

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



**RUI MIGUEL CARREIRA DE ALMEIDA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA COM SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO NA TURMA 7ºE NO ANO LETIVO  
DE 2013/2014**

**COIMBRA**

**2014**



**RUI MIGUEL CARREIRA DE ALMEIDA**

**2009118255**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA 2,3 C/ SEC. JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO DA TURMA 7ºE  
DO ANO LETIVO 2013/2014**

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

**Orientador FCDEF-UC: Mestre Pedro  
Ferreira**

**COIMBRA**

**2014**

**Esta obra deve ser citada como:**

Almeida, R. (2014). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

*Eu, Rui Miguel Carreira de Almeida, aluno nº 2009118255 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.*

*18 de junho de 2014*

*Rui Miguel Carreira de Almeida*

“Para ensinar há uma formalidade a cumprir – saber”

**Eça de Queiroz**

## **AGRADECIMENTOS**

**Gostaria de aproveitar para agradecer a algumas pessoas que tiveram um importante contributo para o desenvolvimento deste trabalho. Em primeiro lugar à minha mãe e irmã, porque sem elas não seria possível este meu percurso académico nem a realização deste estágio. Ao professor Vasco Gonçalves e ao professor Pedro Ferreira, pelo profissionalismo, pela disponibilidade e por todos os conselhos que transmitiram ao longo deste ano letivo.**

**Agradeço à professora Maria João Campos pela ajuda e disponibilidade fundamental para a concretização do tema-problema.**

**Agradeço aos meus colegas de estágio, Luís Brandão, Jacinta Rodrigues e Raquel Ferreira, pela amizade, colaboração e apoio que me deram ao longo do estágio pedagógico. À professora Margarete Lopes, pela disponibilidade e conhecimentos transmitidos no âmbito da direção de turma. À turma do 7ºE, pelo empenho, dedicação e por tudo o que aprendi convosco.**

**A todos vós,**

**Os meus agradecimentos.**

## RESUMO

A elaboração deste Relatório de Estágio importa no âmbito do 3º e 4º semestre 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. Este documento aborda uma descrição de todas as aprendizagens e experiências praticadas no estágio pedagógico, realizado na Escola Básica com Secundário José Falcão, de Miranda do Corvo, com a turma E do 7º ano, referente ao ano letivo 2013\2014. Desta forma, optei por o dividir este documento referindo a contextualização da prática de estágio, as minhas expectativas e objetivos definidos inicialmente, seguidos de reflexões sobre as decisões tomadas, o planeamento, a realização e a avaliação, tendo em conta as dificuldades sentidas e a evolução, tanto dos alunos como minha. Faço referência ainda ao aprofundamento do tema “Perceção dos professores de educação Física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual”, desenvolvido ao longo de todo este ano letivo. Em suma, a realização do Estágio Pedagógico foi uma etapa importante para a minha formação enquanto docente, possibilitando-me adquirir conhecimentos e estratégias a aplicar e a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico Educação Física. Planeamento. Realização. Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Inclusão. Deficiência Intelectual.



## ABSTRACT

The elaboration of this Report Stage care under the third and fourth semester of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education in the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. *This document includes a description of all the activities and experiences lived in the teaching practice carried out in the Basic School with Secondary José Falcão, in Miranda do Corvo, with the class E of the 7th grade in the academic year of 2013/2014.* This way, I chose to divide this document referring to contextualize the practice stage, my expectations and objectives set initially, followed by reflections on decisions, planning, implementation and evaluation, taking into account the difficulties experienced and the progress of the students and mine. I refer also to deepening the theme "Perception of physical education teachers towards the inclusion of students with intellectual disabilities," developed throughout this school year. In summary, the achievement of Report Stage was important to my formation as a teacher step, enabling me to acquire knowledge and strategies to implement and develop in the process of teaching and learning.

**Keywords:** Physical Education Teacher Training. Planning. Achievement. Review. Teaching and Learning. Inclusion. Intellectual Disabilities.

## ÍNDICE

RESUMO.....	VII
ABSTRACT .....	VIII
1.INTRODUÇÃO.....	1
2.CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	1
2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS.....	2
2.2. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO .....	5
2.2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	5
2.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	5
2.2.3. NUCLEO DE ESTÁGIO .....	6
2.2.4. ORIENTADOR DA ESCOLA E ORIENTADOR DA FACULDADE.....	6
2.2.5. RECURSOS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	7
2.2.6. CARATERIZAÇÃO DA TURMA .....	8
3.1. PLANEAMENTO .....	8
3.1.1. PLANEAMENTO ANUAL .....	8
3.1.2. PLANEAMENTO DAS MATÉRIAS.....	10
3.1.3. UNIDADES DIDÁTICAS .....	11
3.1.4. PLANO DE AULA .....	13
3.2. REALIZAÇÃO.....	14
3.2.1. INSTRUÇÃO.....	14
3.2.2. GESTÃO.....	16
3.2.3. CLIMA E DISCIPLINA.....	16
3.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO .....	17
3.2.5. REFLEXÕES PÓS-AULA .....	18
3.2.6. OBSERVAÇÕES DE AULA .....	18
3.3. AVALIAÇÃO.....	19
3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA .....	20
3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	201
3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA .....	22
3.3.4. PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....	23
3.4. PRESTAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS.....	24
3.5. APRENDIZAGENS, DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS.....	28
3.6. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL .....	29

4. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	30
4.1. INTRODUÇÃO .....	30
4.2. ESCOLHA DO TEMA E SUA RELEVÂNCIA .....	31
4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	31
4.4. PROBLEMA .....	35
4.5. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS .....	36
4.6. METODOLOGIA.....	36
4.6.1. INSTRUMENTOS .....	36
4.6.2. TÉCNICAS ESTATÍSTICAS.....	37
4.6.3. AMOSTRA .....	38
4.7. ASPETOS ÉTICOS .....	38
4.8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	39
4.9. CONCLUSÃO DO APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA.....	44
5. CONCLUSÃO .....	45
6. BIBLIOGRAFIA.....	46
7.ANEXOS.....	51

## 1.INTRODUÇÃO

O Relatório Final de Estágio Pedagógico surge no âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Física realizado na Escola Básica com Secundário José Falcão, no ano letivo 2013/2014, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e constitui uma reflexão do ano letivo de estágio.

Considero este ano de Estágio como fundamental e encaro-o como fase imprescindível no meu processo de formação e desenvolvimento enquanto futuro docente, não só por ser o meu primeiro contacto com o meio escolar, mas também pela seriedade e compromisso que estão adjacentes ao ato de lecionar.

A realização deste documento tem por objetivo documentar as principais práticas desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico, iniciando com uma abordagem às minhas expectativas e objetivos iniciais, prosseguindo com reflexões sobre as decisões tomadas, o planeamento, a realização, a avaliação, fazendo referência às dificuldades sentidas e à prestação global dos alunos.

No final do documento será aprofundado o tema/problema escolhido, que está diretamente relacionado com uma situação com a qual me deparei, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, deficiência intelectual, nas aulas de Educação Física.

Para o desenvolvimento deste tema problema será apresentado um questionário que apliquei aos professores do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, seguida de uma reflexão sobre os dados obtidos.

## 2.CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

### 2.1. EXPETATIVAS INICIAIS

Considero que este Estágio Pedagógico é como que o terminar de mais uma etapa da minha formação académica, servindo este de suporte para um salto na atividade profissional como docente de Educação Física. Sendo meu objetivo lecionar, neste ano de estágio procurei aplicar os conhecimentos que adquiri na licenciatura, com o intuito de ver os alunos a aperfeiçoar nos seus níveis de desempenho, tendo sempre em conta que o processo de ensino-aprendizagem é imprevisível e diferenciado de aluno para aluno. Desta forma, esperava então adquirir conhecimentos através dos professores orientadores, do grupo de educação física, dos professores estagiários e com bibliografia pesquisada por mim, para poder adaptar os exercícios e os feedbacks a cada aluno, da forma mais adequada possível, sabendo desde cedo que a progressão dos alunos estaria dependente da qualidade da minha prestação.

É meu objetivo, não só desenvolver o nível motor dos alunos, mas também o nível cívico de todos, corrigindo sempre os comportamentos e atitudes desviantes nos momentos oportunos. Face à minha turma, constituída por 5 alunos com NEE, tive em conta uma perspetiva inclusiva em todas as aulas de Educação Física, através de relações intra-turma, favorecendo assim a sua inclusão.

Com o início do estágio, através de diálogos com colegas de anos anteriores, foi unanime a opinião de que este ano, seria bastante enriquecedor para a nossa formação, embora exigisse o máximo da nossa dedicação e trabalho. Desta forma, tinha noção de que o relacionamento, a nossa dedicação e o nosso empenho iriam ser parte integrante do bom funcionamento do grupo. Como objetivo principal, esperava conseguir ultrapassar algumas das minhas lacunas, relacionadas com o planeamento do ensino, com o processo de ensino-aprendizagem e com a transmissão de

feedbacks, sabendo que só seria possível melhorar estas competências através da prática.

Com o fim deste ano de Estágio, posso garantir que foi absolutamente necessária a colaboração de todos os elementos do Núcleo de Estágio, do professor orientador de escola e do professor orientador da Faculdade, que assumiram um papel bastante importante na concretização de todos os objetivos a que me propus, que passo a descrever de seguida:

#### Plano anual

- ✓ Analisar o programa procurando soluções para na prática este ser seguido mas com atenção à adequação dos conteúdos aos alunos.
- ✓ Adequar o planeamento da condição física ao longo do ano de acordo com os resultados dos testes de condição física.
- ✓ Saliento a importância a caracterização da turma e penso que poderei melhorar na análise das suas características para realizar um planeamento mais ajustado.

#### Unidades Didáticas

- ✓ Diversificar as progressões pedagógicas para os alunos com maior dificuldade e dar ênfase ao ensino inclusivo;
- ✓ Utilizar diferentes estratégias de ensino que favoreçam a evolução dos alunos.
- ✓ Analisar os conteúdos mais importantes a serem aprendidos pelos alunos tendo em conta o ano em que se encontram e preocupar-me por consolidá-los antes de progredir para a próxima habilidade.

#### Planos de Aula

- ✓ Criar aulas dinâmicas e que proporcionem o máximo de empenhamento motor;
- ✓ Selecionar diferentes progressões de exercícios tendo em conta os diferentes níveis da turma.

#### Instrução

- ✓ Certificar-me que os alunos voltam a exercitar a habilidade após a minha emissão de feedback;

- ✓ Aumentar a emissão de feedbacks que permitam a maior evolução dos alunos.
- ✓ Circular de forma ativa por todo o campo, emitindo instruções.

### Gestão

- ✓ Fazer regras de realização dos exercícios claras e concisas;
- ✓ Preocupar-me em criar exercícios que facilitem a transição das atividades e momentos de aula.

### Controlo da turma

- ✓ Inculcar na minha preparação dos exercícios o fator de motivação nos alunos;
- ✓ Começar neste momento a tornar-me mais comunicativo com os alunos;
- ✓ Fazer sentir a minha presença.

### Ajustes

- ✓ Aumentar o meu próprio conhecimento sobre as matérias que estou a abordar para me sentir mais seguro no discurso;
- ✓ Aumentar o conhecimento das características dos alunos.

