

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



SARA FILIPA OLIVEIRA ANTUNES SILVA

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E  
SECUNDÁRIA – QUINTA DAS FLORES, JUNTO DO 11ºB, NO ANO LECTIVO  
2013/2014**

Análise do Tempo de Aprendizagem Académica de uma aluna com Deficiência  
Intelectual nas aulas de Educação Física

**COIMBRA**

**2014**

**SARA FILIPA OLIVEIRA ANTUNES SILVA**

**2009118580**

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E  
SECUNDÁRIA – QUINTA DAS FLORES, JUNTO DO 11ºB, NO ANO LECTIVO  
2013/2014**

Análise do Tempo de Aprendizagem Académica de uma aluna com Deficiência Intelectual  
nas aulas de Educação Física

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

**Orientador FCDEF – UC: Mestre  
Pedro Fonseca**

**COIMBRA**

**2014**

Esta obra deve ser citada como:

Silva, S. (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, Sara Filipa Oliveira Antunes Silva, aluno nº 2009118580 do MEEFEBS da FCDEF – UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art.30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

11 de junho de 2014

Sara Filipa Oliveira Antunes Silva

**À minha família e amigo(a)s por tudo.**

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais, pela paciência, pelo apoio e carinho incondicional, aturando as minhas crises sempre com uma palavra amiga.

Aos meus amigos, pela compreensão da quase ausência das suas vidas durante este ano, pelo apoio e carinho, elevando o meu espírito nos momentos de maior aperto.

Agradeço aos meus colegas e amigos de estágio, Hugo Afonso, João Pedro Gomes, Luís Figueiras e Tiago Marques, pela amizade, apoio, companheirismo, colaboração que me deram ao longo do estágio. Fomos uma equipa.

Um agradecimento especial ao João Pedro Gomes, pelo excepcional apoio, carinho e paciência que teve para comigo nesta jornada, demonstrando-se sempre disponível para ajudar. Formámos uma boa dupla.

Um obrigado sentido ao Professor Paulo Furtado e ao Professor Pedro Fonseca, pela partilha de experiências e transmissão de conhecimentos essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Etelvina Simões, pela disponibilidade e carinho com que me deixou desenvolver o meu tema problema. Bem como a todos os professores de Educação Física do grupo que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Um obrigado sentido, à Dona Graça, funcionária do pavilhão gimnodesportivo, pela imensa disponibilidade e ajuda, pela simpatia e alegria com que todas as manhãs me presenteava.

À professora Ana Paula Bernardes, pela partilha e troca de conhecimentos transmitidos no âmbito da direção de turma.

À turma do 11º B, pela entrega, compreensão, dedicação e empenho, foram agentes ativos no meu crescimento.

Um particular obrigado à Escola pelas aprendizagens conseguidas no espaço, e a todos os órgãos da mesma, com especial carinho para o Senhor Veiga, que tanto nos ajudou.

A todos, os meus profundos e sinceros agradecimentos.

*“ (...) Ser diferente não é ser melhor ou pior; a  
diferença simplesmente é.”*

*Amaral (2002)*

## RESUMO

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Relatório Final de Estágio pretende englobar toda a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante o Estágio Pedagógico. O Estágio Pedagógico realizado trata-se do culminar da formação académica e início da formação profissional, onde todas as experiências vivenciadas, aprendizagens e conhecimentos adquiridos, complementam as competências necessárias à docência da Educação Física. O Estágio Pedagógico é caracterizado por um período de formação curricular onde é permitido ao professor estagiário exercer e cumprir, de forma orientada, todas as tarefas intrínsecas à função de docente. O Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, no ano letivo 2013/2014, consistiu na transposição para o contexto real dos conhecimentos adquiridos na formação inicial através da lecionação da disciplina de Educação Física junto da turma 11ºB.

O presente relatório contempla três áreas principais. A primeira área é essencialmente descritiva e relacionada com a Contextualização Pedagógica. A segunda área denota uma reflexão crítica das Práticas Pedagógicas realizadas. A terceira e última área é o Aprofundamento do Tema/Problema: *“Análise do Tempo de Aprendizagem Académica de uma aluna com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física”*. Para a recolha de dados foi utilizado o instrumento ALT-PE (Siedentop, Tousignant e Parker, 1982, cit. Lorenzi, 2008). Num primeiro momento de avaliação foi observada uma aula com a duração de 66 minutos, com a aplicação do instrumento referido. Posteriormente e tentando promover o aumento do tempo de aprendizagem académica da aluna com deficiência intelectual foi selecionado um conjunto de estratégias (Gimenez, 2005; Lieberman e Wilson, 2002; Teles, 2012; Henriques, 2012; Pedrinelli e Verenguer, 2005). Seguidamente foi aplicado de novo o instrumento de avaliação em mais uma aula de 66 minutos, sendo este o segundo momento de avaliação. Os resultados obtidos foram comparados com a literatura existente (Haruna, 2012; Lorenzi, 2008; Yildirim, 2003; Derri et al., 2007), através da estatística descritiva. Concluiu-se que do primeiro para o segundo momento de avaliação ocorreu um aumento do tempo de aprendizagem académica na aluna com deficiência intelectual.

**Palavras – Chave:** Planeamento. Realização. Avaliação. Reflexão. Deficiência Intelectual. ALT-PE. Educação Física. Diferenciação Pedagógica.



