias e desvios padrão na 2ª Aplicação na dimensão "Autonomia"

Legenda das Escalas: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não discordo nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

Nas tabelas 6 e 7, tendo em conta toda a amostra dos alunos relativamente à dimensão "autonomia", pode-se concluir que a sua perceção manteve-se nas duas aplicações, visto que a percentagem do grau de concordância oscilou ligeiramente. Contudo, houve um acréscimo considerável no nível 3 da primeira para a segunda aplicação. Esta aumento faz-se no notar nos itens 6 e 9. Pode-se assim concluir que estes itens ajudaram a manter também esta dimensão estável.

#### • Estatística Inferencial

	Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon								
	2ª Aplicação Autonomia	2ª Aplicação Competência	2ª Aplicação Relação						
	_	_	_						
	1ª Aplicação Autonomia	1ª Aplicação Competência	1ª Aplicação Relação						
Z	-0,724	$-0,\!826$	-0,357						
p	0,469	0,409	0,721						

**Tabela 8 -** Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

Teste Mann-Whitney								
	Diferença 1º/2º	Diferença 1º/2º	Diferença 1º/2º					
	Aplicação Autonomia	Aplicação Competência	Aplicação Relação					
U de Mann- Whitney	20	34	28					
Wilcoxon W	41	55	49					
Z	- 1,522	- 0,192	-0,802					
p	0,128	0,848	0,422					
p exata	0,151	0,892	0,494					

Tabela 9 - Teste Mann-Whitney - Diferença de Género

	Teste Kruskal-Wallis – Prática Fora da Escola									
	Diferença 1°/2° Diferença 1°/2° Diferença									
	Aplicação Autonomia	Aplicação Competência	Aplicação Relação							
H de Kruskal- Wallis	1,507	1,855	1,807							
df	3	3	3							
p	0,681	0,603	0,613							

Tabela 10 - Teste Kruskal-Wallis - Prática Fora da Escola

Tes	te Kruskal-Wallis – Motiv	vação para a prática de ativid	dade física
	Diferença 1º/2º	Diferença 1º/2º	Diferença 1º/2º
	Aplicação Autonomia	Aplicação Competência	Aplicação Relação

H de Kruskal- Wallis	3,392	4,293	7,009
df	3	3	3
p	0,335	0,231	0,072

Tabela 11- Teste Kruskal-Wallis - Motivação para a prática de atividade física

Teste Kruskal-Wallis – Motivação para a Educação Física								
	Diferença 1°/2° Diferença 1°/2° Diferença 1°/2°							
	Aplicação Autonomia	Aplicação Competência	Aplicação Relação					
H de Kruskal- Wallis	1,053	0,776	2,904					
df	2	2	2					
p	0,591	0,678	0,234					

**Tabela 12** - Teste Kruskal-Wallis - Motivação para a Educação Física

É possível observar pelo estudo estatístico inferencial que apesar de existir algumas diferenças significativas em alguns dos valores, sendo estes todos superiores a p<0,05 concluisse que em todos os testes os resultados de p não têm significado estatístico significativo.

#### Discussão e Conclusão dos Resultados

Tendo em conta que o Teste de Classificações Assinadas de Wilcoxon é bilateral, significa que para H1 existe um diferente, ou seja, não é maior nem é menos, é diferente. Para H0 as médias são iguais. Tendo em conta a variação dos resultados de cada dimensão depois do trabalho experimental, pelo facto de p > 0,05, há evidencia estatística para não rejeitar H0, o seja, as médias são idênticas. Assim sendo para a globalidade da amostra não houve variação de resultados tendo em conta a comparação das médias das três dimensões, antes e depois do trabalho experimental. Esta variação tem significado estatístico pois sendo o p > 0,05 e os p dos domínios da competência (0,409), relação (0,721) e autonomia (0,469), nota-se que à claramente uma diferença muito grande.