### Avaliação

- ✓ Aperfeiçoar as estratégias de observação;
- ✓ Melhorar a capacidade de lecionar e avaliar ao mesmo tempo;
- ✓ Realizar uma avaliação formativa utilizando técnicas e instrumentos adequados,
- ✓ Refletir e adequar a planificação do processo E-A e suas estratégias em concordância com os dados obtidos;

## 2.2. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

### 2.2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola José Falcão do agrupamento de escolas de Miranda do Corvo, situa-se no Distrito de Coimbra, a 25 Km a sudeste desta cidade, confinando com os concelhos de: Coimbra, Póvoa do Varzim, Lousã, Castanheira de Pêra, Figueiró dos Vinhos, Penela e Condeixa-a-Nova. O concelho composto por 5 Freguesias e abrangendo uma área de 126,98 Km<sup>2</sup>, a sua densidade populacional é de 91,9 habitantes/Km<sup>2</sup>. O concelho tem uma área quase sempre montanhosa.

No interior da escola, podemos encontrar 3 blocos com salas de aula, uma cantina e locais propícios para a prática de atividade física.

### 2.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola EB 2, 3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo é composto por onze Professores de Educação Física e por quatro Professores Estagiários.

Desde o início do ano letivo, o relacionamento foi bastante positivo com todos os docentes, deixando-me sempre a vontade para debater temas intrínsecos ao contexto escolar, ao planeamento das aulas, à escolha de exercícios, experiências pessoais, entre outros. De certa forma, este à-vontade facilitou-me o processo de integração, desenvolvendo-se assim um bom clima de trabalho entre o grupo.

O grupo de Estágio esteve presente em todas as reuniões de Grupo Disciplinar, optando por assumir uma postura ativa e participativa na discussão de opiniões. É de salientar que estas reuniões foram indispensáveis para o bom funcionamento do Grupo, debatendo temas que visam a melhoria da escola e da disciplina de Educação Física.



### 2.2.3. NÚCLEO DE ESTÁGIO

No começo deste estágio pedagógico, a minha relação com os colegas estagiários era apenas de colegas de turma, embora soubesse que todos tinham bons hábitos de trabalho. Numa organização escolar, há que ter presente as pessoas que a constituem, que trabalham e cooperam na obtenção dos objectivos comuns e nas relações que estabelecem entre si, porque “(...) *uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização*” (TEIXEIRA, 1995). Desde cedo nos demonstrámos ser um grupo coeso, com uma boa relação de amizade, de ajuda e de compreensão, que de certa forma atenuou toda a ansiedade e insegurança inicial e nos ajudou a progredir enquanto Professores estagiários.

Felizmente, posso afirmar que este grupo de trabalho superou todas as minhas expectativas, sendo que foram determinantes para o meu sucesso enquanto professor estagiário.

O núcleo de estágio da Escola Básica com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo foi constituído por 4 elementos, sendo os meus colegas o Luís Brandão, a Jacinta Rodrigues e a Raquel Ferreira.

### 2.2.4. ORIENTADOR DA ESCOLA E ORIENTADOR DA FACULDADE

Na primeira reunião na Faculdade de Desporto da Universidade de Coimbra, foi-nos indicado o horário do nosso professor orientador da Escola, o professor Vasco Gonçalves, com o qual deveríamos comunicar, de forma a nos apresentarmos na Escola. Ao ser realizado este contacto pessoal, prontamente se mostrou disponível em nos conhecer e rapidamente mostrou ser uma pessoa preocupada, fazendo os possíveis para nos integrar de imediato no contexto escolar, através da apresentação da escola e das suas instalações, bem como a alguns docentes que se encontravam no agrupamento pela 1ª vez. Explicou-nos como se iriam processar as primeiras semanas de trabalho, elucidando-nos sobre todas as dúvidas existentes e apontando alguma bibliografia imprescindível para o nosso desempenho ao longo das modalidades e do ano letivo.

O professor Vasco Gonçalves é um docente com bastante experiência ao nível do ensino da Educação Física, sendo frequente a sua orientação a professores estagiários. Apesar de ter as suas rotinas de trabalho, nunca nos condicionou nas nossas opções, dando-nos assim a liberdade para selecionar as estratégias e os exercícios que considerávamos mais adequados à nossa turma e aos nossos alunos, desde que fossem bem estruturadas e bem fundamentadas.

Ao longo deste ano letivo, posso afirmar que o Professor Orientador da Escola assumiu um papel de principal potenciador das minhas aprendizagens enquanto professor estagiário, sendo uma pessoa pela qual sinto bastante respeito e admiração.

A orientação por parte Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra ao longo do Estágio Pedagógico ficou ao cargo do Mestre Pedro Ferreira.

Durante as suas primeiras presenças na Escola, tive a oportunidade de estabelecer um melhor contato, tendo este revelado um espírito crítico bastante fundamentado e pertinente, referindo os pontos positivos e negativos da minha prestação, apresentado soluções e estratégias que deveria aplicar para ultrapassar os obstáculos e melhorar a minha prestação.

A sua presença contribuiu de forma muito positiva para o meu desenvolvimento, tanto ao nível profissional, como pessoal.

#### 2.2.5. RECURSOS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No que diz respeito aos recursos disponíveis na Escola, nomeadamente aos espaços desportivos para a prática da Educação Física, esta Escola apresenta-se na minha opinião muito bem equipada, com um grande conjunto de programas específicos que permitem o ensino de todas as matérias previstas no Plano Nacional de Educação Física. É constituída por dois ringues, espaço ao ar livre dentro da escola e por um pavilhão gimnodesportivo disponibilizado pela Câmara Municipal. A fácil acessibilidade a estes recursos facilitou a minha intervenção pedagógica enquanto Estagiário. A realização atempada da rotação de espaços, permitiu uma ocupação racional das turmas

pelos espaços disponíveis para a prática, o que facilitou a nossa organização enquanto Grupo de Estágio.

#### 2.2.6. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma é composta por vinte alunos, catorze rapazes e 6 raparigas. A média de idades é de treze anos (treze alunos), tendo ainda quatro alunos com treze e dois com catorze. A maior parte dos alunos frequentava a Escola Básica com Secundário José Falcão no ano letivo anterior. Cerca de 90% dos alunos moram em Miranda do Corvo.

As disciplinas que os alunos preferem, destacam-se a Educação Física e Matemática. Aquelas em que têm mais dificuldades são a Língua Portuguesa e Inglês. A maioria dos alunos tem dificuldades em concentrar-se, sendo que cinco, requerem mais atenção devido ao facto de serem alunos com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito a problemas de saúde que possam ter interferência na prática desportiva sensivelmente 80% responderam que não têm, dos que responderam positivamente, 3 foi por doenças respiratórias (asma) e 1 por cardíaca, embora nada impeditiva para a prática desportiva. Cerca de 60 % dos alunos admite que a Ed. Física é muito importante, embora na turma, 80% dos alunos não pratique desporto, sendo que os restantes se dividem pelas modalidades de Futsal, Futebol de 11 e Badminton. As matérias que os alunos referem com mais dificuldade são o Futebol (40%) e a Ginástica (20%).

### 3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

#### 3.1. PLANEAMENTO

##### 3.1.1. PLANEAMENTO ANUAL

Segundo Bento (2003), “a elaboração do 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.”

Planear deve ser um processo reflexivo, susceptível de sofrer modificações ou ajustes, onde importa agir em conformidade com utilização dos recursos materiais e espaciais, bem como com os recursos humanos ao nosso dispor, com vista à concretização dos objetivos, em prazos delineados e etapas definidas, tendo em conta os resultados da avaliação inicial. Verifiquei que a realização de uma avaliação inicial da turma é absolutamente fundamental, pois possibilita um conhecimento mais pormenorizado dos alunos ao nível escolar, familiar e social.

A elaboração do Plano Anual para a turma do 7ºE, iniciou-se com primeiras reuniões do Núcleo de Estágio, com o intuito de definirmos o percurso a realizar durante o ano letivo, ou seja, planificar e estruturar os objetivos que pretendemos alcançar no processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, apresento as diferentes matérias de ensino, presentes no plano, que foram definidas Núcleo de Estágio, seguindo a conformidade do Grupo de Educação Física, para todos os anos de escolaridade, bem como o número de aulas atribuídas para cada rotação de espaço. Assim sendo, conclui-se que a sequência de matérias foi adaptada em função das características física de cada espaço de aula (Ginástica de solo e Aparelhos – Atletismo - Voleibol - Basquetebol - Badminton - Futsal – Aeróbica - Orientação). No início e fim de cada ano letivo, é aplicada a bateria de testes

de *Fitnessgram*, com o objetivo de verificar a melhoria física dos alunos, sendo contabilizada na nota final como uma Unidade Didática referente ao 3º período.

Tendo em conta os domínios de aprendizagem (psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo), defini os objetivos gerais para o ano letivo, contabilizei as horas de leccionação, as interrupções e eventos da escola/turma, com vista a determinar a sequência das diferentes matérias consoante a rotação de espaços por cada modalidade. O planeamento e a definição dos momentos de avaliação, assumem um caráter imprescindível, pois permitem controlar e ajustar os comportamentos a verificar nos alunos.

O tempo letivo de Educação Física, encontra-se dividido numa aula de quarenta e cinco e outra de noventa minutos, embora o Programa Nacional de Educação Física, recomende a distribuição da carga horária em três sessões semanais (três aulas de quarenta e cinco minutos), para aumentar regularidade de atividade física.

Completando o plano anual da turma, posso afirmar que este documento direcionou as atividades letivas do início ao fim, pois o facto de poder ser consultado e alterado, sempre que pertinente, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, torna-o numa ferramenta insubstituível para obter bons resultados.

### 3.1.2. PLANEAMENTO DAS MATÉRIAS

As matérias seleccionadas para abordar ao longo do ano encontram-se no quadro abaixo, tendo em conta o Programa Nacional de Educação Física, o historial da turma e orientações do grupo de Educação Física da escola.

Quadro 1. Unidades didáticas a lecionar.

Período	Início	Fim	Espaço	Unidade didática
1º	16.09.13	18.10.13	G3	Ginástica
	21.10.13	15.11.13	A1	Atletismo
	18.11.13	17.12.13	G1	Voleibol
2º	06.01.14	31.01.14	R1	Basquetebol
	03.02.14	28.02.14	G2	Badminton
	06.03.14	04.04.14	R2	Futsal
3º	22.04.14	16.05.14	SE	Aeróbica
	17.05.14	14.06.13	A1	Orientação

### 3.1.3. UNIDADES DIDÁTICAS

Segundo Bento (2003) as unidades didáticas são “fundamentais e integrais no processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

Serpa (2009), afirma que “uma unidade didática corresponde a um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo em relação a um conteúdo proposto.”

As unidades didáticas surgem na sequência de todas as orientações estabelecidas no Plano Anual, com vista a facilitar a abordagem dos professores a cada modalidade, facilitando a prática pedagógica e o ajustamento do processo de ensino-aprendizagem a cada turma. Tal processo visa uma globalização do trabalho a realizar com a turma, implicando ter conhecimento prévio dos recursos humanos, materiais, temporais e espaciais a que temos acesso.

Através da avaliação diagnóstica (realizada na primeira aula de cada modalidade) elaborei as unidades didáticas, seguindo as orientações do Programa Nacional de Educação Física, o nível de execução dos alunos, diversificando os objetivos, as estratégias, os conteúdos e a avaliação a desenvolver. Desta forma, e em conformidade com o grupo de Estágio, decidimos que a estrutura dos documentos deveria conter a caracterização da modalidade, os recursos disponíveis, a extensão e sequência de conteúdos, os conteúdos técnicos, as progressões pedagógicas, as estratégias de ensino, os objectivos gerais e específicos, os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), os critérios definidos pelo grupo de Educação Física e um balanço final de cada unidade didática. O planeamento de todas as unidades didáticas seguiu esta sequência de realização.