## ABSTRACT

The final report of internship represents the final product of Internship Report curricular unit, from second year of Master Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, in Faculty of Sports Science and Physical Education of Coimbra University. The internship final report is composed by a descriptive and reflexive analyze about developed practices and obtained learning along the pedagogic internship. It represents the end of academic education and the start of professional training stage, where all experiences lived, obtained learning and knowledge, complements the fundamental skills for teaching physical education. The pedagogic internship is characterized by a period of curricular training where the trainee teacher exercise and fulfil, with properly supervision, all tasks related with teaching practice. It was done in Basic and Secondary School of Quinta das Flores in school year 2013/2014, represents the transposition for real practice, with opportunity to test in real practice all learning's obtained before, through the teaching of physical education in class B of 11<sup>th</sup> grade.

The present document is divided into three fundamental parts. The first is essentially descriptive and related with Pedagogic Contextualization. The second is a reflexive analyzes about the Pedagogic Practices. The last part is about a study entitled "*Analyze of Academic Learning Time in student with intellectual disability in Physical Education classes*". The data collected was based on ALT-PE instrument (Siedentop, Tousignant e Parker, 1982, cit. Lorenzi, 2008). On a first moment was observed one class of 66 minutes, with the applying of ALT-PE. After, trying to promote increased academic learning in the student with intellectual disability, was selected a set of strategies (Gimenez, 2005; Lieberman e Wilson, 2002; Teles, 2012; Henriques, 2012; Pedrinelli e Verenguer, 2005). Then, was applied again the assessment tool in one 66 minutes class. The obtained results was compared with existing research (Haruna, 2012; Lorenzi, 2008; Yildirim, 2003; Derri et al., 2007), through descriptive statistics. It was concluded that the first to the second moment occurred an increase in ALT-PE in student with intellectual disability.

**Key-Words:** Planning. Execution. Evaluation. Reflection. Intellectual Disability. ALT-PE. Physical Education. Pedagogical Differentiation.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
ÍNDICE GERAL .....	ix
ÍNDICE DE TABELAS .....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	17
2.1. Expetativas Iniciais .....	17
2.2. Plano de Formação Individual .....	19
2.3. Opções Iniciais.....	21
2.4. Caracterização das Condições de Realização .....	21
2.4.1. Caracterização da Escola.....	21
2.4.2. Recursos Espaciais .....	22
2.4.3. Caracterização do Grupo de EF .....	22
2.4.4. Caracterização da Turma.....	23
CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	24
3.1. Planeamento.....	24
3.1.1. Plano Anual .....	24
3.1.1.1. Planeamento das Matérias .....	25
3.1.2. Unidades Didáticas.....	26
3.1.2.1. Diferenciação Pedagógica .....	32
3.1.3. Planos de Aula.....	33
3.1.4. Decisões de ajustamento .....	36
3.2. Realização.....	37
3.2.1. Dimensão Instrução.....	37
3.2.2. Dimensão Gestão.....	39
3.2.3. Dimensão Clima.....	40
3.2.4. Dimensão Disciplina .....	41
3.3. AVALIAÇÃO.....	42
3.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	43
3.3.2. Avaliação Formativa .....	44

3.3.3. Avaliação Sumativa .....	45
3.3.4. Auto- avaliação .....	47
3.4. Aprendizagens, Dificuldades e Estratégias de Resolução dos Problemas .....	48
3.6. Atitude Ética e Profissional .....	50
<b>CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA .....</b>	<b>53</b>
4.1. Introdução.....	53
4.2. Pertinência do tema .....	53
4.3. Enquadramento teórico.....	55
4.3.1. Conceito de Deficiência e Deficiência Intelectual.....	55
4.3.2. Conceito de Educação Física .....	56
4.3.3. Relação entre Deficiência Intelectual e Educação Física .....	56
4.3.4. Relação entre Educação Física e Tempo de Aprendizagem Académica.....	57
4.3.5. ALT-PE.....	57
4.3.6. Investigações realizadas no mesmo âmbito .....	58
4.4. Problema e Objetivos do Estudo .....	60
4.5. Metodologia.....	60
4.5.1. Caracterização da amostra .....	60
4.5.2. Métodos e técnica de recolha de dados.....	61
4.5.3. Apresentação das Estratégias.....	61
4.5.4. Procedimentos.....	62
4.5.5. Análise dos dados .....	63
4.6. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	63
4.7. Conclusões.....	72
4.8. Limitações .....	73
4.9. Recomendações .....	74
<b>CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>77</b>
6.1. Webgrafia .....	79
<b>CAPÍTULO VIII – APÊNDICES .....</b>	<b>80</b>
7.1. Formação Contínua .....	80
7.1.1. Convenção Mundo Hidro .....	80
7.1.1.1. Certificação do Mundo Hidro .....	80
7.1.2. Colóquio – Inclusão pelo Desporto .....	81

7.1.2.1. Certificação do Colóquio – Inclusão pelo Desporto.....	82
7.1.3. XIV Fórum Internacional do Desporto .....	83
7.1.4. Oficina de Ideias.....	84
7.1.4.1. Certificação Oficina de Ideias .....	87
7.1.5. FICEF .....	87
7.1.5.1. Certificação FICEF .....	90
7.1.6. Sessão de sensibilização sobre a Dislexia na Escola.....	90
7.1.6.1. Certificação Sessão de sensibilização sobre a Dislexia na Escola .....	92
7.1.7. Tendências na Educação – Perspetivas de futuro.....	92
7.1.7.1. Certificação Tendências na Educação – Perspetivas de futuro .....	94
7.2. ALT-PE.....	95
7.2.1. Esquema elucidativo do ALT-PE.....	95
7.2.2. Definições do ALT-PE.....	95
7.2.3. Grelha de ALT-PE .....	98

