

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



**TIAGO MIGUEL ARAÚJO SIMÃO DO CARMO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3  
DR.<sup>a</sup> MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 8ºC, NO ANO LETIVO DE  
2012/2013**

**O Autismo na Educação Física: Estratégias e Suas Aplicações**

**COIMBRA**

**2013**

**TIAGO MIGUEL ARAÚJO SIMÃO DO CARMO**  
**2007180401**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3  
DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 8ºC, NO ANO LETIVO DE  
2012/2013**

**O Autismo na Educação Física: Estratégias e Suas Aplicações**

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

**Orientador: Mestre Antero Abreu**

**COIMBRA**

**2013**

Carmo, T. (2013). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia junto da turma do 8<sup>o</sup>C no ano letivo 2012/2013*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**À minha família, pelo incentivo e apoio em todas as minhas escolhas e decisões, dedico este mestrado, com muito amor e respeito, pois quem sou hoje a eles lhes devo.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Começo por agradecer à minha família, que sempre me apoiou e procurou o meu sucesso, partilhando comigo as suas experiências e pelo constante lembrar do que é preciso para singrar.**

**Um grande abraço a todos os meu amigos, com quem partilhei vivências durante este ano e que fizeram do mesmo um dos melhores até agora, em especial ao Will e ao Nuno! Queijo!**

**Agradeço ao professor e orientador Norberto Alves, pela constante passagem de conhecimentos ao longo deste ano, que me fizeram crescer e perceber, de uma maneira impar, o que é ser professor e de como lidar com alunos e atletas e pela compreensão e ajuda aquando da minha operação.**

**Agradeço também ao Mestre Antero Abreu, pela partilha de conhecimentos e críticas construtivas que enriqueceram a minha forma de lecionar.**

**Por toda ajuda e entreajuda durante este ano, um agradecimento aos meus colegas de estágio, com os quais me diverti e aprendi muito.**

**Finalmente, um agradecimento especial aos alunos do 8ºC, por toda a experiência que me proporcionaram e por serem, quase sempre, alunos exemplares.**

**Um muito obrigado a todos!**

**“Educar é semear com sabedoria e colher  
com paciência”**

***Augusto Cury***

## RESUMO

O presente relatório é elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, presente no Plano de Estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, tendo como ponto central a prática da docência na Escola EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, em Coimbra. O estágio decorreu com a turma do 8ºC, tendo como objetivo favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos três anos de formação inicial, através duma prática docente em situação real e orientada de forma a profissionalizar docentes de Educação Física competentes e adequadamente preparados para a profissão. Neste relatório pretendo realizar uma reflexão sobre tudo o que ocorreu ao longo deste ano, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem levado a cabo na turma atrás referida. Assim sendo, começarei por contextualizar a prática desenvolvida, com base nas minhas expectativas iniciais e objetivos de formação e nas condições locais e da relação educativa, presentes na escola supramencionada. De seguida, analisarei toda a prática desenvolvida através de uma reflexão que contará com os diversos aspetos da minha intervenção pedagógica. Para finalizar o documento, procederei ao aprofundamento do tema que escolhi para este estágio, refletindo sobre as melhores estratégias a utilizar em alunos com autismo.

**Palavras-chave:** Reflexão. Processo Ensino-Aprendizagem. Intervenção pedagógica. Estratégias.

## **ABSTRACT**

*This report is an integral part of the study plan of the 2nd year of the Masters in Teaching of Physical Education in Elementary and Secondary Education in the Faculty of Sports Science and Physical Education at the University of Coimbra. Its main focal point is the practice of teaching that took place in the EB 2,3 Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Gouveia School in Coimbra. This internship was carried out with the 8<sup>o</sup>C class, and its objective was to foster the integration of the theoretical knowledge acquired over three years of initial training, through the teaching practice in a real situation and oriented as to professionalize competent and adequately prepared Physical Education teachers. In this report, I intend to conduct a reflection of everything that took place this year within the teaching-learning process carried out with the aforementioned class. Therefore, I begin by contextualizing the practice developed, based on my initial expectations and objectives, local conditions and educational relationship present in the above-mentioned school. Then I will examine all the developed practice through a reflection that will feature the various aspects of my pedagogical intervention. To finalize the document, I will proceed to deepening the theme I have chosen for this internship, reflecting on the best strategies to use with students with autism.*

**Keywords:** *Analysis. Teaching-learning process. Pedagogical intervention. Strategies.*



## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA</b> .....	12
<b>2.1. Expetativas iniciais - Plano de Formação Individual</b> .....	12
<b>2.2. Contexto vivido e respetivas condições</b> .....	16
2.2.1. A turma .....	19
2.2.2. Núcleo de Educação Física .....	20
<b>3. DESCRIÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS</b> .....	20
<b>3.1. Planeamento</b> .....	20
3.1.1. Plano Anual .....	20
3.1.2. Unidades Didáticas .....	23
3.1.3. Planos de aula .....	24
<b>3.2. Realização</b> .....	26
3.2.1. Dimensão instrução .....	26
3.2.2. Dimensão gestão .....	28
3.2.3. Dimensão clima/disciplina .....	30
3.2.4. Decisões de ajustamento .....	31
3.2.5. Estilos de ensino .....	31
<b>3.3. Avaliação</b> .....	32
3.3.1. Avaliação diagnóstica .....	32
3.3.2. Avaliação formativa .....	34
3.3.3. Avaliação sumativa .....	34
<b>4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	37
<b>4.1. Atividades de Ensino-aprendizagem</b> .....	37

4.1.1. Planeamento.....	37
4.1.2. Realização.....	38
4.1.3. Avaliação.....	41
<b>4.2. Atitude ético-profissional.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3. Perspetiva futura relativa ao desenvolvimento profissional.....</b>	<b>45</b>
<b>5. PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS E SUA RESOLUÇÃO.....</b>	<b>46</b>
<b>6. QUESTÕES DILEMÁTICAS.....</b>	<b>49</b>
<b>7. APRENDIZAGENS REALIZADAS.....</b>	<b>51</b>
<b>8. APROFUNDAMENTO DO TEMA [O Autismo na Educação Física: Estratégias e Suas Aplicações].....</b>	<b>53</b>
<b>8.1. Caracterização da doença.....</b>	<b>53</b>
8.1.1. Sintomas.....	55
8.1.2. Causas e fatores de risco.....	55
<b>8.2. Vivência com o aluno.....</b>	<b>56</b>
<b>8.3. Estratégias encontradas.....</b>	<b>58</b>
8.3.1. Ensino colaborativo ou co-ensino.....	61
8.3.2. Consultoria.....	63
8.3.3. A tutoria.....	64
<b>8.4. Reflexão e conclusão.....</b>	<b>65</b>
<b>9. CONCLUSÃO.....</b>	<b>67</b>
<b>9.1. Prática pedagógica supervisionada.....</b>	<b>68</b>
<b>10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>69</b>
<b>11. ANEXOS.....</b>	<b>73</b>
11.1. Anexo I – Plano de aula.....	74
11.2. Anexo II – Grelha de avaliação diagnóstica.....	75
11.3. Anexo III – Grelha de avaliação formativa.....	76
11.4. Anexo IV – Grelha de avaliação sumativa.....	77

Tiago Miguel Araújo Simão do Carmo, aluno nº 2007180401 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

## 1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e tem como objetivo refletir sobre as aprendizagens efetuadas ao longo do ano letivo 2012/2013, ao exercer o cargo de docência na Escola EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, em Coimbra.

Segundo Mawer (1996), um bom professor de Educação Física necessita de ter um bom conhecimento das capacidades dos seus alunos, tanto a nível de habilidade como da sua personalidade, tem de ter a noção das diferentes formas de lecionar determinadas matérias e ser dotado de mecanismos que permitam um clima de aula positivo e em que os alunos sigam aquilo que lhes é transmitido da melhor maneira. Para Kyriacou (1991), citado por Mawer (1996), uma lecionação eficaz contém três pontos fundamentais: o conhecimento (sobre aquilo que está a ser lecionado, sobre os alunos, o currículo, etc.), a tomada de decisões (que ocorre antes, durante e no fim das aulas e está relacionado com a melhor maneira possível de concretizar determinado objetivo) e a ação (comportamentos do professor que contribuem para a aprendizagem). Este autor salienta que todos estes pontos têm uma característica em comum, a sua natureza interativa, ou seja, a possibilidade que o professor tem de alterar estes fatores, consoante a forma como a aula está a decorrer.

Para Siedentop, D. (1998), a tarefa fundamental do ensino é encontrar estratégias para ajudar os estudantes a aprender, criando experiências educativas através das quais possam aumentar as suas capacidades, entendimento e atitudes e fazê-lo de tal maneira que lhes permita disfrutar da experiência de aprendizagem e da atividade estudada. O ensino pode ser definido geralmente como os comportamentos dos professores durante o seu trabalho profissional. Os professores realizam tarefas como planificar, explicar, apresentar, perguntar e corrigir, administrando *feedbacks*, tendo os seus comportamentos como objetivo ajudar os seus alunos a aprender e a desenvolverem-se, sendo que estas estratégias podem ser exercitadas e melhoradas.

Tendo este sido o primeiro ano em que entrei em contacto com a realidade da docência, fazendo a transição de aluno para professor, foi um ano repleto de novas experiências, que me prepararam, de uma forma ímpar, para o futuro desempenho do cargo de professor de Educação Física. Assim sendo, este foi um ano em que me deparei com alguns problemas e dilemas, mas em que consegui sempre encontrar soluções, o que, sem dúvida alguma, me deu a oportunidade de me ir adaptando e encontrar a minha maneira de lecionar e que mais beneficiasse os alunos a quem dei aulas, tentando sempre neles despertar o gosto pela Educação Física.

Este relatório pretende assim, demonstrar quais as aprendizagens realizadas, quais os obstáculos encontrados e como foram ultrapassados, refletindo em cada ponto sobre se, findado agora o ano letivo, as soluções encontradas foram as corretas e o que poderia ser melhorado.

Para finalizar este relatório, será aprofundado o tema escolhido, que se prende com algo com que me deparei (alunos com necessidades educativas especiais). Será realizado um levantamento das melhores estratégias para lidar com alunos com autismo e, através da experiência que tive este ano e a de outros professores, perceber quais os que poderão ter mais sucesso.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **2.1. Expetativas iniciais - Plano de Formação Individual**

O ingresso neste mestrado vem na sequência do meu grande desejo em exercer as funções de professor de Educação Física nas escolas do ensino básico ou secundário. A escolha do curso de Ciências do Desporto reflete a minha vontade em formar os alunos destes níveis de ensino nas mais diversas atividades desportivas, pois é nestas idades que a prática desportiva desempenha um dos papéis mais importantes na formação cívica destes alunos, contribuindo igualmente para um melhor desempenho no processo de aprendizagem nas restantes disciplinas do seu plano de estudos. Acresce ainda a minha intenção de, através da profissão de professor de Educação Física, dar o meu contributo para o crescimento da importância do desporto escolar no panorama desportivo a nível nacional.

Com a realização deste estágio, em que desempenhei as funções de estudante-professor, pude granjear as competências e as ferramentas necessárias a um desempenho participativo, responsável, motivador e feliz da minha futura profissão de docente.

De facto, tinha como ideal de formação/aprendizagem para este ano:

- Apreender estratégias concretas que pudessem ser utilizadas na prática pedagógica, que contribuíssem para a motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física;
- Desenvolver as competências pessoais e relacionais que permitissem o reconhecimento dos alunos, reconhecimento imprescindível à criação de laços de identificação entre ambos e à obtenção do estatuto de professor aos olhos dos alunos;
- Aprofundar as competências profissionais que facilitassem a transmissão de conhecimentos de uma disciplina que se pretende orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, fator igualmente determinante no reconhecimento pelos alunos do estatuto de professor;
- Obter ainda a capacidade de gestão eficaz dos conflitos que assegurassem uma gestão eficiente da indisciplina na frequência da disciplina de Educação Física, como fator a acrescer ao sucesso da profissão docente.

O Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto estabelece o perfil geral do desempenho profissional do professor do ensino básico e secundário, enunciando um conjunto de referenciais a alcançar no processo de formação inicial que assegure um desempenho eficiente e de qualidade da profissão docente.

O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas na atividade profissional. Neste sentido, esperava com a realização do estágio receber a supervisão pedagógica, realizar a investigação necessária e a reflexão partilhada que contribuíssem para pôr em prática todo o conjunto de aprendizagens constante do currículo da disciplina de Educação Física, de forma clara, motivadora e participativa.

Por outro lado, como profissional atuei no seio de uma comunidade educativa com normas de conduta que honrei, respeito que adotei na relação com os alunos e com os restantes colegas. Este é o profissionalismo ético que pretendia perfilhar ao longo da minha carreira, pois considero que a postura ética de um professor é a trave mestra para o sucesso na construção da cidadania, objetivo maior que deve nortear a prática educativa e escolar.

Era ainda um objetivo pessoal contribuir para uma análise crítica, reflexiva e construtiva dos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física, pretendendo, quando possível e viável, promover uma articulação com os conteúdos de outras disciplinas do plano de estudos dos alunos, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais agregador e fortalecido.

A participação que levei a cabo neste ano de formação como professor, atendendo a que se circunscreve a um período de nove meses, assentou nos seguintes domínios:

- Integrei no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, promovendo uma maior consciência cultural e cívica dos alunos. Esta integração foi pensada e organizada com a participação ativa dos alunos e famílias, procedimento que potenciou uma maior identificação dos alunos com o projeto, sentindo-o como seu, uma maior interação entre os alunos e uma maior envolvimento das famílias.
- Organizei e participei na organização de competições desportivas inter-turmas e inter-escolas. Naturalmente que estas competições tiveram um domínio regional, pois não é possível dimensioná-las a outro nível pela exiguidade de tempo;
- Outro aspeto em que gostei de intervir foi ao nível do desporto escolar, momento de prática desportiva que em muito contribui para aproximar os pais da escola e criar um verdadeiro espírito de equipa e de pertença à escola que se representa. Este espírito é desenvolvido tanto pelos que participam ativamente na modalidade desportiva como os restantes elementos da turma que com eles vibram e lhes dão o seu apoio nos momentos de competição.

- Tive ainda a possibilidade de perceber a organização da escola, contribuindo, quando possível, na definição do projeto educativo e curricular, observando também as atividades de administração e gestão da escola.

Para a concretização destas participações foi necessário, desde logo, que todo o grupo de docentes de Educação Física da escola estivesse sensibilizado e interessado no seu desenvolvimento, algo que se veio a verificar.

Acredito que a envolvimento dos alunos na organização das atividades torna-os mais ativos, responsáveis e críticos. É uma forma de criar também hábitos de vida saudáveis, para além dos momentos dedicados à disciplina de Educação Física.

A condição de supervisão em que foi realizado este ano de docência permitiu a identificação dos aspetos a melhorar, quer nas competências pessoais (*softskills*), quer nas competências profissionais. Assim, perante a identificação das carências será agora feita uma análise crítica das mesmas, tentando resolver interiormente as que venham a ser reconhecidas como de domínio pessoal. Para as restantes, de carácter mais profissional, recorrerei à frequência de ações de formação que me permitam saná-las, à investigação em busca de orientações e ao apoio sempre pronto proporcionado pela Faculdade e pelo orientador do estágio.