Com o decorrer do Estágio, apercebi-me que o planeamento das unidades didáticas não deve ir de encontro apenas à modalidade em questão, mas sim ao desenvolvimento das capacidades dos alunos, devendo por isso, a cada aula, delinear bem os objetivos que me propunha atingir, seguindo uma linha congruente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, em todas as

unidades didáticas, tentei que houvesse uma seleção dos exercícios por sequência lógica de grau de dificuldade, iniciando cada modalidade com exercícios de baixa dificuldade, aumentando a dificuldade ao longo das aulas e terminando sempre em situações complexas, mas ajustadas à turma. Através desta seleção de exercícios, foi possível a cada aula variar as progressões, tendo sempre em conta o sucesso dos alunos. Esta escolha diferenciada dos exercícios apresenta várias vantagens, tanto para a motivação dos alunos, como para a escolha das progressões mais indicadas, embora por outro lado, seja necessário, numa fase inicial, mais tempo para instruções e transições enquanto as rotinas não estivessem consolidadas.

Apesar de privilegiar exercícios globais, que exigiam um elevado número de gestos motores, verifiquei que em alguns momentos das matérias, seria mais vantajoso dedicar mais tempo motor aos exercícios analíticos, devido à diferenciação de desempenho da turma.

No que à extensão e sequência de conteúdos diz respeito, foram na sua maioria, desenvolvidas tal como planeadas, embora tenha havido algumas alterações que passo a descrever:

- ✓ Em algumas aulas, tive a oportunidade de dar mais conteúdos do que os previamente planeados.
- ✓ Na unidade didática de Atletismo, a extensão e sequência de conteúdos não foi desenvolvida como planeado, devido às condições climatéricas, ficando o salto em comprimento e o lançamento do peso por lecionar.
- ✓ Na unidade didática de Basquetebol, a extensão e sequência de conteúdos ficou limitada pelas condições climatéricas, visto que a rotação coincidia com um espaço exterior. Como estas condições se prolongaram durante toda a unidade didática, optei por lecionar a modalidade em questão juntamente com a modalidade de Futsal, dividindo a turma em dois grupos distintos, e funcionando com uma aula pluri-matéria durante os blocos de 90 minutos.

Quanto à diferenciação dos objetivos, optei por trabalhar durante as aulas com grupos de trabalho com nível motor homogéneo. Em certas modalidades, como é exemplo o Badminton, senti necessidade de trabalhar intra-grupos nível, com vista a melhorar o desempenho dos alunos com mais dificuldades que, de certa forma, surtiu em resultados bastante positivos.

No término de cada unidade didática, foi realizado um balanço final onde apontei todos os aspetos que influenciaram a concretização da mesma. Esta reflexão torna-se bastante importante para o nosso desenvolvimento enquanto docentes, pois conseguimos ter uma perceção do que correu bem ou mal, o que foi realizado ou o que ficou por realizar, podendo assim melhorar o nosso desempenho em modalidades futuras.

De uma forma geral, penso que as matérias foram bem abordadas e bem desenvolvidas, notando-se coerência entre o que foi inicialmente planeado, e o que se desenvolveu realmente, ajustando sempre o processo de ensino-aprendizagem através da avaliação formativa.

#### 3.1.4. PLANO DE AULA

“Existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal” (Bento, 2003).

Para um bom planeamento das aulas, considero fundamental que este seja sempre realizado com alguma antecedência, idealizando de forma correta a estrutura e construção dos exercícios, sequenciando-os de uma forma lógica de ensino, revendo se as progressões são propícias a um bom desempenho. A seleção do material adequado é de todo necessário, tanto para a prática da modalidade como para a segurança dos intervenientes.

“O plano deve igualmente identificar uma gama de acções de acompanhamento com incidência nos recursos disponíveis e a disponibilizar, na sensibilização e motivação dos intervenientes, na circulação da informação e, finalmente na retroacção, ajustamentos e inflexões no processo.” (Lewy, 1979). O plano deve ser concebido com informações que o tornem adequado e de fácil entendimento, tendo em conta as particularidades dos alunos e a extensão de conteúdos circunscrita na unidade didática em questão.

Em concordância com o Núcleo de Estágio, decidimos que este documento deveria conter o nome do professor, identificação do ano e turma, data, hora, número de aula do planeamento anual, o número de alunos previstos, o local onde é dada aula, a duração da aula e o tempo útil desta, o



número de aula referente ao número total de aulas na Unidade Didática, material necessário, função didática, as estratégias, os conteúdos e os respetivos objetivos/critérios de êxito. Após cada aula, realizei uma reflexão escrita onde saliento os aspetos positivos e negativos, bem como alguns objetivos a melhorar.

Com o decorrer das aulas, optei por planear as aulas com diferentes grupos nível, sempre com exercícios distintos, de forma a não condicionar as aprendizagens dos alunos com um nível motor mais elevado e trabalhando de forma mais acentuada nos alunos com nível motor mais baixo. Desta forma, em algumas matérias, foi possível observar três “aulas” diferentes respeitando o nível de desempenho dos alunos.

Considero que o plano de aula não deve ser fechado nem restringido, pois no decorrer da aula, posso ter que modificar ou alterar exercícios que não estejam realmente adequados à circunstância do momento ou da turma, estando ciente que o que realmente importa é melhorar as aprendizagens dos alunos.

## 3.2. REALIZAÇÃO

### 3.2.1. INSTRUÇÃO

SCHMIDT (1993) afirma que feedback é qualquer tipo de informação sensorial sobre o movimento, não exclusivamente com referência a erros.

GODINHO, MENDES e BARREIROS (1995) afirmam que o feedback "é a expressão genérica que identifica o mecanismo de retro-alimentação de qualquer sistema processador de informação".

No início, umas das minhas lacunas quanto à instrução, centravam-se na com a transmissão de feedbacks. O facto de estar preocupado com o decorrer da aula, obrigava-me a estar centrado nos exercícios e não no desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos. Embora tenha trabalhado bastante para corrigir este capítulo, outra dificuldade sentida teve

que ver com a deteção do erro, pois nem sempre transmiti o feedback ajustado à principal dificuldade do aluno.

Penso que, ao longo deste ano, transmiti feedbacks positivos, com bastante frequência e de diversas dimensões, principalmente individual, visual e auditivo, conseguindo simultaneamente controlar a turma e dar feedback oportuno, progredindo assim nesta faceta que se apresentava como meu principal obstáculo. Outro aspeto que também consegui melhorar foi a verificação de alteração do comportamento após a instrução, fechando assim os ciclos de feedback. Alterei também a transmissão de feedback individual para transmissão de feedback coletivo, em momentos que fosse uma informação útil à maioria dos alunos.

Na explicação dos exercícios optei por ser breve e conciso, economizando sempre os tempos de transição e de instrução, fazendo referência às principais componentes técnicas a ter em conta. Numa fase inicial das aulas surgiam muitas dúvidas, possivelmente pela minha falta de experiência e intranquilidade em transmitir um elevado conteúdo de informação num espaço de tempo reduzido, o que não acontecia ao apresentar uma postura calma e serena, pois alunos questionavam muito menos e o desempenho nos exercícios era muito melhor. Em modalidades como Ginástica e Atletismo, optei pela utilização de meios gráficos como estratégia de ensino, aumentando o tempo de instrução oportuna e favorecendo a compreensão dos alunos.

Utilizei o questionamento na maioria das aulas, preferencialmente na parte final, certificando-me que os alunos compreendiam os principais objetivos abordados. Através da utilização deste método de aprendizagem, reparei que informações como os gestos técnicos e regras eram retidas mais facilmente, algo que se veio a verificar nos testes escritos.

Quanto à demonstração, antes de a realizar, tive o cuidado de verificar que os alunos se encontravam atentos e posicionados devidamente para a sua visualização, optando por ser sempre eu a demonstrar, evitando desta forma uma má demonstração dum aluno e conseqüente perda de tempo entre transições de exercícios.

### 3.2.2. GESTÃO

Um professor eficaz dirige os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à aprendizagem. (Sidentop,1998)

O professor tem de planear a sua aula de maneira que consiga controlar o clima emocional, sem comportamentos e atitudes desviantes por parte dos alunos e garantindo as situações de aprendizagem adequadas, pois só assim se pode considerar uma gestão eficaz.

Relativamente à gestão do tempo, este foi um dos aspetos em que me consegui mais facilmente enquadrar. A realização antecipada do plano de aula permitia uma maximização do tempo de empenhamento motor, uma definição de grupos e de uma sequência lógica de tarefas. A seleção e colocação do material foi feita algum tempo antes da aula de modo a perder o menos tempo possível entre transições.

As rotinas de aula não sofreram alterações com o decorrer das matérias, sendo por isso evidente a diferença entre o tempo gasto em episódios de gestão nas primeiras aulas de cada unidade didática e após a consolidação de rotinas. Quando os alunos passaram a aplicar as rotinas, sem que fosse necessária a minha intervenção, as aulas decorriam com mais tempo de empenhamento motor e de situações de aprendizagem.

O respeitar do tempo de aula é um dos sucessos para uma aula bem conseguida, uma realidade que tive sempre em conta, inculcando uma postura pontual tanto para as minhas aulas, como para as aulas das outras disciplinas.

### 3.2.3. CLIMA E DISCIPLINA

A dimensão clima e disciplina tem uma enorme importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Neste aspeto, cabe ao professor agir com firmeza mas tornando a sua aula o mais interativa possível, com vista a desenvolver no aluno uma atitude positiva em relação às atividades físicas.

Em relação à disciplina, a turma, na sua globalidade, demonstrou um comportamento responsável e uma atitude positiva para com o professor, não sendo necessário implementar regras demasiado exigentes, embora algumas vezes fossem necessárias conversas individuais no final das aulas para garantir o controlo da turma. Destaco que no início do 1º período, na unidade didática de Ginástica, ocorreram alguns comportamentos desviantes, tais como conversas paralelas e brincadeiras excessivas, e nesta altura, senti necessidade de alterar a minha postura e implementar regras e estratégias mais exigentes, como por exemplo, ao som do apito os alunos disponham de 5 segundos para estar junto do professor, e toda a turma era punida caso alguém não respeitasse o tempo. Outra estratégia que optei por utilizar foi a de separar os alunos que perturbavam as aulas, dispersando assim o foco de distração da turma.

Quanto ao clima de aula, optei dentro das possibilidades, por criar um ambiente positivo e propício para a aprendizagem dos alunos, garantindo sempre o controlo e segurança da turma, de forma a promover o sucesso na realização, aumentando assim os índices de motivação e permitindo um maior empenho motor.

É de salientar que, nas modalidades em que sentia mais dificuldade ou não transmitia tão bem os conteúdos, o comportamento dos alunos piorava. Quero com isto afirmar que, seja qual for a matéria, um bom professor tem que saber chegar aos alunos, para que estes a apreciem, fiquem motivados e a queiram aprender.

#### 3.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

As principais decisões de ajustamento realizadas nas aulas consistiram em mudanças de exercícios, por verificar que os planeados não estavam a ir de encontro ao objetivo pretendido, muitas das vezes por serem complexos demais para o nível de alguns alunos, ou porque se perdia muito tempo em instrução de exercícios, sem que os alunos o compreendessem.

Os grupos para cada aula eram definidos previamente no plano de aula, por questão de diferenciação nos exercícios, embora quando faltavam alunos era necessário realizar ajuste, que nem sempre ocorria no *timing* indicado.

Durante as primeiras aulas, era evidente que estas decisões se apresentavam complexas para mim, pois nem sempre era capaz de ajustar objetivos de exercícios e os grupos formados com a rapidez e eficiência desejada. Com a experiência, fui melhorando este aspeto, através de investigação de vários exercícios e diferentes organizações para que durante o período da aula, pudesse ter um leque mais vasto de conhecimentos para ajustar.