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Resumo das Fragilidades, Objetivos e Estratégias previstas no PFI .....	6
Tabela 2 – Recursos Espaciais para a EF.....	8
Tabela 3 – Resumo das Matérias abordadas .....	12
Tabela 4 – Resumo das Aprendizagens adquiridas/Pontos Fortes, Dificuldades e Estratégias de Resolução .....	35
Tabela 5- Estratégias selecionadas para o Tema/Problema .....	48
Tabela 6 – Apresentação dos resultados de cada atividade da aula .....	49
Tabela 7 – Apresentação dos resultados de Empenhamento Motor, Sem Empenhamento Motor, Prática Adequada e Prática Inadequada .....	53
Tabela 8 – Apresentação dos resultados de ALT-PE.....	56

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AD** – Avaliação Diagnóstica

**AF** – Avaliação Formativa

**ALT-PE** – Academic Learning Time – Physical Education

**AS** – Avaliação Sumativa

**CF** – Condição Física

**CMC** – Conservatório de Música de Coimbra

**DI** – Deficiência Intelectual

**EBSQF** – Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Pedagógico

**FB** - Feedback

**JDC** – Jogos Desportivos Coletivos

**NEEF** – Núcleo de Estágio de Educação Física

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PA** – Plano anual

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PFI** – Plano de Formação Individual

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**UD** – Unidade Didática



## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico 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. O Relatório de Estágio é referente ao Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, junto da turma 11ºB, no ano letivo 2013/2014.

Desde cedo que a minha pretensão era ser professora de Educação Física, pois era a disciplina com mais que me identificava. Era a fazer aquilo que os meus professores faziam que eu me revia. A partir desse momento, comecei a trilhar o meu caminho para cumprir o meu sonho.

Mesmo antes de me inscrever na Licenciatura, tinha uma certeza, o Mestrado em Ensino era uma das minhas metas. Sempre me fascinou a relação professor – aluno, a possibilidade de ajudar um aluno a crescer escolar e pessoalmente, transmitindo-lhe conhecimento/sabedoria.

Num encadeamento lógico e na consecução de um primeiro ano do Mestrado que se aproximava gradualmente das vivências em contexto real, surge o Estágio Pedagógico. O Estágio Pedagógico é o culminar de quatro anos de formação universitária, tendo como objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, de forma a habilitar os futuros professores com competências adequadas ao exercício da profissão e compreender atividades que contribuam para a formação inicial e profissionalizante do professor de Educação Física. O Estágio Pedagógico é concebido de modo a desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, visando o desempenho profissional crítico e reflexivo, assente numa forte ética profissional, designadamente na capacidade de trabalho em equipa, no sentido de responsabilidade e na assiduidade, pontualidade e conduta pessoal perante os alunos, professores e funcionários. A realização do Estágio Pedagógico foi indubitavelmente uma experiência enriquecedora, contribuindo bastante para a minha evolução e aperfeiçoamento.

Dividido em capítulos, este relatório de estágio pretende ser uma síntese de todo o trabalho realizado, bem como uma reflexão crítica de todas as tarefas realizadas. O primeiro capítulo comporta a Introdução. O segundo capítulo dedicado à Contextualização da Prática Desenvolvida pretende definir, em termos gerais, as expectativas iniciais em relação ao Estágio Pedagógico, bem como uma contextualização das condições existentes, como a caracterização



da Escola, dos recursos espaciais, a caracterização do Grupo de Educação Física e da turma. O terceiro capítulo pretende ser uma Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica. Esta reflexão será dividida em duas dimensões: Atividades de Ensino – Aprendizagem (que abordam as categorias de Planeamento, Realização e Avaliação, bem como as principais Dificuldades e Estratégias de Resolução dos Problemas) e a Atitude Ético – Profissional (que consiste numa reflexão sobre as atitudes desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico). O quarto capítulo diz respeito ao aprofundamento do Tema/Problema: “*Análise do Tempo de Aprendizagem Académica numa aluna com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física*”, através do instrumento ALT-PE (Siedentop, Tousignant e Parker, 1982, cit. Lorenzi, 2008).

## CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

### 2.1. Expetativas Iniciais

Aguardei com grande expetativa o início deste ano letivo, pois finalmente iria alcançar o meu objetivo de sempre, lecionar a disciplina Educação Física (EF).

Aquando do início do presente ano letivo não tinha qualquer experiência profissional na área do ensino, no entanto, estava bastante expectante pelo momento de iniciar o Estágio Pedagógico. Mesmo assim, e como seria de esperar tinha alguns receios e inseguranças, dado vivenciar esta experiência pela primeira vez. Por isso, procurei aplicar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na expetativa de ver os alunos a evoluir. A par com esta expetativa estava o facto de esperar adquirir um vasto reportório de conhecimentos com os professores orientadores, com os professores estagiários, com os restantes professores de EF e através de um estudo aprofundado e completo da minha parte.

O fato de conhecer *à priori* os meus colegas de Núcleo, tendo a certeza que seríamos uma ótima equipa, tranquilizou-me bastante. Ambicionei com eles, tudo fazer para contribuir para um bom clima entre todos e colaborar para que todos os objetivos fossem alcançados. Espero, com eles, deixar uma marca positiva na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF) e proporcionar aos alunos todas as vivências possíveis para promover o gosto pela prática regular da atividade física.

O fato da EBSQF possuir instalações tão aprazíveis, grande diversidade de materiais e espaços desportivos, foi desde logo um motivo para querer fazer mais e melhor.

Relativamente ao Professor Orientador, Paulo Furtado, as minhas expetativas eram altas, pois a sua vasta experiência na comunidade escolar e na lecionação de EF poderia servir, com base nos seus conselhos, para me indicar o caminho para o sucesso.

