



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Ricardo Jorge Rodrigues Correia

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE  
FREITAS, NA TURMA DO 7ºG, NO ANO LETIVO 2022-  
2023**

**PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO  
RELATIVAMENTE À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Renato Bernardes Nobre e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

**junho de 2023**



Ricardo Jorge Rodrigues Correia  
2021186424

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO,  
DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE  
FREITAS, NA TURMA DO 7ºG, NO ANO LETIVO 2022-  
2023**

“PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO RELATIVAMENTE À  
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA”

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

**Orientador: Professor Doutor Paulo  
Renato Bernardes Nobre**

**COIMBRA  
2023**



**Esta obra deve ser citada como:**

Correia, R. (2023). *Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, na turma do 7ºG, no ano letivo 2022-2023*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ricardo Jorge Rodrigues Correia, aluno nº 2021186424 do MEEFEBS da FCDEFUC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Ricardo Jorge Rodrigues Correia  
26/06/2023

---

Ricardo Jorge Rodrigues Correia

## **Agradecimentos**

No fim da realização deste Estágio Pedagógico, que envolveu muitas dificuldades, mas acima de tudo muitas aprendizagens, resta deixar uma palavra de agradecimento a todos os que de alguma maneira fizeram parte deste percurso e que me ajudaram a concluí-lo.

Inicialmente deixar uma palavra de agradecimento à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra por ter sido a instituição que me acolheu na realização do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Em seguida uma palavra de agradecimento aos orientadores do EP. À Professora orientadora, Mestre Diana Melo, que nos acompanhou durante todo o ano letivo com a uma grande disponibilidade, o maior agradecimento por todos os ensinamentos e aprendizagens que transmitiu e que sempre nos preparou no máximo para uma aproximação real à vida profissional de docente de Educação Física. Ao Professor Doutor Paulo Nobre, orientador da faculdade, pelo acompanhamento realizado durante o ano letivo, pela frontalidade nas reflexões críticas realizadas, que permitiu perceber que o trabalho estava a ser bem realizado, mas alertando sempre para a necessidade de nos instruímos todos os dias cada vez mais.

Uma palavra de agradecimento à minha colega de Núcleo de Estágio, Margarida Rodrigues, pela ajuda e acompanhamento ao longo do ano. Ao Grupo Disciplinar Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas, que nos acolheu simpaticamente e que partilharam diariamente a sua experiência profissional e pessoal, e com quem foi possível estabelecer laços de amizade.

À turma do 7ºG, que foi a primeira turma que foi possível lecionar as aulas de Educação Física, e que fizeram com que fosse necessário superar-me para encontrar soluções para todos os alunos.

Por último, mas também um agradecimento muito especial, fica para a minha família, que desde sempre mostraram a maior disponibilidade e dando apoio no necessário, por isso para os meus pais, Albino e Irene, para a minha irmã Cláudia e também para a minha namorada Maria, o meu obrigado pelo acompanhamento e pela ajuda.



## Resumo

O Estágio Pedagógico está inserido no plano de estudos do segundo ano de Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O estágio foi desenvolvido na Escola Básica 2/3 Martim de Freitas junto de uma turma de 7º ano do ensino regular e teve a duração de um ano letivo completo.

O relatório de estágio apresenta uma análise reflexiva do trabalho desenvolvido durante todo o ano e está dividido em três capítulos, I – Contextualização da prática, onde é dado a conhecer um pouco sobre o estagiário e sobre o local onde foi realizado o estágio, II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, neste capítulo é realizada uma reflexão sobre cada uma das quatro áreas presentes neste ponto, III – Aprofundamento do Tema-Problema. Cada área apresentada apresenta uma reflexão que é suplementada com base na literatura e que permite fazer uma avaliação de todo o trabalho apresentado

O tema problema apresentado neste relatório, foi realizado com alunos do 7º ano e o tema é referente à diferenciação pedagógica, onde tem como objetivo principal perceber a perceção dos alunos sobre a temática apresentada. Relativamente a este estudo, permite entender a perceção dos alunos relativamente à temática, onde é mais evidente a utilização de diferenciação pedagógica ao nível das tarefas, formas de trabalho e de avaliação. Permite também perceber que os dados indicam num sentimento de indiferença relativamente à utilização de estratégias sobre a temática em discussão. São apresentados indicadores de melhoria da ação do professor.

O relatório finda com a apresentação de um balanço final sobre a intervenção pedagógica com a devida reflexão e influencia na formação dos futuros docentes desta área.

**Palavras-chave:** Educação Física; Estágio Pedagógico; Intervenção Pedagógica; Diferenciação Pedagógica; Análise Reflexiva

## Abstract

The teacher training is part of the study plan of the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, Faculty of Sports Science and Physical Education, University of Coimbra. The internship was developed in Escola Básica 2/3 Martim de Freitas with a 7th grade class of regular education and lasted for a full school year.

The internship report presents a reflective analysis of the work developed throughout the year and is divided into three chapters, I - Contextualization of practice, where we get to know a little about the trainee and the place where the internship was carried out, II - Reflective Analysis of Pedagogical Practice, in this chapter we reflect on each of the four areas present in this section, III - Deepening the Theme-Problem. Each area presented presents a reflection that is supplemented based on the literature and allows an evaluation of all the work presented.

The problematic issue presented in this report was carried out with 7th grade students and the theme is related to pedagogical differentiation, where the main objective is to understand the students' perception of the theme presented. Regarding this study, it allows us to understand the students' perception of the theme, where it is more evident the use of pedagogical differentiation in terms of tasks, forms of work and assessment. It also allows us to realize that the data indicate a feeling of indifference regarding the use of strategies on the subject under discussion. Indicators for improving teacher action are presented.

The report ends with the presentation of a balance on the pedagogical intervention with due reflection and influence on the training of future teachers of this area.

**Keywords:** Physical Education; Teacher Training; Pedagogical Intervention; Differentiation; Reflective Analysis

## **Lista de Siglas**

**AA** – Autoavaliação

**AFI** – Avaliação Formativa Inicial

**CCDE** - Coordenador do Clube do Desporto Escolar

**EP** – Estágio Pedagógico

**GEDE** – Grupo Equipa Desporto Escolar

**IP** – Intervenção Pedagógica

**MEEFBS** - Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**PCDE** - Plano Clube do Desporto Escolar

**PFI** – Plano de Formação Individual

**TAGV** – Teatro Académico Gil Vicente

**UE** – Unidade de Ensino



# Índice

Índice de Tabelas .....	xv
Índice de Anexos .....	xvii
Introdução.....	17
Capítulo I – Contextualização da prática.....	18
1 - História de vida .....	18
2 – Plano de formação individual .....	18
2.1 - Dimensão profissional, social e ética;.....	19
2.2 - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;.....	19
2.3 - Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade escolar; 20	
2.4 - Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.....	20
3 - Contextualização da prática desenvolvida .....	21
3.1 - Agrupamento de Escolas Martim de Freitas .....	21
3.2 - Escola Básica 2,3 Martim de Freitas.....	21
3.3 - Recursos Materiais e Espaciais para a disciplina de Educação Física.....	22
3.4 – Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica 2,3 Martim de Freitas .....	23
3.5 – Caracterização do Núcleo de Estágio .....	24
3.6 - Caracterização da turma .....	24
Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica.....	27
Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem .....	27
1 – Planeamento.....	27
1.1 – Plano Anual .....	27
1.2 - Unidades de Ensino.....	29
1.3 - Planos de Aula.....	30
1.4 – Estratégias e Estilos de Ensino.....	31
2 – Realização.....	33

2.1 – Instrução .....	34
2.2 – Gestão .....	38
2.3 – Clima/Disciplina.....	39
3 – Avaliação .....	41
3.1 – Avaliação Formativa Inicial .....	41
3.2 – Avaliação Formativa.....	42
3.3 - Avaliação Sumativa.....	43
3.4 - Autoavaliação.....	45
Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar .....	46
Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas .....	48
Alegria Colorida no Hospital Pediátrico .....	48
Mega Sprinter .....	50
Área 4 – Atitude Ético-Profissional.....	51
Capítulo III – Aprofundamento do tema-problema.....	54
1. Enquadramento Teórico .....	55
2. Metodologia.....	57
3. Participantes .....	58
4. Instrumentos e Procedimentos.....	58
5. Discussão de resultados .....	59
6. Conclusão .....	82
Reflexão Final .....	84
Referencias bibliográficas .....	86
Anexos.....	91

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Tabela nível de desempenho dos alunos - AFI .....	26
Tabela 2 - Níveis de desempenho - AS .....	44
Tabela 3 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos .....	59
Tabela 4 – Diferentes espaços de trabalho: frequência por sexo. ....	60
Tabela 5 - Atividades em que trabalhava num grupo ou equipa: frequência por sexo. 60	
Tabela 6 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por sexo.....	61
Tabela 7 - Composição dos grupos por níveis de desempenho diferentes: frequência por sexo .....	61
Tabela 8 - Diferentes formas de ser avaliado: frequência por sexo.....	62
Tabela 9 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos por categorias.....	63
Tabela 10 - Diferentes espaços de trabalho: frequência por sexo.....	64
Tabela 11 - Atividades em que trabalhava num grupo ou equipa: frequência por sexo	65
Tabela 12 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por sexo. ....	65
Tabela 13 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos da Turma 1.....	67
Tabela 14 - Várias formas de ser avaliado: frequência por sexo - turma 1.....	67
Tabela 15 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por género - turma 1. ....	67
Tabela 16 -Diferentes espaços para trabalhar: frequência por género - turma 1. ....	68
Tabela 17 - Cada aluno fazia as atividades ao seu ritmo: frequência por género - turma 1. ....	68
Tabela 18 - Atividades em que trabalhava com outro colega: frequência por sexo - turma 1. ....	69
Tabela 19 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos da turma 1 por categorias .....	70
Tabela 20 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos da Turma 2.....	72
Tabela 21 - Diferentes espaços para trabalhar: frequência por género - turma 2. ....	72
Tabela 22 - Atividades em que trabalhava num grupo ou equipa: frequência por género - turma 2. ....	72
Tabela 23 - Diferentes níveis de desempenho nos grupos: frequência por género - turma 2. ....	73
Tabela 24 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por género - turma 2. ....	73
Tabela 25 - Atividades em que trabalhava com outro colega: frequência por sexo - turma 2. ....	74
Tabela 26 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos da turma 2 por categorias .....	75
Tabela 27 - Tabela de comparação entre a Turma 1 e a Turma 2.....	78



## Índice de Anexos

Anexo 1 – Planeamento anual.....	92
Anexo 2 – Matérias prioritárias por espaço.....	93
Anexo 3 – Matérias a abordar por ano de escolaridade.....	94
Anexo 4 - Exemplo de extensão de conteúdos de uma Unidade de Ensino.....	95
Anexo 5 – Plano de aula base.....	96
Anexo 6 – Ficha de reflexão da aula.....	97
Anexo 7 – Critérios de avaliação.....	98
Anexo 8 – Instrumentos de avaliação.....	102
Anexo 9 – Documento de avaliação coparticipada – Ginástica de solo e aparelhos...	107
Anexo 10 – Documento de autoavaliação.....	108
Anexo 11 -Questionário Tema-Problema.....	110
Anexo 12 -Tabela de resultados Tema-Problema.....	112
Anexo 13 – Tabelas de frequências turma 1.....	116
Anexo 14 - Tabelas de frequências turma 2.....	117
Anexo 15 - Certificado Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa.....	118
Anexo 16 – XII FICEF.....	119
Anexo 17 – Certificado EFC.....	120

## **Introdução**

O Estágio Pedagógico (EP) insere-se no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e o Relatório de Estágio apresenta a experiência de estágio e o trabalho realizado durante o ano letivo 2022/23. O relatório é desenvolvido com o intuito de analisar e refletir sobre a Intervenção Pedagógica e sobre o efeito para o processo de aprendizagem nos alunos.

O EP apresenta como principal objetivo, proporcionar aos estagiários uma experiência prática e contribuir para o desenvolvimento de competência pedagógicas. Esta experiência é uma aproximação à prática profissional, promovendo a aquisição de ferramentas importantes para o desenvolvimento enquanto docente, segundo Coelho (2016) é no EP que adquirimos ferramentas e bagagens, e que a experiência adquirida nos dá a possibilidade de melhorarmos o nosso desempenho. Ainda de acordo com o mesmo autor, a prática pedagógica será a fase da formação que nos permite aprender através da prática e a aprendizagem ocorre sempre que existe reflexão diária sobre as técnicas, estratégias e instrumentos utilizados.

O estágio teve início a 1 de setembro e o seu término a 31 de maio e foi realizado na Escola Básica 2,3 Martim de Freitas, com a turma do 7ºG, uma turma do ensino regular. Com a realização do relatório de estágio é pretendido fazer uma análise reflexiva sobre todo o trabalho, mas acima de tudo, sobre as atividades realizadas no âmbito da Intervenção Pedagógica.

Este documento apresenta na sua estrutura um encadeamento lógico, para que seja fácil a sua compreensão, divide-se então em três capítulos, I – Contextualização da Prática, II – Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, III – Aprofundamento do Tema-Problema.

## **Capítulo I – Contextualização da prática**

### **1 - História de vida**

Desde sempre que estou ligado ao desporto, com 5 anos comecei a praticar a modalidade do futebol, modalidade essa que é a minha preferida do que tenho o curso de nível 1 e que sou treinador em escalões de formação. Todos os meus tempos livres são por norma ocupados com desporto, seja a jogar futebol, a praticar natação, ténis e até padel.

A paixão pela área do desporto cresceu ainda mais, a partir do momento em que entrei no Curso Técnico e Profissional de Desporto no Instituto Politécnico de Castelo Branco, onde realizei logo um estágio na área do futebol. Com o ingresso na Licenciatura de desporto e atividade física, e apesar dessa licenciatura estar um pouco mais ligada com a área do treino, sempre houve em mim o “bicho” da área do ensino. Essa vontade cresceu ainda mais com as aulas de didática da licenciatura e também no estágio de final de licenciatura. Foi então assim que decidi ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário na FCDEF, para poder dar continuidade ao gosto pela Educação Física e poder tornar-me professor da área.

Em relação a experiências vividas, passam pelas minhas atividades profissionais e de voluntariado pelas quais vivi, que me permitiram desenvolver certas forças e capacidades. Enquanto Bombeiro Voluntário consegui desenvolver a capacidade de comunicação, de observação, a capacidade de ter de me adaptar a qualquer circunstância que não estava à espera, e de respeito por todo e qualquer ser humano. Como Treinador de futebol consegui desenvolver algumas capacidades como a comunicação, a liderança e a capacidade de pôr em prática muitos dos conhecimentos adquiridos durante o percurso académico.

### **2 – Plano de formação individual**

Com plano de formação individual (PFI), foi estabelecida uma relação entre as expectativas iniciais e o perfil de desempenho do professor. A realização deste documento, ajudou no sentido que foi possível criar uma imagem mais completa sobre os deveres e as exigências colocadas aos professores.

No Decreto de Lei 240/2001, 2001, são indicados deveres e competências fundamentais na formação do perfil do desempenho do professor para quatro dimensões, que são elas as seguintes:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

## **2.1 - Dimensão profissional, social e ética;**

No que se refere a esta dimensão e de acordo com Decreto-Lei 240/2001, o professor deve ser responsável por promover aprendizagens curriculares, e deve fundamentar a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

O professor deve ter funções específicas de ensinar, recorrer ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa.

A atividade do docente da escola, deve assumir algumas responsabilidades, tais como entender a escola como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, um conjunto de aprendizagens de natureza diversas. Deve estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade e promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei 240/2001, relativamente a esta dimensão, os professores devem ainda, identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais de toda a comunidade educativa, e ainda combater processos de exclusão e discriminação, deve ainda assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Através desta dimensão é possível compreender que existem bastantes responsabilidades inerentes à profissão de professor e que o mesmo deve representar um exemplo para toda a comunidade escolar.

## **2.2 - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;**

Nesta dimensão o professor é responsável por 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.

Sendo assim e no seguimento do anterior, o professor deve, entre outros, ser capaz de, promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram, utilizar saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino, organizar o ensino e promover as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente, promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolver os alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo.

Dando ainda continuidade, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno e utilizar a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

### **2.3 - Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade escolar;**

O professor na dimensão relativa à participação na escola e na relação com a comunidade escolar, deve exercer a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

Nesta dimensão o professor, deve perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática, participando na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino.

O professor deve colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade.

### **2.4 - Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.**

A formação do professor deve ser um elemento constitutivo da prática profissional, sendo que é de extrema importância a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

De acordo com Decreto-Lei 240/2001, no que toca à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor, entre outros, deve refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, refletir sobre aspetos éticos e deontológicos pertencentes à profissão, perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional.

### **3 - Contextualização da prática desenvolvida**

#### **3.1 - Agrupamento de Escolas Martim de Freitas**

O Agrupamento de Escolas Martim de Freitas foi inaugurado em julho de 2003 caracteriza-se por ser um Agrupamento de matriz eminentemente urbana, instalado numa zona social e economicamente favorecida. O agrupamento integra a EB 2/3 Martim de Freitas, a EB1 de Montes Claros e, desde 2008, o JI de Montes Claros, a EB1 de Santa Cruz, a EB 1 dos Olivais, a EB1 da Conchada, EB1 de Coselhas, e, desde 2009; o JI dos Olivais. As EB1 do Hospital Pediátrico e EB1 de Celas foram, entretanto, extintas. Durante os anos a maior parte dos edifícios escolares sofreram manutenções e requalificações relativamente profundas, oferecendo boas condições. Todas as escolas de 1º CEB funcionam em regime normal e oferecem 5 horas semanais de atividades de enriquecimento curricular, CAF e serviço de refeições. As AEC são promovidas por IPSS.

O AEMF é também responsável pela colocação de professores no Centro Educativo dos Olivais, seguindo um protocolo estabelecido com o Ministério da Justiça. Existe também a responsabilidade de assegurar o apoio e acompanhamento aos jovens internados no Hospital Pediátrico de Coimbra a frequentar o 2º e 3º Ciclos de ensino

#### **3.2 - Escola Básica 2,3 Martim de Freitas**

A Escola Básica 2,3 Marim de Freitas, é uma escola constituída por seis diferentes blocos, desde o bloco A até ao E, e ainda o bloco R, existe também o Pavilhão gimnodesportivo Rosa Mota.

Nos blocos A, B e E existem salas de aula, sendo que no bloco E podemos ainda encontrar o auditório da escola, salas de computadores e também a sala destinada à Educação Especial. No bloco B existe um espaço onde podem também ser lecionadas aulas de Educação Física, visto que existe uma sala de dança. O bloco C engloba os serviços escolares, como a secretaria, o SASE, a Biblioteca, a direção e o Centro de Formação Minerva. O bloco D é composto por salas de aula, a sala de professores, a sala de diretores de turma, sala de atendimento aos Encarregados de Educação e ainda uma sala destinada para os estagiários trabalharem. No bloco R encontramos a cantina, o bar dos alunos e a reprografia.

### **3.3 - Recursos Materiais e Espaciais para a disciplina de Educação Física**

No início do EP foi realizado um inventário pelo Núcleo de Estágio, e o material que se encontrava na escola era suficiente para lecionar as matérias, no entanto, quando existiam muitas turmas a ter aulas, o material tinha de ser bem racionalizado para que chegasse para todos. Durante o decorrer do ano letivo chegou mais material, e a partir daí podemos dizer que o material é suficiente para a realização de várias aulas de Educação Física em simultâneo.

Em termos de recursos espaciais, a escola apresenta vários espaços para a realização das aulas de Educação Física, espaços esses que contem um número e cada espaço tem matérias prioritárias definidas. Os espaços dividem-se em dois grupos e tem cada rotação tem a duração de 3 semanas, isto é, de 3 em 3 semanas as turmas rodam de espaço.

A distribuição dos espaços segue a ordem de um documento ao qual se dá o nome do “*roulement*”, e durante cada uma das rotações, 3 espaços são destinados ao 2º ciclo e outros 3 destinados ao 3º ciclo.

Como já referido anteriormente na escola existem então seis espaços para a prática das aulas de Educação Física, passamos em seguida a apresentar as especificações e as matérias prioritárias por espaço, segundo as matérias a lecionar no 7º ano:

- Espaço 1 – Representa 2/3 do pavilhão e é composto por 3 tabelas de basquetebol, 1 baliza, 2 tapetes de ginástica e é possível colocar rede de badminton e de voleibol. Matérias prioritárias, Voleibol, Badminton, Patinagem e Ginástica de Solo.

- Espaço 2 – É o restante 1/3 do pavilhão e tem 3 tabelas de basquetebol, 1 baliza e dá ainda para colocar rede de voleibol. As matérias prioritárias são, Voleibol e Fitescola.
- Espaço 3 ou Sala de Ginástica – Tem todo o material de ginástica de solo, de aparelhos, e têm ainda um espelho e uma coluna. Matérias prioritárias, Ginástica de Solo e de Aparelhos.
- Espaço 4 – Espaço exterior, que contêm 1 campo de Futsal/Andebol, 2 campos de Basquetebol, 1 campo de *Street Basket* e ainda uma caixa de areia com duas pistas. As matérias prioritárias são Andebol, Atletismo (Corrida de Resistência e Salto em Comprimento).
- Espaço 5 – Espaço exterior, que contêm 1 campo de Futsal/Andebol, 1 campo de Basquetebol e ainda uma zona com uma rampa para utilizar caso necessário. Matérias prioritárias, Andebol, Futsal e Atletismo (Corrida de Velocidade).
- Espaço 6 - Espaço exterior, que contêm 1 campo de Futsal/Andebol. A matéria prioritária é apenas Futsal.

Existe ainda a sala de Dança que é destinada à disciplina de CEA-Dança, mas que também é possível utilizar nas aulas de Educação Física, e nessa sala existe colunas e um espelho.

Podemos dizer que a escola se encontra bem apetrechada e que reúne tanto a nível de material como a nível de espaços, uma boa quantidade e qualidade dos mesmos para lecionar as aulas de Educação Física.

### **3.4 – Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica 2,3 Martim de Freitas**

O Grupo Disciplinar de Educação Física é constituído por 9 professores. O Grupo Disciplinar é uma estrutura complementar que oferece suporte ao respetivo Departamento Curricular (Departamento de Expressões).

Foram agendadas reuniões do Grupo Disciplinar sempre que houve necessidade, e por norma as reuniões aconteciam sempre depois das reuniões do Conselho Pedagógico, ou sempre que o Coordenador achava pertinente. As reuniões aconteceram às quartas-feiras.

O professor coordenador do Grupo Disciplinar é também o coordenador do Departamento de Expressões.