Face ao teor deste Plano de Formação Individual, que incorporou um conjunto de objetivos que, no contexto atual, considero terem sido merecedores do empenho necessário para a sua concretização, é evidente a existência de uma preocupação no envolvimento dos alunos, quer na organização de tarefas quer na realização das mesmas. Considero que a adesão dos alunos ao projeto da disciplina de Educação Física é crucial, quer num contributo responsável em cada aula, quer na extensão da mesma à dimensão extracurricular.

Sei contudo que nem todos os alunos têm uma apetência nata pela prática desportiva, realidade crescente nos dias de hoje em que as novas tecnologias aliciam os alunos a uma vida cada vez mais sedentária. Com estes tinha idealizado encontrar uma relação de compromisso entre o pouco interesse e a necessidade de aprendizagem, enquanto modelo saudável de vida. Tal só seria possível se fossem chamados a liderar o grupo na aula, melhorando a autoestima e os níveis de confiança, ou a outro tipo de participação ativa que se afigurasse adequada ao aluno



e à turma, numa procura incessante de consensos motivadores da criação de parcerias entre professor e alunos.

A planificação das atividades letivas é um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto bússola do trabalho do professor, deve garantir a concretização dos conteúdos programáticos num diálogo constante com o contexto temporal, local e de cada turma, privilegiando os mecanismos a utilizar na diferenciação de motivações.

## **2.2. Contexto vivido e respetivas condições**

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto, estabelece o quadro geral do sistema educativo português, alicerçado num conjunto de meios que concretizam o direito à educação. Em Portugal, o direito à educação tem expressão num conjunto organizado de estruturas (educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar) que desenvolvem ações diversificadas, da competência de instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis atrás referidos, desenvolve-se num quadro autónomico, reconhecendo o nº 7 do artigo 45º da referida Lei que os mesmos gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa.

O reconhecimento do direito a esta autonomia constitui uma forma das escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, devendo ser acompanhada, no seu dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por todos os interlocutores envolvidos.

O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 04 de maio vem assim fortalecer o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como os seus agrupamentos, reforçando a participação das famílias e comunidades locais na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e a capacidade de organização

das escolas de acordo com o contexto interno e externo em que se encontram inseridas.

Nele se define o novo modelo de organização dos estabelecimentos de ensino, baseado na criação de uma unidade organizacional – agrupamento de escolas – dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, que mantendo a sua identidade e designação próprias, reúnem os seguintes critérios:

- Construção de percursos escolares integrados;
- Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;
- Proximidade geográfica.

É nesta conjuntura que no ano letivo 2003/2004 surge o Agrupamento de Escolas Maria Alice Gouveia, reunindo sete estabelecimentos de ensino numa 1ª fase, a que se junta um oitavo estabelecimento no ano letivo 2007/2008.

Presentemente o Agrupamento alterou a sua designação para Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (AECS), com a integração de mais quatro estabelecimentos de ensino.

As escolas que atualmente integram o Agrupamento são as seguintes:

- Educação pré-escolar
  - Jardim de Infância do Areeiro
  - Jardim de Infância Quinta das Flores
  - Jardim de Infância Vendas de Ceira
- 1º Ciclo do Ensino Básico
  - EB1 do Areeiro
  - EB1 da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral
  - EB1 Bairro Norton de Matos
  - EB1 Almalaguês
  - EB1 Quinta das Flores
  - EB1 Castelo Viegas
  - EB1 Torres do Mondego
  - EB1 Vendas de Ceira

- 2º e 3º ciclos
  - EB 2, 3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia

A área geográfica de influência do Agrupamento abrange diversos polos habitacionais da cidade, designadamente: Vale das Flores, Pinhal de Marrocos, Alto de S. João, Areeiro, Nogueiras, Chão do Bispo, Casa Branca, Bairro Norton de Matos, Quinta da Boavista e, mais recentemente, a Quinta da Portela, Castelo Viegas, Almalaguês, Torres do Mondego e Vendas de Ceira. Contudo, é ainda possível encontrar estudantes provenientes de outras áreas geográficas que procuram o Agrupamento por proximidade ao local de trabalho dos pais.

É no Projeto Educativo do AECS em vigor para o triénio 2010/2013 que se desenvolveu o estágio pedagógico abordado neste relatório, mais propriamente na Escola EB 2, 3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia.

Esta Escola está inserida numa zona urbana bem localizada, perto de hipermercados, centro de saúde, farmácias, escolas e com uma rede de transportes que a liga aos pontos centrais da cidade.

Desenvolve uma política de integração/inclusão ativa, com projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, garantindo uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos, incluindo os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

Esta política de integração/inclusão é igualmente levada a cabo na EB1 da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, que integra o Agrupamento. Esta Escola tem tido, desde o início da sua atividade letiva, alunos portadores de paralisia cerebral e/ou problemas neurológicos afins. Contudo, a partir do ano letivo 2009/2010 passou a integrar também uma turma do ensino regular, permitindo uma diversificação das práticas pedagógicas e uma maior interação entre os alunos.

No presente ano letivo, 597 alunos frequentam a EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, com idades compreendidas entre os 10 e 17 anos. Estes alunos estão distribuídos por 28 turmas, que têm no seu horário, para a disciplina de Educação Física, um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos, tanto no 2º como no 3º ciclo, ao longo da semana.

Para a prática de Educação Física, a Escola dispõe de um pavilhão coberto que possui um campo (G1) e uma sala de Ginástica (G2); no exterior existem três campos de Basquetebol (C1) e dois de andebol (C2). Para a rotação de espaços ao longo do ano letivo, a escola ditou as seguintes regras:

- Se houver apenas uma turma no espaço exterior na mancha de rotação, é essa turma que tem prioridade em escolher qual dos espaços pretende usar (C1 ou C2) – não se aplica aos espaços interiores;
- Cada turma tem direito a ficar com o espaço todo para si, não existem divisões de espaço;
- São permitidas trocas entre turmas;
- As turmas de Dança que na rotação ficarem no exterior dispõem de uma sala no bloco R para a prática (uma vez que no exterior não existem fichas para ligar os rádios).

#### 2.2.1. A turma

A turma do 8ºC era constituída por 20 alunos, sendo 12 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos que perfazem uma média de 13,15 anos, sendo um destes alunos repetente. A turma é composta por alunos bem comportados mas faladores, principalmente as raparigas, com as quais tive alguma dificuldade em lidar no início do ano letivo, mas rapidamente chegámos a uma plataforma de entendimento, beneficiando o bom clima no decorrer das aulas. A turma continha alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais propriamente um aluno com autismo, outro com dificuldades de audição e outro hiperativo e com défice de atenção.

### 2.2.2. Núcleo de Educação Física

O núcleo de Educação Física da escola EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia é composto por 8 professores, sendo um deles o professor orientador deste estágio, Norberto Alves e outra, a professora Ana Paula Costa, com a qual desenvolvi o acompanhamento ao cargo de diretor de turma. Desde o início deste estágio fui muito bem recebido por todos os professores que sempre me colocaram à vontade para me dirigir a eles por forma a debater qualquer assunto relativo à escola.

## 3. DESCRIÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS

### 3.1. Planeamento

Para Bento (2003), o planeamento em Educação Física “é um modelo racional, um reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante”, assumindo diversas funções, tais como, de motivação e estimulação; orientação e controlo; transmissão de vivências e experiências e racionalização da ação. No planeamento de Educação Física está patente a realização de diversas tarefas, isto porque nele estão delineados os objetivos e meios para os realizar, comportando as decisões tomadas ao longo do ano. Este planeamento “visa estabilização, modificação ou reestruturação de relações”.

#### 3.1.1. Plano Anual

Este plano surge como uma necessidade de ver o ensino como um todo e não como uma soma das aulas. Apesar do planeamento de cada aula ser de extrema importância, como mais à frente será explicitado, o plano anual “constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”, Bento (2003). O plano anual, por ser realizado para todo o ano, terá necessariamente que ser alterado para poder responder a todas as dificuldades dos alunos e a qualquer imprevisto que surja ao longo do ano.

No início deste ano letivo, para cumprir com os pontos atrás referidos, foi delineado o plano anual individual para a minha turma. Como não me foi dada qualquer informação sobre o nível de proficiência dos alunos e de como estes se encontram em cada modalidade, o plano anual foi construído com base na mancha horária fornecida pela escola, onde eram distribuídos os espaços para cada turma durante a primeira semana de aulas, e a partir das finalidades e objetivos gerais e específicos descritos no Programa Nacional de Educação Física, a partir do qual foi definida uma sequência lógica das matérias a lecionar para o 8º ano, não tendo em conta as fases para a elaboração de um currículo. Segundo Taba (1974), a primeira fase para a elaboração de um currículo consiste na identificação de necessidades educacionais, e só posteriormente se definem os objetivos e se estabelecem as grandes etapas do ano letivo. Ora, o grupo disciplinar da EMAG utiliza os mesmos objetivos todos os anos, baseados na experiência adquirida, verificando quais os níveis em que os alunos se situam num determinado ano de ensino e em que determinada matéria e definem, como objetivo anual, a melhoria do patamar em que os alunos se encontram, por exemplo, o grupo disciplinar já sabe que em situações normais uma turma do 8º Ano, inicia o ano letivo no nível introdutório, no que diz respeito à ginástica de solo e propõe, como objetivo anual, que os alunos alcancem o nível elementar, ou seja, a definição dos objetivos anuais é realizada antes do processo de identificação das necessidades educativas. Esta etapa de definição de objetivos não foi realizada no presente ano, tendo sido reutilizada ao longo dos últimos anos letivos, independentemente das características individuais dos alunos/turma. A definição de objetivos é inequivocamente igual, não respeitando a diversidade de desempenhos e conhecimentos individuais e grupais, enquanto turma. Este método de organização é característico do modelo de ensino por blocos onde o planeamento anual é realizado sem avaliação inicial, sendo tendencialmente mais geral para todas as turmas uma vez que não existe uma visão global que permita a diferenciação inicial. Os objetivos anuais não possuem uma presença evidente, sendo definidos por blocos desportivos a alcançar no final do mesmo, não havendo por isso uma hierarquização evidente de objetivos

Este modelo de ensino (por blocos) cria uma maior descontinuidade pois existem várias disciplinas “independentes” no interior da disciplina de Educação Física, existindo aqui uma contradição com o Programa Nacional de Educação

Física que foi criado com o objetivo de a sua aplicação não ser apenas uma sequência de ações, de cada matéria, em blocos consecutivos, mas sim por etapas, havendo sempre uma ligação entre os conteúdos. Contudo, este modelo permite um controlo da turma mais fácil, lecionando um só tema e criando mais homogeneidade das práticas, permitindo uma organização mais fácil aos professores e uma facilidade no tratamento dos conteúdos, atribuindo uma maior autonomia aos docentes.

Para construir um plano que contenha objetivos exequíveis para a minha turma, foi essencial realizar a caracterização da turma, através de questionários distribuídos no início do ano letivo. Com esta caracterização pude perceber que carências estes alunos tinham e, em relação à prática de desporto, quais os alunos que mantinham alguma atividade fora do horário escolar, tanto no desporto escolar, como em clubes. Após a análise cuidada destes questionários, apercebi-me que bastantes alunos praticam desporto fora da escola, no entanto, muitos destes desportos praticados não seriam alvo de avaliação durante este ano letivo.

Após a construção do plano, foi clara uma grande disparidade entre o número de aulas para cada modalidade, havendo, por exemplo no primeiro período, 22 aulas de basquetebol, 10 de ginástica de solo e 4 de futebol. Como, nos dias em que dei aulas (terça-feira e quinta-feira), os restantes espaços, para além do meu, estavam ocupados com outras turmas, foi-me difícil, no plano anual, conseguir equilibrar o número de aulas para cada matéria. No entanto, ao longo do ano, consegui esse mesmo equilíbrio. Para isto, contei com a colaboração dos restantes professores do núcleo de Educação Física que, sempre que lhes foi solicitado, aceitaram trocar de espaço de aula com a minha turma. Assim sendo, no primeiro período, consegui lecionar 14 aulas de basquetebol, 10 de futebol e 11 de ginástica de solo. No segundo período, estavam previstas 11 aulas de andebol, 7 aulas de voleibol e 10 aulas de ginástica de aparelhos, tendo sido lecionadas 10 aulas de andebol, 11 de voleibol e 8 de ginástica de aparelhos. Esta diferença entre as aulas previstas e lecionadas neste período, deveu-se às condições climatéricas que muitas vezes me obrigaram a alterar o espaço de aula exterior, para o interior, onde é extremamente difícil dar andebol, muito por causa da necessidade de dividir o espaço de aula com outras turmas. Já no terceiro período, estão previstas lecionar 11 aulas de badminton, 11 aulas de atletismo e 9 aulas de jogos desportivos

coletivos, como até à data de entrega deste relatório o período ainda está a decorrer, não estou em condições de fazer uma comparação entre as aulas previstas e as lecionadas.

Como durante o ano ocorreram diversas situações impossíveis de controlar, como as já referidas condições meteorológicas, este documento tem um carácter aberto, para assim se puderem realizar as alterações ao planeamento inicial.

### 3.1.2. Unidades Didáticas

Segundo Bento (2003), a construção de uma unidade didática evita que as grandes decisões acerca do planeamento sejam tomadas imediatamente antes de uma aula. Estas decisões prendem-se com “a indicação de objetivos, a determinação da linha didático-metodológica dominante, formulação de pontos fulcrais do conteúdo para apropriação de habilidades e desenvolvimento de capacidades”. Este planeamento de uma unidade temática não se pode prender apenas por uma distribuição de matéria pelas diferentes aulas, visto que assim, os alunos não têm a oportunidade de consolidar devidamente os diferentes conteúdos. Sendo assim, a realização de uma unidade didática não se deve dirigir apenas para os conteúdos, mas sim para o desenvolvimento da personalidade dos alunos (habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes).

Tendo em conta os princípios atrás referidos, a conceção das unidades didáticas, nomeadamente a extensão e sequência de conteúdos, ao longo deste ano, levou sempre em atenção o nível em que a turma se encontrava, apesar de só ao iniciar a prática é que me apercebi do real nível de proficiência em que a turma se encontrava. Por este facto foram realizados diversos ajustes neste parâmetro, visto que para a construção das unidades foram utilizados os conteúdos presentes no PNEF e, como foi atrás explicitado, esses mesmos conteúdos não se aplicavam à minha turma. Assim, alguns conteúdos das diversas modalidades lecionadas este ano não foram abordados, por eu achar que o nível dos alunos não o permitia.

Como a construção destes documentos deve privilegiar não só a componente de ensino, auxiliando tanto o professor como os alunos a perceberem que objetivos a turma deve alcançar, mas também a melhoria da saúde, foram levados a cabo



diversos exercícios para ajudar os alunos a melhorar o seu nível físico, como, por exemplo no terceiro período, foram realizadas, no final de grande parte das aulas, corridas de resistência, tendo eu sempre o cuidado de explicar aos alunos o porquê destes exercícios.

A conceção destas unidades didáticas foi de extrema importância no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, visto que me auxiliaram bastante quando precisei de me inteirar de algumas regras e conteúdos de algumas modalidades com que nunca tinha tido contacto.