Demonstrei, desde o início, total disponibilidade para auxiliar o grupo de professores de EF a enaltecer e fortalecer a nossa área científica junto de toda a comunidade escolar. Sendo a realização ou a participação em atividades interdisciplinares com os demais grupos disciplinares, outro dos meus objetivos, demonstrando sempre uma postura proactiva e dinâmica na escola.

Para além do grupo de professores de EF e do Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), era meu objetivo também relacionar-se com toda a comunidade escolar, procurando auxiliar no que me era possível e participar nas várias atividades da escola. Participar nos vários projetos inerentes à comunidade escolar, desenvolver relações de respeito mútuo, colaborar com os professores, promover interações com as famílias e envolver-me nas

atividades didáticas organizadas pela escola, evidenciariam princípios indispensáveis a uma participação que pretendia demonstrar desde o primeiro dia do Estágio Pedagógico.

Com a organização de três atividades, uma das minhas ambições, era conjuntamente com o NEEF proporcionar à escola eventos que envolvessem grande parte da comunidade escolar. A nível pessoal, objetivava desenvolver a minha capacidade de organização, planeamento, execução e criatividade.

Estava consciente do carácter complexo e diferenciado das aprendizagens dos alunos, no entanto, e apesar de saber que iria ter algumas dificuldades, isso era algo que me fascinava. Trabalhar e desenvolver competências para aprender a lidar com cada personalidade, com cada nível de desempenho e empenho motor, adequando o processo de ensino e aprendizagem, criando progressões pedagógicas e desenvolvendo uma relação diferente com cada aluno, atendendo às suas especificidades, adaptando os exercícios mas também desenvolvendo mecanismos de reforço positivo e feedback (FB) completos que favorecessem os alunos, eram outros objetivos. Sendo o sucesso dos alunos uma das minhas principais preocupações, o meu compromisso primou por procurar oferecer-lhes todas as condições para que as suas aprendizagens fossem adquiridas com êxito. Poder contribuir para o desenvolvimento dos alunos e ser um exemplo para eles foi também um dos propósitos iniciais, promovendo o seu desenvolvimento ético e cívico. Estar sempre disponível para os meus alunos ou qualquer assunto relacionado com eles e trabalhar com o Conselho de Turma sempre que necessário, eram outras pretensões pessoais. Além dos aspetos já referidos, pretendia ainda ter em conta a perspetiva inclusiva da escola, e deste modo, favorecer a inclusão social dos alunos.

No que respeita à área da realização, o objetivo principal é ensinar, para isso, assume especial importância o controlo da turma e a seleção das estratégias e estilos de ensino que melhor se adaptem aos alunos. Para que o processo de ensino-aprendizagem possa decorrer com sucesso, é fundamental planear, todo o ensino antecipadamente e com o máximo de rigor (numa fase pré interativa), tudo o que pretendo realizar durante a fase interativa (aulas) e definir bem, com critério todas as etapas de avaliação dos alunos para que o processo decorra com toda a naturalidade, sem afetar negativamente o desenvolvimento das aprendizagens. Era minha pretensão aprender e implementar formas e instrumentos de avaliação rigorosos, sendo o mais objetiva, justa e imparcial possível, tentando diminuir o erro.

Propus-me a adquirir conhecimentos específicos relativos à realidade escolar em que desenvolvi o meu Estágio Pedagógico, nomeadamente no que diz respeito às características específicas dos alunos nestas faixas etárias, ou seja, no ensino secundário. A transição para o

ensino secundário é bastante significativa, em que, as opções que os alunos tomarem têm consequências que podem interferir no seu futuro. Compreender os seus objetivos e ajudar a atingi-los e consciencializá-los da importância da formação escolar eram outros dos objetivos.

Por tudo isto, torna-se essencial adotar uma postura crítica e reflexiva, aceitar todas as sugestões e conselhos que me forem dirigidos e observar o máximo de aulas que conseguir, quer dos meus colegas estagiários quer dos restantes professores de EF.

Um dos meus objetivos iniciais foi também a adoção de uma postura confiante, transmitindo segurança aos alunos, criando um clima agradável na aula, incentivando e motivando-os sempre.

Ao longo deste ano, outro dos meus objetivos era aprender novos conteúdos que contribuíssem para o meu aperfeiçoamento enquanto professora, nunca esquecendo os meus alunos, confiando que o meu empenho se traduzisse num excelente aproveitamento à disciplina de EF. Tinha perfeita consciência que ia ser um ano muito trabalhoso e que só com persistência e dedicação pela profissão se conseguiria fazer um bom trabalho, no entanto, a vontade de querer ser uma professora de EF de sucesso é bem maior que isso.

As minhas expectativas iniciais eram muito boas, sempre direcionadas para o enriquecimento da minha formação profissional e pessoal. Tencionando no final do Estágio Pedagógico, sentir-me apta para lecionar a disciplina de EF, saindo com uma bagagem de conhecimentos que me permita atingir o sucesso.

## **2.2. Plano de Formação Individual**

Nesta parte são identificadas as minhas fragilidades, os objetivos de aperfeiçoamento e as estratégias de supervisão/formação previstas relativamente a cada área da docência (planeamento, realização e avaliação). Esta tabela foi elaborada no início do Estágio Pedagógico, resultando de uma reflexão detalhada sobre o que esperar da etapa seguinte de formação, sendo interessante verificar quais os aspetos referidos como dificuldades em que progredi ao longo do ano.

Na tabela 1 é, então, apresentado um resumo das fragilidades, objetivos e estratégias previstas no Plano de Formação Individual (PFI) para cada área da docência.