### **3.5 – Caracterização do Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio (NE) da E.B. 2/3 Martim de Freitas, inicialmente era composto por 3 elementos, ainda que depois ficou reduzido a apenas 2. O NE era composto por um estagiário e por uma estagiária.

Os estagiários não frequentaram a mesma instituição durante a licenciatura, sendo que apenas partilharam o 1º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS), ainda assim foi facilmente estabelecido um clima cooperativo e colaborativo.

A orientadora da E.B. 2/3 Martim de Freitas, proporcionou que tudo corresse da melhor forma e foi dando também o apoio necessário para que fosse implementado um trabalho colaborativo entre ambos.

O NE teve um trabalho positivo, visto que estivemos sempre envolvidos nas tarefas uns dos outros, fazendo reflexões conjuntas, discutindo ideias e realizando todas as atividades propostas. Todas as tarefas levaram a um desenvolvimento crescente de metodologias e estratégias de trabalho, assentes na aquisição de instrumentos pertencentes à envolvimento em trabalho colaborativo.

### **3.6 - Caracterização da turma**

A turma do 7ºG é constituída por 28 alunos, 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, sendo que 27 nasceram no ano 2010 e uma aluna em 2009.

Nesta turma apenas existe um aluno a usufruir de medidas universais e seletivas, o aluno apresenta perturbações ao nível da leitura (dislexia). Ainda assim na aula de Educação Física, não existe necessidade de tomar medidas adaptativas e inclusivas.

A turma apresenta uma relação entre si muito positiva, onde os alunos com mais facilidades tentam na grande maioria das situações auxiliar os que tem mais dificuldades, não existindo qualquer mal-estar na formação de grupos. Alguns alunos apresentam um bom nível competitivo, o irá ser gerido de modo a evitar que adquira uma conotação negativa.

Esta turma na sua generalidade, os alunos apresentam um bom nível de desempenho motor. Todos os alunos são empenhados e interessados nas tarefas

apresentadas, o que cria um excelente clima nas aulas de Educação Física. É uma turma onde é relativamente fácil de captar a atenção, de explicar e demonstrar as tarefas, por norma estão sempre bastante concentrados e demonstram uma atitude positiva no sentido de tentarem sempre realizar o melhor desempenho possível nas tarefas.

Existem apenas dois casos que vão requerer mais acompanhamento, uma das alunas, refere que tem pouco interesse e vontade de ir às aulas de Educação Física e um outro aluno que por vezes apresenta um comportamento por vezes desadequado.

A ficha individual de aluno permitiu analisar os interesses dos alunos relativamente à aula de Educação Física, a sua prática extracurricular e problemas de saúde. Do seu preenchimento verificou-se que as matérias preferidas dos alunos são a natação, o futebol, badminton e ginástica. Apesar da turma apresentar um bom nível de desempenho motor através da ficha individual deu para perceber que 11 dos alunos não pratica nenhuma modalidade fora da escola. A modalidade mais praticada em contexto extracurricular é a Natação e o Futebol.

Foi possível verificar ainda que existem, 2 alunos que referem problemas a nível da visão, 4 alunos com asma, 1 com colesterol, 1 com Síndrome Vasovagal e 1 que refere ter epilepsia.

No quadro seguinte são apresentadas as matérias lecionadas durante o ano letivo, tal como os níveis de desempenho dos alunos no início de cada uma das matérias, na Avaliação Formativa Inicial.

Tabela 1 - Tabela nível de desempenho dos alunos - AFI

AFI Matéria	Pré-Introdutório	Introdutório	Elementar	Avançado
Andebol	8	12	8	0
Futsal	6	13	8	1
Voleibol	13	12	3	0
Corrida de Resistência	8	6	9	5
Salto em Comprimento	10	13	3	2
Ginástica de Solo	16	6	3	3
Ginástica de Aparelhos	15	6	4	3
Badminton	8	13	7	0
Patinagem	6	15	3	4
Vaivém	7	7	10	4
Abdominais	6	10	7	5
Impulsão Horizontal	1	3	19	5

## **Capítulo II – Análise reflexiva sobre a prática pedagógica**

### **Área 1 – Atividades de Ensino-Aprendizagem**

#### **1 – Planeamento**

A planificação deve estar sempre aberta, deve ser flexível ajustada sempre que necessário, e segundo Damião (1996), citado por Nunes (2015), a planificação é algo que pode ser contraproducente, isto se os professores a tornarem rígida e caso não a adaptem às necessidades dos seus alunos.

O planeamento é fundamental para a definição de objetivos e metas, para articular e organizar todas as Unidades de Ensino (UE), bem como dentro das mesmas organizar as aprendizagens e as sequenciações/extensões de conteúdos.

O professor deve planear as experiências de aprendizagem com base na estrutura do ano letivo e em muitos outros fatores, tais como como materiais didáticos, o nível de especialização do próprio professor, a tradição escolar e as opções dos alunos. A metodologia de ensino específica escolhida pelo professor de Educação Física reflete-se nos documentos de planeamento: Plano Anual, o Plano da Unidade de Ensino e o Plano de Aula. (Stănescu, 2013).

De acordo Catunda, R., Marques, A. (2017), a principal dificuldade sentida pelos estagiários, é o planeamento a longo prazo, nomeadamente o plano anual, ao contrário do planeamento a curto prazo, onde já não são sentidas tantas dificuldades

#### **1.1 – Plano Anual**

O plano anual, é o documento constitui o primeiro passo do planeamento e da preparação do ensino e traduz uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo (Bento, 1987, como citado por Silva, 2015). A elaboração de um plano anual permite determinar e refletir sobre a sequenciação dos conteúdos, tendo em conta as matérias a abordar, os recursos espaciais e materiais existentes.

O professor começa por perspetivar o ano letivo construindo uma ideia geral das suas intenções pedagógicas, ideia que especifica e operacionaliza no plano anual. O plano anual tem uma perspetiva global, que procura situar e concretizar o programa no local e nos alunos (Quina, 2009).

Na E.B. 2/3 Martim de Freitas, é o grupo disciplinar que define quais são as matérias a abordar para cada ano de escolaridade, e que define quais são as matérias prioritárias a lecionar por cada espaço de aula existente na escola. Uma vez que o grupo disciplinar dá preferência à utilização de multimatérias e tendo em conta que existem rotações de espaços a cada três semanas, o método adotado, é o planeamento por etapas. Referindo Gonçalves (2013) e também o PNEF, ainda que revogado, o modelo por etapas, é onde os conteúdos tem uma maior distribuição temporal, onde as aprendizagens do domínio motor são tendencialmente distribuídas e este modelo ajusta-se a aprendizagens que necessitam de alguma distribuição temporal de forma a serem retidos e consolidados de forma permanente. De um modo geral o modelo por etapas apresenta uma organização mais complexa, mas é um modelo mais equilibrado onde é possível realizar aprendizagens mais abrangentes com um nível de consolidação superior.

Para a realização do planeamento anual, começamos por consultar os documentos sobre as matérias a abordar no 7º ano e também as matérias prioritárias por espaço. Em seguida foram analisados os documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais e também os objetivos que estão previstos para cada uma das matérias, no Programa Nacional de Educação Física, foi ainda notado o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de forma que pudéssemos orientar as tarefas tendo em conta as áreas de competências a desenvolver.

Com a participação nas reuniões do grupo disciplinar, ficamos a conhecer também os instrumentos de avaliação utilizados, que ajudaram a estabelecer um os conteúdos que devem ser abordados em cada uma das diferentes matérias. Em seguida com as Avaliações Formativas Iniciais, foi também possível delinear objetivos tendo em conta o nível de desempenho dos alunos.

O planeamento anual foi então elaborado respeitando os instrumentos de avaliação, e com a ajuda também do mapa de rotações, foi possível elaborar a sequenciação/extensão dos conteúdos a desenvolver durante o ano letivo.

Com a construção do planeamento conseguimos entender a sua importância, uma vez que é através deste que é construído e estruturado todos os objetivos para a aprendizagem e para o sucesso dos alunos. Visto o planeamento anual ter um carácter flexível, conseguimos ao longo do ano adquirir ferramentas que nos deixaram aptos para conseguir modificar e ajustar o plano anual às necessidades dos alunos, e foi também neste ponto que sentimos mais dificuldades, porque não é fácil ter de adaptar o planeamento para os

alunos durante o decorrer do ano letivo, ainda assim com a ajuda da professora orientadora, todos os obstáculos foram ultrapassados.

## **1.2 - Unidades de Ensino**

As unidades de ensino segundo Santos (2018) é a previsão das ações, procedimentos da organização de atividades que o professor vai elaborar junto com seus alunos, levando em consideração também suas experiências de aprendizagem. Dessa forma, esse planeamento contribui para atingir os objetivos educacionais. Esse tipo de planeamento é importante pois ele propõe-se a prever as possíveis dificuldades que podem surgir ao longo da aula, adequando-se ao que a escola tem a oferecer em termos de recursos, assim como as condições dos alunos e etc.

A elaboração das unidades de ensino (UE), tem como referência um determinado período temporal e, neste caso, por norma, eram formadas por 3 semanas de trabalho, visto que era o tempo destinado em cada espaço antes de haver a rotação. A definição das matérias a abordar em cada UE na primeira rotação era feita normalmente entre a combinação das matérias prioritárias por espaço e as matérias que são avaliadas em cada ano escolar. Na segunda rotação pelos espaços, considerava ainda os fatores anteriormente mencionados, mas acrescia também outro fator, que se prendia com as necessidades dos alunos. As UE apresentam um carácter flexível, uma vez que está sempre aberta a ajustes no planeamento.

Os documentos referentes às UE apresentavam uma estrutura semelhante, onde eram então apresentadas as modalidades a trabalhar, os recursos espaciais e a respetiva contabilização das aulas, apresentava referências às Aprendizagens Essenciais, os instrumentos de avaliação. Apresentavam ainda a extensão e sequenciação dos conteúdos, a avaliação formativa inicial, avaliações sumativas, caso já tivesse existido. Por fim apresentava estratégias a utilizar nas aulas e também as componentes críticas dos gestos técnicos de cada modalidade.

As unidades de ensino são um planeamento mais detalhado e organizado sobre as matérias que serão abordadas, e são de extrema importância, visto que a construção deste documento facilita a intervenção do docente. Com a construção deste documento é analisada a evolução dos alunos, os conteúdos e as tarefas são adaptados consoante o seu nível de desempenho, e em seguida ainda neste documento aparecem estratégias que

ajudam o professor na implementação das tarefas, para que seja mais fácil o aluno obter o sucesso nas matérias que estão a ser abordadas.

### **1.3 - Planos de Aula**

Os planos de aula apresentam-se por ordem hierárquica como a última etapa na fase do planeamento. O planeamento de uma aula é uma ferramenta indispensável, visto que oferece inúmeras vantagens tanto ao docente, como aos alunos uma vez que permite organizar de forma clara todas as etapas de ensino, e segundo Salguero (2009), o plano de aula facilita o trabalho ao professor, uma vez que os pressupostos de aprendizagens vão ao encontro às características, particularidades e também aos interesses dos alunos. Ainda de acordo com o mesmo autor, o plano de aula deve ir ao encontro às finalidades do projeto curricular, deve respeitar a programação didática e deve adaptar o currículo à aula.

Um plano de aula apresenta-se como um instrumento de carácter fundamental para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na Educação Física, uma vez que o professor procura planear os objetivos a curto prazo. Como salienta Santos (2018) o plano de aula deve descrever os conteúdos e as matérias que serão desenvolvidos, especificando a metodologia utilizada e o professor deve ter ainda consciência de quais são os objetivos da aula. De acordo com Scarpato (2007) citado por Santos (2018), o professor ao realizar um plano de aula, deve ter consciência da realidade da escola, das turmas, e até mesmo ter em conta o horário em que será lecionada a aula, de modo a procurar a melhor maneira possível os melhores procedimentos para a aprendizagem dos alunos.

No início do ano letivo, o NE construiu um plano de aula base (Anexo 5), que foi utilizado durante todo o Estágio Pedagógico. Como já foi referido o plano de aula é um instrumento fundamental para todo o processo de ensino-aprendizagem, e por isso procuramos que o plano de aula fosse o mais completo possível, tendo como base estrutural três partes, Parte Inicial, Parte Fundamental e Parte Final.

Para a construção do plano de aula é sempre necessário atender a diferentes variáveis, e numa fase mais inicial do Estágio Pedagógico é o que mais dificuldade cria ao estagiário. É então necessário planificar a aula, tendo em conta as matérias prioritárias por espaço, os recursos materiais disponíveis, atendendo ao espaço disponível para a aula, considerando também o número de alunos na turma e sobre tudo planificar segundo os níveis de desempenho dos alunos da turma. É também importante planear, as tarefas para

cada aula de acordo com a duração da mesma, ter em conta se são aulas de 50' ou de 100' minutos.

Na Parte Inicial da aula, houve sempre a preocupação de realizar uma breve preleção com os alunos onde eram apresentados os objetivos da aula, as tarefas que se iriam realizar durante a aula e também por vezes completar a instrução inicial com alguma demonstração necessária. A instrução inicial procurava ser sempre o mais breve possível, para que não perdêssemos a atenção e o foco dos alunos. Ainda dentro da Parte Inicial procurávamos que os exercícios escolhidos preparassem fisiologicamente os alunos para toda a prática, e havia ainda a preocupação que a maioria dos exercícios de aquecimento tivessem o maior *transfer* possível para as matérias que iriam ser abordadas na Parte Fundamental.

A Parte Fundamental da aula, é onde o professor procura atingir os objetivos propostos na planificação. Durante esta parte e ao longo da nossa Intervenção Pedagógica, procurámos sempre aplicar diferentes matérias (multimatérias) durante as aulas. O corpo da aula era planificado de modo que fossem apresentados exercícios fundamentais para o ensino das matérias, procurando também que os alunos tivessem o máximo de tempo potencial de aprendizagem, e também que os exercícios apresentados conseguissem motivar os alunos para a prática das aulas de Educação Física. As aulas de forma a rentabilizar o tempo entre transições e de modo também a dar primazia às multimatérias, apresentava sempre uma estrutura muito semelhante, trabalhando normalmente por estações e nunca alterando a totalidade das tarefas de aula para aula.

Por último na Parte Final da aula, é a parte que menos tempo ocupa da aula, mas ainda assim conta com uma importância extrema. Nesta parte era onde realizávamos alguns jogos lúdicos, para que os alunos pudessem descontraír antes de saírem da aula de Educação Física, e era também usada para fazer reflexões conjuntas com os alunos, onde através do questionamento procurávamos perceber se os alunos tinham percebido os objetivos da aula, e onde ao mesmo tempo procurávamos demonstrar gestos técnicos ou situações importantes, para que os alunos ficassem com uma imagem mental do que era pretendido ou sobre as correções necessárias.

#### **1.4 – Estratégias e Estilos de Ensino**

Como estratégias de ensino utilizadas durante a intervenção pedagógica, destacamos o ensino por tarefas, o ensino com questionamento, o ensino através dos

companheiros e procuramos sempre também o ensino através da adaptação das estratégias de ensino às condições particulares.

A utilização do ensino por tarefa foi utilizada em praticamente todas as aulas do ano letivo, pois durante a intervenção pedagógica procurámos apresentar nas aulas sempre mais do que uma matéria ao mesmo tempo, utilizando sempre várias estações, e segundo Siedentop (1998) esta estratégia de ensino, faz referência a uma organização que permita aos alunos empenharem-se em mais do que uma tarefa diferente ao mesmo tempo. Com esta estratégia é possível criar diferentes desafios aos alunos, além de que é possível trabalhar mais vezes os conteúdos durante o ano, nunca caindo no esquecimento dos alunos.

O ensino a partir do questionamento, é uma estratégia em que as tarefas são comunicadas através de perguntas, guiando assim a atividade e os alunos à resolução dos problemas (Siedentop, 1998). Na intervenção como docente, tivemos sempre como preocupação criar autonomia nos alunos, e que fossem os próprios a tentar chegar à resolução dos problemas criados, e tentámos que através do questionamento durante as tarefas os alunos conseguissem sempre de forma autónoma resolver as suas dificuldades.

A utilização do ensino através dos companheiros, foi uma estratégia que fomos incluindo durante o ano letivo, pois cremos que os alunos aprendem e desenvolvem as suas habilidades com sucesso utilizando a entreaajuda entre eles. Esta estratégia além do envolvimento interpessoal entre os alunos, obriga a que os mesmos compreendam os conteúdos de modo a poderem ajudar os colegas. Durante o ano letivo foram utilizados capitães de grupos, que por norma eram os alunos com o melhor nível de desempenho naquela matéria, onde os capitães tinham a função de ajudar os colegas a ultrapassar as dificuldades e a realizar as tarefas com sucesso. Siedentop (1998) refere que os alunos podem claramente ensinar-se mutuamente de maneira eficaz, uma vez que esta estratégia permite uma aprendizagem mais individualizada e adaptada às necessidades, e que os alunos desenvolvem o sentido de responsabilidade e também ficam a compreender melhor o processo de aprendizagem a Educação Física.

Uma das estratégias também utilizadas e que possivelmente será a mais fundamental, é a adaptação das estratégias de ensino às condições particulares. Existiu durante todo o ano letivo a necessidade de compreender o nível de desempenho dos alunos e adaptar as tarefas segundo as necessidades dos mesmos. Um dos fatores essenciais para a realização das aulas de Educação Física, e para que os alunos tenham sucesso, prende-se com esta estratégia de ensino, onde é essencial a utilização da

diferenciação pedagógica, para que todos os alunos consigam ter uma boa aprendizagem e que possam desenvolver e melhorar os seus níveis de desempenho. Como refere Sidentop (1998). “A Educação é mais eficaz quando os professores adaptam as suas estratégias de ensino às condições que encontram”. De acordo com o autor anteriormente citado, é necessário ter em conta, as habilidades pessoais dos alunos, as características dos mesmos, a natureza dos conteúdos a ensinar e também o ambiente existente na turma.

Relativamente aos estilos de ensino, os mais usados foram o ensino por comando e por tarefa e tentámos também incluir com alguma frequência o ensino recíproco.

O ensino por comando era utilizado com maior frequência essencialmente na parte inicial da aula, no aquecimento. Referindo Nobre (2017), o ensino por comando deve ser realizado em curtos períodos, e aqui todas as decisões são tomadas pelo professor, que visa promover uma aprendizagem exata, este estilo de ensino era então utilizado no aquecimento, com vista a que não houvesse grandes percas de tempo, mantendo a turma organizada, para passar para a parte fundamental da aula.

Normalmente na parte fundamental era utilizado maioritariamente o ensino por tarefa, uma vez que os alunos eram divididos por várias estações e onde trabalhavam matérias diferentes (multimatérias). O estilo de ensino por tarefa, permite aos alunos trabalharem distribuídos por várias tarefas, e dá a possibilidade de o professor realizar um feedback mais individualizado (Nobre, 2017). Era então nesta fase que os alunos tinham mais tempo para trabalhar os conteúdos, e onde procurávamos transmitir mais feedbacks individualizados, de modo que os alunos pudessem trabalhar e evoluir nas matérias lecionadas.

O ensino recíproco é caracterizado por um trabalho a pares, em que os alunos, segundo Nobre (2017) definem os papéis de observador e executante, alternando entre si. Ainda de acordo com o mesmo autor, o executante desempenha a tarefa e o observador compara o desempenho do colega com os critérios e dá o feedback ao executante. Este estilo de ensino foi incluído de forma progressiva durante o ano letivo, e era nas aulas de ginástica que era utilizado com maior regularidade, dando aos alunos documentos de avaliação coparticipada, onde eles tinham acesso aos critérios e indicadores de avaliação, e durante as aulas os alunos eram os responsáveis por se avaliarem e por corrigirem os colegas nos elementos gímnicos.

## **2 – Realização**

Seguidamente às fases de conceção e planeamento, o professor exerce a sua ação através da realização do ensino. Segundo Freitas (2014) é então na reflexão sobre a atuação que o professor percebe se foram adequadas as tarefas, e tal como, se foram eficazes para a aprendizagem dos alunos. Qualquer docente que deseje ser proficiente deve ter em mente a aquisição de conhecimentos por parte dos seus alunos.

*“A realização do processo de ensino é uma parte fundamental do Estágio Pedagógico, pois é onde os conceitos teóricos adquiridos durante toda a formação do professor estagiário e tudo o que foi concebido e planificado anteriormente são postos em prática.”* (Freitas 2014).

## **2.1 – Instrução**

A instrução é uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores e reconhecida como indispensável no processo de ensino-aprendizagem, Freitas (2014) refere que a instrução está diretamente relacionada com a comunicação estabelecida entre o professor e o aluno, e por isso é necessário cuidado na forma de se transmitir a informação, uma vez vai influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Quina (2009) identifica esta dimensão, como sendo um comportamento de ensino onde o professor procura motivar e acima de tudo procura transmitir informações aos alunos sobre as tarefas, nomeadamente “o quê” e o “como fazer”. Durante a instrução o professor deve visar três pontos em simultâneo, que são eles, fornecer instruções de “o que fazer e como fazer”, fundamentar a prática e manter elevados os índices de motivação dos alunos.

Existem vários momentos onde é utilizada a instrução, na introdução da aula, na apresentação dos exercícios e das aprendizagens dos alunos, para ajudar os alunos com informações durante o tempo de prática nos exercícios e por fim no balanço final sobre a forma como decorreu a aula (Quina 2009).

De acordo com Siedentop (1991) citado por Freitas (2014), existem duas regras fundamentais durante os períodos de transmissão de informação: “evitar exposições demasiado longas por forma a utilizar o menor tempo possível da aula e utilizar um discurso claro e objetivo.”

Durante as nossas aulas procurámos sempre captar a atenção dos alunos para que a instrução fosse retida pelos mesmos, e procurámos sempre aliar a instrução e o

questionamento, visto que assim era mais fácil manter os alunos focados e atentos na instrução.

Procurámos sempre que a instrução inicial fosse clara, e objetiva, onde fossem apresentadas as tarefas e os objetivos propostos para a aula, sendo que no início do EP por vezes a instrução era realizada de uma forma mais longa e nem sempre continha o conteúdo necessário, com o desenvolver do EP fomos aperfeiçoando a instrução, para que a mesma contivesse o conteúdo necessário e de modo a permitir que os alunos tivessem as ferramentas necessárias para realizar com sucesso as tarefas e as aulas.

Foi também uma preocupação durante o EP, procurar realizar demonstrações durante os momentos de instrução, isto é, tanto durante a apresentação das tarefas, como na reflexão final, realizar demonstrações para que os alunos ficassem com imagens reais do que era pretendido nas tarefas, ou até para realçar boas execuções por parte dos alunos.

Referindo Spessato e Valentini, (2013) podemos definir demonstração como um processo em que o observador reproduz os movimentos demonstrados por um modelo, que pode ser o próprio professor, um colega de aula ou, até mesmo, uma filmagem de um bailarino profissional.