### 3.1.3. Planos de aula

A construção dos planos de aula durante o ano é o último passo de todo o processo de planeamento. É no plano de aula que estarão explicitados os meios para atingir os objetivos existentes nas unidades didáticas. Segundo Bento (2003), "sem se elaborar e ter em atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior não se pode falar propriamente de preparação das aulas, mesmo que, aparentemente, este último aspeto pareça ter lugar". Sendo assim, a construção do plano de aula deve ter em conta as seguintes tarefas:

- Estudo e consulta de materiais acerca do planeamento (programa ou normas programáticas, plano anual, plano da unidade didática e literatura da especialidade).
- Análise das aulas anteriores.
- Reflexões pormenorizadas.
- Elaboração do projeto da aula - preparação "interna" (objetivo, matéria, método e organização).
- Preparação "externa" (materiais e aparelhos de exercitação, meios de ensino, etc.)

Comparando a unidade didática com o plano de aula, pode-se dizer que o plano de aula é dotado de mais exatidão, precisão e concretização, não fazendo sentido a colocação de indicações de carácter geral.

Uma aula de educação física deve ser constituída por 3 partes, a parte introdutória, na qual, segundo Bento (2003), se trata de despertar a disponibilidade

dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para assumirem as tarefas da aula e de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas sequentes. Nesta parte procurei sempre realizar uma breve explicação daquilo que seria realizado durante a aula, contextualizando-a com aquilo que foi lecionado nas aulas anteriores da modalidade em causa. Como na parte introdutória está também presente o aquecimento, procurei sempre realizá-lo tendo em conta o objetivo principal da aula, dando a oportunidade aos alunos de "aquecer" realizando movimentos que seriam precisos durante a restante parte da aula.

A segunda parte da aula, a parte principal ou fundamental, deve conter a realização dos objetivos e transmissão de conteúdos, sendo nesta parte onde o professor vê a sua capacidade de planeamento e execução desse planeamento ser testada. Para Bento (2003), quando na parte fundamental, se planeia uma estrutura de aula complexa (vários exercícios) em vez de uma estrutura simples (jogo), é necessário garantir a transferência positiva entre as diversas práticas e tarefas motoras. O número de repetições que cada aluno executa é também um bom indicador de uma boa, caso sejam muitas, ou má, poucas, eficácia da aula.

Tendo em consideração estes pontos, procurei, aquando do planeamento de cada aula, que foram predominantemente de carácter complexo, uma transição entre exercícios rápida, onde não foi descurada a instrução, tendo sido, no entanto, realizada de forma sumária, apenas para garantir que os alunos percebam os exercícios a realizar. Neste planeamento foi também tido em consideração o tempo de prática dos alunos, tentando ao máximo que todos tivessem bastante possibilidade de repetição dos exercícios.

A última parte da aula, a parte final, tem, segundo Bento (2003), três objetivos principais, são eles: a acalmia do organismo ou ainda mais um ponto alto (sobretudo emocional) de carga, uma estimulação emocional e a obtenção de uma situação pedagógica positiva (reposição da ordem exterior, mediante o arrumo dos materiais e análise da aula). Nesta parte privilegiei sempre a obtenção da situação pedagógica positiva, destacando alunos para arrumar o material da aula e dando uma palestra final, recordando aquilo que foi lecionado durante a aula. Esta escolha deve-se à necessidade em perceber se os alunos reterão os conteúdos abordados, recorrendo, na palestra final, a bastante *feedback* interrogativo, para ter a certeza que estes

elementos não são esquecidos e para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir da parte dos alunos.

### 3.2. Realização

#### 3.2.1. Dimensão instrução

Segundo Silva, E. (2010), esta dimensão de intervenção pedagógica consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica (destrezas de intervenção pedagógica ou técnicas de ensino) que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva. A instrução engloba a preleção, o questionamento, o *feedback* e a demonstração. Para que o professor consiga ter sucesso nesta dimensão deve:

- Encurtar ao máximo o tempo despendido na explicação de exercícios, realizando preleções sucintas, focadas e significativas, o que permite que o tempo de empenhamento motor dos alunos seja aumentado;
- Fechar os ciclos de *feedback*, com vista a melhorar a eficácia do ensino;
- Melhorar o *feedback* transmitido, direcionando-o para o foco da aprendizagem e utilizando conteúdos mais específicos, sob a forma auditivo-visual e dirigido ao aluno;
- Reforçar, através de *feedback* positivo, as boas ações dos alunos o que origina um clima mais positivo na aula e uma maior disponibilidade e recetividade dos alunos em relação às tarefas e conteúdos, fazendo com que a probabilidade de aparecimento de comportamentos inapropriados diminua;
- Controlar a turma, tentando sempre ter uma visão global desta, percecionando a existência de comportamentos fora da tarefa tendo sempre a noção do grau de motivação e empenhamento dos alunos;
- Sempre que possível, utilizar alunos como modelos orientadores para a turma;
- Recorrer a *feedback* interrogativo e garantir a qualidade e pertinência das suas intervenções, fornecendo apenas informações necessárias de carácter específico, útil e coerente;

No início deste estágio e após perceber que modalidades iria lecionar, percebi que nunca tinha tido contacto com algumas destas, nomeadamente a ginástica de aparelhos e tinha bastantes dificuldades na ginástica de solo. Como me apercebi disto bastante cedo, pude precaver-me procurando pesquisar ao máximo as formas mais corretas de lecionar estas modalidades. Para isto, no início da leção de ginástica de solo, introduzi os elementos em que me sentia mais confortável, os rolagamentos à frente e de costas, e, à medida que me ia sentindo mais confortável, fui introduzindo os restantes elementos gímnicos. O mesmo aconteceu com a ginástica de aparelhos.

Tentei sempre sintetizar ao máximo as minhas intervenções, nomeadamente na explicação dos exercícios, para que os alunos tivessem o máximo tempo de prática, preferindo, quando os alunos já se encontravam em exercitação, parar o exercício e fornecer o *feedback* que me parecia pertinente. No entanto, quando surgiam dúvidas tive sempre o cuidado de as esclarecer primeiro e de maneira a que toda a turma ouvisse, antes de colocar os alunos em exercitação.

Um fator que me ajudou bastante durante este estágio foi a minha boa colocação de voz que me permitiu fornecer *feedback* à distância e manter a turma controlada, visto que não precisava de me deslocar junto dos alunos para os repreender ou corrigir algo.

Como muitas das matérias a serem lecionadas neste período eram modalidades coletivas em que uma ação desempenhada poderia demorar bastante tempo até ser reproduzida uma segunda vez, senti algumas dificuldades em fechar os ciclos de *feedback*, nomeadamente quando se procedia ao jogo, também nas modalidades individuais, ou em exercícios analíticos, no início, me esquecia de verificar se o meu *feedback* fazia efeito. No entanto, e após as reuniões com os meus colegas de estágio e com o professor orientador Norberto Alves, que me fizeram perceber esta minha falha, fui melhorando consideravelmente.

Como foi atrás referido, o *feedback* interrogativo é uma ferramenta extremamente importante para, segundo Silva, E. (2010), envolver o aluno ativamente na aula, estimular e desenvolver a capacidade de reflexão e verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos formulando, para isto, questões que solicitem a capacidade de reflexão dos alunos em função do que é significativo.

Estas questões devem ser apresentadas por uma ordem lógica, com vocabulário ao nível dos alunos, com clareza, dando tempo para responder e devem solicitar respostas simples. Ao apresentar as perguntas o professor deve sempre mencionar o nome do aluno a quem esta é dirigida, não deve repetir as respostas dos alunos nem insistir com o mesmo aluno, mas sim redirecionar a questão para outro, não alterando a mesma. Deste modo, procurei sempre utilizar este tipo de *feedback* para me assegurar que os alunos percebam o porquê de certas ações nas diversas matérias. Em conjunto com o *feedback* interrogativo, utilizei também com muita regularidade o *feedback* positivo, enaltecendo o bom desempenho dos alunos quando assim era necessário, o que contribuiu, sem dúvida, para que as aulas decorressem num clima positivo e motivante para a turma.

Sempre que possível tentei que os alunos demonstrassem os diversos conteúdos a serem lecionados, utilizando para isto, alunos que eu já sabia que poderiam ser utilizados como um modelo correto para a restante turma. No entanto, quando sentia que não havia um modelo à altura, eu próprio demonstrei, não sentindo dificuldades neste ponto e tendo conseguido sempre que os alunos percebessem aquilo que lhes era pedido.

### 3.2.2. Dimensão gestão

Esta dimensão prende-se com a capacidade que o professor tem de proporcionar aos seus alunos o máximo tempo possível de empenhamento motor, evitando os comportamentos fora da tarefa, utilizando o tempo disponível de aula de uma forma eficaz. Neste sentido, os aspetos que o professor tem de controlar para uma gestão correta da aula é o clima emocional, gerir o comportamento dos alunos e as situações de aprendizagem. Assim sendo, o professor deve, segundo Silva, E. (2010):

- Diminuir o tempo gasto em gestão
- Reduzir a média de tempo gasto por episódio de gestão
- Reduzir a média de tempo gasto em cada episódio de transição
- Definir rotinas específicas
- Definir e manter o ritmo e entusiasmo pela aula

- Prever comportamentos de desvio

Tendo em conta estes aspetos, procurei sempre iniciar as aulas a horas, exceto algumas de 45 minutos que, devido ao atraso dos alunos em sair das aulas anteriores e em equipar, muitas vezes não começaram no tempo devido.

Quanto aos planos de aula, procurei sempre cumpri-los na totalidade, respeitando os tempos para cada exercício. No entanto, e como é impossível prever tudo o que acontece durante a aula, foram inseridas no decorrer das mesmas, algumas alterações a exercícios, na maior parte dos casos para imprimir mais dinamismo à aula, por me parecer que os alunos iriam beneficiar dessas mesmas alterações.

Uma das minhas maiores preocupações aquando da lecionação de cada aula, prendeu-se com o tempo em que os alunos estariam em empenhamento motor. Para que os alunos beneficiassem ao máximo das aulas de Educação Física procurei diminuir ao máximo os tempos de instrução. No entanto, no início deste estágio notei que essa diminuição não favorecia os alunos, isto porque a minha curta instrução fazia com que os exercícios não fossem totalmente percebidos, surgindo bastantes dúvidas na hora de praticar. Após alguma reflexão sobre a minha forma de instruir, auxiliando-me naquilo que os meus colegas de estágio e o professor orientador me diziam, passei a conseguir, mesmo em pouco tempo, fazer com que os alunos percebessem aquilo que lhes era pedido.

Para maximizar o já de si curto tempo útil da aula, sempre que o planeamento desta assim o necessitava, montei sempre todo o material previamente, para que, quando os alunos chegassem, a aula pudesse ter início imediato. Para promover o espírito de entreajuda e de cooperação, no final de cada aula escolhi sempre três ou quatro alunos para arrumar todo o material utilizado. A escolha destes alunos recaía no seu comportamento durante a aula, sendo os piores destacados para esta tarefa. Apesar de tentar fazer isto em todas as aulas, por vezes optei por ser eu a arrumar o espaço de aula para que os alunos pudessem usufruir ao máximo do tempo para tomar banho estipulado pela escola (15 minutos nas aulas de 90 minutos e 10 nas de 45). Esta necessidade esteve também ligada ao tempo de empenhamento motor, visto que assim poderia dar mais tempo de prática aos alunos.

A organização das aulas de ginástica, tanto de solo como de aparelhos, foi feita seguindo uma lógica de estações, por onde os alunos passavam consoante eu mandava mudar de estação. Este modelo pareceu-me ser o mais indicado pois é já de conhecimento dos alunos, o que me ajudou a ter que demonstrar apenas os exercícios, não perdendo tempo com a explicação de como seria procedido o desenrolar da aula. Como experiência, por sugestão do professor orientador, tentei em duas aulas de ginástica de aparelhos, dar liberdade aos alunos de andar pelas estações que quisessem, limitando apenas o número de alunos em cada uma. Apesar de bem sucedida, não voltei a tomar esta decisão por achar que, mesmo limitando o número de alunos por estação, os alunos preferiam estar em estações onde não tivessem que realizar muito trabalho. Assim, voltando ao modelo inicialmente utilizado, os alunos tinham o mesmo tempo de prática em cada estação.

### 3.2.3. Dimensão clima/disciplina

Para que os alunos retenham o máximo de informação possível e a exercitem de modo salutar demonstrando, para isto, comportamentos responsáveis, é necessário que a aula decorra num clima positivo. Para isto, o professor deve ser consistente, interagir em face de comportamentos significativos, ligar a interação à tarefa, interagir com base em aspetos extracurriculares, demonstrar entusiasmo, relacionar as interações com as emoções e sentimentos dos alunos, controlar as suas emoções, ser credível, positivo e exigente. Quando, e se, surgirem comportamentos inapropriados e de dimensão suficiente para necessitarem da intervenção do professor, este deve ser pertinente, intervindo no momento em que este comportamento se verifica; ser justo, para que o castigo corresponda à gravidade do comportamento observado; ser coerente, aplicando o mesmo castigo a outro aluno que cometa o mesmo erro; ser consistente, ao não recuar após a aplicação da pena; e credível, punindo apenas nas situações que assim o justifique (Silva, E. 2010).

Devido à minha experiência em atividades extracurriculares e em lidar com alunos do ensino básico, com 7, 8 e 9 anos e à dificuldade aí sentida em manter um clima propício às aprendizagens dos alunos, tinha alguns receios, aquando do início deste estágio, em perceber se iria conseguir manter uma organização correta. No

entanto, rapidamente consegui que as minhas aulas tivessem um carácter divertido e positivo, sendo que no início do ano senti algumas dificuldades em controlar os alunos devido a ter-se instalado um clima demasiado divertido, mas, após melhorar este aspeto com ajuda do *feedback* recebido tanto dos meus colegas estagiários como do professor orientador, aquando das reuniões semanais do núcleo de estágio, as aulas passaram a decorrer sem qualquer problema. Para isto, identifiquei os alunos problemáticos e criei estratégias para que não perturbassem a aula (grupo dividido e afastado) no entanto, a turma no geral, era uma turma muito bem comportada e exceto algumas conversas paralelas enquanto eu explicava exercícios (comportamentos fora da tarefa), não se notaram, durante todo o ano, comportamentos desviantes que perturbassem o bom desenrolar das aulas.

#### 3.2.4. Decisões de ajustamento

Estas decisões prenderam-se muitas vezes com a necessidade de mudar de espaço devido à chuva ou, pela mesma razão, à necessidade de dividir o espaço com outras turmas, também a não participação de alguns alunos nas aulas, por motivos vários, me obrigaram a repensar aquilo que estava planeado para as aulas, nomeadamente a organização dos grupos em exercícios que o necessitavam. Mesmo com estas contrariedades, as decisões tomadas tiveram sempre um bom resultado, mesmo que os conteúdos para essas aulas pudessem não ser ou abordados ou não abordados na sua totalidade, tive sempre a preocupação de que os alunos estivessem sempre em empenhamento motor.