Tabela 1 - Resumo das Fragilidades, Objetivos e Estratégias previstas no PFI

		Fragilidades	Objetivos	Estratégias
Planeamento	PA	Análise do PNEF, adequando-o às características dos alunos;	Elaborar a caracterização da turma, para realizar um planeamento mais adequado; Analisar o PNEF, aplicando-o na prática, tendo o nível dos alunos;	Reflexão com o NEEF e orientadores; Pesquisa bibliográfica;
	UD	Definir objetivos de acordo com o PNEF e com os vários níveis dos alunos tendo em conta a AD e os recursos; Variar as progressões pedagógicas para todos os grupos de nível; Diferenciar o ensino de acordo com o desempenho dos alunos;	Adequar os objetivos e progressões pedagógicas aos grupos de nível dos alunos; Utilizar diferentes estratégias de ensino favorecedoras da evolução dos alunos; Transferência dos dados recolhidos na AD para a extensão e sequência de conteúdos;	Observação das aulas do NEEF e de outros professores de EF; Reflexão com o NEEF, com os orientadores e com os restantes professores de EF; Pesquisa bibliográfica;
	Plano de aula	Escolha de exercícios inovadores que motivem os alunos; Definição de estratégias para controlo da turma; Planeamento com condições climatéricas adversas;	Desenvolver estratégias de motivação dos alunos, procurando exercícios motivadores; Elaborar planos alternativos de tarefas para os dias em que possivelmente possa chover;	Observação das aulas do NEEF, do orientador e professores de EF; Utilização da ficha de observação de aula, percebendo os erros dos meus colegas e não replicá-los; Reflexão com o NEEF, orientadores e professores de EF; Pesquisa bibliográfica;
Realização	Instrução	Demasiado tempo de instrução, sobretudo nas aulas de introdução; Projeção de voz, quando existem aulas a decorrer no mesmo espaço;	Ser diretiva e sucinta; Utilizar meios gráficos; Estar mais atenta ao comportamento dos alunos durante a instrução, separando os alunos que são o foco do barulho;	Observação das aulas do NEEF, do orientador e professores de EF; Utilização da ficha de observação de aulas, percebendo os erros dos meus colegas e não replicá-los; Reflexão com o NEEF, orientadores e professores de EF; Pesquisa bibliográfica;
	Gestão	Gestão do tempo de transição e organização;	Realização de grupos que se mantêm ao longo da UD, diminuindo o tempo de organização;	
	Clima/Disciplina	Controlo da conversa nas preleções; Demora na reunião dos alunos;	Capacidade de controlar toda a turma, penalizando os que distraem os colegas; Desenvolvimento de estratégias para a rápida reunião dos alunos;	
Avaliação		Analisar e registar o desempenho de todos os alunos, nas modalidades coletivas; Conciliar o momento de registo com o fornecimento de FB; Controlo na turma durante o registo; Tomada de decisão sobre que nota atribuir ao aluno consoante o seu desempenho.	Capacidade de visualizar os alunos e realizar o registo posteriormente; Desenvolver capacidades de registo de anotações com o fornecimento de FB, tornando as aulas de avaliação aulas normais de ensino-aprendizagem; Definir os critérios de avaliação, para uma avaliação justa; Desenvolver estratégias de controlo da turma.	Observação das aulas do NEEF, do orientador e professores de EF; Utilização da ficha de observação de aulas, percebendo os erros dos meus colegas e não replicá-los; Reflexão com o NEEF, orientadores e professores de EF; Pesquisa bibliográfica.

Enquanto algumas fragilidades expostas se revelaram mais fáceis de melhorar, outras foram surgindo ao longo da minha intervenção. Por isso mesmo, este não foi um documento fechado, visto que foram surgindo melhorias mas também algumas dificuldades ao longo da minha prática como docente.

## **2.3. Opções Iniciais**

Iniciei o Estágio Pedagógico com expectativas elevadas, prevendo uma experiência única, tendo consciência de que iria ser um ano trabalhoso, mas também, repleto de aprendizagens, partilha, reflexão e interação. O Estágio Pedagógico deve ser orientado para o desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional do estagiário, permitindo a evolução das suas competências.

Desde cedo, escolhi a escola onde desejava realizar o meu Estágio Pedagógico. Pelas condições físicas que dispõe, pela qualidade de ensino que sabia que possuía, pelo ambiente vivido e pela sua localização, a EBSQF, foi desde o primeiro instante a minha escolha.

Após a escolha da escola, e já no início do ano letivo, a escolha da turma foi o passo seguinte. O NEEF optou por distribuir as turmas de forma aleatória. A sorte ditou que a minha turma seria de 11º ano. Confesso que, de entre as opções, 11º e 8º ano, o 11ºano foi a opção que sempre suscitou o meu interesse, talvez, por já evidenciarem alguma maturidade e por poder, com eles, fazer atividades um pouco mais complexas nas várias matérias, antevendo um ano trabalhoso, mas muito recompensador.

## **2.4. Caracterização das Condições de Realização**

### **2.4.1. Caracterização da Escola**

A EBSQF encontra-se no trigésimo ano de funcionamento, estando localizada no interior do tecido urbano, na freguesia de Santo António dos Olivais, Coimbra. Em relação ao Projeto Educativo da Escola, e sabendo que esta se situa numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico de Coimbra, apresentou-se com uma nova estrutura, a partir de 2010/2011, graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra (CMC) no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral. Para esta articulação, a EBSQF foi sujeita a obras de beneficiação.

O número de alunos na EBSQF tem aumentado significativamente ao longo dos anos. Este aspeto deve-se essencialmente às excelentes condições que dispõe, à oferta educativa que oferece e à articulação com o CMC, sendo que no presente ano letivo a escola soma mais de 1158 alunos.