A demonstração pode apresentar-se de um modo real ou de um modo simulado, segundo Tonello e Pellegrini (1998) o modelo real caracteriza-se pela apresentação exata da tarefa a realizar, com a utilização de todos os agentes requeridos para a sua realização. Já o modelo simulado, as tarefas são demonstradas de forma esquematizada sendo então sem a presença de todos os agentes necessários para a realização da tarefa.

Ainda segundo os mesmos autores, existe a possibilidade de a demonstração ser total ou parcial, isto é o modelo total demonstra a sequência de todos os movimentos enquanto o parcial demonstra apenas algumas componentes das tarefas.

Relativamente à demonstração sempre que eram introduzidas novas tarefas, procurámos sempre demonstrar as mesmas, recorrendo sempre que possível ao modelo real e de forma total, para que os alunos pudessem formar uma imagem verdadeira sobre o que era pretendido para a tarefa que era apresentada. Procuramos por os alunos sempre o máximo possível à vontade para demonstrar e demos sempre preferência que a demonstração fosse realizada pelos alunos, e em caso de necessidade seria o professor a realizar a demonstração. É uma dimensão de extrema importância e podemos aproveitar a própria demonstração para corrigir, isto é deixar logo claro na demonstração as componentes críticas e os critérios de êxito para as tarefas, e é importante que as demonstrações sejam realizadas corretamente para que os alunos possam ter sucesso na

realização das tarefas, uma vez que será formada uma imagem sobre a tarefa ao visualizarem a demonstração.

Abordando agora outra dimensão, o feedback, é um dos elementos mais importantes e cruciais no processo de aprendizagem, sendo que é uma outra forma de instrução e que é fundamental para e parte essencial na aprendizagem de uma habilidade motora, para Zhou et al., (2021) “*o feedback é um fator essencial que afeta a aprendizagem das capacidades motoras dos estudantes durante as aulas de educação física.*”

Para Kangalgil e Özgül, (2018) o principal objetivo de um estudante da área do desporto é tentar atualizar o processo de aprendizagem, tentando reduzir a frequência com que se executam movimentos errados e tentando aumentar a frequência dos movimentos corretos. É então necessário para que o aluno conheça os erros que fez, ser informado sobre os mesmo e da forma como os corrigir. Os feedbacks começavam a ser emitidos logo durante o aquecimento, de forma a corrigir os alunos de forma que os movimentos corretos se elevassem aos incorretos, motivá-los para a prática na procura de um clima positivo de aula e também para os alunos se apercebessem da presença do professor e sentiram que estávamos atentos aos exercícios que estavam a ser realizados. No início do EP os feedbacks apesar de saírem com frequência, nem sempre tinham o conteúdo necessário para que o aluno pudesse melhorar, e foi algo que procuramos melhorar durante a nossa formação, isto é, transmitir mais feedback com conteúdo para que os alunos melhorassem, e ainda fechar mais vezes o ciclo dos feedbacks, para que os alunos sentissem que continuávamos a observar e para que percebessem se já estavam a realizar a tarefa de modo adequado.

Embora existam várias definições para o termo feedback, é uma informação exteriorizada, durante e no fim do processo de desempenho de modo que a aprendizagem seja feita de maneira mais rápida e correta. Kangalgil e Özgül, (2018) citam Doig, (1997) que referem que o feedback é definido como ajuda para a aprendizagem individual e para alcançar o resultado desejado de acordo com determinados critérios.

O feedback cumpre em simultâneo duas funções, função de informação e de reforço. Proporciona ao aluno informações relativas a execução e ao resultado do movimento. Quina et al., (s.d.) refere que o feedback contém as informações que vão constituir o referencial fundamental quer para a avaliação da execução do movimento face ao programa pré-estabelecido, quer para eventuais correções. Para além da função informativa, o feedback cumpre, também, urna função de reforço.

O feedback tem várias dimensões, quanto, ao objetivo, à forma, à direção, ao valor, o referencial e a apropriação. Neste estudo apenas trabalhamos as dimensões quanto ao objetivo, à forma e à direção.

Quanto ao objetivo o feedback pode apresentar quatro objetivos diferentes, pode ser avaliativo, prescritivo, descritivo ou interrogativo. De acordo com Catunda e Marques, (2017) o feedback:

- Avaliativo – É aquele que apresenta menor valor didático, uma vez que não especifica mudanças necessárias no comportamento do aluno e é também aquele que menos autonomia promove nos alunos. Como exemplo podemos apresentar, “Boa”, “Está muito bem” ou “Está mal”.
- Prescritivo – Aparece quando o professor fornece uma informação precisa sobre o que deve ser alterado numa prestação motora, em termos didáticos os elementos fornecidos ajudam o aluno a reformular o seu plano motor e a reestruturá-lo. O aluno já tem mais alguma autonomia, mas o nível de tomada de decisão é baixo uma vez que é o professor quem toma a decisão.
- Descritivo – É quando o professor descreve a prestação motora realizada pelo aluno ou o erro a corrigir, e obriga o aluno a procurar uma solução para corrigir o erro. Este tipo de feedback já dá mais autonomia ao aluno.
- Interrogativo – É aquele em que o professor questiona o aluno sobre a sua prestação motora para que o mesmo descubra os erros e os meios para solucionar e corrigir. É um tipo de feedback que mais promove autonomia, uma vez que coloca o aluno numa busca ativa pela solução.

No que se refere à forma do feedback, segundo Catunda e Marques, (2017) o feedback pode ser auditivo que é quando o aluno ouve o professor, tátil ou quinesférico que é quando o professor recorre ao contacto no aluno, visual que ocorre quando o aluno observa como faz o professor ou pode ser misto que é uma junção dos anteriores.

Durante esta aprendizagem que foi o EP, aprendemos que o feedback deve ter sempre uma conotação positiva para conseguir motivar os alunos nas aulas de Educação Física. No que se refere ao objetivo do feedback, apesar de ter sido usado um misto, acreditamos que os mais usados nas nossas aulas de EF foram o descritivo e prescritivo, tentando fornecer sempre o máximo de conteúdo possível aos alunos, utilizamos com alguma regularidade o feedback interrogativo para estimular a autonomia nos alunos, para que os mesmos conseguissem identificar os seus erros e também procurarem soluções

para a melhoria do seu nível de desempenho. Quanto à forma mais utilizada de feedback foi a auditiva, sendo que a menos usada foi a quinestésica.

## **2.2 – Gestão**

Ter uma boa capacidade de gestão da aula permite, segundo Freitas (2014), que o professor seja mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo o mesmo autor, a gestão está associada ao comportamento que o professor tem relativamente à organização do tempo, espaço, alunos e material.

Para as primeiras aulas do ano letivo, foi definido com a professora orientadora, que a principal preocupação, ao lecionar as aulas de EF, seria com o foco total na dimensão Gestão, para que conseguíssemos controlar a turma e também as tarefas durante as aulas o mais rápido possível.

Desde o início que procuramos que a aula apresentasse sempre o máximo de tempo potencial de aprendizagem, pelo que procurámos ter sempre as tarefas já preparadas, para que a aula iniciasse sempre o mais rápido possível, evitando perder tempo útil de aula.

No começo procuramos principalmente definir regras e rotinas com os alunos para as aulas. Tivemos a preocupação de definir sítios para deixar os pertences, definir o sítio onde os alunos se deveriam sentar para que se tornasse rotina e pudéssemos perder o menor tempo possível no início das aulas. Como rodávamos de espaço de 3 em 3 semanas, foi necessário sempre que era um espaço novo, voltar a definir novas regras e rotinas. Depois de os alunos entrarem de forma ordeira nos espaços de aula e se sentarem nos seus lugares, procurávamos realizar uma preleção inicial, que fosse breve, para não perdermos a atenção dos alunos, e onde fosse esclarecido quais seriam os objetivos propostos para as aulas e também quais seriam as tarefas para a aula, isto porque segundo Silva (2015) os momentos de transmissão da informação inicial, devem fazer referencia aos objetivos e utilidades da aula, apresentar os conteúdos fundamentais e desenvolver normas organizativas, sendo que o professor deve realizar a preleção de forma breve adotar formas de comunicação de forma a garantir atenção e compreensão dos alunos.

A preocupação na preparação das aulas, tal como já foi referido, foi sempre que os alunos tivessem o maior tempo potencial de aprendizagem possível, e, portanto, foi necessário arranjar métodos que tornassem as transições entre tarefas o mais rápido possível, até mesmo para não criar momentos propícios a existirem comportamentos de

desvio. Durante as primeiras aulas, as transições foram sempre efetuadas de um modo mais lento, uma vez que não existiam rotinas, a partir do momento em que os alunos entraram dentro das rotinas, as transições foram sempre mais fluidas, com o tempo perdido a ser o menor possível. A estratégia usada mais frequentemente para realizar as transições entre tarefas, foi as transições faseadas. Sendo assim nas transições faseadas, por vezes alguns grupos tinham de ficar mais tempo em prática, enquanto transmitíamos instrução a outros grupos, mas assim era possível os alunos terem acesso logo à demonstração do que era pretendido para a tarefa. Outra estratégia que se mostrou bastante eficiente, foi o uso de capitães nos grupos, que foram sempre o braço direito do professor, que ajudava no começo das tarefas e também nas transições, colocando assim nestes alunos alguma responsabilidade para que a gestão da aula fosse facilitada para o professor.

Ainda dentro da dimensão gestão, umas das principais dificuldades sentidas, teve a ver com o controlo do tempo das tarefas e também das aulas. Muitas das vezes com o envolvimento durante a aula não era possível controlar o tempo da rotação por estações, para que o mesmo fosse igual para todos os alunos, isto é, que os alunos estivessem o mesmo tempo de prática nas mesmas tarefas. Também houve alguma dificuldade por vezes em o tempo da aula, principalmente nas de 50 minutos, onde a aula era mais curta e por vezes a conclusão da aula tinha de ser mais curta, devido à falta de tempo. Ainda assim fomos melhorando durante o ano letivo, uma vez que os alunos foram entrando nas rotinas e cada vez fomos perdendo menos tempo com as transições.

Outro foco de preocupação na dimensão gestão e que apresentamos facilidades em gerir, foi o posicionamento e a presença durante a Intervenção Pedagógica (IP). Tanto o posicionamento com a presença são fatores cruciais para manter o controlo da turma, uma vez que através do posicionamento temos de conseguir ter toda a turma sobre o nosso campo de visão, já para a presença é importante termos uma boa circulação sobre o espaço de aula, e também transmitir uma boa quantidade de feedbacks cruzados, para que os alunos percebam que o professor mesmo estando mais distante está sempre atento e que tem tudo sob controlo durante a aula.

### **2.3 – Clima/Disciplina**

As dimensões clima e disciplina, são possivelmente as dimensões que mais se interligam, uma vez que ambas se influenciam e se condicionam. O clima é então

referente ao ambiente e à produtividade de uma aula, que está diretamente relacionada com a disciplina dos alunos, isto é, ter alunos que apresentem um bom comportamento é um fator importante para a aula apresentar o clima positivo, caso os alunos apresentem comportamentos desadequados, é difícil encontrar um clima positivo nas aulas de EF.

A nível da IP, procuramos sempre que existisse um clima positivo e de apoio aos alunos, uma vez que segundo Pereira (s/d), um clima negativo, crítico e não apoiante, diminui o sucesso escolar e aumenta atitudes negativas em relação ao professor, e pode também apresentar consequências psicológicas e fisiológicas nos alunos. Um clima de aula positivo promove a aprendizagem do aluno, e segundo Diabinho (2020) o suporte dado pelo professor e a qualidade do feedback são fundamentais para o aluno conseguir satisfazer as suas necessidades de autonomia, competência e proximidade, ainda segundo Diabinho (2020) referindo Saavedra e Saavedra (2007), é realçado que é papel fundamental do professor promover um clima de aula positivo, e que entre outras deve ter algumas destas competências, clareza das exposições, expressividade, a forma de relacionamento com os alunos e o feedback que ministra.

A turma do 7ºG apesar do Conselho de Turma atribuir uma nota de “Razoável” ao comportamento da turma, nas aulas de EF podemos definir o comportamento da turma como “Bom”, uma vez que muito raramente apresentaram comportamentos de indisciplina, e os comportamentos de desvio que foram aparecendo prendiam-se com comportamentos para obter a atenção dos colegas da turma. Sempre que existiram estas situações, eram aplicadas duas diferentes metodologias, sendo que a primeira e que por norma resultava, era feita uma repreensão e eram feitas alterações nas tarefas, de modo a ter que elevar o empenho dos alunos, esta metodologia mostrava-se proveitosa, uma vez que muito raramente continuavam os comportamentos inapropriados, ainda assim se continuasse, era então aplicado um tempo de reflexão aos alunos, isto é, os alunos eram sentados durante aproximadamente cinco minutos, e tinham como foco refletir sobre o comportamento que tinham apresentado. As aplicações destas metodologias mostraram-se eficazes, uma vez que este tipo de comportamento desaparecia e os alunos voltavam a adequar o comportamento ao espaço de aula.

Termos participado no acompanhamento dos treinos do Grupo Equipa Desporto Escolar (GEDE) de atletismo, fez com que fosse possível termos uma intervenção direta com alunos de outros anos de escolaridade, 5º ao 9º, foi possível assim lidar com alunos em diferentes estágios de maturação. Esta experiência tornou-se bastante proveitosa, uma vez que foi possível perceber que os alunos de idades mais baixas, necessitam de um

outro tipo de atenção e é necessário ainda mais a assertividade, para que não existam comportamentos de desvio.

Esta dimensão tem uma influência em todas as outras dimensões da Intervenção Pedagógica, uma vez que nas aulas de Educação Física a foco é a aprendizagem, e para que exista aprendizagem, é fundamental que os alunos estejam atentos e comprometidos com as tarefas da aula. É também possível constatar que uma aula onde não existam episódios de indisciplina ou comportamentos de desvio, será sempre uma aula com um clima positivo e acima de tudo produtivo, facilitando assim as aprendizagens dos alunos.

### **3 – Avaliação**

A avaliação é parte integrante e importante nas aulas de Educação Física, porque através da mesma vai ser possível definirmos as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, colocando-nos assim a necessidade de perceber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem a concretizar nas nossas aulas. As informações recolhidas na avaliação inicial dos alunos e na avaliação formativa, ao longo do ano, permitem-nos estabelecer concretamente essas prioridades e ajustar sistematicamente a atividade dos alunos ao sentido de procurar o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994)

De acordo com a legislação em vigor, Decreto-Lei nº 55/2018, a Avaliação deve ter como finalidade recolher informação Formativa e Sumativa. A informação Formativa serve como definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Já a Avaliação Sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo o objetivo a classificação e a certificação

#### **3.1 – Avaliação Formativa Inicial**

A avaliação formativa de acordo com Nobre (2021) permite regular o processo num projeto curricular, reajustando ou reorientando de forma a melhorar o programa em função da sua evolução. A avaliação formativa utiliza-se na valoração de processos, no caso do ensino e aprendizagem, permite ajustamentos contínuos.

O Decreto-lei nº 55/2018 refere-se à avaliação formativa e à avaliação sumativa. Neste contexto, podemos falar de uma avaliação formativa inicial, como aquela que permite orientar o ensino.

Esta é a primeira fase e é considerada fundamental, uma vez que é a partir daqui que podemos começar a definir objetivos e metas, referindo Gonçalves (2013), é nesta etapa que se vão recolher informações e dados importantes relativos aos níveis de especificação de cada um dos alunos. Daqui em diante começam-se a delinear estratégias de trabalho para a turma. Araújo e Diniz (2015) de acordo com Carvalho (1994) definem Avaliação Inicial como não só um diagnóstico para avaliar as dificuldades dos alunos, mas como um prognóstico de probabilidades de desenvolvimento. A Avaliação Formativa Inicial, tem então como objetivo melhorar a aprendizagem e consequentemente melhorar o ensino.

No início da IP, uma das dificuldades sentidas era em conseguir gerir e controlar a aula e ainda ter de avaliar os alunos, ainda assim sempre tivemos a consciência que a Avaliação Formativa Inicial (AFI) tinha um contributo fundamental na forma como teríamos de preparar as Unidades de Ensino, e procurámos conseguir realizar a AFI sempre que era introduzida uma matéria nova. A AFI permite reunir todas as informações necessárias para a construção da UE, da sequenciação dos conteúdos e também da gestão e formação dos grupos de trabalho

Para as matérias de Ginástica de Solo e de Aparelhos, foi construída uma Ficha de Avaliação Coparticipada (Anexo 9), que devido às características dos conteúdos que facilitou o nosso trabalho, uma vez que os alunos preenchiam a folha conforme realizassem os elementos corretamente. Com esta ficha os alunos trabalhavam em grupos, onde também se avaliavam uns aos outros (Ensino Recíproco), e assim foi possível envolver ainda mais os alunos na sua aprendizagem.

### **3.2 – Avaliação Formativa**

*“O propósito fundamental da avaliação formativa é o de melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia, através de uma ação reguladora entre o processo de ensino aprendizagem, de forma a que o aluno e o sistema de ensino se adaptem mutuamente.”* (Nobre, 2021).

Durante o ano letivo a Avaliação Formativa foi parte integrante de grande importância. Foi realizada diariamente para que fosse possível verificar a evolução dos

alunos de modo que as tarefas fossem adaptadas para os níveis de cada um dos alunos e desta forma melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Eram realizados registos diários e durante o decorrer das aulas houve sempre a preocupação de fornecer feedback sobre a evolução dos alunos para que os mesmos conseguirem perceber o que realizavam e no que poderiam melhorar.

### **3.3 - Avaliação Sumativa**

Avaliar pressupõe a obtenção de informações relativas à eficiência de uma determinada ação educativa, isto é, avaliar é a recolha de informações necessárias para melhorar o desempenho. A avaliação sumativa deve ser entendida como meio para conhecer uma determinada realidade com vista ao aperfeiçoamento dos processos futuros. (Gonçalves & Lima, 2018).

Durante o ano letivo foram realizadas avaliações sumativas (AS) de todas as áreas, Área das Atividades Físicas, Área da Aptidão Física e Área dos Conhecimentos. Na Área das Atividades Físicas foram realizadas AS às diferentes matérias abordadas, relativamente à Aptidão Física, foram aplicados os testes Fitescola, e na à área dos Conhecimentos, foi realizado um miniteste.

As avaliações eram realizadas segundo os indicadores já definidos previamente pelo grupo disciplinar, e é de referir que um aluno pode ter 3 indicadores e outro 5, que se encontram ambos no nível Introdutório.

Tabela 2 - Níveis de desempenho - AS

Nível de Desempenho / Matéria	Pré-Introdutório	Introdutório	Elementar	Avançado
Andebol	2	10	10	6
Futsal	1	15	8	4
Voleibol	5	15	8	0
Corrida de Resistência	8	6	7	7
Salto em Comprimento	6	12	6	4
Ginástica de Solo	13	7	2	5
Ginástica de Aparelhos	13	7	5	3
Badminton	2	8	14	4
Patinagem	2	19	1	6
Vaivém	4	5	11	8
Abdominais	7	9	7	5
Impulsão Horizontal	1	3	15	9

Na tabela acima encontramos a última avaliação realizada a cada uma das modalidades, e podemos observar o número de alunos em cada um dos níveis de desempenho de acordo com as matérias.

Analisando a tabela 2, podemos tirar as seguintes conclusões e reflexões:

- Ao nível dos JDC, na modalidade de andebol, é onde encontramos mais alunos no nível avançado, e no voleibol é onde existem mais no nível pré-introdutório, isto pode dever-se também a que os conteúdos de andebol foram abordados em mais aulas do que o voleibol;

- Os conteúdos de ginástica de solo e de aparelhos, são onde existem mais alunos no nível pré-introdutório, havendo um total de 13 alunos. De referir que a avaliação de ginástica de solo consiste na apresentação de sequências gímnicas, sendo que os alunos

para atingirem o nível de desempenho têm de realizar todos os elementos gímnicos da sequência referente a esse nível.

- Nos conteúdos de badminton, os alunos apresentam 14 alunos no nível elementar, e apenas 2 no nível pré-introdutório. Na patinagem grande parte da turma, 19 alunos, apresentam um nível de desempenho introdutório.

- Referente aos conteúdos de atletismo, é na corrida de resistência que mais alunos se enquadram no nível pré-introdutório e também no nível avançado.

- Nos teste fitescola, os alunos apresentam um nível de desempenho mais elevado no teste de impulsão horizontal, de referir que em todos os testes apresentados e realizados durante o ano letivo houve sempre alunos no nível pré-introdutório.

- A nível dos conteúdos que apresentam uma maior evolução em termos de desempenho, comparativamente à AFI, foi o andebol, possivelmente porque o número de aulas desta modalidade foi maior do que as restantes.

- Ao nível do voleibol apesar de ter sido uma das modalidades menos lecionadas foi onde houve um maior número de alunos a evoluírem do nível pré-introdutório para o introdutório.

A AS apresentou-se sempre como uma ferramenta importante durante o ano letivo, uma vez que analisando os níveis de desempenho apresentados pelos alunos, foi possível adequar as tarefas e os conteúdos às necessidades apresentadas pelos alunos, procurando sempre que os alunos conseguissem atingir o sucesso.

### **3.4 - Autoavaliação**

A Autoavaliação (AA) é uma excelente forma de envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, Ifenthaler et al., (2023) refere que a AA pode ser definida como um processo durante o qual os alunos recolhem informações sobre o seu próprio desempenho, onde se avaliam e fazem uma reflexão sobre os resultados da suas aprendizagem, ainda segundo Ifenthaler et al., (2023), a AA tem com o objetivo que os alunos identifiquem as suas forças e fraquezas, para que em seguida se realizem melhorias e se promovam aprendizagens.

A aplicação da AA era realizada sempre no fim do período, aplicando sempre um documento elaborado pela escola (Anexo 10). O objetivo da aplicação é que os alunos reflitam sobre o trabalho realizado durante o período, que identificassem pontos fortes e fracos e também que encontrassem estratégias para melhorarem. A ficha de AA era

sempre acompanhada por uma ficha onde os alunos encontravam os descritores de cada matéria, e onde eles próprios segundo essa ficha se enquadravam em níveis de desempenho.

Um ponto que deve ser melhorado, é fazer AA no final de cada UE e não só no fim do período, de modo a conseguir envolver ainda mais os alunos no próprio processo de aprendizagem e de forma que os alunos ficassem a conhecer os descritores de cada matéria, e também dessa forma apresentar mais momentos de reflexão aos alunos e ir assim ao encontro do desenvolvimento de competências reflexivas que consta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

## **Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar**

No que diz respeito à área das atividades e organização e gestão escolar, esta determina o desenvolvimento de tarefas de assessoria a um cargo de gestão intermédia durante o ano letivo, na íntegra. O cargo a seguir foi o de Coordenador do Clube do Desporto Escolar (CCDE).

Conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, entende-se por Desporto Escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

O CCDE segundo o Regulamento Geral do Funcionamento do Desporto Escolar 2022-2023, é responsável por planear e supervisionar a preparação, desenvolvimento e monitorização de todas as atividades previstas no Plano Clube do Desporto Escolar (PCDE), competindo-lhe em particular, entre outras:

- Organizar atividades que promovam a melhoria da condição física dos alunos, incentivando e apoiando a aplicação e registo dos resultados dos protocolos de avaliação da aptidão física, contribuindo para a caracterização escolar;
- Acompanhar as competições, preencher os relatórios e atualizar os resultados;
- Garantir o envolvimento da comunidade escolar no planeamento das atividades e na participação nas mesmas.

O CCDE deve também organizar e manter atualizado o dossier do CDE, dele devendo constar entre outras:

- Lista atualizada de protocolos dos alunos do seu estabelecimento de ensino, enquanto escola de origem e escola de acolhimento;
- Lista de inscrições, por Grupo-Equipa, atualizada e extraída do MDE;
- Registo de presenças (alunos e professores), por Grupo-Equipa;
- Cópias dos boletins de jogo de cada Grupo-Equipa;
- Autorizações dos encarregados de educação de todos os alunos inscritos no CDE;

Durante todo o ano letivo demonstramos a total disponibilidade para acompanhar o CCDE e realizar tarefas respeitantes a este mesmo cargo, e assim as tarefas que realizamos foram as seguintes:

- Participar em reuniões com o CCDE;
- Recolher autorizações;
- Inscrição dos alunos de todos os grupos-equipa na plataforma E360;
- Auxiliar na realização dos relatórios trimestrais;
- Auxiliar na organização do corta-mato escolar e acompanhamento dos alunos ao corta-mato distrital;
- Acompanhamento do grupo equipa de Atletismo à competição de pista coberta em Pombal;
- Organização do Mega Sprinter e Mega Salto – Fase escola, e acompanhamento dos alunos à fase distrital do Mega Sprinter, Mega Salto e Mega Km;
- Acompanhamento dos alunos do escalão de iniciados à prova distrital de Atletismo em Febres;
- Auxiliar na organização de um encontro de Boccia.

É notório, através da execução do cargo de CCDE, a importância e necessidade do cumprimento de prazos e fazer jus às diretrizes. O CCDE para além desempenhar todas as funções, tem um papel fundamental para com os grupos de equipa, fazendo com que estes se mantenham atualizados e organizados na sua plenitude.

Os objetivos mencionados no relatório inicial e intermédio, foram alcançados com sucesso, com o auxílio do CCDE que fez um trabalho de integração imprescindível no que toca às atividades inerentes ao cargo, mostrando sem disponibilidade para este fim.

O cargo a desempenhar requer que seja realizado um trabalho constante ao longo do ano letivo, de forma a garantir que este é executado e dadas as múltiplas intervenções

verificadas no decorrer do ano letivo, ficamos cientes que este cargo engloba variadas responsabilidades.

Após acompanhar o trabalho desenvolvido no cargo de assessoria CCDE e tendo em consideração o envolvimento de maior proximidade nas tarefas de responsabilidade que me foi dado, a avaliação é bastante positiva, salientado que este cargo apresenta no seu desenvolvimento diversas dificuldades. Com a assessoria a este cargo, adquirimos competências que nos permitem conseguir desempenhar corretamente este cargo, conseguimos desenvolver estratégias de relacionamento e interligação com os diferentes docentes e os diferentes alunos das distintas modalidades. Desenvolvemos um sentido de organização bastante grande, porque o cargo assim o exige, dada a complexidade do mesmo, conseguimos também desenvolver capacidade de liderança e orientação, uma vez que era necessário orientar as diferentes provas, a sua logística e ainda estar em constante trabalho e ligação com os restantes docentes. Por fim conseguimos também aprofundar ainda mais o nosso conhecimento informático, de forma a ter tudo organizado e também para conseguirmos trabalhar nas diferentes plataformas que o Desporto Escolar assim exige.

### **Área 3 – Projetos e Parcerias Educativas**

De acordo com o guia de estágio, a área dos Projetos e Parcerias Educativas, tem como objetivo desenvolver nos estagiários várias competências, entre elas, competências de construção, conceção, planificação e avaliação de projetos educativos curriculares e promover também a participação dos estagiários na organização escolar. Os estagiários durante a realização dos projetos, devem também adquirir e demonstrar competências ao nível da capacidade de trabalho em equipa, cooperação com os colegas, bem como desenvolver o sentido crítico, entre outras.

Para o desenvolvimento desta área 3, o NE da Martim de Freitas, realizou dois subprojectos distintos, “Alegria Colorida no Hospital Pediátrico”, e a organização da fase escolar do “Mega Sprinter”

#### **Alegria Colorida no Hospital Pediátrico**

A atividade envolveu uma turma do 5º ano, onde o NE esteve a lecionar aulas de dança. Este subprojecto está inserido no projeto Olimpíada Sustentada, integrando o Programa de Educação Olímpica do COI de Portugal, seguindo o modelo de

Aprendizagem em Serviço. O principal foco desta atividade, passa por mobilizar os Valores Olímpicos, Excelência, Respeito e Amizade, envolvendo a atividade num serviço em prol da sociedade

O subprojecto foi realizado em três momentos diferentes, sendo que no primeiro momento a atividade foi realizada no Teatro Académico Gil Vicente (TAGV), e o segundo e terceiro momento foi realizado no Hospital Pediátrico.

De uma forma sucinta a atividade, pretende apresentar uma coreografia elaborada e exercitada com a turma do 5º ano nas aulas de Dança, dinamizar atividades de Boccia, jogos lúdicos e jogos de tabuleiro, de modo a colocar em prática o lema “a equidade não tem género”, envolvendo os intervenientes e os destinatários num contexto comum.

No primeiro momento, foi apresentada a coreografia, no TAGV perante a comunidade escolar numa cerimónia de entrega de diplomas a alunos do Agrupamento Martim de Freitas. O segundo momento foi realizado já no Hospital, onde os alunos apresentaram a coreografia na sala de espera, e em seguida dinamizaram atividades com os utentes internados na “Ludoteca”. O terceiro momento foi idêntico e com a mesma forma do segundo, mas a atividade foi acompanhada por uma equipa de reportagem da RTP.

Aos diferentes momentos da atividade, associamos os diferentes Valores Olímpicos, no primeiro momento, associamos o valor “Excelência”, dado este valor significar “dar o seu melhor”, sendo a ideia principal não a comparação com o outro, mas sobretudo, alcançar as metas pessoais com determinação e esforço. Já o segundo momento tem o valor “Respeito” associado, dado ser um valor que inclui o respeito por si e pelo seu corpo, o respeito pelo outro, pelas regras e pelo meio ambiente, envolvendo assim, todos aqueles que quisessem participar independentemente das suas características. O último momento representa então o valor da “Amizade”, visto que se refere à construção de um mundo melhor através da solidariedade, do espírito de equipa, da alegria e do otimismo, inspirando as pessoas a vencer diferenças e a consolidar amizades apesar das diferenças.

Este subprojecto realizado pelo NE, pretendeu então proporcionar alegria e felicidade a quem assistiu e participou nas atividades, e pretendeu também que os alunos do 5º ano percebessem que nem todos estão nas mesmas condições, mas que ainda assim necessitamos de ser inclusivos e podemos criar felicidade mesmo em quem parece que é mais complicado de o conseguir. A realização desta atividade mostrou-se um sucesso,

uma vez que atingimos aquilo que pretendemos, que era espalhar magia e proporcionar sorrisos e bem-estar.

Com a realização deste subprojecto, enquanto estagiários demonstrámos capacidade de criatividade, iniciativa, empenhamento e brio profissional e também capacidade de adaptação, uma vez que foram surgindo complicações durante a realização dos vários momentos, mas fomos sempre capazes de contrariar essas mesmas complicações e levar a atividade em frente e proporcionar momentos de bem-estar.

As principais aprendizagens com o desenvolvimento desta atividade, foi a importância da articulação entre entidades, o conhecimento das mais diversas burocracias necessárias para o desenvolvimento do projeto. Adquirimos também ferramentas na área da dança, uma área bastante específica da EF, e desenvolvemos competências na conceção de organização dos alunos para apresentações públicas.

### **Mega Sprinter**

Com o desenvolvimento deste projeto é pretendido dar continuação a uma atividade que é realizada anualmente na escola, e que está enquadrada com o Desporto Escolar e a Direção Geral da Educação.

A organização do Mega Sprinter, engloba vários objetivos, e entre eles podemos encontrar, por exemplo, envolver vários alunos da comunidade escolar no sistema educativo, fomentar a motivação dos alunos e a vontade de participar em atividades desportivas, fomentar o espírito e ética desportiva nos participantes, desenvolver a sensibilidade dos alunos para a prática do Desporto nomeadamente do Atletismo, entre outros.

Para esta atividade foram realizadas duas provas distintas, a prova do sprint e a prova do salto em comprimento. Nestas provas participam os alunos que se apuraram na fase turma. Para a inscrição dos alunos, e para articular trabalho com os colegas do grupo de EF, foram disponibilizadas bases de dados, onde os professores foram inscrevendo os seus alunos conforme foram fazendo o apuramento nas turmas. Em seguida o NE, criou um cartaz de modo a divulgar a atividade na escola.

Foi necessário criar um croqui das atividades, e em seguida montar o espaço de acordo com o croqui no dia da atividade. Dentro do pavilhão foram criadas pistas para a realização da prova do sprint, enquanto a prova de salto em comprimento foi realizada num espaço exterior.

A atividade realizou-se numa tarde livre de aulas, sendo que para o dia das provas, foi criado um programa da atividade e foram distribuídas tarefas pelo NE e também pelos professores de EF que cooperaram na organização do Mega Sprinter.

A atividade foi realizada de forma bastante fluida, sem grandes constrangimentos, inclusive a atividade findou mais cedo do que o previsto. Através destas provas foram apurados os respetivos alunos para a fase distrital do Mega Sprinter.

Como reflexão final ao subprojecto do Mega Sprinter, podemos referir que os objetivos propostos foram alcançados, e que conseguimos realizar a atividade realizando todos os passos necessários e definidos. A realização desta atividade permitiu enquanto estagiários adquirir ferramentas necessárias em termos de capacidades de organização, de planeamento e de controlo da atividade. Como aprendizagens do desenvolvimento deste projeto referimos, a necessidade de organização e de colaboração entre os vários docentes do grupo disciplinar, a organização e concretização das provas e também o poder intervir com cerca de duzentos alunos.

#### **Área 4 – Atitude Ético-Profissional**

De acordo com Lioi (2010) citado por Leme e Varoto (2013) ser Ético não é dever, mas uma atitude de bom caráter, significa então ter uma conduta disciplinar que possa ser utilizada em qualquer ambiente social.

Para Estrela e Caetano (2012), a formação inicial de professores é um processo, ordenado e delimitado no tempo, de aquisição e evolução da profissionalidade e profissionalismo docentes.

A Ética Profissional na Educação Física Escolar é referente à conduta do professor e, é demonstrada através de características presentes no dia a dia, isto é, através da assiduidade, do cumprimento das atividades propostas pelo ambiente de trabalho, do comportamento moral e sócio educativo (Leme & Varoto, 2013).

Ao iniciar o ano letivo e no seu decorrer, o valor da inclusão e responsabilidade são ferramentas que os alunos devem estar inteirados, e procuramos sempre incutir os mesmos, e ainda também hábitos de ética e de respeito por todos.

Durante o EP, tivemos como princípios fundamentais a assiduidade e a pontualidade. Comprometemo-nos em lecionar todas as aulas, e chegar sempre com antecedência às aulas para que, caso necessário, realizássemos os ajustes necessários. Houve apenas uma ocasião em que não foi possível lecionar a aula (última do 1º período),

devido a doença, mas ainda assim procuramos manter-nos atualizados sobre o trabalho desenvolvido pela turma.

O nosso grande objetivo era envolver-nos nas aprendizagens dos alunos e garantir que conseguissem alcançar o sucesso. Ainda embora nem todas as tarefas tenham atingido os objetivos propostos, nem todos os alunos tenham alcançado os resultados desejados, foi importante buscar estratégias de melhoria, e nesse sentido as reflexões conjuntas com a professora orientadora e restante núcleo de estágio foram muito uteis.

Comprometemo-nos com o nosso próprio desenvolvimento profissional, demonstrando empenho e dedicação máximos. Foi enriquecedor lecionar as aulas do 7ºG, e observar as aulas da colega de NE, do 7ºC, e também observar as aulas da professora orientadora e da maneira como conduzia as mesmas. A observação das aulas da professora orientadora proporcionou-nos uma oportunidade de adquirir metodologias valiosas para o nosso crescimento enquanto futuros docentes.

Em colaboração com a professora orientadora, lecionamos um semestre de aulas de dança numa turma de 5º ano, o que foi também a nossa intervenção noutra ciclo de ensino. Além disso participamos nas aulas do 9ºD, em conjunto com a professora orientadora.

Durante todo o ano letivo, estivemos presentes nos treinos do Grupo Equipa de Desporto Escolar de Atletismo (GEDE). Assumimos o controlo de vários treinos ao longo do ano, enfrentando diversas situações no âmbito da intervenção pedagógica. Os treinos do GEDE de atletismo, foram uma excelente oportunidade de aprendizagem, pois pudemos aprofundar os nossos conhecimentos em várias disciplinas da modalidade, e também lidar com a necessidade de diferenciar a abordagem pedagógica, considerando que havia alunos desde o 5º ao 9º ano de escolaridade. A nossa presença nos treinos foi constante durante o ano letivo e ainda tivemos a oportunidade de acompanhar o GEDE em várias competições.

De modo a mantermos a maior envolvimento possível, e uma vez que foi da nossa responsabilidade organizar o Mega Sprinter – fase escola, a professora orientadora lançou o desafio de acompanharmos os alunos apurados à fase distrital, e ainda participarmos na tarefa de tirar tempos na prova, através do programa Kinovea. Foi uma experiência diferente e bastante produtiva, e que foi bastante marcante uma vez que estivemos envolvidos na organização de uma prova distrital.

Como forma de continuar a nossa aprendizagem, cremos que era importante observar mais além do que apenas as aulas da nossa orientadora e do nosso núcleo de

estágio (NE), e decidimos assim observar as aulas de todos os docentes do 2º e 3º ciclo da E.B. Martim de Freitas e também de outros núcleos de estágio, onde observamos aulas dos NE das escolas D. Dinis, Avelar Brotero e Alice Gouveia.

O objetivo foi tentar estar sempre o mais envolvido possível no meio escolar, respeitando sempre tudo e todos, de modo que conseguíssemos ultrapassar as nossas dificuldades.

Durante o ano letivo procuramos participar em formações de modo a podermos alargar os nossos conhecimentos, e estivemos presentes no Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa (Anexo 15), no Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (Anexo 16) e também no Congresso Europeu de Futebol (Anexo 17).

## Capítulo III – Aprofundamento do tema-problema

### PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 7º ANO RELATIVAMENTE À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

#### PERCEPTION OF 7TH GRADE STUDENTS REGARDING DIFFERENTIATION IN PHYSICAL EDUCATION

Ricardo Jorge Rodrigues Correia

Paulo Renato Bernardes Nobre

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

**Resumo:** No contexto da EF, devem ser aplicadas técnicas de diferenciação pedagógica, de modo que seja possível garantir aos alunos estratégias para um ensino mais eficaz. Este estudo baseia-se na percepção dos alunos do 7º ano em relação à diferenciação pedagógica nas aulas de Educação Física. Com o estudo pretendemos identificar como é percebida a diferenciação pedagógica, em que âmbito se processa, e qual o sentimento que os alunos têm relativamente ao tema. Participam no estudo 46 alunos de duas turmas do 7º ano e também docentes, um professor com experiência e um estagiário. Tentaremos ainda perceber qual o sentimento que os alunos têm em relação ao assunto em questão. Os resultados revelam que a diferenciação pedagógica se processa mais a nível das tarefas, da forma de trabalho e da avaliação, e que a maioria dos alunos inquiridos apresenta um sentimento de indiferença relativamente ao uso de técnicas de diferenciação pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Física; Intervenção Pedagógica; Diferenciação Pedagógica.

**Abstract:** In the context of PE, pedagogical differentiation techniques should be applied, so that it is possible to guarantee students strategies for a more effective teaching. This study is based on the perception of 7th grade students regarding the pedagogical differentiation in Physical Education lessons. With this study we intend to identify how pedagogical differentiation is perceived, in which scope it takes place, and what the students' feelings are about it. Forty-six students from two 7th grade classes and also teachers, an experienced teacher and a trainee, will participate in the study. We will also try to understand how the students feel about the subject. The results show that the pedagogical differentiation takes place more at the level of tasks, form of work and evaluation, and that most of the students surveyed feel indifferent towards the use of pedagogical differentiation techniques.

**Keywords:** Physical Education; Pedagogical Intervention; Differentiation.

## **1. Enquadramento Teórico**

Este estudo foi realizado no âmbito do Relatório de Estágio inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, abordando um tema cuja pertinência decorre da experiência da prática de ensino durante a realização do Estágio Pedagógico. Neste ponto do enquadramento teórico relativamente ao estudo apresentado.

A educação física tem implicações importantes no processo educativo dos jovens, sendo considerada como uma área prioritária da formação e evolução humana. (Balan et al. 2012).

Fazendo uma análise global aos objetivos a que a Educação Física se propõe atualmente, McEvoy et al. (2017) refere que os objetivos curriculares por ordem de valência são os seguintes, desenvolver habilidades motoras e específicas do desporto, promover a aptidão física relacionada com saúde e estilos de vida ativos e desenvolvimento pessoal, social e moral, logo devem existir estratégias para que os alunos sejam possibilitados de atingir estes três objetivos.

De acordo como o decreto-lei 54/2018, a escola deve ser inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Ainda segundo este Decreto-Lei, no centro da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos e é segundo este pressuposto que cada escola tem de reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno.

O decreto-lei 55/2018, que regulamenta o currículo e a avaliação, refere que uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e da operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implica que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Um ensino adaptado às características de cada um, leva a uma promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Na literatura, a prática de diferenciação pedagógica é positivamente associada ao bem-estar escolar, inclusão social e autoconceito acadêmico, embora seja percebida pelos alunos como pouco frequente (Pozas et al, 2021).

Prud'homme et al, (2005) define diferenciação pedagógica como uma ferramenta, uma atitude, uma abordagem, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão de sala de aula. Tomlinson, (2008) refere que a diferenciação pedagógica é a capacidade que o professor tem perante a diversidade de alunos com que se depara numa sala de aula. Tomlinson, (2000) citado por Maia, (2009) referem que a diferenciação pedagógica, é um conjunto de esforços que os professores realizam de modo a conseguir responder a todos os alunos na sala de aula. Segundo o mesmo autor citando Waterman, (2005) no fundo a diferenciação pedagógica trata-se de conseguir adaptar o ensino com necessidades e estilos de ensino, de maneira a ajudar os alunos a cumprir os conteúdos programáticos.

Todos os alunos são diferentes e apresentam níveis diferentes, sendo possível que alunos que estejam no mesmo nível tenham diferentes níveis de progressão ou aquisição, e é por esta razão que a diferenciação pedagógica é uma ferramenta fundamental no ensino. Tomlinson (2001, 2014) defendeu a diferenciação como uma abordagem holística para lidar com a diversidade que engloba todos os aspetos do planeamento, do ensino e da organização do ambiente de aprendizagem e que proporciona "diferentes vias para a aquisição de conteúdos, para o processamento ou compreensão de ideias e para o desenvolvimento de produtos, de modo que cada aluno possa aprender eficazmente" (Tomlinson, 2001, p. 1). Ou seja, o objetivo da diferenciação não é introduzir variedade por si só. O objetivo é maximizar a medida em que cada aluno pode ser envolvido e progredir dentro de um quadro comum de programação de alta qualidade a partir de um ponto de partida individual, em vez de fornecer conteúdos com base no pressuposto de que todos os alunos de uma idade cronológica semelhante têm os mesmos conhecimentos de base, nível de competências, interesses e preferências.

Com a diferenciação pretende-se que o aluno consiga aprender, Tomlinson e Allan, (2002) indicam que a diferenciação pedagógica é a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou até de um pequeno grupo.

A diferenciação deve ter uma abordagem global, englobando todos os aspetos do planeamento, ensino e organização do ambiente de aprendizagem, deve proporcionar diferentes vias para a aquisição de conteúdos para que o aluno possa aprender (Jane et al., 2017), isto é, a diferenciação pretende maximizar a aprendizagem do aluno, em que o

aluno deve desenvolver-se e progredir dentro de um quadro individual e de uma programação de alta qualidade, ao invés de se fornecer conteúdos com pressupostos iguais para todos.

A escolha deste tema surge no âmbito do estágio pedagógico e tem como objetivo principal conhecer a percepção dos alunos relativamente à diferenciação pedagógica nas aulas de Educação Física e tem como questão de partida “Qual é a percepção dos alunos face à utilização de Diferenciação Pedagógica nas aulas de Educação Física?”.

Depois da questão de partida, definimos um conjunto de objetivos para a elaboração do estudo:

- Determinar se os alunos têm noção da diferenciação pedagógica realizada pelo professor.
- Identificar em que categorias se processa a diferenciação pedagógica.
- Comparar as percepções dos alunos entre a turma do professor estagiário e a turma do professor experiente
- Determinar o sentimento que os alunos têm em relação à diferenciação pedagógica.

## **2. Metodologia**

O presente é um estudo exploratório, de natureza descritiva, sendo estudado o caso dos alunos de duas turmas do 7º ano de uma escola urbana. Foi aplicado um questionário, que está organizado em duas partes. Na primeira parte o questionário apresenta 28 questões sobre formas de diferenciação, categorizadas em: Avaliação, Composição dos Grupos, Conteúdos, Decisão, Forma, Instrução, Sem Diferenciação e Tarefa. Na segunda parte do questionário, é apresentada uma questão sobre o sentimento que os alunos têm sobre a realização da diferenciação pedagógica nas aulas de EF.

As questões relativas à primeira parte do questionário são respondidas num formato de *rating scale* (tipo Likert), onde existem uma série de indicadores relativos à prática da diferenciação pedagógica, que serão respondidos numa escala de frequência entre 1 - Nunca e 5 – Sempre. A segunda parte é uma questão de resposta aberta.