#### 3.2.5. Estilos de ensino

Durante este ano letivo dei primazia, na maioria das unidades didáticas ao uso do estilo de ensino por tarefa, tendo também utilizados os ensinamentos por comando e descoberta guiada. Esta escolha deveu-se à necessidade em fornecer constante *feedback* individualizado aos alunos, devido ao seu baixo nível nas diferentes modalidades, dando igualmente tempo aos alunos para exercitarem individualmente. Já o ensino por comando foi utilizado maioritariamente nas aulas de ginástica, tanto de aparelhos, como de solo e nos alongamentos realizados em todas as



modalidades nas aulas de 90 minutos. Isto porque tornou-se necessário que os alunos reproduzissem exatamente aquilo que lhes era pedido, passando para mim, professor, todas as decisões a serem tomadas durante os exercícios. Este estilo permitia-me também fornecer *feedbacks* após a exercitação de uma maneira organizada, algo essencial nas unidades didáticas atrás referidas. Por último, a descoberta guiada, utilizada na situação de jogo nas modalidades coletivas em conjunto com o ensino por tarefa, teve como objetivo orientar os alunos para um objetivo ou, neste caso, para perceber o porquê de certas ações nestes jogos. Para isto, servi-me do já atrás referido *feedback* interrogativo.

### **3.3. Avaliação**

Segundo Ribeiro & Ribeiro (1989), "A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades", sendo a operação que finaliza o processo Ensino-Aprendizagem, passando-se de seguida ao processo de classificar o aluno, processo esse que "transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar". Estes dois processos são de extrema importância e refletem aquilo que o professor conseguiu que os alunos aprendessem ao longo do processo Ensino-Aprendizagem, sendo um espelho da qualidade do professor.

#### **3.3.1. Avaliação diagnóstica**

Ao longo deste ano como professor estagiário, coube-me a tarefa de avaliar os meus alunos, tendo esta componente letiva sido composta por três momentos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica pretende sobretudo obter a perceção, por parte do professor, do nível em que os seus alunos se encontram, visando uma componente de seleção ou orientação da evolução futura do aluno. Este momento de avaliação é fundamental, pois é a partir dele que o professor traça as metas e objetivos a alcançar pelos

alunos no final do ano letivo, ou unidade didática, com a ajuda do Programa Nacional de Educação Física, realizando os devidos ajustes, consoante o nível de proficiência dos seus alunos. Segundo Ribeiro & Ribeiro (1989), "a avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens". Durante o ano letivo, este momento de avaliação foi levado a cabo no início de cada unidade didática, tendo sido utilizados exercícios fornecidos pela própria escola. Nas modalidades coletivas (andebol, futebol, basquetebol, voleibol), as aulas destinadas a este momento de avaliação começavam com exercícios analíticos (percurso de destreza), terminando com jogo. Já nas modalidades gímnicas (ginástica de solo e aparelhos), esta avaliação passava por proporcionar aos alunos a oportunidade de exercitar aquilo que tinham a certeza de conseguir realizar. Nas restantes modalidades (badminton e atletismo), esta avaliação foi feita recorrendo a exercícios analíticos, já com a componente de introdução dos diversos gestos, pois foi a primeira vez que os alunos tiveram contacto com estes desportos. Para finalizar, é de ressaltar que após a avaliação diagnóstica, os alunos foram colocados no nível de aprendizagem em que se encontravam (introdutório, elementar ou avançado). Para os diferentes níveis foram atribuídos parâmetros de referência. São eles:

- Nível introdutório – O aluno apresenta muita dificuldade na execução dos gestos técnicos, não respeitando a maioria das componentes críticas, em situação de jogo ou exercício.
- Nível elementar – O aluno apresenta alguma dificuldade nos gestos técnicos, respeitando algumas das componentes críticas, em situação de jogo ou exercício.
- Nível avançado - O aluno apresenta correção na realização dos gestos técnicos, respeitando a maioria ou todas as componentes críticas, em situação de jogo ou exercício.

### 3.3.2. Avaliação formativa

O segundo momento de avaliação, a avaliação formativa que, segundo Ribeiro & Ribeiro (1989) "acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam", tendo, por isso, uma função de regulação dos processos de aprendizagem, foi levado a cabo ao longo de todas as unidades didáticas, em aulas específicas para esse efeito. Para tal, foi realizado algum questionamento aos alunos, bem como uma atenta avaliação das suas principais dificuldades, para que se pudessem ajustar os diferentes exercícios às necessidades da turma. No entanto, nas aulas em que não foi realizada esta avaliação, não foi descurado nenhum destes parâmetros, o que levou a que a avaliação formativa ao longo do ano fosse um processo misto, onde foi incluída a avaliação formativa formal e informal, com uma regulação retroativa, e a avaliação formativa contínua, com uma regulação interativa. Para além do nível em que os alunos se encontram nos diferentes desportos, foi também avaliada a forma como se comportam nas aulas, uma vez que a componente das atitudes e valores é uma parte importante da ponderação para a nota final.

### 3.3.3. Avaliação sumativa

Para finalizar, o último momento de avaliação, a avaliação sumativa que, para Ribeiro & Ribeiro (1989), "procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado", tendo assim uma função de certificação ou validação das competências dos alunos, foi levado a cabo no final de todas as unidades didáticas, tendo sido realizados, nas modalidades coletivas, bem como no badminton, que ainda não foi avaliado de forma sumativa, os mesmos exercícios que na avaliação diagnóstica, com mais enfoque na parte do jogo. Na ginástica de aparelhos, este momento de avaliação foi feito através de uma sequência que cada aluno apresentou, em que deveriam constar alguns, senão todos, os elementos gímnicos lecionados ao longo do período, assim como os elementos de ligação. Na ginástica de aparelhos foram

realizados os exercícios nos diferentes aparelhos, com ou sem a minha ajuda, consoante o nível dos alunos a exercitar, na sua totalidade. No atletismo, que até à data de entrega deste relatório ainda não foi alvo deste momento de avaliação, os alunos serão igualmente solicitados a realizar as diferentes componentes técnicas das diferentes modalidades deste desporto (salto em altura, corrida de obstáculos e salto em comprimento, tendo em conta também a técnica de corrida).

Após estes três momentos de avaliação, foi feita a ponderação com a nota proveniente das atitudes e valores. A nota correspondente ao "saber fazer" ou seja, às habilidades motoras específicas e sua aplicação no contexto gímnico-desportivo, foi obtida com a média ponderada da nota proveniente da avaliação sumativa das três modalidades lecionadas em cada período, correspondendo a 70% da nota final. Já a nota correspondente ao "saber estar", ou seja, às atitudes, foi obtida ao longo do ano e com mais incidência nas aulas destinadas à avaliação formativa. Sendo composta pelo cumprimento das normas das aulas de Educação Física (equipamento específico e higiene pessoal, pontualidade, assiduidade e segurança) e pela participação e comportamento (comportamento sócio-desportivo, ou seja, respeito pelos colegas e professor; cooperação; colocação e arrumação do material e contributo para o sucesso individual e de grupo; participação, empenho, cumprimento de tarefas e autonomia), equivale a 30% da nota final (15%+15%). De seguida, a nota final é obtida através da seguinte fórmula:

- 1º Período -  $(7 \cdot \text{"Saber fazer"} + 3 \cdot \text{"Saber estar"}) / 10$
- 2º Período -  $((7 \cdot \text{"Saber fazer"} + 3 \cdot \text{"Saber estar"}) / 10) + \text{Classificação do 1ºP} / 2$
- 3º Período -  $((7 \cdot \text{"Saber fazer"} + 3 \cdot \text{"Saber estar"}) / 10) + \text{Clas. do 1ºP} + \text{Clas. do 2ºP} / 3$

Sendo assim, é de salientar que a nota final do aluno pertencia a uma escala numérica que iria de 1 a 5. Estes números correspondiam também a certos parâmetros, iguais para todas as matérias lecionadas, exceto ginástica de solo e de aparelhos. Estes parâmetros são:

- Nível 1 - Nas atividades coletivas o aluno não executa as exigências de caráter técnico em situação analítica e não executa as exigências de caráter técnico em situação de jogo.

- Nível 2 - Nas atividades coletivas não executa de forma correta as exigências de carácter técnico em situação analítica e não executa de forma correta as exigências de carácter técnico em situação de jogo.
- Nível 3 - Nas atividades coletivas executa com algumas dificuldades as exigências de carácter técnico em situação analítica e executa com algumas dificuldades as exigências de carácter técnico em situação de jogo.
- Nível 4 - Nas atividades coletivas executa com relativa facilidade as exigências de carácter técnico em situação analítica e executa com relativa facilidade as exigências de carácter técnico em situação de jogo, optando pela decisão mais correta.
- Nível 5 - Nas atividades coletivas executa com facilidade as exigências de carácter técnico em situação analítica e executa com facilidade as exigências de carácter técnico em situação de jogo, optando pela decisão mais correta.

Para a ginástica de solo e de aparelhos, os parâmetros são:

- Nível 1 - Nas atividades individuais não executa as exigências de carácter técnico em situação analítica e sequência de movimentos;
- Nível 2 - Nas atividades individuais não executa de forma correta as exigências de carácter técnico em situação analítica e sequência de movimentos;
- Nível 3 - Nas atividades individuais executa com algumas dificuldades as exigências de carácter técnico em situação analítica e sequência de movimentos;
- Nível 4 - Nas atividades individuais executa com relativa facilidade as exigências de carácter técnico em situação analítica e sequência de movimentos;
- Nível 5 - Nas atividades individuais executa com facilidade as exigências de carácter técnico em situação analítica e sequência de movimentos;

Quanto à realização da sequência que seria alvo de avaliação na ginástica de solo, os parâmetros foram:

- Nível 1 - O aluno não cumpre os critérios para a execução da sequência.

- Nível 2 - O aluno realiza com muita dificuldade os elementos gímnicos, tendo paragens prolongadas e revelando muito pouca criatividade na construção da sequência.
- Nível 3 - O aluno demonstra pouca fluidez e harmonia na ligação entre os elementos gímnicos, revelando pouca criatividade na construção da sequência.
- Nível 4 - O aluno demonstra alguma fluidez e harmonia na ligação entre os elementos gímnicos, revelando alguma criatividade na construção da sequência.
- Nível 5 - O aluno demonstra uma enorme fluidez e harmonia na ligação entre os elementos gímnicos, revelando criatividade na construção da sequência.

#### **4. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

##### **4.1. Atividades de Ensino-aprendizagem**

Durante este ano letivo pude colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação como aluno da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Após esta aplicação de conhecimentos, é agora altura de fazer uma análise crítica sobre a forma como decorreu este processo.

##### **4.1.1. Planeamento**

O planeamento anual, como já foi explicitado, foi construído com base no modelo de periodização por blocos, apesar de entender que os alunos beneficiariam mais se as aulas fossem planeadas com base no modelo de periodização por etapas.

Desde o início da lecionação que senti alguma dificuldade em planear corretamente todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a extensão e sequenciação de conteúdos nas diversas matérias. Tal facto ficou a dever-se à rotação nos espaços de aula durante todo o ano, muitas vezes afetada pelas condições meteorológicas e, quando houve interrupções para feriados ou férias, o espaço que eu pensava que me estaria destinado após o término desse período,

não era o correto. Estes fatores, para além de afetarem a minha planificação, originaram quebras nos ritmos de aprendizagem dos alunos devido ao facto de, por vezes, o intervalo entre a leção das matérias ser bastante grande, fazendo com que os alunos esquecessem os conteúdos abordados.

Quanto às Unidades Didáticas, foram delineados dez exercícios para cada uma das modalidades, por sugestão do professor orientador, que serviram como base para todas as aulas e permitiram exercitar tudo o que seria abordado, adicionando apenas algumas variantes a estes exercícios. Esta estratégia acabou por se tornar extremamente importante na planificação das aulas, pois permitiram uma grande facilidade em escolher os exercícios que mais se aplicavam à turma e a cada conteúdo a abordar. Para além desta vantagem, também permitiu encurtar grandemente o tempo de instrução nas aulas, isto porque, após dar um nome aos exercícios mais realizados, bastou dizer o nome desse mesmo exercício aos alunos para que estes soubessem já o que era esperado deles e como se posicionar no espaço de aula.

Nos planos de aula, e por sugestão do professor orientador Antero Abreu, foram colocados, para todas as aulas, os tempos parciais e totais dos exercícios e das três partes da aula: a inicial, a fundamental e a final. Este procedimento ajudou muito pois consegui assim perceber quanto tempo demorava cada exercício e se seria necessário fazer alguma alteração a esses tempos para as aulas vindouras. Para além do tempo, estava também explicitado no plano de aula os objetivos de cada exercício, as componentes e critérios de êxito e os estilos de ensino utilizados para lecionar cada exercício.

#### 4.1.2. Realização

Na dimensão instrução, as opções tomadas ao longo do ano, e já referidas, tiveram sempre o objetivo de diminuir o tempo de inatividade dos alunos, contribuindo para um elevado índice de empenho motor durante as aulas de Educação Física. Para isto, as preleções em todas as aulas foram dadas de forma célere, onde foi apenas explicitado que exercícios seriam dados, com os alunos sentados e calados. Também para contribuir para este objetivo, nunca foi feita a chamada, tendo eu contado os alunos à medida que iam chegando à aula, ou

quando estes estivessem já a exercitar. No início do ano esqueci-me, por vezes, de me certificar se os alunos cumpriam com as regras de higiene. No entanto, após alguns *feedbacks* dos meus colegas estagiários, passei sempre a ter em atenção o cumprimento destas regras. O balanço final foi também feito de forma rápida, para não sobrecarregar os alunos de informação após o término da aula, com os alunos novamente sentados e calados. Neste balanço, foram corrigidos os principais erros encontrados durante a aula e, nalgumas aulas, foram dadas instruções sobre como iria decorrer a aula seguinte.

Para fornecer *feedbacks* ao longo do ano procurei, caso muitos alunos da turma estivessem a cometer o mesmo erro, parar a aula e corrigir esse mesmo erro para que toda a turma ouvisse. Como já foi referido, apoiei-me bastante no *feedback* positivo, isto porque sempre tive a noção que os alunos se sentiam valorizados e motivados quando eu o fornecia. Os *feedbacks* individuais tiveram também bastante importância, dando-me a possibilidade de corrigir alunos individualmente e de me aperceber se o exercício ou determinado conteúdo foi percebido. Para tal, recorri ao *feedback* interrogativo, tendo contudo, em certas ocasiões, dado demasiado *feedback*, interrompendo a prática dos alunos excessivas vezes. Para contrariar isto devo pensar melhor naquilo que será necessário dizer, focando-me nos pontos mais importantes antes de interromper a prática. Devo também procurar não demorar muito antes de interromper, visto que a correção deve ser feita logo após o erro (Silva, E. 2010).