#### 2.4.2. Recursos Espaciais

A ESBQF é composta por cinco blocos (um bloco principal e quatro blocos de salas de aula), um pavilhão gimnodesportivo, um campo desportivo coberto e um campo desportivo descoberto. No bloco principal está situado o grande auditório, a biblioteca, os serviços administrativos, os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, os apoios educativos (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria/reprografia, os laboratórios, a sala de dança, a sala de orquestra, as salas de música e as salas da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes.

A escola possui, ainda, oito balneários para os alunos, dois balneários para professores, um gabinete de funcionários, uma arrecadação de materiais e uma galeria.

No caso da rotação para as aulas de EF, estão definidos cinco espaços desportivos, com a existência de um alternativo. Estes espaços têm dimensões e condições diferenciadas, onde podem ser abordadas diversas matérias, como mostra a tabela 2:

Tabela 2 - Recursos Espaciais para a EF

Espaço	Descrição	Matérias de Ensino
1	1/3 do pavilhão do lado nascente e a sala de ginástica	ginástica, patinagem, salto em altura, golfe, luta, judo, dança
2	2/3 do pavilhão do lado poente	voleibol, basquetebol, ténis, badminton, patinagem e futsal
3	Pista de atletismo e caixa de saltos	atletismo
4	Espaço na zona central do polidesportivo descoberto	futsal, andebol, rugby, ténis
5	Espaço polidesportivo coberto	futsal, basquetebol, andebol, rugby, ténis
Alternativo	Espaço descoberto	atividades alternativas

Quando as condições climatéricas se encontram adversas, não se lecionam aulas no exterior, estando prevista a divisão de espaços interiores por parte dos professores de EF.

#### 2.4.3. Caracterização do Grupo de EF

O grupo de EF faz parte do Departamento de Expressões, sendo constituído por treze professores e cinco estagiários, regendo-se pelo regulamento da escola e de grupo.

O grupo de EF trabalha em regime de rotação de espaços, realizada por semanas, com uma periodicidade, sensivelmente, de seis semanas. A rotação ocorre por ordem numérica dos espaços (como indica a tabela acima), permitindo que cada turma esteja pelo menos uma vez em cada espaço, em que cada rotação corresponde apenas a uma turma, independentemente do número de alunos.

Os recursos materiais/espaciais permitem aos alunos o acesso a excelentes condições para a prática da EF.

#### **2.4.4. Caracterização da Turma**

A turma é composta por 30 alunos, dos quais 19 elementos são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. No entanto, um dos alunos não tem EF, o que perfaz nesta disciplina um total de 29 alunos. A idade dos alunos situa-se entre os 15 e os 17 anos. O agregado familiar, em 22 casos é composto pelos pais, 5 alunos vivem numa situação monoparental e ainda existe o caso de dois alunos habitarem com os pais e os avós.

Dos 29 alunos apenas 2 apresentam retenções de ano, alegando como motivo, a falta de aproveitamento. Todos os alunos já frequentavam a EBSQF em anos anteriores. Relativamente à nota final de EF do ano passado, onze alunos tiveram 16 valores, oito alunos tiveram 17 valores, sete alunos obtiveram 18 valores e por fim um aluno teve 14 valores e dois concluíram com 15 valores. A disciplina favorita, por 21 alunos, é Biologia e Geologia, seguida da EF, com a preferência de catorze alunos. Grande parte dos alunos, vinte e dois, estuda, habitualmente, no quarto.

A grande maioria dos alunos habita relativamente perto da escola, em que, cinco alunos vivem a quinhentos metros ou menos da escola, sete alunos moram numa distância entre os 500 metros e 1 quilómetro, três alunos entre os 3 e os 5 quilómetros e dez alunos com uma distância superior a 5 quilómetros. Quanto à ocupação dos tempos livres, as atividades preferidas dos alunos são treinos/atividade física, computador, ler, ver televisão e estar com os amigos. Apenas um aluno tem asma, sendo no entanto, pouco significativa. A maioria dos alunos (24) dorme entre sete a oito horas por noite.

Catorze alunos praticam desporto federado, em que, um aluno pratica andebol, um aluno joga voleibol, três alunos treinam canoagem e um aluno pratica natação. As outras modalidades praticadas são judo (dois alunos), basquetebol (dois alunos), futsal (um aluno), hóquei em patins (um aluno), karaté (um aluno) e artes marciais (um aluno). Dez alunos praticam exercício físico fora da escola, no entanto, de forma irregular, em que três alunos praticam futebol, cinco alunos praticam corrida e três alunos natação. Modalidades como basquetebol, bicicleta, ginástica acrobática, dança, caminhadas e futsal, também são praticadas por um aluno cada. O voleibol é a modalidade favorita dos alunos, seguida do futebol. Já a modalidade menos favorita é a ginástica.



## CAPÍTULO III – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 3.1. Planejamento

O planejamento é a base de todo o processo de ensino-aprendizagem, é nesta etapa que se definem os objetivos e os meios para atingi-los, contando com todos os recursos. É um processo dinâmico e contínuo, devendo apresentar um caráter aberto e flexível. De acordo com Bento (1982), cit. Bento (2003:19), *“a planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas.”* Ainda segundo o mesmo autor, *“(...) o planejamento assume-se como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta”* (p.158). A elaboração do planejamento divide-se em três fases distintas, ou em três níveis, segundo Bento (2003), o plano anual (planeamento a longo prazo), as Unidades Didáticas (UD) (planeamento a médio prazo) e os planos de aula (planeamento a curto prazo).