Tendo em conta os postos para a análise da diferenciação de género é possível observar tanto no posto médio da autonomia como no da relação existe uma diferença entre o género masculino e feminino ao passo que no posto medio da competência a variação quase não existe.

Um dos maiores fatores para estas diferenças será o reduzido número da amostra (N=18) e a diferença de rapazes (13) para raparigas (5) ser considerável. Analisando os dados das tabelas Mann-Whitney e pelo facto de considerarmos p > 0,05, podemos observar que todas as dimensões são superiores a 0,05 não havendo assim diferenças do 1º momento de avaliação face ao 2º momento de avaliação tendo em conta o género. Logo concluímos que a não há variação em relação ao género.

Relativamente à prática de desporto fora da escola, podemos verificar que a diferença do primeiro para o segundo momento relativamente às três dimensões apresenta resultados muito similares. Sendo que na verdade, mais de metade não pratica atividade física fora da escola. Analisando o teste de Krukal-Wallis e tendo em conta o p > 0.05, verifica-se que os valores de Significância Sig da competência (0,231), relação (0,072) e autonomia (0,335) mais uma vez são todos superiores a 0,05. Assim sendo, não se rejeita H0, logo não há diferenças significativas entre o primeiro e o segundo momento.

Continuando a análise do teste Krukal-Wallis mas agora tendo em conta a variação do grau de motivação para a Educação Física, verifica-se que os valores de Significância Sig da competência (0,678), relação (0,234) e autonomia (0,591) mais uma vez são todos superiores a 0,05. Logo, não se rejeita H0, logo não há diferenças significativas entre o primeiro e o segundo momento.

Finalmente e tendo em conta a variação do índice de prática de atividade física fora da escola, verifica-se que os valores de Significância Sig da competência (0,603), relação (0,613) e autonomia (0,681) mais uma vez são todos superiores a 0,05. Posto isto, não se rejeita H0, logo não há diferenças significativas entre o primeiro e o segundo momento.

Podemos assim concluir que em qualquer uma das dimensões não existiram variações significativas da primeira para a segunda aplicação que ocorreu já depois do trabalho experimental.

Exercitação em Grupos de Nível e as NPS

Uma das limitações a este estudo será sempre o valor reduzido da amostra e a discrepância entre gênero. É importante também ter em conta a situação pandémica em que este desenvolveu.

#### Conclusão

No final de cada etapa da nossa vida é imprescindível realizar uma análise crítica e uma retrospetiva acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo dessa fase. O mesmo deve ser feito em relação ao Estágio Pedagógico enquanto processo de formação. No início do ano letivo existiam algumas dúvidas em relação ao que iria encontrar e as expetativas eram elevadas, nesse momento. Posso agora dizer que foi uma das experiências mais enriquecedora da minha vida e que todas as minhas expectativas iniciais foram superadas.

Ao longo de todo o EP, mostrei algumas debilidades, cometi erros, existiram várias situações imprevisíveis que me criaram dificuldades, mas foram estas experiencias e estes sobressaltos que mais estimularam a aprendizagem de uma forma ativa, não só para mim, enquanto professor estagiário, mas também para os meus alunos. A grande maioria da comunidade escolar, o NEEF e especialmente os professores orientadores neste percurso de formação foram importantíssimos, quer através de estratégias, reflexões, críticas construtivas e conselhos nos permitiram melhorar a nossa intervenção pedagógica e consequentemente evoluir enquanto futuro docente, quer através do apoio constante e Humanidade que foram partilhando comigo e com a minha colega estagiária.

Com estas vivências foi-me possível adquirir novas competências, conhecimentos e valores ao nível da didática e pedagogia no ensino, no planeamento, o que se revelou fundamental para a realização de uma prática pedagógica coerente e de qualidade tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Pude ainda desenvolver comportamentos de responsabilidade, compromisso, hábitos de trabalho, trabalho cooperativo, tornando-me mais cultos, mais maduro e preparado para aquilo onde já laboro à alguns anos, mas agora com novos horizontes em perspetiva. Ainda assim, há e haverá sempre aspetos a melhorar, e para isso a formação contínua é fundamental. Enquanto profissionais, independente da área de trabalho devemos ter um papel pró-ativo com vista aperfeiçoar as nossas valências e conhecimentos. Assim garantimos uma formação ativa para nos docentes e para os nossos alunos.