Na estruturação das aulas, procurei, na fase inicial, seguindo a lógica de Bunker & Thorpe (1982), realizar jogos lúdicos mas sempre com o objetivo da aula em mente. Sendo assim, para a ginástica de aparelhos e de solo procurei realizar apanhadas em que os alunos se deveriam deslocar de formas específicas e, ao serem apanhados, só seriam salvos de determinada forma. Nas restantes modalidades foram realizados jogos em que os alunos tiveram a oportunidade de praticar os gestos mais importantes de cada uma, de forma divertida. No atletismo, na parte inicial da aula, foi privilegiada a técnica de corrida e, para que os alunos se mantivessem entusiasmados, foram também organizadas corridas. Nesta fase da aula foi dada também importância aos alongamentos, como forma de preparação para a fase fundamental. Na fase fundamental da aula, nas modalidades de ginástica de aparelho e de solo, as atividades foram organizadas segundo uma



lógica de estações. Já nas modalidades coletivas, esta parte da aula teve como objetivo a introdução ou exercitação dos diversos conteúdos a abordar durante a leção das unidades didáticas, sendo finalizada com jogo para que os alunos tivessem a oportunidade de pôr em prática os conteúdos abordados de forma analítica, em competição. Durante todo o ano letivo procurei ao máximo, não lecionar conteúdos de uma forma demasiado analítica, promovendo bastante dinamismo nos exercícios e a oportunidade dos alunos trabalharem em grupo, por forma a fomentar o espírito de entreajuda.

Na gestão do tempo da aula, procurei sempre cumprir com o que estava explicitado no plano de aula. Como já atrás foi referido, no início do ano tive algumas dificuldades em perceber quanto tempo deveria dar a cada exercício, sendo que, por sugestão do professor orientador, o jogo, na parte final da aula, deveria ser o exercício com mais tempo destinado. Durante as primeiras aulas do ano, procurei que sempre que fosse feita uma transição entre exercícios, os alunos arrumassem o material utilizado, nomeadamente as bolas nas modalidades que delas necessitavam. Rapidamente me apercebi que esta estratégia não beneficiava em nada as transições fluidas, retirando até tempo de empenhamento motor nos diversos exercícios. Sendo assim, passei a solicitar que os alunos colocassem esse material fora dos campos, sendo arrumado apenas o final da aula. Já na parte de jogo, onde resolvi juntar equipas apenas de raparigas e de apenas rapazes, reparei que os rapazes se organizavam mais rapidamente que as raparigas, quando era necessário combinar estratégias de marcação, iniciando a prática de uma forma mais célere. Após me aperceber deste facto, passei a não dar margem às raparigas para decidirem por si estas estratégias, alterando para isto, o estilo de ensino utilizado nas raparigas, que passou de tarefa e descoberta guiada para ensino por comando, visto que me coube a mim as decisões iniciais, conciliando com uma componente de descoberta guiada na restante parte do exercício.

Apesar do pouco tempo de contacto com as diversas modalidades procurei sempre que os alunos tivessem aulas onde pudessem apenas exercitar os conteúdos, especialmente nas aulas que precediam as avaliações, tendo estas aulas como função didática a consolidação.

No final deste ano letivo, e após rever todas as minhas tomadas de decisão neste ponto, sou da opinião que, depois de corrigidas algumas dessas decisões, sou

agora capaz de lecionar aulas de uma forma competente e de uma forma que beneficie todo o processo ensino-aprendizagem.

#### 4.1.3. Avaliação

Neste ponto foi também seguido aquilo que a escola determinou. Tendo a avaliação sido feita de uma forma criterial, isto é, comparando as *performances* dos alunos com critérios previamente estabelecidos. Esta forma de avaliação tem as seguintes características, segundo Nobre (2012a): “a interpretação individual obtém-se fundamentalmente por contraste em relação a um critério definido antecipadamente e considerado como valioso; da execução individual interessa-nos a composição analítica (os componentes) do conteúdo do objeto de avaliação e os processos implicados na execução; os resultados obtidos deste modo permitirão o desenvolvimento de estratégias de melhoria a nível individual, curricular ou institucional; a seleção dos elementos que constituem as provas construídas de acordo com o enfoque criterial, realiza-se sobre definições de validade de conteúdo e não baseada em distribuições teórico-matemáticas”. As diferentes grelhas para os momentos de avaliação, que se encontram nos anexos (anexos II, III e IV), foram o produto de alguma pesquisa feita com o objetivo de encontrar as formas mais eficazes de avaliar os alunos.

No início deste ano letivo senti algumas dificuldades na avaliação inicial dos alunos, isto porque, sendo algo de novo, senti que eram muitos alunos para observar de uma vez só, tendo apenas uma aula para este efeito. No entanto, após sentir-me mais à vontade e de conhecer os alunos, passei a ter mais facilidade em identificar o que cada um conseguia ou não fazer, o que me ajudou bastante na altura da avaliação sumativa nos três períodos, mesmo em alunos que, por motivos vários, não puderam fazer parte das aulas lecionadas para este efeito.

## 4.2. Atitude ético-profissional

"A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão da intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário, surgindo as suas competências estruturadas em três níveis de desempenho do estagiário: nível de aprendizagem; nível de proficiência e nível de mestria.". In Guia de estágio (2012-2013).

Durante este ano tive sempre o cuidado de seguir os princípios éticos definidos para esta profissão, princípios esses que considero de extrema importância no desempenho de qualquer cargo de docência.

De acordo com a FENPROF (2013), "A educação pública de qualidade, pedra angular de uma sociedade democrática, tem o dever de proporcionar a todas as crianças e jovens as mesmas oportunidades educativas e é fundamental para o bem-estar da sociedade ao contribuir para o seu desenvolvimento económico, social e cultural. Os professores e o pessoal de apoio têm a responsabilidade de fomentar a confiança da comunidade na qualidade dos serviços que se espera que ofereçam todos os que trabalham nesta importante tarefa.

O exercício de critérios responsáveis está no centro da atividade profissional e as ações dos professores e do pessoal de apoio, dedicados, competentes e comprometidos na ajuda a cada aluno para que alcance todo o seu potencial, são essenciais para proporcionar uma educação de qualidade.

À experiência e ao empenho dos professores e pessoal de apoio devem associar-se boas condições de trabalho, o apoio da comunidade e políticas capazes de proporcionar uma educação de qualidade. Só quando todos os componentes necessários estão nos seus devidos lugares é que é possível aos professores e ao pessoal de apoio cumprir totalmente as suas responsabilidades para com os estudantes e a comunidade onde trabalham.

A profissão de educador pode beneficiar com o debate sobre os valores fundamentais da profissão. Assim, uma crescente consciencialização das normas e

da ética da profissão pode contribuir para aumentar a satisfação profissional dos professores e do pessoal de apoio, e de potenciar o seu prestígio e autoestima, aumentando o respeito que a sociedade sente por estes profissionais.

Os professores, o pessoal de apoio e seus sindicatos, por serem membros do Instituto de Educação Internacional, estão comprometidos com a promoção de uma educação que ajude as pessoas a desenvolver as suas capacidades, para que possam viver uma vida plena, contribuindo para o bem-estar da sociedade.” (FENPROF, 2013).

Segundo o Instituto de Educação Internacional (2013), os docentes devem orientar a sua prática tendo sempre em mente o respeito pelos padrões éticos requeridos pela profissão. Sendo assim, foi construída uma declaração onde estão patentes diversos pontos por onde os profissionais da educação, na sua prática profissional, se deverão reger, a saber:

Os profissionais da educação, no que concerne à sua profissão, devem:

- Justificar a confiança pública e aumentar o respeito pela profissão, oferecendo a todos uma educação de qualidade;
- Garantir que o conhecimento profissional seja constantemente atualizado e aperfeiçoado;
- Determinar a natureza e o formato de programas de formação contínua como expressão essencial do seu profissionalismo;
- Divulgar toda a informação relevante relacionada com as suas competências e qualificações;
- Lutar, participando ativamente no seu sindicato, para obter condições de trabalho que incentivem o ingresso de pessoas altamente qualificadas na profissão;
- Apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos através da educação.

Sendo os alunos o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, os professores devem, em relação aos mesmos:

- Respeitar os direitos de todas as crianças, em particular dos alunos, para que possam beneficiar do disposto na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), particularmente no que diz respeito à educação;
- Salvar e promover os interesses e o bem-estar de todos os estudantes, protegendo-os de intimidações e de abusos físicos e psicológicos;
- Tomar todas as medidas para proteger os estudantes de abusos sexuais;
- Atender aos problemas que afetam o bem-estar dos estudantes, tratando-os com cuidado, dedicação e discrição;
- Ajudar os estudantes a desenvolver um conjunto de valores de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos;
- Manter relações profissionais com os estudantes;
- Reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno, estimulando-o para que possa desenvolver plenamente as suas potencialidades;
- Proporcionar aos estudantes o sentimento de pertença a uma comunidade, baseada em compromissos mútuos de comprometimento com a existência de um lugar para todos;
- Exercer a autoridade com justiça e solidariedade;
- Garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não é utilizada para fins de proselitismo ou controle ideológico.

De maneira a que os professores consigam, ao trabalhar em conjunto, proporcionar o melhor ensino possível, devem empenhar-se em criar um ambiente salutar com os seus colegas de profissão. Para isto, devem:

- Promover um relacionamento amigável com todos os colegas, respeitando a situação profissional e as suas opiniões, aconselhando e apoiando sobretudo os que se encontram em início de carreira ou em formação;
- Manter a confidencialidade sobre informações relacionadas com os colegas, obtidas no decurso da prática profissional, a menos que a sua divulgação seja requerida por lei ou por dever profissional;
- Auxiliar os colegas na sua avaliação, após negociação e acordo entre os sindicatos e os empregadores;

- Defender e promover os interesses e o bem-estar dos colegas e protegê-los de qualquer forma de abuso físico, psicológico ou sexual.

Em relação à direção da escola, para que o exercício da profissão seja o mais correto possível, o professor deve:

- Estar informado das suas responsabilidades legais e administrativas, respeitar as cláusulas dos contratos coletivos e os direitos dos educandos;
- Cumprir as instruções razoáveis dadas pela direção, tendo o direito de as questionar através de procedimento claramente estabelecido.

Para que o processo ensino-aprendizagem seja o mais transparente possível e para que o professor possa justificar as suas escolhas no que toca à avaliação dos alunos, o professor deve, em relação aos pais:

- Reconhecer o direito dos pais a acompanharem, através de canais previamente estabelecidos, o bem-estar e o progresso dos seus filhos;
- Respeitar a autoridade legal dos pais, mas dar conselhos do ponto de vista profissional, tendo em conta o interesse superior das crianças;
- Realizar todos os esforços possíveis no sentido de envolver ativamente os pais na educação dos filhos, auxiliando o processo de aprendizagem e garantindo que as crianças não sejam vítimas de trabalho infantil.

#### **4.3. Perspetiva futura relativa ao desenvolvimento profissional**

É do meu entendimento que a docência é uma profissão em constante mudança, seja pelas alterações que se operam frequentemente no regime jurídico que rege esta profissão, seja pelas diferenças entre as turmas de cada professor ou pelas diferentes condições presentes nas escolas em Portugal. Assim sendo, tenho plena noção que, apesar de ter aprendido bastante com este estágio pedagógico, a minha formação como professor de Educação Física não termina aqui, tendo eu ainda muitas experiências para viver e muitas estratégias a experimentar na lecionação, sempre com o êxito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em mente.

Esta formação contínua prende-se com a incessante revisão de bibliografia e a procura, junto de professores mais experientes, de novos conhecimentos que me permitam exercer a profissão com crescente eficiência, fazendo sempre uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido, com a preocupação de identificar e corrigir os pontos fracos, potenciar os aspetos positivos e alavancar as oportunidades de melhoria.

É ainda meu objetivo abraçar novos desafios em cada ano letivo, procurando trazer para a escola novas vivências ao nível da Educação Física e do Desporto Escolar.

## **5. PRINCIPAIS DIFICULDADES SENTIDAS E SUA RESOLUÇÃO**

Ao longo deste ano letivo foram surgindo algumas dificuldades, algumas delas já descritas neste relatório, com que tive que lidar e ultrapassar e que me ajudaram, de uma maneira ímpar, a tornar-me um professor melhor e mais competente.

Uma destas dificuldades foi perceber, aquando do planeamento das aulas, quanto tempo deveria proporcionar a cada exercício para garantir o máximo tempo de prática para os alunos. Socorrendo-me de algumas orientações fornecidas pelo professor orientador Norberto Alves, fui conseguindo garantir este aspeto, percebendo quanto tempo demoraria a minha instrução e o tempo necessário para que os alunos se preparassem para iniciar a prática. Sem dúvida que apesar dos alunos terem tido sempre bastante tempo de prática, à medida que o tempo ia passando e me ia sentindo cada vez mais confortável a planear as aulas, a facilidade em perceber estes tempos foi crescendo, sentindo-me agora plenamente capaz de perceber quanto tempo devo dispensar a cada exercício e fase da aula.

Como já foi explicitado, o modelo utilizado nesta escola para distribuir as diversas matérias ao longo do ano letivo é o modelo por blocos de Verkhoshanski (1990). Apesar de este modelo ter as suas vantagens, nomeadamente um controlo da turma mais fácil através da lecionação de um só tema, criando mais homogeneidade das práticas, permitindo uma organização mais fácil aos professores e uma facilidade no tratamento dos conteúdos, atribuindo uma maior autonomia aos docentes. Durante a minha formação como aluno do Mestrado em

Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, fui habituado a pensar pelo modelo de periodização por etapas, proposto por Matvéiev (2004). Este modelo permite que os alunos pratiquem as diversas modalidades de uma forma constante, não tendo contacto com elas apenas uma vez (período) durante o ano letivo. Assim sendo, apesar de não ter tido dificuldades em lidar com este modelo, pela razão atrás descrita, sinto que os alunos não beneficiam totalmente da Educação Física e não retêm todos os conteúdos abordados ao longo de cada unidade didática. Facto que não me parece que acontecesse caso o modelo utilizado fosse o de periodização por etapas.

Outra dificuldade encontrada prendeu-se com a planificação anual, isto porque torna-se extremamente difícil distribuir os conteúdos a lecionar por um número tão reduzido de aulas, principalmente quando não se conhece o nível de proficiência da turma em causa. Esta planificação remete-me novamente para o modelo de periodização por blocos, que impossibilita uma correta aprendizagem das modalidades, limitando o tempo em que os alunos têm contacto com as mesmas. Esta distribuição tem ainda que contar com as inesperadas condições meteorológicas que podem obrigar a encurtar ainda mais as aulas para algumas matérias, visto ser impossível lecionar certas modalidades em espaços reduzidos, principalmente quando têm que ser divididos com outras turmas.

Neste ano letivo foram lecionadas 8 modalidades desportivas, a saber: futebol, basquetebol, ginástica de solo, andebol, voleibol, ginástica de aparelhos, badminton e atletismo. Devido à grande diversidade de desportos, é natural que eu não possuísse conhecimentos aprofundados em todas estas matérias, nomeadamente na ginástica de aparelhos e de solo. Logo, para proporcionar as melhores aulas possíveis aos alunos da minha turma e para que eu os pudesse ajudar de forma correta, sendo capaz de perceber que erros cometiam e como os melhorar, foi preciso realizar bastante pesquisa nestas áreas, tanto em livros da especialidade como recorrendo à experiência do professor orientador, que muito me ajudou na maneira de lecionar estas matérias.