### 3.2.5. REFLEXÕES PÓS-AULA

As reflexões realizadas após cada aula lecionada, demonstraram ser extremamente vantajosas para o meu processo de evolução enquanto professor estagiário. No final de cada aula, realizou-se uma reunião com o grupo de estágio, onde abordavam o meu desempenho e a aula em questão, seguindo-se depois, comentários construtivos por parte dos meus colegas e o(s) orientador(es), onde referiam os aspetos positivos e os que correram menos bem, sendo realizado posteriormente um relatório sobre a aula, em que referia estas duas vertentes e como as melhorar.

Ao realizar estas reflexões, foi-me possível fazer uma análise retrospectiva global da aula, refletindo sobre a escolha e a dinâmica dos exercícios, tendo como referência todas as melhorias sugeridas pelo orientador e suportando-me na minha pesquisa de modo a encontrar soluções para minhas lacunas.

Comparando os relatórios, posso afirmar que houve evolução da minha parte, pois os erros que cometia inicialmente, deixaram de fazer parte dos aspetos negativos com o decorrer das aulas, o que demonstra alguma melhoria.

### 3.2.6. OBSERVAÇÕES DE AULA

“Qualquer processo de supervisão procura reforçar a capacidade das escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e para o sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interação, da

capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores.” ( Sergiovanni, T.J. e Starratt, R.J., 2007)

As tarefas a desenvolver pelos estagiários, algo que foi realizado todas as semanas, estavam incluídas observações de aulas do orientador ou de outro professor da escola, dos colegas estagiários do meu núcleo e de colegas de outro núcleo de estágio.

Quando se está a observar, sem a preocupação de lecionar, torna-se muito mais simples verificar tudo o que se passa na aula e pensar em estratégias que visam melhorar a mesma. Nestas observações foi possível registar aquilo que achei mais importante e os aspetos menos positivos das aulas, bem como a seleção dos exercícios, podendo reter o que fazer ou não fazer, como solucionar problemas e verificar estratégias que ainda não tinha idealizado. A aplicação de ideias vistas noutras aulas, mas adequadas à minha turma, revelou-se muito proveitosa.

Tanto eu como os meus colegas, realizámos mais do que as observações mínimas, pois verificamos que estas assumiam um caráter importantíssimo no nosso desenvolvimento enquanto docentes. No final das observação, cada um de nós apreciou os comentários construtivos de todo o grupo, sempre com o intuito de melhorar a nossa prática e de tornar as nossas aulas mais apelativas e interessante para os alunos.

### 3.3. AVALIAÇÃO

Segundo Tyler (1949), “a avaliação é a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos.”

A avaliação tem como principal objetivo acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi adquirido e quais as suas principais dificuldades, optando sempre por incorporar no processo as melhores soluções. No processo de ensino-aprendizagem, existe um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada. É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a

professores e a alunos (Ribeiro, 1999). Assim, trata-se de um procedimento que envolve vários intervenientes e deve ser entendida como um meio, não um fim. O modo como os professores avaliam condiciona o modo como os alunos aprendem. Porém, a avaliação não é vista apenas como um ato de avaliar, apresentando também funções de um modo informativo.

Segundo Rosales (1992), “ao considerar-se que a avaliação é composta pelas funções de informação e valoração, que dão origem à função avaliadora, esta, por sua vez, pode desempenhar as funções de diagnóstica, formativa e sumativa.”. Deste modo, “cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor” (Ribeiro, 1999). Para realizar uma avaliação de forma correta, é imprescindível que o professor tenha total conhecimento dos gestos técnicos e tenha definido vários comportamentos específicos a observar, de forma a ser o mais eficiente possível na recolha de informação.

O meu processo de avaliação teve em conta a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, bem como os critérios de avaliação foram definidos pelo grupo de educação física da escola e entregues aos alunos no início do ano.

### 3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

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

Este tipo de avaliação é utilizado principalmente no início de novas unidades didáticas, onde de certa forma se verifica se o aluno tem pré-requisitos necessários à prática da mesma, ou se é necessário adaptar a forma de ensino previamente programada.

Na minha opinião, considero este tipo de avaliação como fundamental para apurar o nível dos alunos e delinear os objetivos a atingir. Para cada unidade didática, tive em consideração as componentes técnicas de cada

elemento. Depois deste registo, foi feita uma análise que evidenciou o nível dos alunos, importante para a constituição dos grupos de nível de desempenho, de forma a selecionar os objetivos e os exercícios adequados a cada nível de desempenho. Para a elaboração dos grupos, tive em conta o desempenho motor e a motivação para a prática evidenciada nas aulas, de forma a nunca condicionar as aprendizagens.

Nas modalidades individuais, a avaliação foi realizada através de exercícios critério, seguindo as indicações do Programa Nacional de Educação Física, com a exceção do Badminton, em que realizei jogo formal em grande parte das aulas. Nas matérias de jogos desportivos coletivos, a avaliação diagnóstica desenvolveu-se com exercícios simplificados e situação de jogo reduzido.

A realização desta avaliação, permitiu-me ajustar os objetivos ao estado real dos alunos, praticando assim uma avaliação mais coerente e justa e melhorando o processo de ensino- aprendizagem.

### 3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

“A avaliação formativa, pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.” (Ribeiro, 1999).

Este momento de avaliação tem em vista a obtenção rigorosa e sistemática de dados, que na Educação Física faz todo o sentido, pois permite regular, reajustar e reorientar os processos de ensino, selecionando os meios didáticos adequados para os alunos. Através deste tipo de avaliação, é permitida uma adaptação do sistema de ensino a cada aluno em particular.

Para mim, a avaliação formativa deve fazer referência a pequenos segmentos de matéria, de forma a obter informações precisas sobre o estado real do aluno. Estas provas devem ser realizadas ao longo do processo ensino-aprendizagem, através de registo na grelha de avaliação formativa ou com observações e registos pontuais. Para que os encarregados de educação tivessem acesso ao processo de avaliação do seu educando, durante os



períodos, reuni-me com a diretora de turma, transmitindo-lhe informações sobre a turma.

Durante as unidades didáticas, a avaliação formativa permitiu-me verificar e aplicar as seguintes adaptações:

Na Ginástica: Alterei o meu plano de aulas de estações, para um modelo por circuito, que proporcionava mais repetições dos gestos técnicos e tempo de empenhamento motor durante a aula. Revelou-se necessária a apresentação de meios gráficos numa fase inicial, para os alunos poderem rever o que era suposto realizar em cada estação.

No Atletismo: com o decorrer da unidade didática, os comportamentos desviantes por parte dos alunos foram diminuindo, e o meu nível de feedback foi aumentando.

No Voleibol: optei por selecionar apenas exercícios que favorecessem a competição, pois apresentavam ser aqueles em que os alunos demonstravam maior empenho. Para melhorar o desempenho, optei por trabalhar entre os vários grupos nível.

No Badminton: ao verificar que os alunos de nível avançado já dominavam os objetivos propostos, seleccionei exercícios mais estimulantes, para que estes não desmotivassem.

No Futsal: os exercícios mais complexos nos grupos de nível de desempenho mais baixos não eram benéficos para o seu desenvolvimento. Desta forma, utilizei progressões mais básicas para os de nível introdutório, de forma a não condicionar as aprendizagens dos alunos de nível avançado

### 3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

“A avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. (Ribeiro, 1999).

Este tipo de avaliação corresponde a um balanço final, ou seja, verifica se houve a concretização dos objetivos inicialmente definidos e qual o estado real das aprendizagens dos alunos. Esta avaliação deve ser efetuada apenas

quando a matéria já foi transmitida, exercitada e consolidada, sendo por isso considerada uma avaliação de critério final.

A minha avaliação sumativa foi constituída por uma componente teórica e outra prática. Na componente teórica, foi realizado um teste escrito no final de cada matéria, com vista a verificar os conhecimentos dos alunos. Estes testes incidiam principalmente sobre a matéria lecionada nas aulas teóricas da modalidade, fazendo referência principalmente a regras, condutas e gestos técnicos. A componente prática consistiu na execução dos gestos técnicos isolados e em situação de jogo formal, registando posteriormente na grelha de avaliação sumativa. Para além da avaliação de cada matéria já referida a cima, no início e no fim do ano letivo, realizou-se uma avaliação da condição física, através da aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram*, de forma a comprovar se os alunos se encontram na zona saudável de aptidão física. Esta bateria de testes assumiu o peso de uma unidade didática para a classificação final dos alunos, sendo construída uma grelha de registo da avaliação para o efeito.

Para cada unidade didática, a avaliação sumativa foi adequada aos objetivos traçados no início de cada unidade didática. A percentagem de nota atribuída a cada elemento técnico foi adaptada consoante a importância desse gesto técnico para o desenvolvimento mínimo dessa matéria. Decidimos em grupo que a avaliação deveria incidir sobre três ou quatro critérios de êxito, no máximo, de forma a tornar a nossa observação mais precisa.

### 3.3.4 PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Quanto aos critérios de avaliação, para a área da Educação Física da Escola Básica com Secundário José Falcão, estes foram definidos no início do ano em conformidade com o departamento e posteriormente aprovados pelo conselho pedagógico. Desta forma, apresento os critérios de seguida:

Quadro 2 – Critérios de avaliação

<b>CAPA CIDA DES</b>	<b>Domínio Cognitivo</b>  <b>(Saberes e Competências de cariz teórico)</b>	<b>Peso</b>  <b>20%</b>
------------------------------	--	-------------------------------

	<b>CONHECIMENTOS</b> – Conhecimento das regras dos jogos e das atividades físicas.	<b>20</b>
	<b>Domínio Cognitivo</b> <b>(Saberes e Competências de cariz prático)</b>	<b>Peso</b> <b>50%</b>
	<b>ATIVIDADES FÍSICAS</b> – Domínio das exigências de carácter técnico e/ou tático.  <b>APTIDÃO FÍSICA (10% no 3.º Período)</b> – Aplicação do programa “Fitnessgram”.	<b>50</b>
	<b>Domínio das Atitudes e Valores</b>	<b>Peso</b> <b>30%</b>
	Realização tarefas propostas (participação).	<b>8</b>
	Participação oportuna e adequada (comportamento).	<b>8</b>
	Iniciativa nas atividades dinamizadas (Autonomia).	<b>7</b>
	Cumprimento das regras de conduta.	<b>7</b>

### 3.4. PRESTAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS

Enquanto docente, o meu principal objetivo, passa por permitir que os alunos realizem o processo de ensino-aprendizagem com a maior taxa de sucesso possível, tendo sempre em conta a evolução e o desempenho de todos os alunos.

Neste capítulo, optei por realizar uma breve conclusão sobre as aprendizagens dos alunos para cada modalidade abordada ao longo do ano letivo.

Na Ginástica, a evolução da maioria dos alunos foi bastante evidente ao longo das aulas. Os alunos do grupo de nível de desempenho “Introdutório” foram aqueles que demonstraram maiores dificuldades na execução dos elementos gímnicos, principalmente na ginástica de solo. Neste aspeto, foram

de todo importantes as progressões pedagógicas para que os alunos obtivessem alguma confiança em si, tomando desta forma consciência de que não correriam risco ao realizar os exercícios, não só pela disposição segura do material, mas também pelas ajudas efetuadas por mim. Contudo, senti que os alunos que aparentavam ter mais dificuldades, foram aqueles que demonstravam menos esforço para progredir, pois na maioria das vezes limitavam-se a afirmar que não conseguiam fazer, em vez de praticarem para melhorar.

Relativamente aos alunos do nível “Introdutório”, estes apresentam maiores dificuldades ao nível dos rolamentos com os membros inferiores afastados, no apoio facial invertido e do salto entre mãos. Saliento que nesta modalidade, nenhum aluno se encontrava em nível “Pré-Elementar”.

Com a exceção de poucos alunos, posso afirmar que no geral, a turma evoluiu bastante tanto na ginástica de solo, como na de aparelhos, executando a maioria dos elementos gímnicos definidos para a unidade didática.