Após etapa de formação, e olhando para tudo aquilo que já passei e vivi até cá chegar, é com orgulho que observo o que consegui alcançar e considero levar conhecimentos e competências não só para a área de ensino mas para a vida. Todo este processo proporcionou a minha evolução e a minha preparação para encarar a realidade escolar de uma forma completamente diferente daquela que estava habituado e seguramente irei procurar enaltecer a importância da Educação Física no contexto escolar a todos.

## Referências Bibliográficas

- (s.a.), (s.d.) União de Freguesias de Eiras e São Paulo de Frades. <a href="http://ufeirassaopaulodefrades.pt/">http://ufeirassaopaulodefrades.pt/</a>, [visitado em 1 de setembro de 2020].
- **Aranha, Á. (2004).** Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Vila Real: UTAD.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological needs satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*. 80, 647-670.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bento, J. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.
- **Black, D. W. (1998).** Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Participles, Policy & Practice, 5(1), pp. 7-73.
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*. 26, 260-278.
- Cipriano, J. & Almeida, L., (2020). Educação em tempos de pandemia: Análises implicações na saúde mental do professor e do aluno. *Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos.* Conedu: VII Congresso Nacional de Educação.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2013). A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- **Constantino**, **A. & Silva**, **E. (2015).** Diferenciação Pedagógica em Educação Física Como a entendem os Professores. *Gymnasium. Revista Educação, Desporto e Saúde*;
- Correia de Sá, M., (2020). Uma realidade multifacetada entre o ensino presencial e o ensino à distância na Educação Física. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Correia de Sá. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- **De Corte, E. (1990).** *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boeck Université;
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.

  New York and London: Plenum Press.

- Decreto-Lei n°139/2012, de 5 junho 2012, Diário da República, 1° série N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.
- **Dreeben, R., & Gamoran, A. (1986).** Race, instruction, and learning. *American Sociological Review, 51*(5), 660–669.
- **Feldhusen**, **J.F.** (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*. 36(2). Spring. (pp. 6367);
- **Gamoran, A. (1987).** The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60(3), 135–155.
- **Gamoran**, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education*. 59(4). October.185-198;
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*. Universidade Lusófona do Porto;
- **Goodwin, Stephen C. (1997).** The benefits of homogeneous grouping in Physical Education. *The Physical Educator*, 54: 114-119;
- **Hooper, S. & Hannafin, M. (1988).** Cooperative CBI: The effects of heterogeneous versus homogeneous **grouping** on the learning of progressively complex concepts. *Journal of Educational Computing Research*. 4(4), 413-424;
- **Kulik, J. (1993).** An analysis of the research on ability grouping. *National Research Center on the Gifted and Talented*. Storrs, CT;
- Marôco, J. (2018). Análise Estatística com o SPSS Statistics. 7º edição. v.18. Pêro Pinheiro.
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico competências essenciais. Lisboa.
- Moutão, J.; Louro, H.; Cid, L. & Alves, S. (2012). Motivos de prática de atividades fitness em contexto de ginásio e piscina. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 17(169).
- **Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009).** Motivation in physical education classes: A self-determination perspective. *Theory and Research in Education*. 7, 194-202.
- Oakes, J. (1985). Keeping track: How schools structure inequality. New Haven, CT: Yale University Press.
- Pacheco, J. (2001). Currículo: Teorias e Praxis. Porto: Porto Editora. Cap. III
- Peloso, R., Ferruzi, F., Mori, A., Camacho, D., Franzin, L., Teston, A., Freitas, K., (2020).