A população presente neste estudo são duas turmas do 7º ano, e dois professores, um com experiência e outro estagiário. Definimos então as turmas por turma 1 e turma 2. A turma 1 é então a turma que tem o professor de EF com vários anos de experiência

profissional e a turma é composta por 19 alunos, sendo 6 do género feminino e 13 do género masculino. A turma 2, é a turma em que as aulas de EF são lecionadas por um professor estagiário, e a turma é composta por 27 alunos, sendo 12 do género feminino e 15 do género masculino.

### **3. Participantes**

Participaram no estudo duas turmas do 7º ano da Escola Básica Martim de Freitas. Uma das turmas era constituída por 19 alunos enquanto a outra apresentava 27 alunos. A amostra conta então com 46 alunos no total, sendo que 28 são do género masculino e 18 do género feminino.

### **4. Instrumentos e Procedimentos**

Para a realização do presente estudo a recolha de dados foi efetuada a partir da aplicação de um questionário relativo ao tema da diferenciação pedagógica, em fase de validação, produzido pelo Orientador da Faculdade, Professor Doutor Paulo Nobre.

O questionário contém 28 questões divididas por 8 categorias (Avaliação, Composição dos Grupos, Conteúdos, Decisão, Forma, Instrução, Sem Diferenciação e Tarefa), incluindo uma questão adicional, de resposta aberta, sobre o sentimento dos alunos relativamente à aplicação da diferenciação pedagógica.

A aplicação do questionário realizou-se de forma direta, num único momento, tendo sido cumpridos os requisitos definidos em termos de proteção de dados (RPGD), no que se refere ao anonimato do preenchimento, à recolha de elementos necessários unicamente aos objetivos de investigação, e à confidencialidade no tratamento dos dados.

Os dados foram analisados por categorias, para perceber a que níveis se processa a diferenciação, seja a nível dos conteúdos, da avaliação, da composição dos grupos, da decisão, da forma, da instrução ou da tarefa. Primeiramente os dados serão apresentados de uma forma global, e em seguida serão apresentados os dados globais por turma e depois feita uma comparação entre as duas turmas de modo a verificar que indicadores e categorias existem as diferenças com mais significado.

O tratamento estatístico foi realizado através do programa SPSS e a análise dos dados pretende recolher o valor médio atribuído a cada questão, o valor mínimo, o valor

máximo, a moda, e o desvio padrão como medida de dispersão. Os dados serão analisados por categoria/tema.

Em anexo é apresentada a tabela completa dos resultados (Anexo 12). Para facilitar a descrição dos resultados, agrupamos as duas ordens de frequência inferior, Nunca + Raramente em "Pouco frequente", "Às vezes" e as duas ordens de frequência superior, Muitas vezes + Sempre em "Frequentemente".

## 5. Discussão de resultados

Neste capítulo procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos a partir do inquérito realizado. O capítulo organiza-se em quatro partes: a percepção dos alunos sobre a diferenciação pedagógica, apresentando os resultados por indicadores e em seguida por categorias, a terceira parte apresenta os resultados da turma 1, e também os da turma 2, sendo que em seguida são comparados os resultados obtidos em cada uma das turmas, e por último na quarta parte a referência ao sentimento dos alunos em relação à diferenciação pedagógica.

### 5.1 - Percepção dos alunos sobre a diferenciação pedagógica

A percepção dos alunos sobre a diferenciação pedagógica é apresentada, em primeiro lugar pela média de frequência das ações percebidas e posteriormente pela distribuição das opiniões dos inquiridos.

*Tabela 3 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos*

Item	Indicador	Média	Desvio Padrão
22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,47	0,842
13	Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	4,18	0,650
1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	4,13	0,718

5	Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	4,09	1,104
4	O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	4,02	1,000

Para a maioria dos alunos (84,78%) nas aulas de Educação Física havia diferentes espaços para trabalharem ( $M=4,47\pm 0,842$ ), e havia ainda atividades nas quais trabalhavam num grupo ou equipa ( $M=4,18\pm 0,650$ ), e que é também frequente os grupos serem formados por alunos com diferentes níveis de desempenho ( $M=4,09\pm 1,104$ ), de acordo com a maioria dos alunos (71,40%). De acordo com grande parte dos alunos (78,60%), os professores verificavam ainda o que os alunos já sabiam antes de cada matéria ( $M=4,13\pm 0,718$ ) e ofereciam também várias formas para os alunos serem avaliados ( $M=4,02\pm 1,000$ ), sustentado por (71,73%).

A seguir são apresentadas as tabelas relativas a cada um dos indicadores, onde são referidos o número e a percentagem de respostas dos inquiridos.

Tabela 4 – Diferentes espaços de trabalho: frequência por sexo.

Havia diferentes espaços para trabalharmos	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco						
Frequente	1	3,6%	1	5,6%	2	4,3%
Às Vezes	3	10,7%	1	5,6%	4	8,6%
Frequentemente	23	82,1%	16	88,8%	39	84,7%
Não Respondeu	1	3,6%	0	0,00%	1	2,1%
Total	28	100%	18	100%	46	100%

Para a maioria dos alunos (84,7%) era frequente haver diferentes espaços para trabalhar, opinião corroborada por ambos os sexos.

Tabela 5 - Atividades em que trabalhava num grupo ou equipa: frequência por sexo

Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco						
Frequente	0	0,0%	0	0,0%	0	0%

Às Vezes	3	10,7%	3	16,7%	6	13,0%
Frequentemente	24	85,7%	15	83,3%	39	84,7%
Não Respondeu	1	3,6%	0	0,0%	1	2,1%
Total	28	100%	18	100%	46	100%

As atividades em que os alunos trabalhavam em grupo ou equipa eram frequentes nas aulas, percepção sustentada pela quase totalidade dos alunos (84,7%), de ambos os sexos, e por não ser considerada pouco frequente para nenhum dos inquiridos.

Tabela 6 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por sexo.

Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	0	0,0%	0	0,0%	0	0%
Frequente	6	21,4%	3	16,7%	9	19,5%
Às Vezes	22	78,6%	15	83,3%	37	80,4%
Não Respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	28	100%	18	100%	46	100%

A identificação das aprendizagens adquiridas é considerada frequente pela maioria dos inquiridos (80,4%), com uma expressão ligeiramente superior nas alunas (83,3%).

Tabela 7 - Composição dos grupos por níveis de desempenho diferentes: frequência por sexo

Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	5	17,9%	1	5,6%	6	13,0%
Frequente	2	7,1%	2	11,1%	4	8,6%
Às Vezes	20	71,4%	15	83,3%	35	76,0%
Não Respondeu	1	3,6%	0	0,0%	1	2,1%
Total	28	100%	18	100%	46	100%

Grande parte dos inquiridos (76,0%) refere que frequentemente os grupos são compostos por alunos de diferentes níveis de desempenho, com uma expressão mais elevada no género feminino (83,3%)

Tabela 8 - Diferentes formas de ser avaliado: frequência por sexo

O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	1	3,6%	2	11,1%	3	6,5%
Frequente	6	21,4%	4	22,2%	10	21,7%
Às Vezes	21	75,0%	12	66,7%	33	71,7%
Frequentemente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não Respondeu	28	100%	18	100%	46	100%
Total						

Diferentes formas de avaliação são frequentes nas aulas, percepção sustentada pela grande maioria dos alunos (71,7%), ainda que seja referido por (21,7%) que acontece apenas às vezes.

Os indicadores anteriormente analisados, indicam através da percepção dos alunos, que existem práticas de diferenciação pedagógica, onde é possível ver que os professores oferecem aos alunos diferentes espaços de prática e que na maioria das vezes os grupos são organizados de forma heterógena por níveis de desempenho, e ainda que os alunos têm várias formas de poderem ser avaliados. A oferta de diferentes espaços de prática, seja mudando jogos, áreas de jogo ou para atividades de fitness contribuem para um ambiente mais inclusivo, porque os alunos não se sentem tão intimidados no seu novo ambiente (Matthew & Robert 2023). A utilização de grupos heterogéneos, constitui uma função do professor, que deve fazer o máximo possível de modo a corresponder a todos os alunos presentes na aula (Tomlinson, 2000).

Podemos ainda destacar que nas aulas havia atividades onde os alunos trabalham com outro colega ( $M=3,93\pm 0,759$ ), o que demonstra que existe uma prática de aprendizagem cooperativa nas aulas, e ainda que cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo ( $M=3,80\pm 1,204$ ).

Curiosamente é de notar que os indicadores cuja ocorrência é menor, referem que aos grupos nunca eram organizados por género ( $M=1,80\pm 0,991$ ), o que indica que a

composição dos grupos era feita de forma heterogénea, em que rapazes e raparigas trabalham em conjunto. É ainda revelado que por norma a maioria das atividades não são difíceis para os alunos ( $M=1,96\pm 0,842$ ) e que nunca se sentiam incapazes relativamente às aulas ou atividades de Educação Física ( $M=1,91\pm 0,900$ ). Ainda assim é de notar que no indicador “O professor deixa que seja eu a escolher os objetivos para os exercícios” ( $M=2,24\pm 1,037$ ), a média representa que raramente acontece este indicador, o que pode ser um sinal de uma estratégia de diferenciação centrada no professor, e não com decisão do aluno, sabendo-se que a escolha dos objetivos por parte dos alunos leva a um maior sucesso nas aprendizagens (Matthew & Robert 2023).

## 5.2 – Categorias em que se processa a diferenciação pedagógica

Apresentam-se agora as categorias onde mais se realiza a diferenciação pedagógica de acordo com a perceção dos alunos, nas aulas de Educação Física.

Tabela 9 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos por categorias.

Categoria	Item	Indicador	Média	Desvio Padrão
Tarefa	22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,47	0,842
Tarefa	23	A maioria das atividades eram fáceis para mim	3,68	0,829
Tarefa	24	Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance	3,64	1,368
Forma de trabalho	13	Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	4,18	0,65
Forma de trabalho	14	Havia atividades em que trabalhava com outro colega	3,93	0,759
Forma de trabalho	12	Havia atividades em que trabalhava sozinho	2,59	1,087
Avaliação	1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	4,13	0,718
Avaliação	4	O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	4,02	1

Avaliação	3	O professor utiliza fichas sobre o que estamos a aprender e onde posso ver o meu progresso individual	3,48	1,13
-----------	---	---	------	------

De acordo com os inquiridos, as práticas de diferenciação nas aulas de Educação Física são percecionadas ao nível da tarefa, da forma de trabalho e da avaliação, destacando-se respetivamente pela existência de diferentes espaços para trabalhar, onde trabalhavam em grupo ou equipa e pela verificação, pelos professores, do que já sabiam antes de novas aprendizagens. A perceção de diferenciação ao nível da tarefa e da forma do trabalho, encontra-se em linha com o estudo de Whipp, et. al (2014), que refere que os professores tendem a diferenciar com sucesso o conteúdo e o processo. Já as diferentes formas de avaliação podem constituir também um indicador de diferenciação pedagógica, visto que de acordo com o Decreto-Lei nº55/2018, para a avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos.

A seguir são apresentadas as tabelas com de acordo como o maior valor médio por cada uma das categorias onde se evidencia diferenciação pedagógica.

*Tabela 10 - Diferentes espaços de trabalho: frequência por sexo.*

Havia diferentes espaços para trabalharmos	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco	1	3,6%	1	5,6%	2	4,3%
Frequente	3	10,7%	1	5,6%	4	8,6%
Às Vezes	23	82,1%	16	88,8	39	84,7%
Frequentemente	1	3,6%	0	0,0%	1	2,1%
Não Respondeu	28	100%	18	100%	46	100%
Total						

De acordo com a perceção da maioria dos alunos (84,7%) era frequente haver diferentes espaços para trabalhar, opinião comprovada por ambos os sexos, com mais expressão no sexo feminino (88,8%).

Tabela 11 - Atividades em que trabalhava num grupo ou equipa: frequência por sexo

Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	0	0,0%	0	0,0%	0	0%
Frequente	3	10,7%	3	16,7%	6	13,0%
Às Vezes	24	85,7%	15	83,3%	39	84,7%
Não Respondeu	1	3,6%	0	0,0%	1	2,1%
Total	28	100%	18	100%	46	100%

É frequente existirem atividades em que trabalham num grupo ou em equipa, perceção sustentada quase pela totalidade dos alunos (84,7%), com maior expressão no género masculino (85,7%).

Tabela 12 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por sexo.

Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	Sexo				Total (N=46)	
	Masculino (N=28)		Feminino (N=18)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Frequente	6	21,4%	3	16,7%	9	19,5%
Às Vezes	22	78,6%	15	83,3%	37	80,4%
Não Respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	28	100%	18	100%	46	100%

A verificação dos conhecimentos adquiridos é considerada frequente pela maioria dos inquiridos (80,4%).

Como pode observar-se nas tabelas anteriores, no que se refere à categoria tarefa, a maioria dos alunos (84,78%) refere que existiam frequentemente diferentes espaços para trabalharem ( $M=4,47 \pm 0,842$ ), que a maioria das atividades eram fáceis ( $M=3,68 \pm 0,829$ ) mas que ainda assim quando as atividades estavam demasiado fáceis o professor dava outras mais difíceis, ao alcance do aluno ( $M=3,64 \pm 1,368$ ). Conseguimos através destes resultados perceber que os alunos tinham diferentes espaços e possivelmente com diferentes níveis para os alunos trabalharem. Além, disso, os professores adequam o nível da tarefa tendo em conta o desempenho dos alunos, isto é, o professor ao ver que a tarefa é simples para o aluno, adequa o nível da tarefa, verificando-se que as estratégias de

diferenciação de conteúdos, processos e produtos oferecem aos professores a oportunidade de se concentrarem na identidade de movimento de cada aluno (Matthew & Robert, 2023).

Ao nível da forma de trabalho, a maioria (84,7%) indica haver atividades em que os alunos trabalhavam em grupo ou em equipa ( $M=4,18\pm 0,650$ ), e que havia outras tarefas que trabalhavam com outro colega ( $M=3,93\pm 0,759$ ) e ainda que raramente os alunos trabalhavam sozinhos ( $M=2,59\pm 1,087$ ). A tendência segundo a sua perceção é que os alunos trabalham sempre com algum colega, procurando o professor utilizar um estilo de ensino recíproco e também que os alunos trabalhem em relações de cooperação, aproximando-se de uma atitude cooperativa, definida por Neto (2013) como, que uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é simultaneamente benéfico para ele e para B, e o que B faz é simultaneamente benéfico para ambos”.

Relativamente à categoria avaliação, os resultados demonstram que os professores verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria ( $M=4,13\pm 0,718$ ), sustentado pela maioria dos alunos (80,43%). Referem ainda que os professores oferecem várias maneiras de poderem ser avaliados ( $M=4,02\pm 1,000$ ) e ainda que o professor utiliza fichas sobre o que estão a aprender e onde podem ver a sua evolução ( $M=3,48\pm 1,130$ ). Conseguimos perceber que existe diferenciação pedagógica ao nível da avaliação, uma vez que na perceção dos alunos, os professores apresentam várias formas de avaliação aos alunos, e que oferecem também fichas de avaliação coparticipada, onde os alunos podem ver as matérias e o seu progresso individual. A avaliação coparticipada, orienta-se para a autorregulação da aprendizagem pelo aluno, e permite ao mesmo determinar o que já aprendeu, o que lhe falta aprender, e inclui a participação dos alunos na discussão e negociação dos objetivos a atingir (Nobre, 2019).

### **5.3 – Análise por turmas**

#### **5.3.1 - Perceção dos alunos sobre a diferenciação pedagógica – Turma 1**

A perceção dos alunos da turma 1 sobre a diferenciação pedagógica é apresentada, em primeiro lugar pela média de frequência das ações percebidas e posteriormente pela distribuição das opiniões dos inquiridos.

Tabela 13 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos da Turma 1

Item	Indicador	Média	Desvio Padrão
4	O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	4,53	0,697
1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	4,42	0,692
22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,39	0,778
11	Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	4,21	0,631
14	Havia atividades em que trabalhava com outro colega	4,16	0,501

Tabela 14 - Várias formas de ser avaliado: frequência por sexo - turma 1.

O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Frequente	2	15,4%	0	0,0%	2	10,5%
Às Vezes	11	84,6%	6	100%	17	89,4%
Frequentemente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não Respondeu	13	100%	6	10%	19	10%
Total						

Diferentes formas de avaliação são frequentes nas aulas, percepção sustentada pela quase totalidade dos alunos da turma 1 (89,4%), e de referir que ninguém (0,0%) refere que é pouco frequente

Tabela 15 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por género - turma 1.

Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Frequente	2	15,4%	0	0,0%	2	10,5%
Às Vezes	11	84,6%	6	100%	17	89,4%
Frequentemente						

Não Respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	13	100%	6	100%	19	100%

A verificação dos conhecimentos adquiridos é considerada frequente pela maioria dos inquiridos (89,4%), sendo que no sexo feminino é sustentado pela totalidade (100%).

Tabela 16 -Diferentes espaços para trabalhar: frequência por género - turma 1.

Havia diferentes espaços para trabalharmos	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Frequente	3	23,1%	0	0,0%	3	15,7%
Às Vezes	9	69,2%	6	100%	15	78,9%
Frequentemente	1	0,0%	0	0,0%	1	5,2%
Não Respondeu	13	100%	6	100%	19	100%
Total						

Grande parte dos alunos (69,2%) indica que era frequente haver diferentes espaços para trabalhar, opinião comprovada por ambos os sexos, com mais expressão no sexo feminino (100%).

Tabela 17 - Cada aluno fazia as atividades ao seu ritmo: frequência por género - turma 1.

Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Frequente	0	0,0%	2	33,3%	2	10,5%
Às Vezes	13	100%	4	66,7%	17	89,4%
Frequentemente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não Respondeu	13	100%	6	100%	19	100%
Total						

Segundo a perceção dos alunos era frequente que o professor deixasse os alunos realizarem as atividades ao seu ritmo, sustentado pela quase totalidade dos alunos (89,4%). No género masculino a resposta frequentemente é apresentada pela totalidade dos alunos (100%).

Tabela 18 - Atividades em que trabalhava com outro colega: frequência por sexo - turma 1.

Havia atividades em que trabalhava com outro colega	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Às Vezes	1	7,7%	0	0,0%	1	5,2%
Frequentemente	12	92,3%	6	100%	18	94,7%
Não Respondeu	0	0,00%	0	0,0%	0	0,0%
Total	13	100%	6	100%	19	100%

Era frequente trabalhar com outro colega durante as atividades de acordo com a quase totalidade dos inquiridos (94,7%), de salientar que apenas 1 aluno (7,7%) refere a resposta às vezes.

Analisando os resultados da turma 1 em que as aulas de Educação Física são lecionadas por um professor com experiência, podemos perceber através da percepção sobre a diferenciação pedagógica dos alunos, que de acordo com a grande maioria (89,47%), o professor frequentemente oferece várias formas para serem avaliados ( $M=4,53\pm 0,697$ ), e que o professor verificava o que os alunos sabiam antes de cada matéria ( $M=4,42\pm 0,692$ ), sustentado por uma grande parte dos inquiridos (89,47%). Oferecer diferentes formas de avaliação, com diferentes caminhos, com objetivos claros e pressupostos de aprendizagem, requer que o professor esteja ciente do conhecimento corrente, da compreensão e das habilidades dos alunos (Jarvis, et al. 2017).

Conseguimos ainda perceber que existem nestas aulas de Educação Física várias práticas de aplicação de diferenciação pedagógica, uma vez que 78,94% dos alunos indicam que havia diferentes espaços para trabalharem ( $M=4,39\pm 0,778$ ), é importante ter "pontos de acesso" para uma habilidade ou jogo, devem ser dadas várias opções para os alunos desenvolverem as suas habilidades (Matthew & Robert, 2023).

Segundo 94,74% referem também que havia atividades que trabalhavam com outro colega ( $M=4,16\pm 0,501$ ). Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo ( $M=4,21\pm 0,631$ ), diz grande parte dos alunos, apresentado uma percentagem de respostas de 89,47%.

Realçamos ainda que nas aulas de Educação Física, e segundo a percepção dos alunos, os grupos são muitas vezes constituídos por alunos de diferentes níveis de

desempenho ( $M=4,05\pm 1,026$ ), que o professor adequa quando a tarefa é fácil para o aluno ( $M=4\pm 0,767$ ) e que nas aulas podem trabalhar mais do que uma matéria ao mesmo tempo ( $M=4,05\pm 1,311$ ). De acordo com o revogado PNEF o tratamento de várias matérias é fundamental na organização das opções do ensino-aprendizagem.

De referir ainda que os alunos não se sentiam incapazes em relação às aulas ou às atividades ( $M=1,68\pm 0,820$ ) e que conseqüentemente a maioria das atividades não eram difíceis ( $M=1,95\pm 0,705$ ), isto sugere-nos que as tarefas eram adequadas ao nível dos alunos, existindo assim uma diferenciação pedagógica nas tarefas apresentadas à turma.

### 5.3.2 - Categorias em que se processa a diferenciação pedagógica – Turma 1

Apresentam-se agora as categorias onde mais se realiza a diferenciação pedagógica de acordo com a percepção dos alunos da turma 1, nas aulas de Educação Física.

Tabela 19 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos da turma 1 por categorias

Categoria	Item	Indicador	Média	Desvio Padrão
Avaliação	4	O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	4,53	0,697
Avaliação	1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	4,42	0,692
Avaliação	3	O professor utiliza fichas sobre o que estamos a aprender e onde posso ver o meu progresso individual	3,58	1,017
Tarefa	22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,39	0,778
Tarefa	24	Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance	4	0,767
Tarefa	21	Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes	3,94	0,725
Decisão	11	Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	4,21	0,631

Decisão	10	Os grupos eram distribuídos pelos espaços consoante o grau de dificuldade	3,22	1,215
---------	----	---	------	-------

As categorias de diferenciação pedagógica que mais se destacam nesta turma segundo a percepção dos alunos, refere-se às categorias da avaliação, da tarefa e da decisão.

Relativamente à categoria de avaliação, o professor oferece várias formas de os alunos serem avaliados ( $M=4,53\pm 0,697$ ), e este é o indicador que os alunos referem que acontece mais frequência na categoria de avaliação (89,47%), e o professor verifica o que os alunos sabem antes de cada matéria ( $M=4,42\pm 0,692$ ). Ainda dentro da categoria da avaliação, o professor utiliza fichas sobre o que estamos a aprender e onde posso ver o meu progresso individual ( $M=3,58\pm 1,017$ ).

No que se refere à diferenciação pedagógica, na categoria da tarefa, é referido que frequentemente havia diferentes espaços para trabalharem ( $M=4,39\pm 0,778$ ), de acordo com a grande maioria dos alunos (78,94%). Por norma o professor adequa quando a tarefa é fácil para o aluno, dando-lhe uma tarefa para o seu nível ( $M=4\pm 0,767$ ) e que o professor apresenta espaços onde os alunos podem aprender o mesmo, mas com dificuldades diferentes ( $M=3,94\pm 0,725$ ).