Quanto ao planeamento, alteraria o formato das aulas de estações para circuito, pois verifiquei uma maior evolução a partir do momento em que apliquei este método, permitindo um maior número de repetições e uma consequente melhoria do desempenho motor.

No Atletismo, um grupo reduzido de alunos, cujo grupo de nível de desempenho denominei de “pré-introdutório”, revelava enormes dificuldades ao nível da coordenação e da técnica de corrida. Inicialmente, optei pela seleção de exercícios em que os gestos técnicos fossem abordados da forma mais simples, para depois executarem o gesto na globalidade.

Os alunos de nível “Introdutório” apresentam grandes dificuldades mais concretamente relativamente à corrida de barreiras, demonstrando também uma técnica de corrida insuficiente e uma má coordenação.

Nesta matéria, embora houvesse algumas dificuldades de realização dos gestos técnicos, quase todos os alunos aparentavam estar motivados para a prática da modalidade, e como tal, a melhoria do desempenho foi algo bastante evidente. Considero que a competição, nesta modalidade, foi o fator mais relevante para que os alunos desenvolvessem o gosto pela modalidade.

É de salientar que, devido às condições climatéricas, grande parte das aulas foram alteradas para outros espaços disponíveis, em que existiu uma

divisão de espaço de aula com outras turmas, sem que ocorressem comportamentos e atitudes incorretas por parte dos meus alunos.

A turma obteve níveis classificativos bastante surpreendentes comparando com a avaliação diagnóstica, tornando-se evidente no final da unidade didática que o trabalho e a dedicação durante as aulas, surtiu em melhoria de desempenho das habilidades motoras.

Na última modalidade do 1º período, o Voleibol, os alunos de nível “pré-Introdutório” apresentam grandes dificuldades ao nível da execução do passe, nos deslocamentos, adequarem-se à trajetória da bola e coordenar o movimento de deslizamento. Estes alunos, numa fase inicial da modalidade, realizaram exercícios analíticos para que adquirissem fundamentos técnicos para a situação de jogo reduzido. Relativamente aos alunos no nível “Introdutório”, estes apresentam maiores dificuldades ao nível do passe em cooperação, tanto no 1:1 como no 2:2. No nível “Pré-Elementar” os alunos que demonstram algumas dificuldades ao nível do jogo.

Na maioria dos alunos foi notória evolução ao longo das aulas, pois no geral, a turma obteve notas bastante razoáveis.

No Basquetebol, bem como em todas as outras modalidades, os grupos de nível de desempenho foram construídos com base na avaliação diagnóstica, sendo possível diferenciar três grupos que denominei como nível “pré-introdutório”, nível “introdutório” e nível “Pré-Elementar”. Os alunos de nível “Pré-Introdutório” apresentam grandes dificuldades em driblar sem tirar os olhos da bola, coordenar o drible com os apoios e em realizar o lançamento na passada. Relativamente aos alunos no nível “Introdutório”, estes apresentavam dificuldades ao nível de aplicação de conhecimentos durante o jogo, mais concretamente as regras, utilização correta do pé eixo e de fintas e desmarcação para evitar o jogo anárquico.

A realização desta unidade didática foi condicionada por condições climatéricas adversas, o que de certa forma complicou as aprendizagens dos alunos, devido ao facto de não terem uma prática regular da modalidade. Para resolução deste problema, optei por lecionar duas matérias ao mesmo tempo, seleccionando as aulas de noventa minutos para o efeito. Ao lecionar Basquetebol e Futsal ao mesmo tempo reparei no *transfer* entre as duas

modalidades, o que facilitou a escolha dos exercícios, a colocação do material e um elevado número de gestos técnicos por aula.

No Badminton, os alunos de nível “Introdutório” apresentavam grandes dificuldades ao nível dos deslocamentos e dos gestos de coordenação oculo-manual. Relativamente aos alunos no nível “Pré-Elementar”, as dificuldades encontradas foram ao nível do serviço e do *Lob*. No nível “Elementar”, os alunos demonstraram que tinham algumas dificuldades ao nível no posicionamento e do jogo para os espaços vazios.

Durante a realização da unidade didática, planeei as aulas de forma a trabalhar entre grupos nível, com vista a aperfeiçoar a devolução do volante do aluno com mais dificuldades, melhorando assim o seu gesto técnico e a sua motivação para aprender, podendo desta forma aferir que os resultados foram bastante satisfatórios.

No Futsal, os alunos de nível de desempenho “Pré-Introdutório”, revelavam grandes dificuldades ao nível da coordenação com e sem bola, pelo que foi necessário aliar exercícios analíticos com jogos de complexidade muito baixa, em que o deslocamento e controlo de bola fossem os principais objetivos. Os restantes grupos, tiveram uma maior componente de jogo nas aulas e com maior complexidade.

No geral, a turma teve notas razoáveis, e na minha opinião, uma parte dos alunos, tem uma grande margem de progressão na modalidade, possivelmente por a praticarem ou já terem praticado.

Quanto à unidade didática de Dança, preferi não dividir a turma por grupos nível e assim trabalhar como aula de grupo. Na avaliação diagnóstica, alguns alunos demonstraram dificuldade na entrada no tempo certo e em assumir a perna de liderança, dificuldades que foram facilmente superadas através da minha instrução no momento oportuno. Mesmo sendo uma turma maioritariamente constituída por rapazes, que nunca praticaram atividades rítmicas expressivas, houve ao longo das aulas uma motivação para a prática da modalidade, que de certa forma me surpreendeu pela positiva.

Penso que todos os alunos demonstraram entusiasmo e vontade de aprender, o que facilitou o meu processo de ensino e o processo de aprendizagem deles.

Os grupos nível definidos para as aulas, por vezes sofreram alterações justificadas pela avaliação formativa, pois apresentaram melhorias significativas. Todos os alunos, mesmo os que tinham mais dificuldades, demonstraram empenho e motivação ao longo de todo o ano letivo. No geral, a turma teve classificações razoáveis, sem que haja casos de notas negativas.

### 3.5. APRENDIZAGENS, DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

Antes do início do ano letivo, defini que as minhas prioridades enquanto docente seriam a aprendizagem dos alunos, uma transmissão eficiente de conteúdos e a definição de regras e rotinas imprescindíveis para uma aula bem conseguida, garantindo sempre a segurança dos intervenientes em todas as suas fases.

Nas primeiras aulas, penso que as rotinas foram bem impostas e com o rigor necessário, o que me facilitou desde cedo o controlo da turma. O mesmo não posso dizer sobre a transmissão de conteúdos, visto que a minha postura inicial era pouco ativa neste capítulo.

Embora todas as aulas tenham sido desenvolvidas como planeado, com exercícios dinâmicos e apelativos, seguindo uma ordem lógica de estrutura, em grande parte do ano letivo, tive algumas dificuldades em transmitir feedback no momento adequado, tornando-se este o meu maior desafio enquanto professor estagiário.

Como forma de colmatar esta lacuna, ao longo da maior parte do ano letivo, estruturei semanalmente treinos de voleibol, desenvolvidos por mim para uma equipa de desporto escolar, observei treinos de Badminton e de Ginástica, de forma a aprofundar o conhecimento sobre as modalidades, observando ainda treinos de basebol, modalidade pouco comum para mim e recentemente implementada na escola, cujo sucesso tem sido bastante assinalável.

Durante esta etapa de aprendizagem, o que me deu mais motivação foi trabalhar para organizar a minha aula da melhor forma possível, sempre com o máximo de tempo de empenhamento motor e transmitindo uma elevada taxa

de feedback no momento certo e oportuno, pois só assim se podem constatar melhorias no desempenho dos alunos. Para que isto fosse possível, por sugestão do orientador da escola, trocámos experiências e exercícios entre o grupo de estágio, de forma a não cometermos os mesmos erros e a reter o máximo de conhecimento sobre cada modalidade. Para reforçar as minhas opções, tive que me fundamentar em bibliografia, tornando-me assim num investigador com vista a melhorar o meu método de ensino.

Quanto à minha metodologia de trabalho, tive principalmente em conta todos os conhecimentos adquiridos na Licenciatura, retendo sempre as opiniões dos orientadores e dos professores estagiários, de forma a melhorar atividade didática e os resultados das aprendizagens dos alunos,

Posto isto, julgo ser notória a evolução enquanto docente, pois trabalhei para fazer face às minhas principais falhas, sempre com a noção que todas as ideias e opiniões, precisam de ser bem fundamentadas e bem estruturadas e que um professor está sempre a aprender.

### 3.6. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Segundo o guia de estágio 2013-2014 “A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor.” Para isto, o professor estagiário necessita de um conjunto de comportamentos de acordo com a sua posição, entre eles o respeito, organização, rigor, espírito de cooperação e profissionalismo para com toda a comunidade escolar.

Durante todo o estágio, os elementos do núcleo de estágio demonstraram comportamentos apropriados para o cargo a desempenhar, cumprindo com todas as tarefas atribuídas e revelando atitudes responsáveis e profissionais em todas as suas ações.

Ao longo do ano letivo, contribuí com a minha participação e colaboração em diversas atividades, estando presente sempre que assim fosse necessário.



Durante todo o percurso, cumpri sempre os horários estabelecidos, assumindo uma postura assídua e pontual, mantendo sempre uma relação de consideração com todos os intervenientes da comunidade escolar.

#### **4. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA - PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

##### **4.1. INTRODUÇÃO**

No âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, inserida no quarto semestre do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, foi proposta a escolha de um tema para aprofundamento. A minha escolha incide sobre o tema “Perceção dos

professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual”.

Ao realizar este estudo, o meu objetivo passa por perceber se há diferenças entre a percepção dos professores com anos de experiência e a percepção dos professores estagiário, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente a deficiência intelectual, com vista para o caso da minha turma.

Durante este estudo, abordarei a escolha do tema e a sua relevância, o enquadramento teórico relativo à deficiência intelectual na Educação Física, pelo problema, pela definição de objetivos, seguido da metodologia, dos aspetos éticos, da apresentação e discussão de resultados obtidos, terminando com uma conclusão.

#### 4.2. ESCOLHA DO TEMA E SUA RELEVÂNCIA

Ao longo do Estágio Pedagógico, fiquei responsável por uma turma de 7º ano, que lecciono atualmente e que é constituída por 5 alunos com Necessidades Educativas Especiais (25% da turma), sendo que dois deles, chegaram à escola este ano com Projeto Educativo Individual. Com vista a perceber que tipos de alunos se tratavam, rapidamente me informei junto da diretora de turma e do professor orientador da escola acerca destes mesmos, sendo então esclarecido que nenhum deles apresentava qualquer problema na prática da Educação Física.

Visto que dois destes alunos, tinham acabado de chegar à escola, e sendo portadores de deficiência intelectual com alguma gravidade, optei por desenvolver este estudo com o intuito de melhorar o meu conhecimento e verificar quais as práticas dos restantes professores do agrupamento, podendo assim potencializar a sua inclusão ao longo das aulas.

Desta forma, o meu principal objetivo do estudo, passa por perceber se existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos professores com experiência e os professores estagiários, face à inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual nas suas aulas. Atualmente, existem poucos estudos que avaliem as percepções de autoeficácia dos professores de

Educação Física, nomeadamente nos alunos com deficiência intelectual e por estes motivos, penso que seja uma escolha pertinente.

### 4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### 4.3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional (Correia, 2008).