  Notes from the Field: Concerns of Health-Related Higher Education Sudents in Brazil

- Pertaining to Distance Learning During the Coronavirus Pandemic. Eval Health Prof. 2020 Sep;43(3):201-203.
- **Perrenoud, P. (2000).** *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul (capítulo 8);
- **Piéron, M. (1996).** Formação de Professores Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Pieron, M. (1992). Pedagogie des Activités Physiques et des Sport, ed. Revue EPS, Paris
- Pietro, M. & Madonna, G., (2020). Difficult inclusion and physical activity for distance didatics. *Journal of Physical Education and Sport, Vol 20, Art 325 (pp. 2386-2391).*
- Ribeiro (1999). Tipos de Avaliação. In Avaliação da Aprendizagem. Porto Editora, Lisboa.
- Ribeiro, L. (1991). Avaliação da Aprendizagem. Porto: Texto Editora, 3ª ed.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- **Secada, W. G. (1992).** Race, ethnicity, social class, language, and achievement in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning:*A project of the National Council of Teachers of Mathematics (pp. 623–660).
- **Shields**, C. (1995). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*. 17(4);
- **Slavin, R. (1987).** Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 347-370;
- **Siedentop, D. (1998).** *Aprender a Ensñar LA Edcucación Física*. INDE Publicaciones.
- **Siedentop, D. (1983).** Development teaching skills in Physical Education, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- **Silverman, S. (1993).** Student characteristics, practice, and achievement in physical education. *Journal of Educational Research*, 87. 54-61.
- **Sørensen, A. B., & Hallinan, M. T. (1986).** Effects of ability grouping on growth in academic achievement. *American Educational Research Journal*, *23*(4), 519–542.
- **Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010).** Cultural Differences in the Relationships among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in

- British and Chinese Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 655-673.
- Tomlinson, C. (2004). La classe différenciée. Montréal : Chenelière;
- **Tomlinson, C. & Susan, D. (2001).** *Liderar projectos de diferenciação pedagógica.* Porto: Edições ASA;
- **Veldman, D. J., & Sanford, J. P. (1984).** The influence of class ability level on student achievement and classroom behavior. *American Educational Research Journal*, 21(3), 629–644.
- **Vlachopoulos, S., & Michailidou, S. (2006).** Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement In Physical Education and Exercise Science, 10*(3), 179-201.
- Wajnryb, R. (2013). Classroom observation tasks. Cambridge [England]: Cambridge University Press.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*. 30, 51 68.

## **ANEXOS**

Anexo A – Modelo de plano de aula

Plano Aula											
Prof	esso	r(a):			Data: Hora:						
Ano	Ano/Turma: Período:				Local/Espaço:						
Nº d	a au	ıla:	U.D.	:	Nº c	o da aula:					
Nº d	e alı	unos pre	visto	s:	Nº c	de alunos dispens	sados	<b>::</b>			
Função didática:											
Recu	ırsos	s materia	ais:								
Obj	etivo	os da aul	la:								
Tem T	po P	Objeti específ		Descrição da tare Organização		Componentes Críticas	itérios Êxito	Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino			
				Parte I	nicia	l da Aula					
				Parte Fun	dame	ental da Aula					
				Danta	Final	da Aula					
				1 at te	ı ınal	ua Auia					
Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):											

## Anexo B – Relatório de reflexão de aula

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:
<u>Planeamento da aula</u> (de que modo o plano influenciou positiva e negativamente o alcance dos objetivos da aula e a intervenção do professor)
Instrução:
Gestão:
Clima:
Disciplina:
Decisões de ajustamento:
Aspetos positivos mais salientes:
Oportunidades de melhoria:

## Anexo C – Grelha de avaliação sumativa inicial

#### Instrumento de Avaliação Diagnóstica

Basquetebol

**Objectivo:** Avaliação das competências iniciais dos alunos e da turma relativamente às situações abordadas em aula.

N.º	Nome	Lançame nto em apoio	Passe	Recepção	Drible	Marcação	Desmarcação	Média
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
Nível Médio da Turma								
								Nível Global

	Legenda:
1	Não executa
2	Executa
3	Executa bem

## Anexo D – Grelha de avaliação sumativa

## Instrumento de Avaliação Sumativa

Basquetebol

Professor: Diogo Alves	<b>Data:</b> 28-10-20	<b>Local:</b> P2	Turma: 7°A
------------------------	-----------------------	---------------------	------------

**Objectivo:** Avaliação das competências adquiridas pelos alunos e pela turma

relativamente à unidade didática de basquetebol.