A última categoria que mais se destaca é a da decisão, e segundo os inquiridos (89,47%) o indicador que acontece mais frequentemente refere que cada aluno pode fazer as atividades ao seu ritmo ( $M=4,21\pm 0,631$ ), e que os grupos eram distribuídos pelos espaços conforme o grau de dificuldade ( $M=3,22\pm 1,215$ ).

Conseguimos perceber pela hierarquização das categorias que nesta turma o professor apresenta nas suas aulas estratégias de diferenciação pedagógica. Os indicadores revelam que os alunos não se sentiam incapazes relativamente às aulas ou tarefas ( $M=1,68\pm 0,820$ ) e que a maioria dos alunos não sentem que as atividades são difíceis ( $M=1,95\pm 0,705$ ). Apenas o indicador em que os alunos tinham o mesmo tempo para realizar as atividades ( $M=3,84\pm 1,167$ ) apresenta que acontecia muitas vezes. Os indicadores registados referem que o professor com experiência apresenta estratégias de diferenciação pedagógica. Referindo Esteves (2017) para desempenhar a difícil tarefa de forma competente, uma das condições é a da qualidade da formação pedagógica que os professores têm, por outro lado, tratando-se de professores no pleno exercício da docência, o trabalho desenvolvido sobre as competências é mais eficiente.

### 5.3.3 - Percepção dos alunos sobre a diferenciação pedagógica – Turma 2

A percepção dos alunos da turma 2 sobre a diferenciação pedagógica é apresentada, em primeiro lugar pela média de frequência das ações percebidas e posteriormente pela distribuição das opiniões dos inquiridos.

Tabela 20 - Práticas de diferenciação com maior frequência percebida pelos alunos da Turma 2

Item	Indicador	Média	Desvio Padrão
22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,52	0,893
13	Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	4,22	0,698
5	Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	4,12	1,177
1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	3,93	0,675
14	Havia atividades em que trabalhava com outro colega	3,76	0,879

Tabela 21 - Diferentes espaços para trabalhar: frequência por género - turma 2.

Havia diferentes espaços para trabalharmos	Sexo				Total (N=27)	
	Masculino (N=15)		Feminino (N=12)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	1	6,7%	1	8,3%	2	7,4%
Às Vezes	0	0,0%	1	8,3%	1	3,7%
Frequentemente	14	93,3%	10	83,3%	24	88,8%
Não Respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	15	100%	12	100%	27	100%

A totalidade dos alunos (88,8%) indica que era frequente haver diferentes espaços para trabalhar, opinião comprovada por ambos os sexos, com mais expressão no sexo masculino (93,3%).

Tabela 22 - Atividades em que trabalhava num grupo ou equipa: frequência por género - turma 2.

Havia atividades em que	Sexo		Total (N=27)
	Masculino (N=15)	Feminino (N=12)	

<b>trabalhava num grupo ou equipa</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Pouco Frequente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Às Vezes	1	6,7%	3	25,0%	4	14,8%
Frequentemente	14	93,3%	9	75,0%	23	85,1%
Não Respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	15	100%	12	100%	27	100%

É frequente existirem atividades em que trabalham num grupo ou em equipa, perceção sustentada quase pela totalidade dos alunos (85,1%), com maior expressão no género masculino (93,3%).

Tabela 23 - Diferentes níveis de desempenho nos grupos: frequência por género - turma 2.

<b>Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho</b>	<b>Sexo</b>				<b>Total (N=27)</b>	
	<b>Masculino (N=15)</b>		<b>Feminino (N=12)</b>			
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Pouco Frequente	7	46,7%	6	50,0%	13	48,1%
Às Vezes	4	26,7%	5	41,7%	9	33,3%
Frequentemente	4	26,7%	0	0,0%	4	14,8%
Não Respondeu	0	0,0%	1	0,0%	0	3,7%
Total	15	100%	12	100%	27	100%

De acordo com quase metade dos alunos (48,1%) é pouco frequente existirem grupos com alunos de diferentes níveis de desempenho. Segundo uma pequena porção da turma (14,8%) é frequente que aconteça existirem grupos com diferentes níveis de desempenho.

Tabela 24 - Verificavam o que os alunos já sabiam antes de cada matéria: frequência por género - turma 2.

<b>Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria</b>	<b>Sexo</b>				<b>Total (N=27)</b>	
	<b>Masculino (N=15)</b>		<b>Feminino (N=12)</b>			
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Pouco Frequente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Às Vezes	4	26,7%	3	25,0%	7	25,9%
Frequentemente	11	73,3%	9	75,0%	20	74,0%
Não Respondeu	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Total	15	100%	12	100%	27	100%
-------	----	------	----	------	----	------

A verificação dos conhecimentos adquiridos é considerada frequente pela maioria dos inquiridos (74,0%).

Tabela 25 - Atividades em que trabalhava com outro colega: frequência por sexo - turma 2.

Havia atividades em que trabalhava com outro colega	Sexo				Total (N=27)	
	Masculino (N=15)		Feminino (N=12)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	2	13,3%	1	8,3%	3	11,1%
Às Vezes	2	13,3%	2	16,7%	4	14,8%
Frequentemente	9	60,0%	9	75,0%	18	66,6%
Não Respondeu	2	13,3%	0	0,0%	2	7,4%
Total	15	100%	12	100%	27	100%

Era frequente trabalhar com outro colega durante as atividades de acordo com a maioria dos alunos (66,6%), sendo que os resultados apresentam maior expressão no sexo feminino (75%).

Analisando os dados relativos à turma onde é o professor estagiário que leciona as aulas de Educação Física, podemos ver que também existem práticas de diferenciação pedagógica. Na percepção da maioria dos alunos (88,8%) é frequente existirem diferentes espaços para trabalhar ( $M=4,52\pm 0,893$ ), trabalhando muitas vezes em grupo ou equipa ( $M=4,22\pm 0,698$ ), sustentado pela maioria dos inquiridos (85,1%).

Um indicador que aparece como sendo pouco frequente (48,18%), é os grupos serem compostos por alunos de níveis de desempenho diferentes ainda que apresente uma média de 4,12 e um desvio padrão de 1,177. Os dados revelam que o professor verificava o que os alunos sabiam antes de cada matéria ( $M=3,93\pm 0,675$ ) e que havia tarefas em que os alunos trabalhavam com um colega ( $3,76\pm 0,879$ ). Estes indicadores dizem-nos que são aplicadas estratégias de diferenciação pedagógica e que o professor procura que os alunos trabalhem em tarefas com relações de cooperação. Ao trabalhar em cooperação com os alunos, o professor pode ter uma melhor noção do que eles precisam para ter sucesso (Matthew & Robert, 2023).

Outros indicadores positivos e que indicam a existência de diferenciação pedagógica, é que os grupos raramente eram organizados por género ( $M=1,31\pm 0,838$ ),

isto é só rapazes ou só raparigas, e que para os alunos a maioria das tarefas não são difíceis ( $M=1,96\pm 0,940$ ). Neste caso é importante estes indicadores referirem um valor baixo por indicarem uma organização do trabalho mais inclusiva e diferenciada sem recurso a grupos de género.

Os dados permitem destacar, pela baixa frequência, que na perceção dos alunos, raramente o professor deixa que os alunos escolham os objetivos para os exercícios ( $M=2\pm 0,920$ ) e que também raramente o professor deixa os alunos escolher o material para fazerem os exercícios ( $M=2\pm 0,940$ ), o que coloca questões sobre a diferenciação a este nível, uma vez que de acordo com Matthew & Robert (2023), deve existir equipamentos com diferentes tamanhos, peso e altura, para que o aluno possa escolher, uma vez que as capacidades dos alunos variam.

#### 5.3.4 - Categorias em que se processa a diferenciação pedagógica – Turma 2

Apresentam-se agora as categorias onde mais se realiza a diferenciação pedagógica de acordo com a perceção dos alunos da turma 2, nas aulas de Educação Física.

Tabela 26 - Práticas de diferenciação com maior frequência percecionada pelos alunos da turma 2 por categorias

Categoria	Item	Indicador	Média	Desvio Padrão
Tarefa	22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,52	0,893
Tarefa	23	A maioria das atividades eram fáceis para mim	3,62	0,852
Tarefa	26	Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dizia-me para auxiliar os outros colegas	3,48	1,282
Forma	13	Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	4,22	0,698
Forma	14	Havia atividades em que trabalhava com outro colega	3,76	0,879
Forma	12	Havia atividades em que trabalhava sozinho	2,26	1,13

Composição dos Grupos	5	Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	4,12	1,177
Composição dos Grupos	6	Os grupos tinham alunos e alunas com o mesmo nível de desempenho	2,62	0,941
Composição dos Grupos	7	Os grupos eram organizados por género, incluindo só alunos ou só alunas	1,31	0,838

São agora apresentadas as categorias onde mais se evidencia a diferenciação pedagógica de acordo com a perceção dos alunos, nas aulas de Educação Física. A perceção de diferenciação situa-se mais ao nível da tarefa, da forma de trabalho e da composição dos grupos.

Na turma 2 a categoria Tarefa é aquela cujos indicadores adquirem maior expressão. A maioria dos alunos (88,8%) perceciona a existência de diferentes espaços para trabalharem ( $M=4,52\pm 0,893$ ), e que as tarefas eram fáceis para os alunos ( $M=3,62\pm 0,852$ ). Quando as atividades eram fáceis o professor dizia para auxiliarem os colegas ( $M=3,48\pm 1,282$ ). Os dados indicam-nos então que existe uma diferenciação ao nível das tarefas, existindo diferentes espaços de trabalho, e que o professor primeiro coloca os alunos a auxiliarem-se entre si, num ensino recíproco e de cooperação, e que adequa também as tarefas aos alunos.

A segunda categoria com mais evidencia, é mencionada como a forma de trabalho, onde é apresentado que era frequente atividades em que os alunos trabalhavam em grupo ou equipa ( $M=4,22\pm 0,698$ ), de acordo com grande parte da turma (85,18%). Os alunos percecionam que também havia atividades onde trabalhavam com outro colega ( $M=3,76\pm 0,879$ ) e que raramente havia tarefas onde trabalhavam sozinhos ( $M=2,26\pm 1,130$ ).

A composição dos grupos é então a terceira categoria em evidência, uma vez que os grupos tinham alunos de diferentes níveis de desempenho ( $M=4,12\pm 1,177$ ), ainda que segundo os alunos isso tenha menor expressão (48,1%). Raramente existem grupos de níveis de desempenho igual ( $M=2,62\pm 0,941$ ). Para concluir e que demonstra que existe diferenciação, os grupos nunca eram formados apenas por géneros ( $M=1,31\pm 0,838$ ). O processo de agrupar os alunos de forma eficaz pode ser difícil, mas os alunos devem ser

agrupados por capacidade, prontidão, interesses e perfil de aprendizagem (Colquitt, et.al 2017).

### 5.3.5 - Comparação entre as turmas.

Comparando agora as turmas, sendo que a turma 1 é a turma que é lecionada pelo professor com experiência, e a outra turma, turma 2, é lecionada por um professor estagiário. É em seguida apresentada uma tabela de comparação entre as duas turmas, evidenciando os indicadores onde mais se processa a diferenciação pedagógica, organizada pela média de acordo com a percepção dos alunos de cada turma.

Tabela 27 - Tabela de comparação entre a Turma 1 e a Turma 2

Turma 1				Turma 2			
Item	Indicador	Média	Desvio Padrão	Item	Indicador	Média	Desvio Padrão
4	O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	4,53	0,697	22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,52	0,893
1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	4,42	0,692	13	Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	4,22	0,698
22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,39	0,778	5	Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	4,12	1,177
11	Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	4,21	0,631	1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	3,93	0,675

14	Havia atividades em que trabalhava com outro colega	4,16	0,501	14	Havia atividades em que trabalhava com outro colega	3,76	0,879
13	Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	4,11	0,583	4	O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	3,67	1,038
5	Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	4,05	1,026	23	A maioria das atividades eram fáceis para mim	3,62	0,852
9	Nas minhas aulas de Educação Física nós podemos trabalhar mais do que uma matéria ao mesmo tempo	4,05	1,311	11	Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	3,52	1,424
24	Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance	4	0,767	17	Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades	3,52	1,189
21	Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes	3,94	0,725	20	Nas atividades da aula seguíamos uma ordem definida pelo professor	3,52	1,252

Para os alunos da turma 1 o professor oferece várias formas de avaliação ( $M=4,53\pm 0,697$ ), verifica o que já sabem antes de cada matéria ( $M=4,42\pm 0,692$ ), e organiza as aulas com diferentes espaços para trabalhar ( $M=4,39\pm 0,778$ ), onde cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo ( $M=4,21\pm 0,631$ ), e algumas em que trabalhava com outro colega ( $M=4,16\pm 0,501$ ).

Para a turma 2, havia diferentes espaços para os alunos trabalharem ( $M=4,52\pm 0,893$ ). Por norma os alunos trabalhavam em grupos ou equipas ( $M=4,22\pm 0,698$ ) e os grupos são constituídos por alunos de níveis de desempenho diferentes ( $M=4,12\pm 1,177$ ). O professor verificava o que os alunos já sabiam antes de cada matéria ( $M=3,93\pm 0,675$ ) e havia tarefas em que trabalhava com outro colega ( $M=3,76\pm 0,879$ ).

Começando pelas diferenças encontradas a nível dos indicadores, conseguimos perceber que na turma 1 a diferenciação é mais notória, segundo a perceção dos alunos, sendo que o professor oferece várias formas para serem avaliados ( $M=4,53\pm 0,697$ ), enquanto na turma 2 a oferta de várias formas de os alunos serem avaliados ( $M=3,67\pm 1,038$ ) é apenas o 6º indicador. Enquanto os alunos da turma 1 referem que cada aluno podia realizar atividades ao seu ritmo ( $M=4,21\pm 0,631$ ) na turma 2 aparece como o 7º indicador ( $M=3,52\pm 1,424$ ). Referindo ainda diferenças, na turma. Os alunos da turma 1 indicam que o professor deixa que eles por vezes escolham os materiais para realizarem as atividades ( $M=3,26\pm 1,195$ ), enquanto na turma 2 isso raramente acontece ( $M=2\pm 0,920$ ).

Em termos de semelhanças encontradas, podemos realçar que em ambas, nunca ou raramente os grupos eram compostos apenas por alunos do mesmo género e que em ambas as turmas os professores verificavam o que os alunos sabiam antes de cada matéria, turma 1 ( $M=4,42\pm 0,692$ ) e turma 2 ( $M=3,93\pm 0,675$ ). Outra semelhança tem que ver com que nestas turmas segundo a perceção dos alunos, em ambas a forma de trabalho é muitas vezes em grupos ou equipas ou apenas com outro colega, o que leva a referir que a estratégias de ensino nestas turmas esteja mais centrado num ensino recíproco e na procura de realizar maioritariamente trabalho de cooperação entre os alunos. Por fim outra semelhança entre indicadores é a adequação das tarefas, uma vez que em ambas as turmas os alunos referem que nunca ou raramente as tarefas eram difíceis para os alunos.

Referente às categorias de diferenciação, onde segundo a perceção dos alunos se realiza, também são encontradas diferenças, uma vez que na turma 1 as categorias que mais se evidenciam são na avaliação, da tarefa e da decisão, enquanto na turma 2 referem-

se mais da tarefa, da forma de trabalho e da composição dos grupos. Isto pode evidenciar que na turma 2 a diferenciação é muito menos feita a nível da avaliação e que nem sempre a avaliação esteja adequada aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, e que a nível da decisão, enquanto os alunos da turma 1 têm o tempo que necessita cada aluno nas tarefas, na turma 2 a turma segue mais a ordem do professor e que possivelmente nem sempre o tempo em cada tarefa seja o completamente adequado.

Estas diferenças a nível de categorias, podem explicar-se um pouco através da possível falta de experiência entre o professor estagiário e o professor experiente, mas também porque devido a essa mesma falta de experiência, o professor estagiário está sempre mais concentrado na gestão da aula e das tarefas, o que leva a que a diferenciação ao nível da avaliação e da decisão dos alunos seja menos efetiva.

#### **5.4 - Sentimento dos alunos relativamente à diferenciação pedagógica.**

Segundo Cely, et al. (2017), desenvolver as aulas, mediante procedimentos de diferenciação, contribuirá para condições de aprendizagem propícias à capacidade de cada aluno, surtindo melhor efeito sobre a autoestima.

A última questão do questionário procura perceber qual o sentimento que os alunos têm quando são aplicadas estratégias de diferenciação pedagógica. Através da afirmação, “O teu professor pode dar a ti ou ao teu grupo, tarefas diferentes, mais tempo ou por exemplo avaliar-te de forma diferente. Diz como te sentes quando alguma destas coisas acontece, a ti ou ao teu grupo.”, procuramos perceber que sentimento é causado nos alunos.

Depois de analisadas as respostas à pergunta aberta, numa amostra de 46 alunos, tivemos seis alunos que não responderam à mesma. Em seguida conseguimos retirar das perguntas que os alunos têm sensações diferentes relativamente à diferenciação pedagógica. Tivemos então alunos que revelaram indiferença, outros afirmam que sentem bem quando isso acontece, outros que se sentem mal, que se sentem irritados, chateados ou até que se sentem injustiçados. Existem ainda alunos que sentem que a diferenciação pedagógica é tratar os alunos de forma diferente. Contudo existe ainda quem diga que se sente mais confiante, e também que sente que é fundamental para a aprendizagem.

O sentimento que mais é revelado é a indiferença, relativamente à utilização da diferenciação, 16 alunos referem então que se sentem indiferentes quando o professor aplica estratégias de diferenciação pedagógica, seja ao próprio aluno ou ao grupo onde

está inserido. Em seguida 9 alunos referem que se sentem bem, quando o professor adequa as aulas de Educação Física.

Existem ainda alunos que referem sentimentos negativos, 2 alunos referem que se sentem mal, 5 referem que se sentem que é injusto utilizar diferenciação pedagógica e 2 ficam chateados quando o mesmo acontece. De referir que 4 alunos indicam que não concordam porque se sentem tratados de maneira diferente do resto da turma.

De realçar que 1 aluno apresentou na sua resposta, que quando o professor pode dá ao aluno ou ao seu grupo, tarefas diferentes, mais tempo ou outras formas de avaliação, que o sentimento é que aquilo que o professor faz é essencial para a aprendizagem dos alunos.

É conveniente referir que pode ter existido algumas dúvidas dos alunos na interpretação daquilo que era pedido, pelo que pode ter limitado a sua perceção, ainda assim percebemos que o sentimento que a diferenciação pedagógica desperta nos alunos não é completamente consensual, e que é necessário os professores trabalharem e essencialmente explicarem aos alunos o porque de acontecer e também as vantagens que tem a diferenciação pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos. É necessário trabalhar este aspeto com os alunos para que eles percebam que todos os alunos são diferentes e que todas as estratégias usadas são para o sucesso dos próprios alunos, e para que no futuro apareçam mais alunos a referir que se sentem bem e essencialmente que eles percebam a importância da diferenciação pedagógica.

## **6. Conclusão**

A questão de partida para este estudo era, “Qual é a perceção dos alunos face à utilização de Diferenciação Pedagógica nas aulas de Educação Física?”, e através do mesmo foi possível retirar algumas conclusões e perceber um pouco melhor a maneira como os alunos percecionam a existência da diferenciação pedagógica e também o sentimento que nutrem relativamente ao mesmo tema.

Relativamente à perceção dos alunos, nas aulas de Educação Física ficamos a saber que nas aulas de Educação Física havia diferentes espaços para trabalharem e em atividades nas quais trabalhavam num grupo ou equipa, ora isto indicia a existência de práticas de diferenciação pedagógica e que os alunos têm a perceção que isso acontece durante as suas aulas.

Referente às categorias, podemos hierarquizar as categorias onde mais se evidenciam as técnicas de diferenciação. É possível perceber que a diferenciação se realiza com mais evidencia ao nível das tarefas, da forma de trabalho e também ao nível da avaliação.

Com esta análise dos resultados percebemos que ainda existe um trabalho a desenvolver pelos professores, no sentido de fazer com que os alunos passem a perceber mais a importância da diferenciação pedagógica, de modo que possam desenvolver ainda mais o gosto pela prática das aulas de Educação Física, e que não desenvolvam sentimentos de irritação ou de injustiça quando são aplicadas estratégias de diferenciação pedagógica.

Para concluir e deixando possíveis melhorias para investigações futuras, seria o aumento do número de participantes, uma vez que esta amostra é relativamente reduzida e a inclusão de registos de observação direta, o que seria uma forma de conseguir comparar melhor os resultados dos questionários com a realidade das aulas. Outro ponto seria no futuro perceber o sentimento dos alunos através de uma entrevista, o que ajudaria ainda mais a aproximar as respostas do sentimento real dos alunos.

## Reflexão Final

Chega ao fim o ano letivo e conseqüentemente o Estágio Pedagógico, foi um ano complicado, exigente e de muito trabalho, mas todo o conhecimento e experiência adquirida recompensaram todas as horas investidas.

Inicialmente a inclusão num “mundo novo”, foi difícil, por ser algo diferente, mas o percurso decorreu sempre de forma ascendente, e consideramos que existiu uma evolução na forma como lidámos com a profissão de docente de Educação Física. O EP é o expoente máximo da formação académica de um futuro docente, uma vez que é aqui que se interligaram todas as aprendizagens com as diferentes experiências ocorridas durante o mesmo.

O presente relatório de estágio, apresenta e permitiu que se formulasse uma reflexão crítica sobre as mais variadas dimensões da Intervenção Pedagógica, a reflexão apresenta-se como fundamental na evolução enquanto futuro docente.

A primeira real sensação de que o EP se está a aproximar é quando os alunos são colocados nas escolas e ficam a saber qual vai ser a sua. No primeiro capítulo, é feita uma análise ao contexto em que se encontra a escola onde realizámos o EP, e é importante esta contextualização, para que também os próprios estagiários se possam adaptar ao tipo de ambiente que vão encontrar quando começa o ano letivo.

No segundo capítulo, é aquele em que refletimos sobre todo o nosso trabalho e onde crescemos como futuros docentes da área, uma vez que é aqui, que sustentado na literatura, refletimos criticamente sobre todas as nossas decisões e sobre todo o nosso envolvimento com o meio escolar. Este capítulo apresenta quatro grandes áreas.