De todas as dimensões de intervenção pedagógica existentes e presentes nas aulas de Educação Física, aquelas onde tive mais dificuldade foram a dimensão instrução e disciplina. Na primeira, a dimensão instrução, ao procurar ao máximo que os alunos exercitassem em vez de permanecerem quietos a ouvir o professor,



descurei a tão importante instrução, dando apenas rápidas noções de como realizar os exercícios propostos. Isto levou a que esses mesmos exercícios não fossem corretamente realizados e surgissem dúvidas nos alunos aquando da sua realização. Para conseguir melhorar neste aspeto comecei a demorar mais nas explicações, tendo sempre o cuidado de perguntar se existiam dúvidas antes de colocar os alunos em exercitação. Ao fazer isto, reparei que, mesmo demorando um pouco mais na instrução, os alunos ainda teriam bastante tempo de prática e, porventura, uma prática mais correta por não haver dúvidas. Findado agora o ano, penso que me encontro num nível bastante aceitável nesta dimensão, aliando a instrução curta, com a informação mais importante (aspetos críticos de gestos e de exercícios).

Para que as aulas decorram num clima positivo e que beneficie as aprendizagens dos alunos, é necessário que os alunos se divirtam enquanto realizam os exercícios. No entanto, no início do ano deixei que este divertimento chegasse a níveis não aceitáveis numa aula de educação física, muito por causa da minha não repreensão dos alunos que demonstravam comportamentos inapropriados e também da minha postura na aula, demasiado "amiga". Graças ao *feedback* recebido por parte dos professores orientadores Norberto Alves e Antero Abreu, apercebi-me que teria que ser menos complacente com este tipo de comportamentos, fazendo com que os alunos me respeitassem mais. Apesar de, após receber este *feedback*, ter sido complicado alterar esta postura, devido ao hábito adquirido desde o início da lecionação das aulas, mas também da postura tida aquando da lecionação de atividades extracurriculares a crianças, progressivamente fui ganhando o controlo total da turma e as aulas passaram a decorrer de forma mais tranquila. No entanto, continuaram a ser divertidas para os alunos, tendo chegado a um equilíbrio que penso ser de grande importância para o desenrolar do processo ensino-aprendizagem.

## 6. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Ao longo deste ano, como professor estagiário fui-me deparando com algumas situações que me despertaram alguns dilemas e que me fizeram pensar e encontrar estratégias para lidar com eles.

A primeira dessas situações foi encontrada logo aquando do planeamento anual. Isto porque, como atrás foi referido, para traçar objetivos para a minha turma tive que me socorrer do Programa Nacional de Educação Física. Após traçar todos os objetivos, utilizando para isso os objetivos do nível introdutório e elementar, para algumas modalidades, realizei a avaliação diagnóstica da turma e, ao comparar o nível da minha turma com os objetivos propostos no Programa Nacional de Educação Física, apercebi-me da grande disparidade entre um e outro, o que me suscitou bastantes dúvidas, tendo eu optado então por me guiar por objetivos novos e exequíveis para a minha turma.

Outra questão que surgiu teve a ver com a periodização das diferentes matérias ao longo do ano letivo. Como já foi afirmado anteriormente, nesta escola esta periodização é feita por meio de blocos. Ora, na minha opinião, o modelo que mais favorece os alunos é o modelo de periodização por etapas, que dá a possibilidade aos alunos de praticarem as diversas modalidades ao longo de todo o ano, e não apenas num período. Apesar de a escola dar a possibilidade ao professor de, no 3º período, lecionar qualquer modalidade coletiva até aí abordada, não deixa de haver uma grande diferença temporal entre as matérias lecionadas no 1º período e essa possibilidade no 3º período. Esta diferença leva a que muitos dos conteúdos abordados inicialmente sejam esquecidos pelos alunos. Já no modelo por etapas este facto não existiria, pois os alunos estariam em constante contacto com as modalidades. No entanto, esta opinião carece de comprovação, pois ainda não tive a oportunidade de experienciar o modelo de periodização por etapas.

Uma questão já amplamente debatida, prende-se com o escasso tempo de contacto dos alunos com a Educação Física. Num total de 135 minutos de aula durante uma semana, repartidos por uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos, nas quais o tempo útil é de 70 minutos e 30 minutos, respetivamente, torna-se extremamente complicado que alunos com dificuldades nos diferentes desportos demonstrem grandes progressos no final da lecionação de cada unidade didática

dado o pouco tempo de contacto com cada uma dessas modalidades, acrescentando para isto o facto da periodização das matérias ter sido feita segundo uma lógica de blocos. Para além do nível dos alunos nas diferentes modalidades, torna-se também impossível o melhoramento do nível físico dos alunos, este facto está suportado pelo Programa Nacional de Educação Física, com a seguinte citação: “A organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade de Educação Física que não pode ser descurada, sob pena de coartar o desenvolvimento da Aptidão Física e do seu efeito sobre a Saúde. O número de sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana são um dos aspetos críticos na organização de recursos temporais. Este programa foi elaborado na condição de existirem no mínimo três sessões de Educação Física por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios de treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva da Saúde. Na atual revisão curricular do Ensino Secundário foi ampliada a carga horária de Educação Física para três horas, o que cria a possibilidade de aumentar o número de sessões de prática, sendo o cenário ideal para a sua distribuição 45'+45'+45'+45', admitindo-se caso não seja viável, a hipótese alternativa de 3 sessões semanais (2x45min+1x90min)”. Por aqui se percebe que com apenas duas sessões de Educação Física, os alunos não beneficiam inteiramente de todas as vantagens da prática desportiva.

Uma forma de assegurar que os alunos possuam as bases necessárias para, depois de terminado o contacto com a disciplina de Educação Física, melhorar os seus índices físicos, promovendo um estilo de vida ativo e não sedentário, seria a criação de sessões nas escolas que informassem os alunos dessas mesmas estratégias, fomentando a sua aplicação, criando assim alunos autónomos e saudáveis, combatendo o crescimento dos níveis de obesidade no nosso país.

## 7. APRENDIZAGENS REALIZADAS

Foram inúmeros os conhecimentos que adquiri este ano com esta experiência no estágio pedagógico. Procurarei agora resumir essas mesmas aprendizagens, procurando explicar a sua importância.

Sou da opinião que a melhoria na docência vem através de várias tentativas até encontrar a forma própria e correta de lecionar as aulas. Sendo assim, graças à liberdade conferida pelo professor orientador Norberto Alves, pude, através deste processo, encontrar a minha maneira de dar aulas, não copiando qualquer professor, mas sim chegando até à forma como me sinto mais à vontade para lecionar através de várias tentativas e, como é lógico, alguns erros.

Tive a oportunidade de recorrer ao Programa Nacional de Educação Física pela primeira vez para poder traçar objetivos para a minha turma. Como já atrás foi descrito, estando o nível da minha turma abaixo daquilo que está proposto, fui obrigado a adaptar os objetivos do Programa para encontrar objetivos exequíveis para a minha turma, o que se veio a revelar uma experiência bastante enriquecedora.

Apesar de já saber como realizar as avaliações de alunos, nunca pude realmente aplicar esse conhecimento em contexto real e saber quais as dificuldades presentes nesse processo. Sendo assim, e após ter realizado todos os momentos de avaliação, sinto que estou agora capaz de realizar todos os momentos de avaliação (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa) sem qualquer dificuldade.

Percebi a grande importância de conhecer a turma de uma forma aprofundada, para perceber quais as limitações de cada aluno e se existia algo que os pudesse impedir de progredir nas aulas, dando-me oportunidade de encontrar estratégias para ultrapassar os obstáculos que pudessem surgir. Este conhecimento torna-se igualmente importante aquando da avaliação diagnóstica nas diferentes modalidades, fornecendo alguns elementos que podem ajudar neste momento de avaliação.

Pela primeira vez construí planos de aula para uma turma em contexto real, levando em conta as suas dificuldades, o número de alunos, o tempo de aula, etc.

Esta experiência, que me obrigou a ter todos os aspectos anteriores em conta, permitiu-me encontrar a melhor forma de planejar as aulas, tendo sempre em conta o tempo e a qualidade de empenhamento motor dos alunos.

Através do já referido processo de tentativa-erro, pude, durante as aulas, ir moldando a minha maneira de lecionar, alterando a minha forma de instruir e de fornecer *feedbacks*. Consegui igualmente encontrar a melhor forma de demonstrar, seja utilizando alunos ou demonstrando eu próprio.

Percebi a grande utilidade do *feedback* positivo para a criação de um ambiente positivo na aula e favorável para a aprendizagem. O fecho dos ciclos de *feedback*, apesar de nem sempre ser possível, é também uma ferramenta de extrema importância para ajudar os alunos a assimilar o que é pretendido.

Percebi a importância de montar o material antes de dar início às aulas por forma a maximizar o tempo da mesma. A organização dos exercícios e o uso correto do espaço permite também essa maximização, através do encurtamento do tempo de transição entre exercícios.

Apreendi a melhorar a minha intervenção, fazendo-o de forma rápida e sucinta e a aplicar punições de acordo com os comportamentos inapropriados que se foram verificando.

Percebi que, devido às diversas contingências que uma aula pode ter, nem sempre é possível seguir o plano traçado, sendo por isso necessário pensar em estratégias que, contribuindo para o objetivo inicial da aula, continuem a fazer da aula de Educação Física um local de aprendizagem.

Em suma, este foi um ano de constante aprendizagem, em que tive a oportunidade de crescer como docente, percebendo quais os pontos fulcrais desta profissão, focando-me sempre no seu objeto central, o aluno.

## **8. APROFUNDAMENTO DO TEMA [O Autismo na Educação Física: Estratégias e Suas Aplicações]**

A escolha deste tema surgiu da necessidade de lidar com um aluno com autismo na minha turma. Apesar deste mesmo aluno não revelar qualquer incapacidade motora e de se encontrar num nível baixo, dentro do espectro do autismo, conseguindo realizar todos os exercícios propostos durante o ano sem qualquer restrição, por vezes senti alguma dificuldade durante o processo de ensino-aprendizagem, não sendo capaz de fazer com que melhorasse as suas capacidades motoras e os seus conhecimentos das modalidades lecionadas. Sendo assim, decidi pesquisar estratégias que permitissem uma melhor integração deste aluno nas aulas de Educação Física, contribuindo para um melhor aproveitamento das matérias lecionadas.

Procederei de seguida à explicitação das estratégias encontradas e à identificação das suas vantagens e desvantagens sendo, no final, realizada uma reflexão sobre aquelas que se poderiam aplicar no contexto vivido ao longo deste ano letivo. Para isto, e de maneira a entender melhor esta doença, será primeiramente feita uma contextualização da mesma, explicitando os sintomas, causas e fatores de risco associados ao autismo e, de seguida, realizada uma caracterização do próprio aluno e da minha vivência com ele.

### **8.1. Caraterização da doença**

Segundo A&R (2013), o Autismo é um termo geral usado para descrever um grupo de transtornos de desenvolvimento do cérebro, conhecido como “Transtornos do Espectro Autista”. Os Transtornos do Espectro Autista são um conjunto de manifestações que afetam o funcionamento social, a capacidade de comunicação e geralmente vêm acompanhados de deficiências intelectuais. Os Transtornos do Espectro Autista são constituídos pelo Autismo, a Síndrome de Asperger e pelo Transtorno Global de Desenvolvimento. Na classificação destas doenças feita pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (2012), estes distúrbios fazem parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, que incluem, além dos Transtornos do Espectro Autista, o Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo.

Em comum, as pessoas incluídas nos Transtornos do Espectro Autista apresentam dificuldades em entender as regras de convívio social, a comunicação não-verbal, a intencionalidade do outro e o que os outros esperam dela. Com estas dificuldades funcionais, o impacto na eficiência da comunicação é muito grande, fazendo com que o desenvolvimento do cérebro seja insuficiente para exercer as funções necessárias para a interação social.

Uma pessoa pouco afetada por autismo pode parecer apenas um tanto diferente e ter uma vida normal. Uma pessoa gravemente afetada pode ser incapaz de falar ou cuidar de si mesma. A intervenção precoce pode fazer uma grande diferença no desenvolvimento da criança. A maneira como uma criança age e se comporta atualmente pode ser muito diferente de como agirá e se comportará no futuro.

Atualmente, não existe um teste médico específico para o diagnóstico de autismo. O diagnóstico baseia-se na história de vida do paciente, no comportamento observado em diversas situações e em testes educacionais e psicológicos. Como os sintomas do autismo variam, as vias para a obtenção do diagnóstico também variam. Em algumas crianças, são identificados atrasos no desenvolvimento antes de serem diagnosticadas com autismo e assim podem receber intervenção precoce ou serviços de educação especial (A&R, 2013).

Evidências recentes sugerem que os primeiros sinais de autismo podem ser vistos em crianças muito novas, com 8 a 10 meses de idade: podem ser mais passivas, mais difíceis de acalmar ou não reagem quando alguém as chama pelo nome. Algumas crianças com autismo apresentam, por volta de um ano de idade, prejuízos de orientação ao estímulo social (ex.: orientação social, de atenção compartilhada, de interação social e de antecipação, de balbuciar, de gestos, de pronúncias de palavras e de imitação). Alguns desses primeiros sinais podem ser notados pelos pais, outros podem apenas ser observados com a ajuda de um clínico especialista (A&R, 2013).

### 8.1.1. Sintomas

Como já atrás foi referido, os Transtornos do Espectro Autista podem começar antes dos 3 anos de idade e durar toda a vida, podendo os sintomas melhorar ao longo do tempo. Algumas crianças com Transtornos do Espectro Autista demonstram sinais de problemas futuros nos primeiros meses de vida, no entanto, pode haver casos em que os sintomas só são notórios após os dois anos, sendo que estas crianças aparentam ter um desenvolvimento normal até aos primeiros 18 a 24 meses de vida, registando, após este tempo, uma grande dificuldade em aprender coisas novas, ou em casos extremos, perder todo o conhecimento aprendido até aqui.

Uma pessoa com Transtornos do Espectro Autista pode: não responder quando chamada pelo seu nome até ao 12º mês de vida; não apontar para objetos de interesse até aos 14 meses de vida; não conseguir jogar a jogos de “faz de conta” até aos 18 meses; evitar olhar nos olhos e querer ficar sozinha; ter dificuldade em entender como as outras pessoas se sentem, ou falar sobre os seus próprios sentimentos; ter atrasos na fala e dificuldade em aprender novas palavras; repetir a mesma palavra invariavelmente (*echolalia*); fornecer respostas não relacionadas com perguntas feitas; demonstrar inquietação por pequenas mudanças; ter interesses obsessivos; ter reações invulgares relativamente a sons, cheiros, sabores, texturas e imagens (*Centers for Disease Control and Prevention, 2012*).

### 8.1.2. Causas e fatores de risco

Segundo o *Centers for Disease Control and Prevention (2012)*, não são ainda conhecidas todas as causas de aparecimento dos Transtornos do Espectro Autista, no entanto, algumas já foram comprovadas, que incluem fatores ambientais, biológicos e genéticos. Muitos cientistas concordam que os genes são um destes fatores de risco. Crianças que tenham parentes com Transtornos do Espectro Autista têm também uma probabilidade maior de desenvolver essas doenças. Caso as progenitoras, durante a gravidez, tomem certos medicamentos, como *valproic* e *thalidomide*, podem aumentar o risco do bebé vir a sofrer de Transtornos do



Espectro Autista. Crianças que nasçam em partos prematuros ou com peso abaixo do normal podem desenvolver estes transtornos.