N.	Nom	Lanç	amento	Pass	Receçã	Dribl	Marcaçã	Desmarcaç	
0	е	Apoi o	Passad a	e	o O	е	o	ão	Média
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
Nível Médio da Turma									Nível
									Global

Legenda: 1 - XXX; 2 - XXX; 3 - XXX; 4 - XXX; 5 - XXX;

## Anexo E – Questionário aplicado para o tema-problema

Universidade de Coimbra Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário — Estágio Pedagógico

Caracterização pessoal



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

<u>Género</u> : Masculino Feminino		<u>I</u>	<u>dade</u> : and	os	
Fora da escola, geralmente praticas desporto	num clube, as	ssociação ou	ginásio? Quan	tas vezes?	
3 vezes/semana 2 vezes/semana	1 vez/semana	a Não	pratico		
Quantas vezes ficaste retido nos últimos 5 an	os?vez	es.			
Quantas negativas tiveste no 1º período dest	e ano letivo?	negati	vas.		
Qual é o teu grau de motivação para praticar	desporto?				
Muito motivado Moderadamente motiva	ado Pouc	co motivado	Nada mot	ivado	
Qual é o teu grau de motivação para participa					
Muito motivado Moderadamente motiva				/ado	
O seguinte conjunto de afirmações tem a ver	com o modo	como encar	as a tua partic	ipação na Ed	ucação Física.
Para cada uma delas, seleciona a resposta co	m que te ident	tificas mais,	assinalando un	n dos quadrad	dos da direita.
Na disciplina de Educação Física, geralmente	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5
sinto-me bem com os colegas da minha	1	2	3	4	5
turmaa forma como faço as atividades está de	1	2	3	4	5
acordo com as minhas escolhassinto que realizo com sucesso as	-	_	<u> </u>	· ·	3
atividades da aula	1	2	3	4	5
tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5
sinto que faço as atividades da forma que eu quero	1	2	3	4	5
sinto que faço muito bem as atividades	1	2	3	4	5
sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma	1	2	3	4	5
as atividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer	1	2	3	4	5
sou capaz de cumprir com as exigências das actividades da aula	1	2	3	4	5
tenho uma boa relação com os meus colegas da turma	1	2	3	4	5
sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faco as atividades	1	2	3	4	5

Muito obrigado pela tua colaboração.



UNIVERSIDADE DE COMMANA FACULOADE DE CENCIAS DO DESPORTO EDUCAÇÃO PISCO FACULOADE DE COUCAÇÃO FISICA MOS EMISMOS SÁ SUO E SECUMDÂRIA MESTRADO EM ENSIMO DE ECULAÇÃO FISICA MOS EMISMOS SÁCIO E SECUMDÂRIA