Segundo Arends (1995), cit. Filipe (2012), a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado na escola. O currículo tal como é publicado é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentar, suprimir e interpretar e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

A planificação pode ser entendida como o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o professor visualiza o futuro, faz um inventário dos fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações (Clark e Peterson, 1986, cit. Filipe, 2012).

#### 3.1.1. Plano Anual

Bento (2003:59) afirma que o Plano Anual (PA) é *“um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.”*

O PA é específico para a turma, e permite ao professor rentabilizar os recursos existentes em função das necessidades e características dos alunos e do tempo disponível, no sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. É um documento em aberto, passível de sofrer alterações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este planejamento permite organizar todo o ano letivo, permitindo organizar as matérias e os conteúdos a abordar de forma eficaz, que se ajustem às necessidades dos alunos, estabelecendo os objetivos gerais e também as estratégias a adotar. Permite uma visão mais concreta do ano letivo.

Como o grupo de EF é composto por inúmeros professores, torna-se essencial este tipo de planeamento, representando uma organização rigorosa, para que todas as turmas tenham a oportunidade de lecionar as suas UD.

A elaboração do PA teve como base a caracterização do meio e dos alunos e da análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o que permitiu definir as matérias a abordar e as atividades a desenvolver, sendo que estas, após cada Avaliação Diagnóstica (AD) se especificaram em objetivos (indicados pelo PNEF), metodologias e estratégias, adequadas às características da turma, relacionando entre si a caracterização da escola, da turma e a AD. Desta forma, este documento apresenta primeiramente e de forma sumária os objetivos da sua elaboração, seguidos da caracterização do meio, posterior surge a caracterização da escola (com as respetivas condições físicas), as diretrizes de funcionamento da escola, o calendário escolar, o projeto educativo, as opções prioritárias/estratégias de operacionalização, a organização escolar, a caracterização do grupo de EF, o regulamento do grupo, as finalidades da EF, a caracterização da turma, a planificação anual, o Plano Anual de Atividades (PAA), o roulement, as matérias e os conteúdos a abordar (com as respetivas extensões e sequência de conteúdos), seguido dos objetivos gerais, dos objetivos específicos, dos objetivos para a Condição Física (CF) (com a apresentação do protocolo dos testes de CF), das estratégias e da avaliação. Este documento orientou as atividades letivas durante todo o ano escolar através da sua consulta permanente.

Dentro do PA, o PAA assume também particular destaque, pela definição e marcação das datas das atividades destinadas a toda a comunidade escolar. Este aspeto é importante para os professores planificarem as suas aulas considerando esses eventos.

Por todos estes motivos, este documento assume-se de extrema importância, permitindo um trabalho integrado e sustentado, num processo de ensino-aprendizagem contínuo, revelando-se como um guia norteador do trabalho do professor.

#### **3.1.1.1. Planeamento das Matérias**

Durante o processo de planeamento deve ocorrer a seleção das matérias a lecionar de acordo com o ano de escolaridade. Nesta seleção é necessário ter em conta inúmeros fatores, como por exemplo, a rotação dos espaços.

Apesar de existirem dois modelos de planificação (por blocos ou por etapas), e de no PNEF, estar preconizado o uso do modelo por etapas, na EBSQF foi adotado o modelo por blocos, que se caracteriza pelo tratamento sequencial e concentrado de vários temas. Esta programação consiste na organização de um conjunto de blocos temáticos (uma sucessão),

normalmente em torno de uma matéria, relativamente independentes uns dos outros, em função do espaço que a turma ocupa durante determinadas aulas e do que é permitido pelos recursos materiais, consistindo num modelo mais tradicional. As vantagens possíveis deste tipo de organização é o fato de, pela proximidade entre aulas, haver menos perdas na continuidade da leção por esquecimento dos alunos, podendo ser favorável ao seu desenvolvimento, já que têm uma prática mais concentrada. O NEEF, adotou esse mesmo modelo, dado que pela rotação de espaços, também nos foi imposto.

No início do ano letivo teve lugar a discussão e escolha das matérias a abordar, sendo que, a ginástica, o voleibol e o atletismo, deveriam ser lecionadas, dado o roulement e as características dos espaços físicos. Na escolha das restantes matérias, tivemos em consideração alguns fatores como, as matérias abordadas anteriormente pelos alunos (no sentido da variabilidade de prática e da implementação de matérias novas), os recursos materiais e espaciais existentes, as matérias previstas no PNEF e as matérias da preferência dos alunos. Por todos estes fatores, e após ponderação, a escolha recaiu sobre o andebol e o basquetebol. Na matéria de ginástica, ficou definido que seriam abordadas a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. A tabela 3 resume as matérias abordadas.

Tabela 3 - Resumo das matérias abordadas

Período	Início	Fim	Espaço	Matérias
1º	16.09.13	25.10.13	1	ginástica de solo; ginástica de aparelhos
	28.10.13	17.12.13	2	voleibol
2º	06.01.14	14.02.14	3	atletismo
	17.02.14	04.04.14	4	andebol
3º	22.04.14	06.06.14	5	basquetebol

### 3.1.2. Unidades Didáticas

As UD *“são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”* e *“são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas”* (Bento, 2003:75).