Os Transtornos do Espectro Autista tendem a ocorrer em crianças que registem alterações no seu genoma ou nos seus cromossomas. Foi estimado que 10% destas crianças com Transtornos do Espectro Autista desenvolvam também Síndrome de *Down*, Síndrome de *Martin & Bell*, Esclerose Tuberosa ou outra doença genética ou cromossómica.

Estas doenças podem ocorrer em crianças de todas as raças, etnias e grupos socioeconómicos, afetando contudo cinco vezes mais rapazes que raparigas (*Centers for Disease Control and Prevention, 2012*).

## **8.2. Vivência com o aluno**

Durante este ano em que tive a oportunidade de lidar com um aluno com autismo, pude desenvolver algumas estratégias que, apoiadas pela bibliografia consultada, me forneceram conhecimento para lidar com este tipo de doença. No entanto, este percurso foi feito com alguma dificuldade pelo facto de não poder descurar a restante turma para proporcionar a atenção necessária.

O aluno com quem tive o prazer de lidar é um rapaz de 15 anos, com uma estrutura física robusta que, segundo fui informado na primeira reunião de conselho de turma, apresentava comportamentos agressivos, sendo um aluno conflituoso e impulsivo. No entanto, é de salientar que o aluno não demonstrou qualquer comportamento deste tipo ao longo do ano, nas minhas aulas. Trata-se de um aluno com um Currículo Especial Individual próprio, tendo contacto com os restantes alunos da turma apenas nas aulas de Educação Física, Educação Moral e Religiosa, Dança e Formação Cívica. Por este facto, o aluno chegava frequentemente atrasado às aulas, saindo tarde das aulas anteriores, que não eram as mesmas da restante turma.

As principais dificuldades encontradas este ano, para conseguir que este aluno beneficiasse inteiramente da Educação Física foram:

- O facto de o aluno não se encontrar integrado na turma, tendo muitas vezes confidenciado não se relacionar com os colegas;
- Durante o jogo este aluno alheava-se completamente daquilo que se passava à sua volta;
- Durante a exercitação de algum gesto técnico, o aluno não tinha qualquer preocupação em seguir as indicações fornecidas antes da realização dos exercícios, exercitando de maneira “atabalhada”;
- Alguma dificuldade em fazer com que o aluno parasse de exercitar para ouvir as minhas indicações;
- Por vezes, este aluno demonstrava comportamentos inapropriados aquando da exercitação em diversos exercícios, muito devido à sua falta de paciência para exercitar, tendo em conta os aspetos técnicos por mim mencionados.

Após ter-me apercebido destes problemas, procurei resolvê-los desenvolvendo e aplicando estratégias minhas e outras encontradas na bibliografia, que penso terem tido sucesso. Foram elas:

- Ensino por comando - em conversa com este aluno, apercebi-me que se tratava de um jovem competitivo, pelo que procurei, sempre que o encontrava alheado daquilo que se passava à sua volta em contexto de jogo, “picá-lo” para que se envolvesse nas ações a decorrer. Como Winnick (2010) refere, estes alunos respondem melhor a um estilo de ensino por comando. Sendo assim, sempre que esta situação acontecia, procurei dizer ao aluno exatamente aquilo que ele devia fazer, por exemplo, desmarcar-se quando a sua equipa estava em posse de bola, no futebol.
- *One-to-one instruction* - a estratégia que encontrei para fazer frente à má exercitação que este aluno evidenciava foi acompanhá-lo mais de perto, explicando calmamente aquilo que era pedido e fechando sempre os ciclos de *feedback*, seguindo aquilo que Winnick (2010) refere como “*one-to-one instruction*”. Esta estratégia permitiu também eliminar os comportamentos inapropriados deste aluno, aquando da exercitação.

- *Prompts e redirection* - para conseguir que o aluno interrompe-se a prática para ouvir aquilo que eu lhe queria dizer, utilizei aquilo a que Winnick (2010) chama de “*prompts*” (eventos que ajudam a iniciar uma resposta) e “*redirection*” (meio alternativo para chamar a atenção). Nos “*prompts*” estão incluídas instruções, gestos, direções, exemplos e modelos, já na “*redirection*”, é utilizado o toque (tocar a mão, materiais, etc.). Destas estratégias a mais utilizada foi o toque na mão, que rapidamente levava o aluno a parar aquilo que se encontrava a fazer.

Quanto à avaliação a que este aluno foi sujeito, pelo facto do aluno não apresentar qualquer impedimento de ordem física ou mental para realizar os exercícios propostos, exceto as já apresentadas, a avaliação foi feita em conjunto com os restantes colegas, sendo o aluno avaliado pelos mesmos parâmetros dos restantes alunos da turma. No entanto, por ter o estatuto de aluno com Necessidades Educativas Especiais, a sua avaliação teve também um carácter qualitativo e não apenas quantitativo, pelo que, no final de cada período, redigi um texto onde foram identificadas as suas aprendizagens e enumeradas as suas dificuldades.

### **8.3. Estratégias encontradas**

Como já atrás foi referido, as crianças autistas devem ter um acompanhamento educativo desde os três anos de idade, reconhecendo-se que o diagnóstico da doença e uma intervenção precoce podem garantir uma integração de sucesso na comunidade.

Como, segundo Souza (2008), a criança autista apresenta dificuldades ao nível da comunicação e da socialização, o seu processo de ensino-aprendizagem deve observar, desde a infância, os seguintes aspetos:

- A informação deve ser apresentada de forma visual e verbal;
- Deve ser incentivada a interagir com outras crianças, para que dessa forma apreenda as regras de interação social, de comportamento e de comunicação.

- O envolvimento da família para que as atividades e experiências de aprendizagem possam ser desenvolvidas também no seio familiar e da comunidade, implementando-se um treino comportamental estruturado em casa e na escola.

O ensino inclusivo na escola deve estar preparado para que os alunos com autismo e/ou com necessidades educativas especiais possam desenvolver-se integralmente, assim como deve estar preparado para que estes possam adquirir novas competências. Assim, é importante que a escola desenvolva uma política de formação e consciencialização da comunidade educativa para a integração destes alunos, devendo, sempre que possível, garantir o seu acompanhamento por uma equipa multidisciplinar, composta por professores, psicólogos e terapeutas.

De acordo com o disposto no decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, a escola deverá ainda assegurar que:

- O número de alunos por turma seja reduzido, sempre que nela sejam integrados alunos com necessidades educativas especiais;
- A ação de professores de apoio especializado nas respetivas áreas ou disciplinas, garantindo um tratamento personalizado e adequado ao contexto de cada aluno autista;
- A avaliação destes alunos seja adequada à sua realidade e direcionada, no sentido de se aferirem os comportamentos a modificar e as áreas a intervir.

Atendendo às características das crianças autistas, o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades deverá envolver áreas tão diversas como psicomotricidade, expressão musical, expressão dramática, informática, Educação Física, dança, expressão plástica, formação pessoal e social, atividades da vida diária, áreas vocacionais, entre outras... Estas áreas são importantes para auxiliar o aluno autista a desenvolver-se ao nível da expressão e socialização, assim como para proporcionar um desenvolvimento do conhecimento equilibrado e harmonioso.

Como se referiu anteriormente, é igualmente importante assegurar uma articulação permanente entre a escola, a equipa multidisciplinar e a família, de forma a conhecerem os progressos e as dificuldades do seu educando, dando, tanto quanto possível, continuidade no seio familiar ao trabalho realizado na escola.

De acordo com Rocha, M. & Guerreiro, M. (2006), "...o Autismo ainda origina alguns problemas que prejudicam o desenvolvimento e a integração das crianças e jovens com esta problemática, nomeadamente o desconhecimento por parte da sociedade das características básicas do Autismo, o que dificulta o seu diagnóstico, a ausência de locais especializados que ofereçam o tratamento e o apoio necessários e a carência de escolas onde estas crianças possam estar devidamente integradas."

Em suma, apesar de identificadas as estratégias a utilizar no processo ensino-aprendizagem das crianças e adultos autistas, a falta frequente de recursos financeiros necessários à implementação das mesmas não tem permitido a sua integração generalizada na comunidade.

No que concerne à Educação Física, serão agora abordadas as estratégias a aplicar a estes alunos, estratégias essas que garantem a integração dos alunos com autismo nas atividades da turma, contribuindo desta forma para o desenvolvimento das suas competências de comunicação e socialização.

Na sua obra "Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física", Souza (2008) apresenta dois tipos de estratégias de ensino – o trabalho colaborativo e a consultoria.

Nestas duas estratégias, o ensino processa-se envolvendo uma equipa multidisciplinar, constituída pelo professor de ensino regular e pelo menos um professor de educação especial.

A escola deve assim possuir condições que permitam o trabalho de especialistas em matéria de educação especial, em sistema de consultoria, que através de um trabalho colaborativo com o professor de ensino regular, garantam o sucesso das estratégias de ensino-aprendizagem, especificamente planificadas para os alunos com necessidades educativas especiais.

A proposta de trabalho colaborativo visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem-sucedidas, uma vez que se propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação regular. O objetivo desta parceria de trabalho é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação, etc., mais

adequados ao sucesso da aprendizagem e à socialização do aluno com deficiência na instituição escolar regular (Cook & Friend, 1995)

Este trabalho colaborativo pode revestir uma de duas formas (Weiss & Lloyd, 2003):

- a) Consultoria colaborativa – em que o professor de ensino regular e o professor especialista em ensino especial articulam estratégias fora da sala de aula, sendo assim o serviço prestado de forma indireta;
- b) Ensino colaborativo ou co-ensino – em que o trabalho de equipa entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial se opera dentro da sala de aula, prestando o serviço de forma direta.

De uma ou de outra forma, a existência desta articulação é imprescindível para uma correta adequação das aprendizagens às condições específicas de apreensão do conhecimento por parte dos alunos com autismo. Os professores nesta metodologia de trabalho colaborativo ensinam juntos e partilham responsabilidades. Na consultoria colaborativa, a planificação da estratégia com o professor de ensino regular não produz o *feedback* imediato necessário a uma possível correção da estratégia planificada.

De seguida abordam-se os pontos fortes e fracos de cada uma das metodologias do trabalho colaborativo:

### 8.3.1. Ensino colaborativo ou co-ensino

De acordo com Cook & Friend (1990), o trabalho colaborativo é um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

É, de facto, uma metodologia que tem vindo a ser reconhecida como fundamental para favorecer a inclusão escolar, em que o professor de ensino regular partilha a responsabilidade de planear, instruir e avaliar alunos com necessidades educativas especiais, em parceria com o especialista em ensino especial.

As condições necessárias para ocorrer a colaboração/cooperação, propostas por Cook & Friend (1990) são:

- a) Existência de um objetivo comum – para se iniciar o trabalho de colaboração é necessário que o professor de ensino regular e o professor de ensino especial tenham a mesma meta, designadamente, que o aluno portador de deficiência participe o maior tempo possível nas atividades;
- b) Equivalência entre participantes;
- c) Participação de todos;
- d) Partilha de responsabilidades;
- e) Partilha de recursos;
- f) Voluntariado.

Desta forma, a colaboração compromete professores, escola, sistema escolar e a sociedade.

Para tal, torna-se necessário assegurar a formação dos professores de ensino regular para as vantagens do trabalho colaborativo.

Por outro lado, o sucesso do trabalho colaborativo depende do número de alunos por turma, tal como se referiu anteriormente. Mesmo com a aplicação da metodologia de co-ensino, o professor de ensino regular ao ter que dividir o tempo de aula entre o ensino do aluno com necessidades educativas especiais e os restantes alunos, tendencialmente sacrificará o tempo dedicado ao primeiro, quando a turma não tem um número reduzido de alunos.

De acordo com Cook & Friend (1990), co-ensinar é um compromisso a longo prazo. Há muitos desafios no co-ensinar, mas quando se trabalha com sentimentos de realização, confiança, respeito mútuo, entre outros, a efetivação está bem mais próxima. Há uma alegria em partilhar o sucesso, ter com quem comemorar.

Para que este trabalho colaborativo possa acontecer é necessário que os professores do ensino regular e do ensino especial se respeitem mutuamente, que confiem no trabalho um do outro e que assumam a partilha das responsabilidades e comemorem os sucessos.

Para além da relação estreita entre os professores dos dois ensinos, é igualmente importante a participação da Direção da escola na concretização da estratégia, o envolvimento dos restantes alunos da turma e a família do aluno com necessidades educativas especiais.

### 8.3.2. Consultoria

Nesta estratégia de ensino-aprendizagem, o professor de ensino regular sabe que pode contar com a colaboração do professor do ensino especial, sempre que necessite de apoio especializado, sendo por isso uma colaboração indireta.

Souza (2008) exemplifica como, regra geral, decorre esta estratégia:

- a) O professor do ensino regular de Educação Física tem um aluno com deficiência na aula de Educação Física;
- b) O professor procura um consultor especializado em educação especial, identificando as dificuldades que encontra na lecionação a este aluno, integrado numa turma de alunos regulares;
- c) O consultor assiste a uma ou duas aulas, podendo filmá-las, e procura informação sobre o aluno ouvindo o professor, o coordenador pedagógico, o diretor da escola e a família, de modo a poder contribuir para a resolução do problema;
- d) O consultor analisa as aulas a que assistiu, utilizando instrumentos de observação com um guião previamente estabelecido;
- e) Posteriormente reúne com o professor, e através da visualização das filmagens das aulas, são identificados os aspetos que caracterizam a deficiência e que justificam estratégias diferentes a utilizar na lecionação dos conteúdos.
- f) Com base na caracterização da deficiência, o professor e o consultor planeiam as aulas seguintes de forma a potenciar a inclusão escolar do aluno com deficiência;
- g) Algum tempo depois, o consultor volta a assistir à aula da turma onde se integra o referido aluno, para verificar se houve mudança no comportamento



- do aluno e se é evidente a sua integração na turma. Esta presença é igualmente acompanhada de filmagem;
- h) O consultor volta a reunir com o professor e se a socialização e comunicação do aluno com deficiência estiverem num nível aceitável, a colaboração cessa nesta fase;
  - i) Caso haja ainda melhorias a introduzir no processo ensino-aprendizagem, os dois voltam a reunir e a rever as estratégias previstas e as metas previstas anteriormente, até que se alcance o nível adequado.

### 8.3.3. A tutoria

Para além destas estratégias, a tutoria tem sido utilizada também como uma prática pedagógica inclusiva, segundo Souza (2008).

Esta estratégia tem vindo a ser utilizada nos Estados Unidos da América, na qual um companheiro da turma sem deficiência acompanha e auxilia o aluno com deficiência (*peer tutor*).

Vários pedagogos consideram que a tutoria é uma técnica institucional que funciona como um garante de aprendizagem com qualidade, pela facilidade de transmissão do conhecimento de aluno para aluno.

Os professores tendem a utilizar esta estratégia nas suas aulas sobretudo pelo facto de possibilitar que cada um dos alunos se mantenha muito envolvido nas atividades letivas.

Alguns autores como Tournaki & Criscitiello (2003) e Otaiba & Pappamihiel (2005), consideram que a tutoria contribuiu para o processo de inclusão escolar, beneficiando ambos os alunos, tutores e com deficiência, melhorando as habilidades académicas, a participação nas aulas e as relações sociais.