Na área 1 é feita a reflexão sobre as atividades do Ensino-Aprendizagem, onde é realizada uma reflexão a todos os pontos importantes referentes à intervenção pedagógica, sustentada pela bibliografia. Na área 2 o acompanhamento do cargo de assessoria, descreve e avalia a forma como correu o acompanhamento ao cargo intermedio de assessoria ao cargo de Coordenador do Desporto Escolar. A área dos projetos e parcerias educativas, área 3, faz uma breve descrição sobre os projetos em que estivemos envolvidos e que realizamos dentro da comunidade escolar. A área 4 atitude ético-profissional, pretende descrever a conduta que adotamos durante todo o ano, onde procuramos sempre estar o máximo possível com a escola e com o ambiente escolar.

O desenvolvimento de um estudo como o Tema-Problema, não só permitiu que experimentássemos e vivenciássemos a área da Investigação, mas consentiu desenvolver ainda mais conhecimento sobre o tema em questão, tema esse que se revelará fundamental desenvolver nas aulas de Educação Física enquanto futuro professor de EF para possibilitar uma melhor aprendizagem a todos os alunos.

Para concluir, o EP revela-se fundamental para a formação dos futuros docentes, visto que permite ter uma experiência real do que é o Ensino e do que é ser professor. É com satisfação que passamos pelo EP uma vez que saímos dele com uma bagagem muito maior, seja a nível de conhecimento, seja a nível de experiência profissional.

## Referencias bibliográficas

- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação. Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, F., Diniz, J. (2015). Avaliação (Formativa) em Educação Física. Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*.
- Catunda, R., Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade*.
- Cely, E., Henrique, J., Anacleto, F., & Aniszewski, E. (2017). O ensino diferenciado nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira Educação Física Escolar*, 1(3).
- Coelho, E. (2016). *O Estágio Pedagógico como lugar de aprendizagem da profissão docente na formação inicial de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Departamento de Educação, Universidade dos Açores
- Diabinho, N. (2020). *Estilos de Liderança e Clima de Aula de Educação Física nos diferentes Ciclos de Ensino*. Relatório para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Beira Interior.
- Eileen McEvoy, Pilvikki Heikinaro-Johansson & Ann MacPhail (2017) Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education, *Sport, Education and Society*, 22:7, 812-824, DOI: 10.1080/13573322.2015.1075971
- Esteves, M. (2017). A diferenciação pedagógica e a formação de professores. In M. L. Borges et al. (Orgs.), *Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Faro: Universidade do Algarve.
- Estrela, M. T. & Caetano, A. (2012). *Reflexões sobre a formação ética inicial de professores*. *Interacções*, 21, 219-230.
- Freitas, Luís (2014). *Aprender a Ensinar Educação Física. Relatório de Estágio*. Porto: L. Freitas. 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.

- Gavin Colquitt, Tony Pritchard, Christine Johnson & Starla McCollum (2017) *Differentiating Instruction in Physical Education: Personalization of Learning*, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88:7, 44-50.
- Gonçalves, F., & Lima, R. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da educação física. *Revista Profissão Docente, Uberaba-MG*, v.18, n38, p.117-127..
- Gonçalves, S. (2013). *Plano anula de turma - 7o2a*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Motricidade Humana
- Ifenthaler, D., Schumacher, C., & Kuzilek, J. (2023). Investigating students' use of self-assessments in higher education using learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(1), 255–268. <https://doi.org/10.1111/jcal.12744268>.
- Jarvis, J., Pill, S. & Noble, A. (2017). Differentiated Pedagogy to Address Learner Diversity in Secondary Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88:8, 46-54, DOI: [10.1080/07303084.2017.1356771](https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1356771)
- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of feedback in physical education and sports lessons for student point of view. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235–1242. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060614>
- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of feedback in physical education and sports lessons for student point of view. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235–1242. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060614>
- Leme, A., & Varoto, F. (2013). ÉTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Revista Educação Física UNIFAFIBE*.
- Maia, B. J. F. C. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no Contexto das Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso numa Turma Regular do Segundo Ciclo com Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: B. Maia. Dissertação para obtenção do 2º Ciclo em Desporto para Crianças e Jovens, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matthew Baumuel & Robert Schmidlein (2023) *Differentiation: A Teacher's Perspective*, *Strategies*, 36:2, 18-24, DOI: [10.1080/08924562.2023.2174227](https://doi.org/10.1080/08924562.2023.2174227)
- Neto, I. (2015). Situações cooperativas nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno de Educação Física E Esporte, Marechal Cândido Rondon*, v. 13, N. 2, P. 11-25.

- Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In R. A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds.), *Ténis: Estratégia, Perceção e Ação* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: [https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7\\_5](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7_5)
- Nobre, P. (2019). Avaliação Coparticipada em Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física – *Perspetivas e Desenvolvimento* (pp.115-131). Omniserviços. Lisboa.
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).
- Nunes, C. (2015). *Aprender a ser professora de Educação Física na e pela prática*. Porto: C. Nunes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, J. (s/d). Como promover um clima positivo de sala de aula: um contributo para a prevenção da indisciplina [online]. Disponível em: <https://www.esad.edu.pt/images/docs/ca7/Comopromoverumclimapositivodesaladeaula.pdf> [consulta de 12/06/2023]
- Pozas M., Letzel V., Lindner K-T. & Schwab, S. (2021) DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. *Front. Educ.* 6:729027. doi: 10.3389/feduc.2021.729027.
- Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). *La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*. *Journal of the canadian association for curriculum studies*
- Quina, J. (2009). *91-A Organização Do Processo de Ensino Em Educação Física*.
- Quina, J.; Carreiro da Costa, F.; Alves, J. (s.d.) *O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física*
- Salguero, A. (2009). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las unidades didácticas. *Revista Digital de Educación Física*.
- Santos, E. (2018). *A importância do planeamento das aulas de educação física na escola dentro do processo de ensino/aprendizagem*. - Vitória de Santo Antão, 2018.
- Sidentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, A. (2015). *A instrução e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem: uma promoção de aprendizagens significativas à luz de uma intencionalidade reflectida* - Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Silva. Relatório de estágio profissionalizante

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.

Spessato, B. C., & Valentini, N. C. (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Revista da Educação Física* (Vol. 24, Issue 3, pp. 475–487). Universidade Estadual de Maringa. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v24.3.16748>

Spessato, B. C., & Valentini, N. C. (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Revista da Educação Física* (Vol. 24, Issue 3, pp. 475–487). Universidade Estadual de Maringa. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v24.3.16748>

Stănescu, M. (2013). Planning Physical Education – from Theory to Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 790–794. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207>

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

Tonello, M., Pellegrini, A., (1998) A Utilização da Demonstração para a Aprendizagem de Habilidades Motoras em Aulas de Educação Física. *Revista paulista Educação Física São Paulo*, 12(2): 101-14.

Valeria Balan, Gheorghe Marinescu, Laurentiu Ticala, Mirela Shao, 2012. *Physical Education–Longlife Learning Factor*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 46, 2012, Pages 1328-1332, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.296>.

Whipp, Andrew Taggart & Ben Jackson (2014) Differentiation in outcome focused physical education: pedagogical rhetoric and reality, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19:4, 370-382, DOI: 10.1080/17408989.2012.754001.

Zhou, Y., de Shao, W., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 12). MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>

Zhou, Y., de Shao, W., & Wang, L. (2021). Effects of feedback on students' motor skill learning in physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 12). MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126281>



# **Anexos**



## Anexo 2: Matéria prioritárias por espaço

AGRUPAMENTO MARTIM DE FREITAS  
EB 2,3 MARTIM DE FREITAS - 2022/2023

### **MATÉRIAS PRIORITÁRIAS POR ESPAÇO** (para evitar sobreposições na utilização de material específico)

ESPAÇO	1 (2/3Pav)	2 (1/3Pav)	3 (S. Ginástica)	4 (Ext.)	5 (Bloco E)	6 (Campo Bloco C)
2º Ciclo	<b>Jogos Pré-Desportivos</b>  <b>Voleibol</b>  <b>Badminton</b>  <b>Patinagem</b>  <b>Ginástica</b> (mínimo: 2 tapetes)	<b>Atletismo:</b> - Salto em Altura  <b>Voleibol</b>  <b>Basquetebol</b>  <b>FitEscola</b>	<b>Ginástica:</b> - Solo - Aparelhos	<b>Basquetebol</b>  <b>Atletismo:</b> - Salto em Comprimento - Corrida de Resistência / Miha + - Corrida de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas	<b>Futsal</b>  <b>Jogos Pré-Desportivos</b>  <b>Atletismo:</b> - Corridas de Velocidade - Corrida de Estafetas - Corrida de Resistência	<b>Futsal</b>  <b>Jogos Pré-Desportivos</b>  <b>Atletismo:</b> - Corrida de Resistência - Corrida de Barreiras
3º Ciclo	<b>Voleibol</b>  <b>Raquetes:</b> - Badminton - Ténis  <b>Patinagem</b>  <b>Ginástica</b> (mínimo: 2 tapetes)	<b>Atletismo:</b> - Salto em Altura  <b>Voleibol</b>  <b>FitEscola</b>	<b>Ginástica:</b> - Solo - Aparelhos - Acrobática	<b>Andebol</b>  <b>Basquetebol</b>  <b>Atletismo:</b> - Triplo Salto - Salto em Comprimento - Corrida de Resistência / Miha + - Corrida de Velocidade - Corrida de Barreiras - Corrida de Estafetas	<b>Andebol / Futsal</b>  <b>Atletismo:</b> - Corrida de Velocidade - Corrida de Estafetas - Corrida de Resistência	<b>Futsal</b>  <b>Atletismo:</b> - Corrida de Resistência - Corrida de Barreiras

### Anexo 3: Matérias a abordar por ano de escolaridade

CATEG.	7º Ano	8º Ano	9º Ano
A	JDC Andebol  Futsal Voleibol	JDC Andebol Basquetebol  Voleibol	JDC  Basquetebol Futsal Voleibol
B	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos - <i>Plinto e Boque</i> - <i>Minitrampolim</i> Ginástica de Solo	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos - <i>Plinto e Boque</i> - <i>Minitrampolim</i> <i>Ginástica de Solo</i>	GINÁSTICA Ginástica de Aparelhos - <i>Plinto e Boque</i> - <i>Minitrampolim</i>  Ginástica de Solo
C	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Velocidade</i> <i>Estafetas (Iniciação)</i> <u>Saltos</u> <i>Comprimento</i>	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Estafetas</i> <u>Saltos</u> <i>Altura (Fosbury Flop)</i>	ATLETISMO <u>Corridas</u> <i>Resistência</i> <i>Barreiras</i> <u>Saltos</u> <i>Triplo Salto</i>
D	PATINAGEM	PATINAGEM	
E		Dança (os conteúdos passaram para CEA)	
F	RAQUETES Badminton	RAQUETES Badminton Ténis (Iniciação; <i>sem avaliação</i> )	RAQUETES Ténis
G	OUTRAS Orientação, Hóquei em Campo, Tag Râguebi, Lançamento do peso, ...		

#### Anexo 4: Exemplo de extensão de conteúdos de uma Unidade de Ensino

		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4	Semana 5		Semana 6	
Dia		11/out	13/out	18/out	20/out	25/out	27/out	03/nov	08/nov	10/nov	15/nov	17/nov
Dia da Semana		Ter	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui	Qui	Ter	Qui	Ter	Qui
Aula		10	11 e 12	13	14 e 15	16	17 e 18	19 e 20	21	22 e 23	24	25 e 26
Duração		50'	100'	50'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'
Espaço		5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4
Velocidade	Partida alta	X										X
	Técnica de corrida	X										X
	Aceleração	X										X
	Técnica de chegada	X										X
Estafetas		X	X					X				
Andebol	Remate em suspensão		X	X	X		X	X	X	X	X	X
	Passe de ombro	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
	Desmarcações	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
	Ocupação equilibrada do espaço		X	X	X		X	X	X	X	X	X
	Contra-ataque			X	X		X	X	X	X	X	X
	Flutuação		X	X	X		X	X	X	X	X	X
Futsal	Passe/Condução de bola/Receção/Remate	X		X		X	X	X		X		X
	Defesa Individual			X		X	X	X		X		X
	Cria linhas de passe	X		X		X	X	X		X		X
Resistência	Corrida Contínua sem inclinação		X		X	X	X		X			
	Corrida Contínua com inclinação (rampa)		X		X	X	X		X			
Salto em Comprimento	Chamada a 1 pé							X		X	X	
	Receção com pés juntos							X		X	X	
	Rotação dos MS à frente							X		X	X	
	Corrida com aceleração							X		X	X	
	Toca o solo o mais longe possível							X		x	X	
Condição Física		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conhecimentos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

## Anexo 5: Plano de aula base

	 REPÚBLICA PORTUGUESA   EDUCAÇÃO
	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS Ano letivo de 2022/2023

Plano Aula		
Professor (a):		Data:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:
Função didática:		
Recursos materiais:		
Objetivos da aula:		

Tempo		Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Critérios de Êxito	Estilo de Ensino	Áreas de competências
T	P					
<b>Parte Inicial da Aula</b>						
<b>Parte Fundamental da Aula</b>						

	 REPÚBLICA PORTUGUESA   EDUCAÇÃO
	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS Ano letivo de 2022/2023

<b>Parte Final da Aula</b>						
<b>Componentes Críticas</b>						

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

## Anexo 6: Ficha de reflexão de aula

	
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b>	
<b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b>	
Ano letivo de 2022/2023	

Reflexão da aula			
Professor (a):		Data:	Hora:
Ano/Turma:	Período:	Local/Espaço:	
Nº da aula:	U.D.:	Nº de aula / U.D.:	
Nº de alunos previstos:		Nº de alunos dispensados:	
Função didática:			
Recursos materiais:			
Objetivos da aula:			

Reflexão Crítica / Relatório da Aula:
<u>Planeamento da aula:</u>
<u>Instrução:</u>
<u>Gestão:</u>
<u>Clima:</u>
<u>Disciplina:</u>
<u>Decisões de ajustamento:</u>
<u>Aspetos positivos mais salientes:</u> •
<u>Oportunidades de melhoria:</u>

## Anexo 7: Critérios de avaliação

EF 3º Ciclo / 7º ano	Critérios de avaliação		
Temas/Domínios	Critérios	Descritores de desempenho	Processos de recolha de informação
<b>ATIVIDADES FÍSICAS</b> Jogos Desportivos Coletivos Ginástica Atletismo Patinagem Raquetes Outros  <b>APTIDÃO FÍSICA</b> Resistência Força Velocidade Flexibilidade	Utilização de linguagem e símbolos associados à disciplina	. Domina e interpreta códigos relativos à linguagem específica da disciplina. . Utiliza linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. . Sabe questionar uma situação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testes</li> <li>• Observações diretas (formais e informais)</li> <li>• Formulação de questões</li> <li>• Produção de Relatórios</li> <li>• Apresentações</li> <li>• Debates</li> <li>• Trabalho individual</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Utilização de Equipamentos</li> <li>• Trabalho de Grupo/Pares</li> <li>• Desempenho num jogo</li> </ul>
	Utilização de estratégias diversificadas para obter informação e comunicar	. Pesquisa sobre matérias escolares e temas do seu interesse. . Descreve, explica e justifica as suas ideias, procedimentos e raciocínios. . É capaz de argumentar. . Adquire e articula, com rigor, conhecimento, informação e outros saberes para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados. . Seleciona informação pertinente que permita analisar e interpretar atividades físicas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc. . Executa tarefas associadas à compreensão e mobilização dos conhecimentos. . Estabelece relações intra e interdisciplinares.	

<b>CONHECIMENTOS</b>	<i>Procura de respostas para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Define e executa estratégias adequadas para responder às questões colocadas.</li> <li>. Analisa criticamente as conclusões a que chega, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas.</li> <li>. Trabalha com recurso a materiais e conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais.</li> <li>. Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os benefícios do exercício físico para a saúde.</li> <li>. Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.</li> <li>. Identifica as capacidades físicas: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral), de acordo com as características do esforço realizado;</li> <li>. Conhece o objetivo de cada modalidade / matéria, as suas habilidades básicas e ações técnico táticas fundamentais;</li> <li>. Conhece os aspetos regulamentares mais importantes das diferentes modalidades / matérias.</li> <li>. Aplica com correção e assertividade as ações técnicas e/ou táticas de acordo com a situação em que se encontra.</li> </ul>	<p>coletivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listas / grelhas de verificação</li> <li>• Autoavaliação e heteroavaliação dos alunos</li> </ul>
	<i>Desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenvolve ideias criativas e com sentido no contexto a que dizem respeito.</li> <li>. Recorre à imaginação, desenvoltura e flexibilidade.</li> <li>. Revela sentido estético e valoriza diferentes manifestações culturais.</li> <li>. Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (Andebol, Futsal, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</li> <li>. Compõe, realiza e analisa da GINÁSTICA (Solo, Aparelhos), as destrezas elementares dos saltos, do solo e nos aparelhos (plinto, boque e minitrampolim), em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realiza e analisa, do ATLETISMO, saltos (Salto em comprimento) e corridas (Resistência, Velocidade), cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.</li> <li>. Na PATINAGEM, patina adequadamente em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, realizando as ações técnico-táticas elementares em jogo e as ações de composições rítmicas «individuais».</li> <li>. Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, nos JOGOS DE RAQUETES (Badminton) garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</li> <li>. Desenvolve capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de APTIDÃO FÍSICA do programa Fitescola®, para a sua idade e sexo.</li> <li>. Elabora sequências de habilidades.</li> <li>. Elabora coreografias.</li> <li>. Resolve problemas em situações de jogo.</li> <li>. Explora materiais.</li> <li>. Explora o espaço, ritmos, música, relações interpessoais, etc.</li> <li>. Cria um objeto, texto ou solução, face a um desafio.</li> <li>. Analisa textos ou outros suportes com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio.</li> <li>. Cria soluções estéticas criativas e pessoais.</li> </ul>	
	<p>Adequação de comportamentos a contextos diversificados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Coopera com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo, promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e gosto proporcionado pelas atividades.</li> <li>. Aplica as regras de participação, combinadas na turma.</li> <li>. Age com cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor.</li> <li>. Conhece, respeita e aplica as regras organizativas e de segurança pessoal e dos companheiros.</li> <li>. Cumpre e faz cumprir regras de arbitragem.</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Apresenta iniciativas e propostas.</li> <li>. É autónomo na realização das tarefas individuais ou em grupo / pares, revelando espírito crítico.</li> <li>. Coopera na preparação e organização dos materiais.</li> <li>. Aceita opções, falhas e erros dos companheiros.</li> <li>. Aceita o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio.</li> <li>. Aceita ou argumenta pontos de vista diferentes.</li> <li>. Promove estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões.</li> <li>. Conhece e aplica cuidados de higiene.</li> <li>. Conhece e aplica regras de preservação dos recursos materiais e do ambiente.</li> <li>. Reforça o gosto pela prática regular de atividade física.</li> <li>. Aplica processos de elevação do nível funcional da aptidão física.</li> </ul>	
	<p><i>Análise do seu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. É confiante, resiliente e persistente, construindo caminhos personalizados de aprendizagem.</li> <li>. É capaz de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançar os seus objetivos.</li> <li>. Manifesta consciência e responsabilidade ambiental e social.</li> <li>. Aprecia os seus desempenhos e os dos outros, dando e aceitando sugestões de melhoria</li> <li>. Identifica aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho.</li> <li>. Identifica pontos fracos e fortes das suas aprendizagens</li> <li>. Utiliza os dados da sua autoavaliação para se envolver na aprendizagem.</li> <li>. Interpreta e explica as suas opções.</li> <li>. Descreve processos de pensamento e ação, usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema.</li> </ul>	

## Anexo 8: Instrumentos de avaliação por matérias

<b>FLEXÕES DE BRAÇOS (Nº de Repetições)</b>								
IDADE	RAPARIGAS				RAPAZES			
	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
9		6	10	14		6	12	17
10		7	11	15		7	14	21
11		7	11	15		8	15	21
12		7	11	15		10	16	21
13		7	12	16		12	17	22
14		7	12	16		14	19	24
15		7	12	17		16	22	27
16		7	13	18		18	24	29
17		7	13	19		18	25	32
18+		7	13	19		18	26	34

<b>ABDOMINAIS (Nº de Repetições)</b>								
IDADE	RAPARIGAS				RAPAZES			
	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
9		9	24	39		9	28	47
10		12	26	39		12	30	47
11		15	31	46		15	35	54
12		18	36	53		18	39	60
13		18	38	57		21	44	66
14		18	39	59		24	48	71
15		18	40	62		24	48	71
16		18	41	63		24	48	71
17		18	42	65		24	48	71
18+		18	42	66		24	48	71

<b>IMPULSÃO HORIZONTAL (cm)</b>								
IDADE	RAPARIGAS				RAPAZES			
	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A	PI < ZS	Z.Saudável ≥ I	Nível ≥ E	P. Atlético ≥ A
9		108,4	139,7	170,9		102,1	131,1	160,0
10		110,8	141,6	172,4		110,2	140,2	170,2
11		113,3	143,6	173,8		119,0	149,7	180,4
12		115,8	145,6	175,3		128,4	159,5	190,6
13		118,1	147,3	176,4		135,4	166,4	197,3
14		121,8	150,7	179,6		151,5	182,4	213,3
15		123,0	151,0	179,0		165,4	194,9	224,4
16		126,0	153,2	180,4		175,9	203,9	231,8
17		129,5	156,5	183,4		184,2	211,6	239,0
18+		131,9	158,1	184,2		203,2	227,5	251,7

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - ANDEBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém <b>Nível I</b> quando realiza <b>3 itens</b> , <b>Nível E</b> quando realiza <b>6 itens</b> e <b>Nível A</b> quando realiza <b>8/9 itens</b>		
1. Efetua circulação de bola 2. Passa ou dribla para uma progressão rápida 3. Assume posição defensiva	4. Ocupa o espaço de forma equilibrada 5. Passa, remata ou dribla em função da situação 6. Efetua a flutuação	7. Executa entradas, procurando linhas de passe ou remate 8. Utiliza fintas para desenquadrar o adversário 9. Executa o bloco.

JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS - FUTSAL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém <b>Nível I</b> quando realiza 3 itens, <b>Nível E</b> quando realiza 6 itens e <b>Nível A</b> quando realiza 8/9 itens		
1. Efetua condução de bola 2. Passa e desmarca-se 3. Efetua a receção de forma controlada	4. Efetua penetração/ progressão 5. Efetua contenção/ pressão ao portador da bola 6. Enquadra-se ofensiva e defensivamente	7. Efetua apoio/ cobertura defensiva 8. Efetua apoio/ cobertura ofensiva 9. Passa, remata ou progride em função da situação

S DESPORTIVOS COLETIVOS - VOLEIBOL		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	7º/8º: A = 7/8 pontos 9º: A = 8/9 pontos
O aluno obtém <b>Nível I</b> quando realiza 3 itens, <b>Nível E</b> quando realiza 6 itens e <b>Nível A</b> quando realiza 7/8 itens (7º/8º anos) ou 8/9 itens (9º ano)		
1. Coloca a bola no colega em trajetória ascendente-descendente, de modo a que este possa dar continuidade ao jogo 2. Efetua passe / manchete em função da trajetória da bola 3. Serve por baixo dirigindo a bola ao colega	4. Realiza o 2º toque para posterior ataque 5. Ataca para um espaço vazio 6. Serve por baixo colocando a bola em zona de difícil receção	7. Serve por cima ou por baixo para zona de difícil receção 8. Remata (em apoio ou suspensão) 9. Efetua o bloco ( <b>só 9º ano</b> )

GINÁSTICA - APARELHOS		
I = 4 pontos	E = 8 pontos	A = 11/12 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 4 itens, Nível E quando realiza 8 itens e Nível A quando realiza 11/12 itens		
Boque 1. Salto de Eixo  Plinto 2. Salto de Barreira  Minitrampolim 3. Salto de Vela 4. Meia Pirueta	Plinto 5. Salto de Eixo (plinto transversal) 6. Salto Entre-Mãos (plinto transversal)  Minitrampolim 7. Salto Engrupado 8. Carpa de Pernas Afastadas	Plinto 9. Salto de Eixo (plinto longitudinal) 10. Roda <b>ou</b> Queda facial (plinto transversal)  Minitrampolim 11. Pirueta 12. Carpa de Pernas Juntas

GINÁSTICA - SOLO		
I	E	A
Em <b>sequência</b> , com <b>posição inicial e final</b> : elevação de <b>um braço (rapazes)</b> ; elevação de <b>dois braços (raparigas)</b>		
1. Avião 2. Cambalhota engrupada à frente 3. Cambalhota engrupada à retaguarda (pode utilizar o plano inclinado) 4. Pino de cabeça ( <b>sem</b> ajuda/ <b>com</b> ajuda da parede/colega) 5. Posição de flexibilidade 6. Elemento de ligação	1. Cambalhota à retaguarda com saída de pernas afastadas e em extensão 2. Pino de braços ( <b>sem</b> ajuda/ <b>com</b> ajuda da parede/colega) 3. Vela 4. Ponte 5. Elemento de ligação	1. Pino de braços seguido de cambalhota à frente 2. Roda/ Rodada 3. Cambalhota à retaguarda com saída de pernas juntas e em extensão / Cambalhota à frente saltada 4. Posição de flexibilidade 5. Elemento de ligação
<b>Posições de flexibilidade:</b> <b>a)</b> afastamento lateral das pernas com inclinação do tronco à frente (paralelo ao solo); <b>b)</b> folha (peito ao solo, pernas afastadas); <b>c)</b> fecho à frente (peito às coxas, pernas juntas); <b>d)</b> espargata (frontal/ lateral).		
<b>Elementos de ligação:</b> <b>a)</b> meia pirueta; <b>b)</b> tesoura; <b>c)</b> gato; <b>d)</b> meio pivô.		

RAQUETES - BADMINTON		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
1. Mantém a <b>posição base</b> : joelhos ligeiramente fletidos e uma perna adiantada 2. Diferencia os <b>tipos de pega da raquete</b> (de direita e de esquerda) e utiliza-os de acordo com a trajetória do volante 3. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando clear, lob e serviço	4. Desloca-se e posiciona-se corretamente 5. Realiza o <b>serviço</b> (curto e comprido) 6. Executa o <b>drive de direita</b>	7. Executa o <b>drive de esquerda</b> 8. Executa o <b>amorti</b> 9. Remata, na sequência do volante alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do mesmo

PATINAGEM		
I = 4 pontos	E = 7 pontos	A = 11/12 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 4 itens, Nível E quando realiza 7 itens e Nível A quando realiza 11/12 parâmetros		
1. Ajusta e aperta os patins em função do tamanho 2. Marcha em patins no lugar 3. Realiza pequenos saltos, sem deslocamento 4. Sabe cair e levantar-se	5. Marcha em deslocamento 6. Desliza para a frente na posição base 7. Agacha-se e levanta-se em deslize	<b>Em percurso</b> 8. Arranca para frente 9. Desliza para a frente com apoios alternados 10. Desliza de cócoras 11. Desliza sobre um apoio (patim). 12. Realiza travagem em T

ATLETISMO - SALTO EM COMPRIMENTO		
I = 3 pontos	E = 6 pontos	A = 8/9 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 3 itens, Nível E quando realiza 6 itens e Nível A quando realiza 8/9 itens		
1. <b>Acelera progressivamente</b> a corrida sem reduzir a velocidade 2. <b>Impulsão</b> rápida na zona de chamada (com <b>1 pé</b> ) 3. Queda a pés juntos na caixa de saltos	4. <b>Elevação</b> enérgica da <b>coxa da perna livre</b> , na impulsão 5. Mantém o <b>tronco "direito"</b> durante a fase ascendente 6. Toca o solo o mais longe possível	7. <b>Corrida de balanço</b> ajustada e rápida 8. <b>"Puxa" a perna de impulsão</b> para junto da perna livre 9. Inclina o tronco à frente na <b>recepção</b> , com <b>rotação</b> simultânea dos <b>membros superiores</b> à frente

ATLETISMO - VELOCIDADE		
I = 2 pontos	E = 4 pontos	A = 5/6 pontos
O aluno obtém Nível I quando realiza 2 itens, Nível E quando realiza 4 itens e Nível A quando realiza 5/6 itens		
Com partida alta		
1. <b>Identificar</b> as 3 vozes de partida baixa (aos seus lugares – prontos - parte) e <b>posicionar</b> -se de acordo com as mesmas 2. <b>Sem desaceleração</b> nítida no <b>final</b>	3. <b>Avanço dos ombros</b> em relação à linha de <b>partida</b> 4. Inclinação do tronco à frente na chegada	5. <b>Movimento circular</b> dos membros inferiores 6. Apoios ativos com a parte anterior do pé

ATLETISMO - RESISTÊNCIA		
I	E	A
<b>7º ano</b>		
1. Percorre uma Milha <b>entre 10'01" e 12'00"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha <b>entre 8'30" e 10'00"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha em <b>menos de 8'30"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar
2. Efetua <b>20 a 34 percursos</b> do teste Vai-Vem*	2. Efetua <b>35 a 49 percursos</b> do teste Vai-Vem*	2. Efetua <b>50 ou mais percursos</b> do teste Vai-Vem*
<b>8º ano</b>		
1. Percorre uma Milha <b>entre 09'30" e 11'30"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha <b>entre 8'00" e 9'29"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha em <b>menos de 8'00"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar
2. Efetua <b>20 a 34 percursos</b> do teste Vai-Vem*	2. Efetua <b>35 a 49 percursos</b> do teste Vai-Vem*	2. Efetua <b>50 ou mais percursos</b> do teste Vai-Vem*
<b>9º ano</b>		
1. Percorre uma Milha <b>entre 09'00" e 11'00"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha <b>entre 7'30" e 8'59"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar	1. Percorre uma Milha em <b>menos de 7'30"</b> . O aluno pode andar mas não pode parar
2. Efetua <b>20 a 34 percursos</b> do teste Vai-Vem*	2. Efetua <b>35 a 49 percursos</b> do teste Vai-Vem*	2. Efetua <b>50 ou mais percursos</b> do teste Vai-Vem*

## Anexo 9: Documento de avaliação coparticipada de ginástica de solo e de aparelhos

	 REPÚBLICA PORTUGUESA   EDUCAÇÃO
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> Ano letivo de 2022/2023	
<b>AVALIAÇÃO GINÁSTICA NO SOLO - Sequência com posição inicial e final</b>	
<b>AVALIAÇÃO SUMATIVA DE GINÁSTICA DE APARELHOS</b>	
Nome: _____ nº.: _____	

1. Avião 2. Cambalhota <del>engrupada</del> à frente 3. Cambalhota <del>engrupada</del> à retaguarda (pode utilizar o plano inclinado) 4. Pino de cabeça ( <del>sem ajuda/ com ajuda da parede/colega</del> ) 5. Posição de flexibilidade 6. Elemento de ligação	1. Cambalhota à retaguarda com saída de pernas afastadas e em extensão 2. Pino de braços ( <del>sem ajuda/ com ajuda da parede/colega</del> ) 3. Vela 4. Ponte 5. Elemento de ligação	1. Pino de braços seguido de cambalhota à frente 2. Roda/ Rodada 3. Cambalhota à retaguarda com saída de pernas juntas e em extensão / Cambalhota à frente saltada 4. Posição de flexibilidade 5. Elemento de ligação
Posições de flexibilidade: a) afastamento lateral das pernas com inclinação do tronco à frente (paralelo ao solo); b) folha (peito ao solo, pernas afastadas); c) fecho à frente (peito às coxas, pernas juntas); d) espargata (frontal/ lateral).		
Elementos de ligação: a) meia pirueta; b) tesoura; c) gato; d) meio pivô.		

<b>GINÁSTICA NO SOLO</b>	7º ANO	ELEMENTO 1	ELEMENTO 2	ELEMENTO 3	ELEMENTO 4	ELEMENTO 5	ELEMENTO 6
	INTRODUTÓRIO						
	ELEMENTAR						
	AVANÇADO						

GINÁSTICA DE APARELHOS	I - 4				E - 8				A - 11/12				NÍVEL 1º	NÍVEL 2º	NÍVEL 3º
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
<b>Boque</b> 1. Salto de Eixo <b>Plinto</b> 2. Salto de Barreira <b>Minitrampolim</b> 3. Salto de Vela 4. Meia Pirueta	<b>Plinto</b> 5. Salto de Eixo (plinto transversal) 6. Salto <del>Entre-Mãos</del> (plinto transversal)  <b>Minitrampolim</b> 7. Salto <del>Engrupada</del> 8. Carpa de Pernas Afastadas												<b>Plinto</b> 9. Salto de Eixo (plinto longitudinal) 10. Roda ou Queda facial (plinto transversal)  <b>Minitrampolim</b> 11. Pirueta 12. Carpa de Pernas Juntas		

## Anexo 10: Documento de autoavaliação

	 REPÚBLICA PORTUGUESA
<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS</b> <b>ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS</b> Ano Letivo de 2021/2022	

### Ficha de Autoavaliação de EDUCAÇÃO FÍSICA

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

Esta ficha pretende ajudar-te a refletir sobre a tua avaliação relativamente a conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo do período.  
Para fazeres a tua autoavaliação, precisas de refletir sobre as aprendizagens realizadas nesta disciplina e o teu desempenho nas aulas, nos trabalhos, no grupo e individualmente, bem como, sobre o comportamento.

#### DESCRITORES DE DESEMPENHO

- **Utilizo linguagem e símbolos associados à disciplina**
  - Domino conceitos e procedimentos da disciplina.
  - Utilizo linguagens verbais e não verbais para comunicar.
- **Utilizo estratégias diversificadas para obter informação e comunicar**
  - Pesquisa, seleciono e organizo informação para a usar em várias situações.
  - Descrevo, explico e justifico as minhas ideias, procedimentos e raciocínios.
  - Sou capaz de argumentar.
- **Procuro resposta para novas situações analisando a informação e aplicando-a em contextos específicos**
  - Interpreto e compreendo situações ligadas ao mundo real.
  - Aplico conhecimentos a novas situações.
- **Tenho sensibilidade ao nível da estética e artística e consciência do domínio do corpo.**
  - Reconheço, experimento, aprecio e valorizo as diferentes manifestações culturais.
  - Realizo atividades e utilizo materiais específicos da disciplina.
- **Tenho comportamentos adequados**
  - Coopero, colaboro com os outros em projetos e trabalhos comuns.
  - Interajo com os outros com tolerância, empatia e responsabilidade.
  - Tenho consciência e responsabilidade ambiental.
  - Uso uma linguagem adequada.
- **Analiso o meu conhecimento identificando pontos fortes e fragilidades**
  - Sou empenhado, autónomo e persistente.
  - Cumpro os deveres escolares de assiduidade e de pontualidade, de material escolar, de realização das tarefas, na sala de aula e em casa.
  - Utilizo o feedback para melhorar a minha aprendizagem.
  - Sou capaz de autoavaliar-me de forma consciente.

Analisa com atenção os descritores de desempenho, acima apresentados.  
 Reflete sobre o teu desempenho ao longo do período e assinala com um (x) o nível que corresponde à tua situação.  
 Se tiveres dúvidas, pede ajuda ao teu professor.

	Conhecimentos, capacidades e atitudes	1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo
Nível 1/2	Revelo muitas dificuldades/dificuldades nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 3	Revelo algumas dificuldades nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 4	Revelo facilidade nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			
Nível 5	Revelo muita facilidade nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento das competências.			

Fundamenta a tua autoavaliação e diz o que podes fazer para melhorar.

1º Período	
Assinatura	
2º Período	
Assinatura	
3º Período	
Assinatura	

## Anexo 11: Questionário Tema-Problema



Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Com este inquérito pretendemos perceber como decorrem as tuas aulas de Educação Física e o modo como o teu professor faz em algumas situações.

Em seguida são apresentadas algumas frases sobre as quais te pedimos que respondas de acordo com as instruções apresentadas. Não há respostas corretas, responde apenas de acordo com aquilo que acontece nas tuas aulas de Educação Física.

1- Em relação às afirmações seguintes, assinala com "X" o grau de frequência em que acontece nas tuas aulas de EF:	Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1 - Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria.					
2 - Quando eu não consigo atingir os resultados exigidos, o professor modifica a minha avaliação.					
3 - O professor utiliza fichas sobre o que estamos a aprender e onde posso ver o meu progresso individual.					
4 - O meu professor oferece-me várias formas de ser avaliado.					
5 - Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho.					
6 - Os grupos tinham alunos e alunas com o mesmo nível de desempenho.					
7 - Os grupos eram organizados por género, incluindo só alunos ou só alunas.					
8 - Existiam atividades ou conteúdos diferentes, mas eu não podia escolher.					
9 - Nas minhas aulas de Educação Física nós podemos trabalhar mais do que uma matéria ao mesmo tempo					
10 - Os grupos eram distribuídos pelos espaços consoante o grau de dificuldade.					
11 - Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo.					
12 - Havia atividades em que trabalhava sozinho.					
13 - Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa.					
14 - Havia atividades em que trabalhava com outro colega.					
15 - O professor deixa-me escolher o material para eu fazer os exercícios.					
16 - O professor deixa que seja eu a escolher os objetivos para os exercícios.					
17 - Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades.					
18 - Sentia-me incapaz em relação às aulas ou às atividades.					
19 - A maioria das atividades eram difíceis para mim.					



20 - Nas atividades da aula seguimos uma ordem definida pelo professor.					
21 - Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes.					
22 - Havia diferentes espaços para trabalharmos.					
23 - A maioria das atividades eram fáceis para mim.					
24 - Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance.					
25 - Os alunos com necessidades especiais tinham atividades próprias, diferentes das outras.					
26 - Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dizia-me para auxiliar os outros colegas.					
27 - Havia aulas em que começávamos por atividades mais difíceis.					
28 - Quando as atividades eram difíceis para mim o professor alterava para uma que eu conseguisse executar.					

**II - O teu professor pode dar a ti ou ao teu grupo, tarefas diferentes, mais tempo ou por exemplo avaliar-te de forma diferente. Diz como te sentes quando alguma destas coisas acontece, a ti ou ao teu grupo.**

---



---



---



---



---

## Anexo 12: Tabela resultados Tema-Problema

Categoria	Indicador								
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Moda	N	NR
Avaliação	1	Os professores verificavam o que já sabíamos antes de cada matéria	4,13	0,718	3	5	4	46	
	2	Quando eu não consigo atingir os resultados exigidos, o professor modifica a minha avaliação	3,11	1,185	1	5	3	46	2
	3	O professor utiliza fichas sobre o que estamos a aprender e onde posso ver o meu progresso individual	3,48	1,13	1	5	3	46	
	4	O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	4,02	1	1	5	5	46	
Composição dos Grupos	5	Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	4,09	1,104	1	5	5	46	1
	6	Os grupos tinham alunos e alunas com o mesmo nível	2,64	0,908	1	5	2	46	1

		de desempenho							
	7	Os grupos eram organizados por género, incluindo só alunos ou só alunas	1,8	0,991	1	5	1	46	1
Conteúdos	8	Existiam atividades ou conteúdos diferentes, mas eu não podia escolher	2,91	1,062	1	5	3	46	1
	9	Nas minhas aulas de Educação Física nós podemos trabalhar mais do que uma matéria ao mesmo tempo	3,43	1,544	1	5	5	46	
Decisão	10	Os grupos eram distribuídos pelos espaços consoante o grau de dificuldade	2,73	1,232	1	5	3	46	1
	11	Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	3,8	1,204	1	5	5	46	
Forma de trabalho	12	Havia atividades em que trabalhava sozinho	2,59	1,087	1	5	3	46	
	13	Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	4,18	0,65	3	5	4	46	1
	14	Havia atividades em que trabalhava	3,93	0,759	2	5	4	46	2

		com outro colega							
Instrução	15	O professor deixa-me escolher o material para eu fazer os exercícios	2,52	1,206	1	5	2	46	
	16	O professor deixa que seja eu a escolher os objetivos para os exercícios	2,24	1,037	1	5	3	46	
Sem Diferenciação	17	Tínhamos todos o mesmo tempo para fazer as atividades	3,65	1,178	1	5	5	46	
	18	Sentia-me incapaz em relação às aulas ou às atividades	1,91	0,9	1	5	1	46	1
	19	A maioria das atividades eram difíceis para mim	1,96	0,842	1	4	2	46	
	20	Nas atividades da aula seguíamos uma ordem definida pelo professor	3,57	1,205	1	5	4	46	
Tarefa	21	Havia espaços onde podíamos aprender a mesma coisa com dificuldades diferentes	3,51	1,1	1	5	3	46	1
	22	Havia diferentes espaços para trabalharmos	4,47	0,842	2	5	5	46	1

	23	A maioria das atividades eram fáceis para mim	3,68	0,829	2	5	4	46	2
	24	Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dava-me outras mais difíceis, ao meu alcance	3,64	1,368	1	5	5	46	1
	25	Os alunos com necessidades especiais tinham atividades próprias, diferentes das outras	2,6	1,355	1	5	2	46	1
	26	Quando as atividades eram fáceis para mim o professor dizia-me para auxiliar os outros colegas	3,41	1,064	1	5	4	46	2
	27	Havia aulas em que começávamos por atividades mais difíceis	2,93	0,889	1	5	3	46	1
	28	Quando as atividades eram difíceis para mim o professor alterava para uma que eu conseguisse executar	3,11	1,049	1	5	3	46	1

### Anexo 13 – Tabelas de frequências turma 1

O meu professor oferece-me várias formas para eu ser avaliado	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Às Vezes	2	15,40%	0	0,00%	2	10,52%
Frequentemente	11	84,60%	6	100%	17	89,47%
Não Respondeu	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Haviam diferentes espaços para trabalharmos	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Às Vezes	3	23,10%	0	0,00%	3	15,78%
Frequentemente	9	69,20%	6	100%	15	78,94%
Não Respondeu	1	0,00%	0	0,00%	1	5,26%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Cada aluno podia fazer as suas atividades ao seu ritmo	Sexo				Total (N=19)	
	Masculino (N=13)		Feminino (N=6)			
	n	%	n	%	n	%
Pouco Frequente	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Às Vezes	0	0,00%	2	33,33%	2	10,52%
Frequentemente	13	100,00%	4	66,7%	17	89,47%
Não Respondeu	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

## Anexo 14 – Tabelas de frequências turma 2

Haviam diferentes espaços para trabalharmos	Sexo				Total (N=27)	
	Masculino (N=15)		Feminino (N=12)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	1	6,70%	1	8,30%	2	7,40%
Às Vezes	0	0,00%	1	8,30%	1	3,70%
Frequentemente	14	93,30%	10	83,33%	24	88,88%
Não Respondeu	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	15	100%	12	100%	27	100%

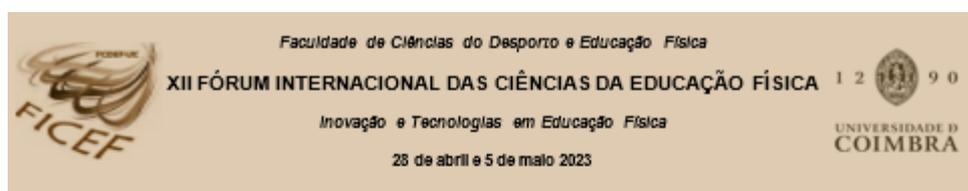
Havia atividades em que trabalhava num grupo ou equipa	Sexo				Total (N=27)	
	Masculino (N=15)		Feminino (N=12)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Às Vezes	1	6,70%	3	25,00%	4	14,81%
Frequentemente	14	93,30%	9	75,00%	23	85,18%
Não Respondeu	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	15	100%	12	100%	27	100%

Os grupos tinham alunos e alunas com diferentes níveis de desempenho	Sexo				Total (N=27)	
	Masculino (N=15)		Feminino (N=12)		n	%
	n	%	n	%		
Pouco Frequente	7	46,70%	6	50,00%	13	48,18%
Às Vezes	4	26,70%	5	41,70%	9	33,33%
Frequentemente	4	26,70%	0	0,00%	4	14,81%
Não Respondeu	0	0,00%	1	0,00%	0	3,70%
Total	15	100%	12	100%	27	100%

## Anexo 15: Certificado Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa



## Anexo 16 – XII - FICEF



### DIPLOMA

Ricardo Jorge Rodrigues Correia

apresentou a parte investigativa do respetivo Relatório de Estágio no XII Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, sobre o tema *Inovação e Tecnologias em Educação Física*.

Coimbra, 28 de abril e 5 de maio de 2023

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA  
Num. de identificação: 05333351  
Data: 2023.05.13 10:45:12+01'00'  


(Prof.<sup>a</sup> Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

**Organização:** Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

## Anexo 17: Certificado EFC

**EUROPEAN FOOTBALL CONGRESS 2023**

13 • 14  
APRIL • LISBON • PORTUGAL

### CERTIFICATE OF ATTENDANCE

**Ricardo Jorge Rodrigues Correia**

attended the EUROPEAN FOOTBALL CONGRESS 2023 (EFC2023) held in  
Lisbon, Portugal, from 13 to 14 April.

EFC2023 Chairs

 <b>João Valente-dos-Santos</b> Lusitânia University Lisbon, Portugal	 <b>Xurxo Dopico-Calvo</b> University of A Coruña Coruña, Spain	 <b>Gert Vande Broek</b> KU Leuven Leuven, Belgium	 <b>Pavel Ušp</b> Palacký University Olomouc Olomouc, Czech Republic
---	---	--	--

IPDJ code as a continuous training action with 4.0 UC: 61634961