As crianças e jovens com deficiência intelectual, por terem características físicas mentais que fogem aos padrões pré estabelecidos são, ainda nos dias de hoje, alvos de algum preconceito e marginalização. (Cunha & Brito, 2004). O sistema de ensino especial, por ser mais atual em comparação com o ensino na globalidade, acaba por ser guiado por organismos políticos que tendem em considerar uma população heterogénea em detrimento de arranjar soluções para enquadrar todos os alunos no meio escolar.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a Deficiência representa qualquer perda ou alteração grave de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica. Desta forma, pode-se considerar que a esta noção vem adjacente, a questão da Incapacidade ser considerada como qualquer restrição ou falta de capacidade para realizar uma atividade dentro dos conformes e limites considerados normais para um ser humano.

Segundo Fonseca (1989), é considerada deficiente, a criança que se desvia da média ou da criança normal em características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, comportamento emocional e social, aptidões de comunicação, até justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver o máximo das suas capacidades.

Para Ribeiro (1999), a criança com deficiência mental apresenta alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos

conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades.

Para a American Psychiatric Association (APA, 2002) a deficiência intelectual tem que ver com limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por limitações no funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, uso de recursos comunitários, autocontrole, competências académicas funcionais, tempos livres, saúde e segurança. A mesma fonte, aponta três critérios fundamentais para que seja diagnosticada Deficiência Intelectual, sendo eles:

- ✓ Funcionamento Intelectual global significativamente inferior à média. Ou seja, o Quociente de Inteligência (QI), alcançado através da aplicação de uma escala de inteligência individual, com valor igual ou inferior a 70;
- ✓ Défices associados ao funcionamento adaptativo, nomeadamente à capacidade de ambientação às exigências quotidianas do meio no qual se encontra;
- ✓ O funcionamento adaptativo pode ser influenciado por vários factores como a educação, a motivação, as características de personalidade e as oportunidades vocacionais.

#### 4.3.2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

“O Currículo Nacional, orientado para o desenvolvimento de competências, propõe a construção de Projectos Curriculares visando adequá-los ao contexto de cada escola e de cada turma, o que conduz a uma nova visão nas orientações educativas, de acordo com a diversidade cultural existente nas comunidades educativas.” (Simões, 2009)

Segundo o Ministério da Educação, “para uma flexibilização da organização escolar visando o bom funcionamento, devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projectos educativos as adequações relativas... aos alunos que se enquadram na educação especial”. A noção de *Escola Inclusiva* considera uma a planificação curricular que seja

concretizada em função da turma, embora esta deva incluir um planeamento ajustado e diferenciado, tendo em conta as características individuais de cada aluno e disponibilizando assim condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos devam aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Quanto à legislação em Portugal, o decreto-lei n.º 3/2008 vem ajustar as respostas educativas relativas à “inclusão educativa e social, no acesso e sucesso educativo, na autonomia, estabilidade emocional, promoção da igualdade de oportunidades, preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de carácter permanente.” Este decreto-lei (DL), “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (DGIDC, 2008).

“Segundo Vigotsky o desenvolvimento cultural dos alunos e a sua aprendizagem são processos que têm por base a relação dos alunos com o professor e com outros alunos que apresentam competências mais elevadas” (Fontes & Freixo, 2004).

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem

demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado (UNESCO, 1994). O facto de praticar esta pedagogia, com o envolvimento e participação de todos os intervenientes do processo educativo, pais, professores, funcionários e sociedade, permite que as crianças classificadas como portadoras de Deficiência Intelectual, usufruam de oportunidades educativas comuns a todos os alunos.

Embora haja professores que apoiem e sustentem o conceito de inclusão, “tem-se verificado que os professores titulares de turma têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE” (Correia e Martins, 2000).

No âmbito da disciplina de Educação Física, as atitudes dos professores manifestam contributos muito importantes no processo inclusivo, uma vez que a disciplina emerge como um ótimo condutor no decurso da (re)abilitação e integração social das pessoas com deficiência (Alves, 2000; Ferreira, 2008). A Educação Física tem como objetivo auxiliar o desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente, contribuindo para a formação da criança/jovem de uma forma geral, ao nível da saúde, na vida em sociedade. (Araújo, 2003)

Rodrigues (2006), salienta que a “flexibilidade dos conteúdos lecionados nas aulas, a própria atitude positiva desses professores face a inclusão de alunos com NEE do que restantes professores, e por fim, a ampla participação e satisfação que a disciplina proporciona aos alunos, independente do seu nível de deficiência e dificuldade”, salientando assim razões que apontam a Educação Física como um auxiliar na construção de uma educação inclusiva.

Para que a disciplina de EF seja considerada inclusiva, torna-se importante excluir as barreiras sociais e metodológicas, podendo assim o aluno frequentar a escola regular, participando nas atividades escolares propostas para toda a comunidade escolar.

#### 4.4. PROBLEMA

A autoeficácia é um dos indicadores mais relevantes das atitudes dos professores face ao contexto da inclusão, sendo que esta nos ajuda a compreender a forma como os professores se sentem, o que idealizam, como se comportam em relação aos seus pensamentos e como se auto motivam.

A variável qualitativa independente interveniente no estudo em questão, é designada pela tomada de decisão dos professores face à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, sendo esta o "experiência no ensino".

Assim sendo, a hipótese levantada é a seguinte:

Práticas de avaliação dos professores e anos de serviço:

- H0: não existem diferenças significativas entre os anos de serviço e as perceções de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual
- H1: existem diferenças significativas entre os anos de serviço e as perceções de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual.

#### 4.5. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo a aplicação do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – (PESEISD)* (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos & Ferreira (2012) e apurar a diferença de percepção entre os professores com experiência e os professores estagiários, através da autoeficácia dos professores de Educação Física, face a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

#### 4.6. METODOLOGIA

##### 4.6.1. INSTRUMENTOS

Para este estudo, utilizei a versão Portuguesa do *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities – (PESEISD)*

(Taliaferro, Block, Harris e Krause, (2010), traduzida por Campos & Ferreira, 2012, e devidamente autorizada pelos autores do instrumento.

A fundamentação do instrumento foi baseada na teoria da autoeficácia de Bandura (1986), tendo como finalidade avaliar a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual.

No início, o PESEISD-I apresenta definições pormenorizadas da deficiência intelectual e uma descrição sobre um aluno com as mesmas características, referindo as suas capacidades e limitações para as aulas de Educação Física. Posteriormente, são apresentadas as definições da escala de autoeficácia, composta pela escala de confiança e pelas 6 subescalas: (a) experiências de mestria, (b) experiências vicariantes (observadas), (c) persuasão social, (d) comportamentos, (e) estados fisiológicos, e (f) desafios. Segundo Henson (2002) e Martin e Hodges Kulinna (2003), estas subescalas foram a primeira tentativa no campo da Educação Física para investigar as fontes de autoeficácia que normalmente ficam de fora nas investigações.

Para aferir os dados da escala e subescalas acima referidas, foi utilizada uma escala numérica e a escala de Likert. A escala numérica foi empregada apenas na escala de autoeficácia e confere o quanto os professores estão seguros face às suas capacidades em realizar determinadas tarefas com os alunos deficientes intelectuais nas suas aulas de Educação Física. Os seus valores estimavam o grau de confiança que era expresso em valores numéricos (0 a 10), onde o 0 correspondia “ não consigo de forma alguma”, o 5 “ consigo moderadamente” e o 10 “consigo com “elevada certeza”. Os valores mais elevados da escala representavam um nível elevado de confiança. A soma desses valores gerou uma pontuação total, à qual foi dividida o número total de itens de autoeficácia, obtendo assim a média como resultado.

Para as subescalas, experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão social, comportamentos, estados fisiológicos e desafios foi utilizada a escala de Likert com 5 itens. A soma das respostas de cada subescala, foi dividida pelo número total de itens, com a pontuação resultante servindo como a medida de cada subescala apresentada.



#### 4.6.2. TÉCNICAS ESTATÍSTICAS

A análise dos dados foi direcionada pela estatística descritiva e inferencial, onde foram calculados os valores de média e do desvio padrão, bem como os valores percentuais das variáveis em estudo. Em seguida, foi utilizada a estatística inferencial com a finalidade de explorar a variável “anos de experiência” identificada a partir da caracterização da amostra, para tal foi utilizado o teste U de Mann-Whitney.

Para calcular todo o tratamento estatístico do estudo, foi utilizado o *software* informático SPSS 22.0 ©, com uma probabilidade de erro associada de 5%.

#### 4.6.3. AMOSTRA

A amostra do presente estudo foi constituída por 19 professores de Educação Física, do Agrupamento de escolas de Miranda do Corvo, com idades compreendidas entre os 22 e 53 anos (média de idade= 34,53 anos e desvio padrão= 9,68). Dos participantes, 14 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Todos os professores presentes neste questionário estão no ativo.

#### 4.6.5. RECOLHA DOS DADOS

Os questionários para o estudo foram solicitados pessoalmente aos professores do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, escola Básica com Secundário José Falcão e escola EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia. A escolha deste agrupamento teve que ver com o facto de estar a estagiar numa das escolas, sendo mais fácil para mim aplicar os questionários e recolhe-los, fruto da relação que há entre as duas escolas.

No total, 21 questionários foram entregues pessoalmente, tendo respondido ao mesmo 19 professores. Dos 19 questionários devolvidos, todos foram incorporados para a amostra final, visto que todos os questionários estavam bem preenchidos.

#### 4.7. ASPETOS ÉTICOS

Quanto aos aspetos éticos da investigação, estes têm por base a Declaração de Helsínquia, que compreende um conjunto de princípios que regulam a pesquisa com seres humanos. Durante a aplicação dos questionários, foi salientado que cada sujeito pode escolher participar ou não na investigação, são conhecidos os benefícios, são tiradas dúvidas e, relativamente à privacidade, todos os participantes têm o direito de permanecer anónimos.

#### 4.8. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Efetuada uma pequena descrição sobre os dados socio biográficos dos intervenientes no estudo, a idade dos professores varia entre os 22 e os 53 anos de idade (média de idade= 34,53 anos) e a experiência enquanto docentes, varia de 0 anos até 30. Dos participantes, 14 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino, sendo que todos têm formação superior em Educação Física, embora 57,9% dos professores afirme que não frequentou qualquer formação complementar relativa às Necessidades Educativas Especiais.

Os resultados da estatística descritiva referente à escala de confiança e das subescalas apresentadas no estudo são expostos na tabela 1.

Tabela1: Análise descritiva da escala de confiança e subescalas

	Nº	Mínimo	Máximo	Media	Desvio Padrão
AE_MEDIA	19	3,8	8,7	7,253	1,2536
EM_MEDIA	19	,0	4,7	3,289	1,4306
EV_MEDIA	19	,0	4,3	2,158	1,8155
PS_MEDIA	19	,0	4,5	2,421	1,7959
C_MEDIA	19	,7	4,8	3,479	1,2704
EF_MEDIA	19	1,0	5,0	2,632	1,2115
DESAFIO_MEDIA	19	1,6	4,6	3,340	,8441
Valid N (listwise)	19				

Os dados apontam, de modo geral, que os professores do presente estudo apresentam um nível de confiança alto (M= 7,25; DP= 1,25) Assim, no conjunto das subescalas abrangidas pelo estudo, a subescala comportamento foi a que revelou um valor médio mais elevado (M=3.47; DP=1,27), enquanto a

subescala experiências vicariantes ( $M=2,15$ ;  $DP=1,81$ ) apresenta o valor mais baixo.

Com finalidade de verificar se há diferenças significativas em função dos anos de experiência, realizou-se uma análise por meio do teste U de Mann-Whitney.(tabela 2)

Tabela 2- Calculo do teste de U de Mann-Whitney

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of AE_MEDIA is the same across categories of Exp_categorias.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,711 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of EM_MEDIA is the same across categories of Exp_categorias.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,120 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of EV_MEDIA is the same across categories of Exp_categorias.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,384 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of PS_MEDIA is the same across categories of Exp_categorias.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,773 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of C_MEDIA is the same across categories of Exp_categorias.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,196 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of EF_MEDIA is the same across categories of Exp_categorias.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,227 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of DESAFIO_MEDIA is the same across categories of Exp_categorias.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,340 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

<sup>1</sup>Exact significance is displayed for this test.