O processo de ensino através da utilização da metodologia tutorial permite assim uma atenção redobrada ao aluno com deficiência, encorajando-o e dando *feedbacks* orientadores da sua aprendizagem.

#### 8.4. Reflexão e conclusão

Após a análise das três estratégias encontradas, chego à conclusão que para que cada uma delas possa ser devidamente aplicada, é sempre necessário que a escola onde decorre este ensino esteja devidamente preparada para suportar tudo o que o ensino inclusivo acarreta.

Na escola onde pude desenvolver a atividade de professor estagiário que, conforme está disposto no decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, “inclui as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral”, é seguida uma lógica de consultoria, onde o professor de Educação Física, caso tenha alguma dúvida acerca de como levar a cabo certa atividade com o aluno com Necessidades Educativas Especiais, pode sempre pedir auxílio ao professor de ensino especial.

Como já atrás foi explicitado, o aluno com autismo que orientei, não apresentou qualquer dificuldade em realizar os diferentes exercícios propostos, tendo tido sempre um comportamento exemplar e mostrando-se sempre motivado e empenhado nas aulas. Apesar disto, por vezes tive dificuldade em que o mesmo seguisse as minhas indicações. Para remediar a situação, e segundo o conselho da professora de ensino especial, foi-me proposto que falasse calmamente com o aluno e que lhe explicasse aquilo que era pretendido de uma forma clara e concisa, dirigindo-me apenas a ele e não para toda a turma. Ao aplicar estes conselhos, e a insistir com o aluno para que seguisse exatamente aquilo que lhe era pedido, notei uma clara melhoria no desempenho do aluno. No entanto, devido à fraca integração do aluno com os restantes colegas, continuei a ter algumas dificuldades, por não poder descorar a turma para dar informação individualizada a este aluno, tendo-o feito apenas quando a turma já realizava os exercícios, sendo o aluno integrado a seguir ao *feedback* fornecido.

Com esta experiência, sinto que uma estratégia de co-ensino seria mais útil e beneficiaria mais a aprendizagem deste aluno. Isto porque teria sempre um professor disponível para fornecer o já referido *feedback*, tendo assim constante

apoio durante as aulas de Educação Física. Esta estratégia, como já foi afirmado, levaria a que fosse destacado um professor apenas para seguir este aluno, o que, na conjuntura atual, não se prevê possível para as escolas.

Já a estratégia de tutoria, apesar de, na minha opinião, poder ser uma estratégia que beneficie grandemente tanto o aluno com deficiência, como o aluno tutor, promovendo uma grande integração do aluno com deficiência no contexto da turma, imprimindo um grande sentido de responsabilidade e entreaajuda ao aluno tutor, avaliando a minha turma e o aluno em causa, não parece viável que tal estratégia pudesse ter resultados tão interessantes como aqui foi afirmado. Esta opinião baseia-se no facto do aluno em causa, passar muito pouco tempo com a restante turma, devido ao seu plano de estudos específico. O único contacto deste aluno com a turma acontece precisamente na aula de Educação Física. Sendo assim, torna-se difícil que haja um real contacto do aluno com Necessidades Educativas Especiais e o aluno tutor. Uma estratégia que poderia ser baseada na tutoria, seria destacar um aluno, em cada aula, que acompanhasse de perto o aluno com autismo, explicando-lhe aquilo que era pedido em cada exercício. Esta escolha teria que ser feita de forma discreta, com apenas o aluno de ensino regular destacado para o efeito, para que o aluno com deficiência não se sentisse inferiorizado.

Em suma, das estratégias apresentadas, sou da opinião que, caso a escola assim o conseguisse, o co-ensino seria de extrema utilidade. Também a estratégia por mim apresentada, que carece de comprovação, me parece ser uma boa solução para a integração e desenvolvimento destes alunos. No entanto, sabendo das dificuldades das escolas hoje em dia, a consultoria continua a ser uma boa estratégia, desde que o professor de Educação Física consiga despender tempo com o aluno com Necessidades Educativas Especiais.

## 9. CONCLUSÃO

Com este estágio, pude finalmente colocar em prática todos os ensinamentos recebidos ao longo de quatro anos de teoria, tornando-me parte integrante da comunidade escolar e tendo a oportunidade de perceber como toda a dinâmica escolar se processa e, mais importante que tudo, como todo o processo ensino-aprendizagem se desenrola, algo que desconhecia na minha realidade enquanto aluno. Após a reflexão sobre todo este percurso posso afirmar, sem qualquer dúvida, que as minhas expectativas e objetivos iniciais foram cumpridos na sua totalidade, tendo eu plena noção de que, se esta experiência não tivesse sido possível, todo o entendimento que tenho agora da profissão de docente seria gravemente afetado, sendo que em última instância quem sofreria mais com esse facto seriam os alunos.

Durante este ano percebi como o professor deve planear o ensino e todas as estratégias a utilizar e como as utilizar aquando da lecionação das aulas. Para isto muito contribuiu o professor orientador Norberto Alves que me conseguiu guiar neste percurso, orientando-me nalguns aspetos importantíssimos, tanto nas aulas como no planeamento do ano letivo, e se mostrou sempre pronto a ajudar e a esclarecer quaisquer dúvidas que fossem surgindo, sempre com o nosso êxito em mente, bem como dos nossos alunos.

Aquando da lecionação das aulas percebi a importância da presença que o professor deve ter, não só de modo a conseguir sempre motivar os alunos, mas também para criar um ambiente salutar e favorável à aprendizagem dos diversos conteúdos a abordar. Percebi que, exceto casos extremos, a atitude do professor pode tornar um exercício entediante para os alunos, num que os motive e os faça querer ser melhores, caso o professor demonstre esse mesmo entusiasmo e esteja sempre em constante contacto com os alunos.

Apesar do estágio me ter proporcionado muitas experiências novas e me ter preparado de forma ímpar para o desempenho da profissão de docente, percebo perfeitamente que esta profissão é um processo contínuo, não encerrado com este estágio, e na qual vou continuar sempre a aprender. No entanto, sinto que dei um grande passo para exercer esta função da melhor forma possível.

### 9.1. Prática pedagógica supervisionada

Segundo Alarcão & Tavares (1987), a supervisão é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Para que esta orientação ocorra é necessário que o professor orientador recorra a *feedback*, definido por Askew & Lodge (2000) como “todo o diálogo que apoia a aprendizagem tanto em situações formais como informais”, de modo a conduzir o orientado durante esta nova experiência na docência. Sendo assim, durante este estágio pedagógico, fui orientado pelos professores Norberto Alves e Antero Abreu, dos quais recebi inúmeras instruções que me ajudaram a atingir o nível de proficiência em que agora me encontro.

O orientador da escola, o professor Norberto Alves, esteve sempre presente em todas as aulas, tendo sempre a preocupação de me transmitir o seu conhecimento, quer na forma como lidar com os alunos, quer no que respeita aos diversos aspetos relacionados com o planeamento das aulas. Esta preocupação levou a que fossem criadas condições ótimas para a lecionação das minhas aulas e para que eu pudesse evoluir como professor. O professor orientador deu-me ainda a possibilidade de experimentar, não me obrigando a seguir um plano pré-determinado, o que me fez perceber quais as melhores estratégias a utilizar com a turma que tinha em mãos, através de um processo de tentativa-erro, não me recriminando por algo que corresse mal, mas sim dando-me conselhos sobre como melhorar.

Quanto ao supervisor científico, o professor Antero Abreu, que observou diversas aulas minhas no decorrer do ano letivo, tendo acompanhado este processo pedagógico através de reuniões realizadas no final de cada aula observada, forneceu igualmente *feedback* importantíssimo sobre como melhorar as minhas aulas, tanto de um ponto de vista prático, como de um ponto de vista teórico, no que concerne aos planos de aula.

## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A&R (2013). Autismo & Realidade [em linha]. *Autismo & Realidade*. Acedido Maio 19, 2013, em <http://www.autismoerealidade.org>.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. *Feedback for Learning*. London: Routledge/Falmer
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in the secondary school*. Bulletin of Physical Education, 10, 9-16
- Centers for Disease Control and Prevention (2012). Autism Spectrum Disorders (ASDs) [em linha]. *Centers for Disease Control and Prevention*. Acedido Maio 20, 2013, em <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>.
- Cook, L. & Friend, M. (1990). *Collaboration as a predictor for success in school reform*. Journal of Educational and Psychological Consultation, New York, 1, 69-86.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). *Principles for the practice of collaboration in schools*. Preventing School Failure, 35 (4), 6-9.
- FENPROF (2013). Ética Profissional [em linha]. *FENPROF, Federação Nacional de Professores*. Acedido Maio 26, 2013, em <http://fenprof.pt>.
- Instituto de Educação Internacional (2013). *IIE, Institute of International Education*. Acedido Maio 18, 2013, em <http://www.iie.org>.

- Matvéiev, L. (2004). *El Proceso del Entrenamiento Deportivo* (2ª edição). Buenos Aires: Stadium.
- Mawer, M. (1996). *The Effective Teaching of Physical Education*. Addison Wesley Longman Inc., New York.
- Nobre, P. (2011). Slides de apoio à unidade curricular de Didática da Educação Física e do Desporto Escolar. *Os Estilos de Ensino em Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
- Nobre, P. (2012a). Slides de apoio à unidade curricular de Avaliação Pedagógica em Educação Física. *Processo de avaliação – Tipos de avaliação*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nobre, P. (2012b). Slides de apoio à unidade curricular de Avaliação Pedagógica em Educação Física. *Avaliação normativa e criterial*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Otaiba, S. & Pappamihiel, N. (2005). *Guidelines for Using Volunteer Literacy Tutors to Support Reading Instruction for English Language Learners*. *Teaching Exceptional Children*, 37, 6-11.
- Ribeiro, A. & Ribeiro L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*, Universidade aberta.
- Rocha, M. & Guerreiro, M. (2006). Autismo: “Perda de contacto com a realidade exterior”. In *Ação de formação sobre Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente/Prolongado no Contexto da Escola Inclusiva*. Centro de Formação Continua de Professores de Ourique, Castro Verde, Aljustrel e Almodôvar, Novembro 2006.

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, E. (2010). Slides de apoio à unidade curricular de Prática de Ensino. *Estratégias e Técnicas de Intervenção*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
- Souza, J. (2008). *Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física*. Tese de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Taba, H. (1974). *Elaboracion del Curriculum*. Troquel Editorial
- Tournaki, N. & Criscitiello, E. (2003). *Using Peer tutoring as a successful part of behavior management*. *Teaching Exceptional Children*, 36, 22-29.
- Verkhoshanski, I. (1990). *Planificación y programación*. Entrenamiento deportivo. Barcelona; Martinez Roca S.A.
- Weiss, M. & Lloyd, J. (2003). *Conditions for co-teaching: Lessons from a case study*. *Teacher Education and Special Education*, 26, 27-41.
- Winnick, J. (2010). *Adapted Physical Education and Sport (5ª Edição)*. Human Kinetics



**Outra documentação:**

- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989). *Assembleia Geral das Nações Unidas*. UNICEF
- Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República nº 102 – I Série-A*. Ministério da Educação
- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 – I Série-A*. Ministério da Educação.
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4 – I Série*. Ministério da Educação
- Guia de Estágio 2012/2013. *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra*. Coimbra
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – I Série*. Assembleia da República.
- Lei nº 115/97 de 19 de setembro. *Diário da República nº 217 – I Série-A*. Assembleia da República.
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº 166 – I Série-A*. Assembleia da República.
- Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República nº 166 – I Série*. Assembleia da República.
- Organização Curricular e Programas (1991). *Ensino Básico 2º Ciclo (Volume I)*. Ministério da Educação. Lisboa
- Projeto Educativo da Escola EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia.

## 11. ANEXOS

### 11.1. Anexo I – Plano de aula

Ano/Turma:	Período:	Data:	Espaço:
Hora:	Duração:	UD:	Função Didática:
Nº Aula:	Nº Aula UD:	Nº Alunos previsto:	Nº Alunos dispensados:
Recursos Materiais:			
Objetivos:			

	Tempo		Descrição/organização da tarefa	Objetivos	Critérios de êxito	Estilos de Ensino
	T	P				
Parte Inicial						
Parte Fundamental						
Parte Final						

#### Fundamentação da aula

#### Relatório da aula

## 11.2. Anexo II – Grelha de avaliação diagnóstica

Determinantes técnicas		Passe/Receção	Remate	Drible	Jogo 5x5		Nível (I, E, A)	Componentes Críticas
Nº	Nome				Enquadramento ofensivo	Enquadramento defensivo		
1							<p>Passes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Armar o braço, cotovelo acima do ombro, bola acima da cabeça (passe por cima do ombro);</li> <li>- Fazer chegar a bola ao companheiro de forma eficaz, quer o passe seja por cima do ombro, picado, ou de pulso.</li> </ul> <p>Receção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ir ao encontro da bola, amortecendo-a;</li> <li>- Manter a bola no campo visual.</li> <li>- Colocar as mãos em concha.</li> </ul> <p>Drible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar em frente sem perder o controlo da bola;</li> <li>- Dribla com a mão mais afastada do adversário;</li> <li>- Em corrida, driblar lateralmente e à frente.</li> </ul> <p>Remate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passes de corrida, esq., dir., esq., para destros; dir., esq., dir. para esquerdinos</li> <li>- Saltar sobre a perna do último apoio;</li> <li>- Rematar no momento mais alto do salto.</li> </ul> <p>Situação de jogo reduzido (5x5):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação dos gestos técnicos em situação de jogo e avaliação da capacidade de decisão.</li> <li>- Cria linhas de passe, desmarcando-se;</li> <li>- Remata se tem oportunidade;</li> <li>- Sem bola, coloca-se entre o adversário e a baliza;</li> <li>- Tenta intercetar a bola.</li> </ul>	
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								



## 11.4. Anexo IV – Grelha de avaliação sumativa

N.º	Determinantes Técnicas	Passe/receção	Drible	Remate	Jogo		Total	Componentes Críticas
	Nome				Enquadramento ofensivo	Enquadramento defensivo		
1								<p>Passe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Armar o braço, cotovelo acima do ombro, bola acima da cabeça (passe por cima do ombro);</li> <li>- Fazer chegar a bola ao companheiro de forma eficaz, quer o passe seja por cima do ombro, picado, ou de pulso.</li> </ul> <p>Receção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ir ao encontro da bola, amortecendo-a;</li> <li>- Manter a bola no campo visual.</li> <li>- Colocar as mãos em concha.</li> </ul> <p>Drible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar em frente sem perder o controlo da bola;</li> <li>- Dribla com a mão mais afastada do adversário;</li> <li>- Em corrida, driblar lateralmente e à frente.</li> </ul> <p>Remate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passes de corrida, esq., dir., esq., para destros; dir., esq., dir. para esquerdinos</li> <li>- Saltar sobre a perna do último apoio;</li> <li>- Rematar no momento mais alto do salto.</li> </ul> <p>Situação de jogo reduzido (5x5):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação dos gestos técnicos em situação de jogo e avaliação da capacidade de decisão.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cria linhas de passe, desmarcando-se;</li> <li>- Remata se tem oportunidade;</li> <li>- Sem bola, coloca-se entre o adversário e a baliza;</li> <li>- Tenta intercetar a bola.</li> </ul>
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								