## X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA

## **CERTIFICADO**

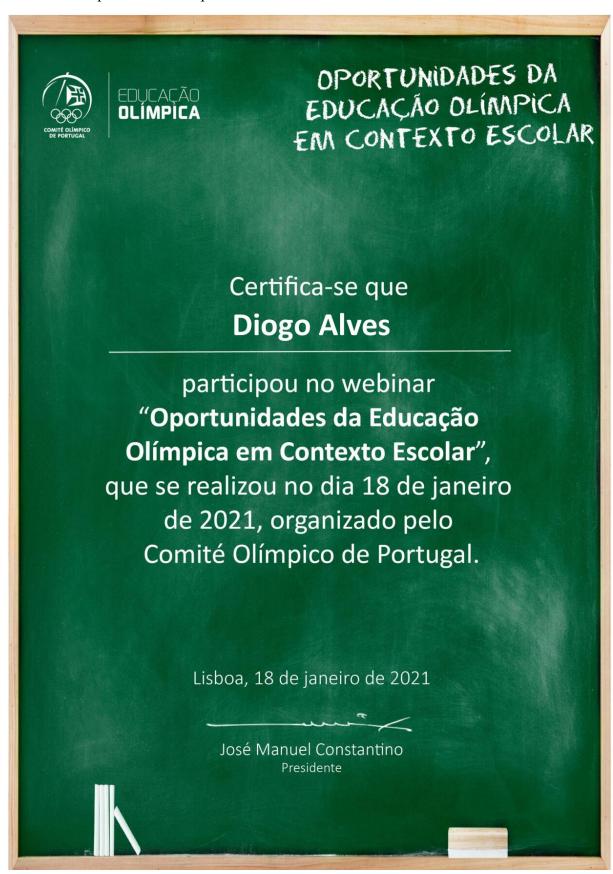
DIOGO MANUEL CARRIÇO DA SILVA ALVES

PARTICIPOU NO X FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM O TEMA ENSINAR E FORMAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A PANDEMIA.

COIMBRA, 16 DE ABRIL DE 2021

A COORDENADORA DO MEEFEBS

ORGANIZAÇÃO ELSA RIBEIRO-SILVA (COORD.) • CATARINA AMORIM • LIDIANE PICOLI LIMA • MARIANA SOUSA



## Anexo H - Certificado Unique's/Rio Maior Sports Meeting



## Diogo Manuel Carriço da Silva Alves

identificado pelo NIF 228059283

TÍTULO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE EXERCÍCIO FÍSICO - 23819

PELA PARTICIPAÇÃO NO RIO MAIOR SPORTS MEETING, REALIZADO NOS DIAS 12 E 13 DE SETEMBRO DE 2020, COM O TOTAL DE 15 HORAS.

AÇÃO N.º 257624353 − 3 UC PARA A RENOVAÇÃO DO TÍTULO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE EXERCÍCIO FÍSICO

15.09.2020

DATA

ASSINATURA

UNIQUE'S UNIPESSOAL LDA. NIPC 515423807

## Anexo I – Certificado CF/RCA – Andebol na Escola: Construção Simplificada do Jogo







Centro de Formação da Rede de Cooperação e Aprendizagem

#### **CERTIFICADO**

Certifica-se que o(a) Educador(a) / Professor(a) Diogo Manuel Carriço da Silva Alves, portador do BI/CC nº 13376795, concluiu a ação de Formação Contínua de Docentes abaixo identificada, que releva para efeitos da avaliação de desempenho e progressão na carreira dos seus destinatários, de acordo com o exposto no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, aplicável aos docentes de Educação Física (grupos 260 e 620).

Designação: ANDEBOL NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO SIMPLIFICADA DO JOGO

Código: ACD12/2020-21 Modalidade: Ação de curta duração

Duração: Presencial de 4 horas

Destinatários: Docentes de Educação Física

Local: Ensino à distância Data de início: 23 fevereiro 2021 Data de fim: 24 fevereiro 2021

Formador(es): Paulo Sá, João Pedro Santos Varejão

O presente certificado vai ser autenticado com a assinatura digital do Diretor do Centro de Formação da Rede de Cooperação e Aprendizagem.

Assinado por : **ANTÓNIO CARVALHO RODRIGUES** Num. de Identificação: BI074770330 Data: 2021.03.01 10:10:14+00'00'

Diretor(a) do Centro de Formação 1 de março de 2021

Ação promovida pelo Desporto Escolar da Direção-Geral da Educação, em parceria com a Federação de Andebol de Portugal e o CFAE da Rede de Cooperação e Aprendizagem