De acordo com o nível de significância, em que se  $\alpha \leq 0,05$  existem diferenças estatisticamente significativas e, se  $\alpha > 0,05$  não existem diferenças estatisticamente significativas, e tendo em conta o teste U de Mann-Whitney, os dados apontam para a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos professores com experiência e as respostas dos professores estagiários, na forma como se avaliam em cada uma das subescalas. Optei por analisar cada subescala individualmente, através do cálculo da média, de forma a verificar se a percepção dos professores de Educação Física se demonstra positiva face à inclusão dos alunos.

Tabela 3 – Cálculo da média de resposta a cada subescala

	Exp_categorias	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AE_MEDIA	Professor experiente	12	7,050	1,4976	,4323
	Professor estagiário	7	7,600	,6164	,2330
EM_MEDIA	Professor experiente	12	3,800	,7652	,2209
	Professor estagiário	7	2,414	1,9109	,7222
EV_MEDIA	Professor experiente	12	1,800	1,8978	,5479
	Professor estagiário	7	2,771	1,6091	,6082
PS_MEDIA	Professor experiente	12	2,367	1,8622	,5376
	Professor estagiário	7	2,514	1,8170	,6868
C_MEDIA	Professor experiente	12	3,817	,9962	,2876
	Professor estagiário	7	2,900	1,5503	,5859
EF_MEDIA	Professor experiente	12	2,917	1,1839	,3417
	Professor estagiário	7	2,143	1,1802	,4461
DESAFIO_MEDIA	Professor experiente	12	3,606	,4408	,1273
	Professor estagiário	7	2,883	1,1815	,4466

Desta forma, optei por referir alguns dados que achei relevantes para discussão, sendo que dividi a análise entre professores com experiência e professores estagiários e seguindo as recomendações de Bandura (2006).

Posto isto, e confrontando com os resultados, tanto os professores com experiência (M=7,05), como os professores estagiários (M=7,6), apresentam uma média de confiança superior a 7, sendo que os professores estagiários se afirmam com maior capacidade de realizar as tarefas com alunos com deficiência intelectual, nomeadamente a modificação de equipamentos e modificação de actividades actividades, criação de um ambiente seguro, promover interação social entre os pares, a gerir comportamentos, a modificar instruções, a avaliar habilidades motoras, a modificar regras dos jogos e a motivar os alunos para as aulas. Quanto à colaboração de forma eficaz com outros professores/profissionais, apenas 15,8% dos professores experientes afirmam que sentem elevada confiança para o fazer.

Na subescala de experiência de mestria, os professores com experiência apresentam média superior de experiência (M=3,8) face aos professores estagiários (M=2,41). Para a modificação de equipamentos (Q11), modificação de actividades (Q12), modificação das regras (Q13) e promoção da interação social (Q14), 16,7 % dos professores com experiência afirmam que não são

muito bem sucedidos a nível pessoal, enquanto que a criação de ambiente seguro (13), 42,9%, e a modificação de instruções (Q16), 28,6%, os professores estagiários referem que são muito bem sucedidos.

Quanto à subescala de experiências vicariantes, ou seja, as experiências observadas, os professores estagiários apresentam uma média de resposta superior ( $M= 2,77$ ) à média dos professores com experiência ( $M= 1,80$ ). Dos professores com experiência, 50% afirmam que nunca viram outros docentes a modificar equipamentos (Q21), a modificar actividades (Q22), a criar ambiente seguro (Q23), a promover a interação social (Q24), a gerir comportamentos (Q25), a modificar instruções (Q26), a modificar regras (Q28) e a motivar o aluno (Q30). Quanto aos professores estagiários, 57,1% afirmam que observaram professores a criar ambiente seguro (Q23), a promover interação social (Q24), a modificar instruções (Q26), a avaliar as habilidades motoras (Q27), a colaborar efectivamente com outros profissionais (Q29) e a motivar o aluno (Q30).

Na subescala da persuasão social, as respostas variam bastante, ainda que os professores estagiários apresentem média de resposta superior ( $M= 2,51$ ) aos professores com experiência ( $M=2,36$ ). Segundo os dados, 33,3 % dos professores com experiência afirmam que lhe reconhecem alguma capacidade na modificação de equipamentos (31) e 25% em modificação de actividades (Q32) e criação de ambiente seguro (Q33). Quanto à gestão de comportamentos (Q35) e colaboração efetiva com outros profissionais (Q39), 25% afirma que lhe conferem muita capacidade. Para os professores estagiários, 42,9% refere que os consideram moderadamente capazes de modificar actividades (Q32), gerir comportamentos (Q35), modificar regras (Q38) e motivar o aluno (Q40).

No comportamento, subescala referente à frequência com que os professores realizam estas tarefas, os professores experientes apresentam média de resposta superior ( $M=3,81$ ) à média dos professores estagiários ( $M= 2,90$ ). Dos professores experientes, 50% dizem que modificam equipamentos (Q41) algumas vezes. Dos mesmos professores, somente 41,7% dizem criar um ambiente seguro (Q43), gerir comportamentos (Q45), modificar instruções (Q46) e modificar regras (Q48) frequentemente. Quanto a motivar o aluno (Q50), apenas 41,7% o fazem sempre. Quanto aos professores estagiários,

42,7% nunca modifica as regras (Q48) e 57,1% nunca colabora efetivamente com os outros profissionais (Q49), embora a percentagem de resposta seja igual para avaliar as habilidades motoras (Q47) e motivar o aluno (Q50) frequentemente.

Para a subescala dos estados fisiológicos, referente à forma como o professor se sente ao incluir uma criança com deficiência intelectual na sua aula de Educação Física, o professor experiente apresenta uma média de resposta superior ( $M=2,91$ ) ao professor estagiário ( $M=2,14$ ). Para a questão: “Incluir um aluno com deficiência intelectual na minha aula de EF, faz sentir-me preocupado.” (Q51), dos professores experientes, 41,7% assinalaram como moderadamente verdadeiro enquanto 57,1% dos professores estagiários responderam definitivamente falso. Para o facto de se sentirem nervosos com a inclusão destes alunos (Q52), apenas 33,3% dos docentes com experiência afirmam que é definitivamente falso.

Quanto à última subescala, dos desafios, que classifica o grau em que cada situação se torna difícil para a inclusão, a média de resposta dos docentes com experiência voltou a ser maior ( $M=3,6$ ) do que a média de resposta dos professores estagiários ( $M= 2,88$ ). Dos 12 professores experientes, 7 (58%) afirmam que é algo problemático não ter equipamento adequado (Q55) e que o aluno tem problemas em centrar-se na tarefa (Q63), enquanto 75% afirma que a dificuldade advém do facto de existirem várias turmas no pavilhão, motivo que 71,4% dos estagiários afirmam como nada problemático, sendo que 57,1% aponta para a diferença entre nível de habilidade do aluno e o dos seus pares na aula (Q58).

Com exceção das subescalas experiências vicariantes e persuasão social, que apresentam média negativa, em todas as outras, os professores com experiência apontam dados positivos para a inclusão, segundo a escala de Likert.

Em suma, com referência na bibliografia e tendo em conta as subescalas referidas acima, os professores estagiários apresentam uma média de resposta superior, possivelmente por trabalharem no meio escolar como núcleo, ambos com pouca diferença de experiências no ensino e confrontando sempre os pensamentos e ideias entre si, podendo desta forma selecionar o que melhor se adapta à sua turma, fortalecendo o trabalho em cooperação e

evoluindo assim enquanto profissionais da área. Quanto aos docentes com alguma experiência, que embora sejam incentivados ao trabalho de grupo por meio de reuniões, com vista a debaterem os seus ideais para que a disciplina funcione de forma uniforme, a cooperação é algo que a maioria das vezes não acontece, pelo simples facto da maioria dos docentes não se sentirem confortáveis ao debater os seus métodos de ensino com colegas com mais anos de experiência. O facto de não haver um diálogo frequente entre docentes, de cada professor se restringir ao seu método de ensino e o pouco investimento na formação complementar, são as causas que aponto para esta constatação de dados.

#### 4.9 CONCLUSÃO DO APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

Tendo em conta o meu papel de professor estagiário, tive algumas dificuldades iniciais em conseguir adaptar-me ao facto de ter cinco alunos com Deficiência Intelectual na turma, dificuldades que estão adjacentes à falta de conhecimentos e à falta de experiência necessária para trabalhar com estes alunos. Embora na Licenciatura tivesse abordado o Ensino Integrado em Educação Física, é fundamental continuar a aprofundar a sua formação com áreas do ensino especial. Durante as aulas, tive sempre especial atenção para com estes alunos, repetindo a explicação sempre que necessário, adaptando os exercícios e os materiais, corrigindo-os individualmente sem que a turma se apercebesse, motivando-os através de feedbacks positivos para conseguir inculcar o gosto pela disciplina.

É importante referir que, a atitude dos alunos da turma durante este ano, assumiu um carácter importantíssimo, adotando sempre uma postura de cooperação para com estes alunos, sem nunca os desrespeitar e ajudando-os em exercícios de cooperação, sem que se notasse grande discrepância na execução de alguns gestos técnicos.

Importa ainda salientar que a análise efetuada sobre os dados alcançados apenas servem para o agrupamento de escolas em causa e não outras escolas, pois os resultados são de uma realidade reduzida, o que não dá para perceber acerca das práticas de inclusão na generalidade.

Em suma, posso afirmar que esta investigação teve bastante importância para o meu desempenho no estágio, podendo retirar proveito de tudo o que foi abordado nestes questionários. Através de bibliografia pesquisada, retive informações que desconhecia, melhorando assim o meu conhecimento e o processo de inclusão para os alunos da minha turma.

## **5. CONCLUSÃO**

Concluindo, o Estágio Pedagógico foi uma experiência bastante entusiasmante e vantajosa para a minha evolução, através das diferentes situações experienciadas ao longo do ano letivo, pois tive a consciência do que é ser um professor num contexto real.

Este Relatório de Estágio possibilitou-me realizar uma retrospectiva sobre a minha intervenção no estágio e sobre aquilo que aprendi em toda a minha formação. Com as correções e com as críticas construtivas ao meu trabalho, aprendi e progredi, tanto ao nível pessoal como profissional.

A integração no grupo de estágio, no departamento de educação física e na escola de uma forma geral, contribuiu para o meu desempenho enquanto docente. Em todos os momentos senti que existia um clima de cooperação e interajuda, tanto no núcleo de estágio como na Escola em geral, contribuindo assim para o desenvolvimento do meu trabalho ao longo do ano.

O meu objetivo principal para este ano de Estágio passava pela aquisição de competências que me permitissem o desempenho da função de professor, mesmo tendo em conta o contexto com que me posso deparar futuramente a nível de perspetivas. Embora esteja ciente que tenho necessidade de melhorar a minha formação em vários níveis, posso afirmar que este objetivo foi cumprido, pois sinto-me com capacidades de desempenhar grande parte das funções de docente, procurando progredir mais através da experiência e da formação continua.



## 6. BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Natércio. A regulação da Educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da Escola Pública. In João Barroso (org.) *A Escola Pública – regulação, desregulação, privatização*. Edições ASA, 2003, pp. 49-77
- Alves, F. (2000). *Alternativas à Competição, Novos Desafios*. Atas – a recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 57-63.
- Amado, J. (1998). *A Indisciplina e a Formação do Professor Competente*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Suportes teórico-práticos. Porto: ASA.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington,DC,USA: AAMR.
- Araújo, U. F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

- Block, M. E., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Brito, M. (1989), *A indisciplina nas aulas de educação física*. Revista Horizonte, N. ° 30.
- Bunker, B. & Thorpe, R. (1986). *The curriculum model. Rethinking Games Teaching*. Loughborough University Of Technology, p.7-10, 05 out. 1986. Disponível em: <<http://www.educ.uvic.ca/Faculty/thopper/index.htm>>.
- Cardinet, J. (1986). *Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa*. In: Allal, L; Cardinet, J; Perrenoud, O. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Correia, Luís de Miranda. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. e Martins, A.P.L. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Costa, C. (1994). F. A. A. *Formação de professores, objectivos, conteúdos e estratégias*. *Revista da Educação Física/UEM*, 5(1): 26-39.
- Crochík, José L. et al. *Atitudes de professores em relação à Educação Inclusiva*. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2009.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Ministério de Educação, Lisboa, Portugal.

- Downing, J., Eichinger, J., & Williams, L. (1996). Inclusive Education for Students with Severe Disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. Remedial and Special Education, Manuscript submitted for publication.
- Estrela, M. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. (2008). Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. Textos de Apoio.
- Foddy, M. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Inquéritos*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade - perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora;
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias
- Fontes, A & Freixo O. (2004) *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação.
- Godinho, M.; Mendes, R.; Barreiros, J. Informação de Retorno e Aprendizagem. Horizonte. Lisboa: Livros Horizonte, v. 11, n. 66, p. 217-220, mar./abr. 1995.
- Kozub, F. M., & Leinert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. Adapted Physical Activity Quarterly, 20, 323-346.

- Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
- Lima, Licínio. *Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas*. In António Teodoro & Carlos A. Torres (orgs.) *Educação crítica e utopia – perspectivas para o século XXI*. Edições Afrontamento, 2005, pp. 19-32
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Nobre, P. (2010). *Apontamentos da Disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano lectivo 20012-2013*, FCDEF- Coimbra
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1985) *Análise de tendências na formação dos professores das actividades físicas*. Revista Horizonte, N.º 5.
- Postic, M., De Ketele, J. (1992) *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação - Texto de Apoio*. FCDEF-UC.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 299-318.
- Roll-Peterson, L. (2008). *Teachers perceived efficacy and the inclusion of a pupilwith dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden*. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185.

- Rosado, A. (1997). *Observação e Reação à Prestação Motora*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Santos, B. (2002). *Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: a importância da formação inicial*. In: Estrela, A.; Ferreira, J. (Orgs.). *Indisciplina e violência na escola*. XI Colóquio na AFIRSE.
- Schmidt, R. (1991). *Motor learning & performance: from principles to practise*. Champaign, Human Kinetics.
- Schmidt, R. A. *Aprendizagem e Performance Motora: dos princípios à prática*. Tradução Flávia da Cunha Bastos; Olívia Cristina Ferreira Ribeiro. São Paulo: Movimento, 1993. Cap. 19, p.227-259: feedback para Aprendizagem de Habilidade.
- Sergiovanni, T.J. e Starratt, R.J. (2007). *Supervision: a redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Serpa, C. D. (2009). *Planejamento por unidades didaticas*.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, E., Fachada, M., Nobre, P. (2012). *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2012-2013*. FCDEF-UC.
- Simões, H. (2009). *O Projecto Curricular de turma – Da Teoria à Praxis*. Lisboa, Portugal.

- Teixeira, M., (1995), O Professor e a Escola. Perspectivas organizacionais, Lisboa, McGraw-Hill
- Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago. (1976), Princípios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO), Lisboa.
- UNESCO (2001). Open File on Inclusive Education. Paris.
- UNESCO (2003). Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão. Paris: UNESCO [Versão Eletrónica]
- Decreto- lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

# 7.ANEXOS

## Anexo 1 - Calendário do plano anual.

Planeamento Anual																											
MENU	I Período																										
	Ano: 7												Turma: E														
I Período																											
Espaço	G3												A1						G1								
Nº de Aula	1	2-3	4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17-18	19	20-21	22	23-24	25	26-27	28	29-30	31	32-33	34	35-36	37	38-39	40
Mês	Setembro						Outubro						Novembro						Dezembro								
Dia	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Modalidades	GINÁSTICA (Solo e Aparelhos)												Atletismo						Voleibol								
Extensão dos Conteúdos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Fl. Gram.	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Solo e Aparelhos	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol
Condição Física	Flexibilidade / Força						Fl. Gram.	Flexibilidade / Força						Força													
Avaliação	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	C.Física	Av. Sum	Av. Sum	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Sum	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Sum + Teste	Av. Sum
II Período																											
Espaço	R1						G2						R2														
Nº de Aula	41	42-43	44	45-46	47	48-49	50	51-52	53	54-55	56	57-58	59	60-61	62	63-64	65	66-67	68	69-70	71	72-73	74	75-76			
Mês	Janeiro						Fevereiro						Março														
Dia	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Modalidades	Basquetebol						Badminton						Futsal														
Extensão dos Conteúdos	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol	
Condição Física	Resistência												Flexibilidade / Força														
Avaliação	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Sum	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Sum	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Sum + Teste	Av. Sum
III Período																											
Espaço	G3						A1																				
Nº de Aula	78	79-80	81	82-83	84	85-86	87	88-89	90	91-92	93	94-95	96	97-98	99												
Mês	Abril						Maio						Junho														
Dia	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Modalidades	Dança						Orientação																				
Extensão dos Conteúdos	Dança	Dança	Dança	Feriado	Fitnessgram	Fitnessgram	Dança	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	Orientação	
Condição Física	Flexibilidade / Força						Resistência																				
Avaliação	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Feriado	C.Física	C.Física	Av. Sum + Teste	Av. Diag	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Form	Av. Sum + Teste	Feriado										

## Anexo 2 - Modelo de folha de registo de assiduidade.





Parte final					

## Anexo 4 - Exemplo de teste de avaliação de conhecimentos

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO**  
**ESCOLA BÁSICA 2,3 COM SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO**  
**Ficha de avaliação de conhecimentos**  
**Basquetebol**

1. Em cada uma das questões são apresentadas quatro hipóteses de resposta, das quais só uma está correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida.

**A.** O jogo de basquetebol inicia-se com:

<b>Nome:</b> _____	<b>Nº:</b> _____	<b>Ano:</b> 7º	<b>Turma:</b> E
<b>Data:</b> __/__/__			
<b>Avaliação:</b> _____	<b>Professor:</b> _____	<b>Ass. Enc. Educ.</b> _____	

a. Lançamento na linha lateral

d. Lançamento na linha de fundo

b. Lançamento de bola ao ar no círculo central

c. Lançamento na linha de lance livre

**B.** Quando estás a driblar podes:

a. Bater na bola com as duas mãos simultaneamente

c. Dar no máximo 3 passos

b. Depois de controlares a bola com as duas mãos iniciar novamente o gesto

d. Dar o número de passos que pretendes

**C.** Ao longo do jogo de basquetebol os lançamentos convertidos nas várias partes do campo valem:

a. 1,2 e 3 pontos

c. 1, 2 e 4 pontos

b. 3, 4 e 5 pontos

d. Todas as afirmações estão erradas.

**D.** No lançamento da passada pelo lado direito, os apoios são:

a. Direito, esquerdo

c. Esquerdo, direito, esquerdo

b. Esquerdo, direito

d. Direito, esquerdo, direito

**E.** A duração do jogo é:

- a. 40 minutos, divididos em 2 períodos de 20 minutos
- b. 60 minutos, divididos em 4 períodos de 15 minutos
- c. 40 minutos, divididos em 4 períodos de 10 minutos
- d. 20 minutos, divididos em 4 períodos de 5 minutos

Para cada alínea indica se a afirmação é verdadeira ou falsa, assinalando com um **X** no quadro respetivo.

	<b>V</b>	<b>F</b>
<b>a.</b> O objetivo do jogo é introduzir a bola no cesto da equipa adversária e evitar que esta seja introduzida no nosso, respeitando as regras do jogo.		
<b>b.</b> Após paragem a um tempo é possível voltar a driblar a bola.		
<b>c.</b> No drible de progressão, deves manter a bola afrente do corpo, a cabeça baixa e só fletir o braço no batimento da bola.		
<b>d.</b> No passe de peito a bola deve ser segura à frente do peito, com as duas mãos, cotovelos junto ao tronco e no final realizar uma extensão de braços à frente e rotação dos pulsos para fora.		
<b>e.</b> A bola é considerada fora quando a bola ou o jogador com a sua posse, toca sobre ou para além das linhas limite.		

### Anexo 5 - Exemplo de grelha de avaliação diagnóstica (Atletismo).

AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES FÍSICAS - GINÁSTICA DE SOLO																						
MENU	AV.DIAGNÓSTICA			Introdutório			Parte de Elementar			x	Elementar			Parte Avançado			Avançado			Resultado		PE
	Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Nome																					0	0
Introdutório / Plano	Posição de Equilíbrio (Avião)																					
	Rolamento à frente Engrupado																					
	1/2 Pirueta																					
	Rolamento à Retaguarda																					
	Pino de Cabeça (c/ ou s/ ajuda)																					
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

### Anexo 6 - Exemplo de grelha de avaliação formativa (Voleibol).

AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES FÍSICAS - VOLEIBOL																						
MENU	AV.DIAGNÓSTICA			Introdutório			Parte de Elementar			x	Elementar			Parte Avançado			Avançado			Resultado		PE
	Nº																					
Nome																						
Introdutório / Plano	Exercício Analítico	Adequa-se em relação à trajectória da bola efectuando passe de frente e recepção																				
		Serviço por baixo																				
	Situação 22 (Cooperação)	Colocação da bola no colega em trajectória descendente																				
Passe de frente / recepção em função da trajectória da bola																						
Parte de Elementar / Plano / Plano	Situação 26	Serviço por baixo dirigido ao colega																				
		Colabora com o colega para obtenção do ponto																				
	Exercício Analítico	Evita Ping Pong																				
Serviço por baixo colocando a bola em zona de difícil recepção																						
	Serviço por cima																					
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

### 7 - Exemplo de grelha de avaliação sumativa (Futsal).

		AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES FÍSICAS - FUTSAL																								
		AV.DIAGNÓSTICA			Introdutório			Parte de Elementar			x	Elementar			Parte Avançado			Avançado			Resultado		PE			
		Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
		Nome																								
Introdutório (1º-5º Anos)	Estatuto Cidade e/ou Situação 2x2	Recepção e condução controlada																						e	e	
		Passe e desmarcação																								
		Remate																								
		Assume posição defensiva																								
		Ocupação e equilibrada dos espaços																								
																							0	0		
Parte de Elementar (7º Anos)	Situação 3x3	Passe, remate ou progressão em função da situação																								
		Enquadra-se ofensivamente																								
		Defesa HxH																								
		Enquadra-se defensivamente																								
			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		

N.º	Nome	Nota Final
1		0%
2		0%
3		0%
4		0%
5		0%
6		0%
7		0%
8		0%
9		0%
10		0%
11		0%
12		0%
13		0%
14		0%
15		0%
16		0%
17		0%
18		0%
19		0%
20		0%

## Anexo 8 - Exemplo de grelha de avaliação da condição física.

2ª AVALIAÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA																				
Data: 18-05-2014																				
Ano: 7 Turma: E																				
Nº	Nome	Sexo	Idade	Vai e Vem	S	Ext. Braços	S	Abd.	S	Extensão do Tronco	S	Sit & Reach	Sit & Reach	Maior	S	Nota Final	Altura	Peso	IMC	Obs
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
22																				

## Anexo 9 – Questionário de Auto-eficácia utilizado no estudo