De um modo geral as UD foram organizadas de acordo com os mesmos tópicos, tornando-as homogéneas, nas quais, primeiramente se apresenta uma caracterização da matéria, depois os conteúdos técnicos e táticos, a caracterização dos recursos (temporais, materiais e espaciais), as recomendações do PNEF (2001, para o 11º ano), a caracterização da turma, a análise e reflexão da AD, os objetivos (gerais, específicos e para a CF), a extensão e

sequência de conteúdos (com a respetiva justificação), as regras de segurança, as estratégias (gerais e específicas), as progressões pedagógicas, a avaliação e os anexos (incluindo toda a documentação pertinente). As UD possuem um caráter aberto, na medida em que, são suscetíveis a possíveis reajustamentos no decorrer da sua implementação, caso tal se revele oportuno. Neste âmbito, importa referir que a orientação do ensino, por parte do professor, deve ter sempre em consideração a evolução das aprendizagens dos alunos e as suas necessidades ao longo da UD. Daí, a necessidade, de este documento ser visionado apenas como um guia norteador da ação do professor e não como algo rígido e inflexível a cumprir escrupulosamente na prática.

Este planeamento, a nível meso, permite ter uma visão mais clara da distribuição das funções didáticas por aula, havendo por vezes, a necessidade de se fazerem ajustes devido a fatores como, a evolução dos alunos, as dificuldades apresentadas pelos mesmos, ou até as condições meteorológicas que condicionam muitas vezes a lecionação das aulas.

Após a primeira AD, elaborámos a primeira UD, a de ginástica, demonstrando alguma dificuldade, essencialmente, em adequar os objetivos preconizados no PNEF às características dos alunos, pois existe um grande desfasamento entre o que é definido pelo PNEF para cada ano de escolaridade e o nível de desempenho real dos alunos.

A seleção dos conteúdos a serem abordados em cada UD derivou da análise da AD de cada matéria, o que permitiu não só estabelecer grupos de nível, mas também, promover a diferenciação pedagógica, mais evidente nas UD de ginástica, atletismo e andebol.

No que respeita à sequenciação dos conteúdos pelas aulas, esta não se pode reger somente pela distribuição em porções iguais por todas as aulas, é necessário ter em consideração as necessidades dos alunos. Esta sequenciação terá de incluir as funções didáticas, que ajudam na organização da UD, atribuindo em cada aula uma ou várias funções, embora haja sempre uma predominante relativamente às outras.

Relativamente ao planeamento das aulas, foi todo feito atempadamente, por forma a estudar qual a melhor disposição dos materiais, a melhor constituição de grupos, os exercícios mais apropriados e ainda possíveis estratégias para controlo da turma. O planeamento das aulas teve uma ordem lógica e de complexidade crescente, tendo sempre em vista as situações e condições em que os alunos iriam ser avaliados no final da UD, tentando sempre que houvesse o máximo tempo de empenhamento motor por parte dos alunos.

As extensões e sequências de conteúdos foram desenvolvidas, na maioria das UD tal como planeadas, no entanto, com algumas exceções, como na UD de ginástica, em que cedemos uma aula à professora de Biologia e Geologia. Na UD de voleibol, que com a

progressão dos alunos foi possível a introdução de conteúdos mais complexos, ocorrendo o mesmo nas UD de ginástica e andebol. Na UD de atletismo, a extensão e sequência de conteúdos não foi desenvolvida tal como planeada, já que devido às condições climatéricas adversas não foi possível lecionar o salto em comprimento.

Uniformemente em todas as UD, nas várias demonstrações realizadas, privilegiámos sempre os alunos como modelo, pois a sua execução é mais próxima da dos seus colegas, podendo o professor chamar a atenção dos alunos para as componentes críticas chave, em que o facto de não estar envolvido no movimento ou gesto técnico, também facilita o controlo da turma. Esta estratégia permitiu também mostrar aos alunos que mesmo que os modelos falhem na demonstração não tem problema, desenvolvendo-se um espírito de entreajuda entre todos. Sempre que havia alunos dispensados, eram incluídos na aula, com o cumprimento de diversas tarefas, ouvindo sempre as preleções e instruções, fazendo mais sentido para nós, os alunos estarem implicados na aula de alguma forma, do que estarem sentados a fazer um relatório. Para a economia de tempo entre as transições de exercícios, desenvolvemos com os alunos rotinas estruturadas no aquecimento, sinais de reunião e quando possível (mais nos espaços interiores), a constituição das equipas era escrita nos quadros disponíveis nas paredes dos espaços. Nas matérias de carácter individual, a diferenciação de objetivos e a avaliação tiveram em conta a complexificação dos exercícios, já que, frequentemente havia grupos de alunos com maior proficiência, a realizar um exercício mais complexo e mais global do que os alunos com nível de desempenho motor menos proficiente (mais evidenciado na UD de atletismo). Foi sempre valorizada a coerência entre o que foi idealizado e o que na prática eram as necessidades dos alunos. Através da vasta seleção de exercícios compilada nas UD foi possível a cada aula variar as progressões, procurando o sucesso dos alunos, favorecendo também a sua motivação e a descoberta da progressão pedagógica mais adequada. De um modo geral, foram enfatizados mais os exercícios próximos do jogo (modalidades coletivas), ou mais próximos da execução global (modalidades individuais), no entanto, sempre que se justificou recorreu-se também a exercícios analíticos.

Transversalmente a todas as UD tentámos implementar o que Pujolas (2001), cit. Henriques (2012), define como aprendizagem cooperativa, ou seja, um recurso que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma e onde se privilegia uma aprendizagem personalizada, que só será possível caso os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva. Por isso, em todas as aulas promovemos um ambiente de entreajuda e cooperação que se revelou importante para a evolução dos alunos. Isto porque, como afirma Estanqueiro (2010), a cooperação é um sinal

de qualidade na educação, sendo um fator de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz no combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social. Por fim, tentámos dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho, propondo objetivos concretos e tarefas estimulantes, que estivessem ao alcance e, ao mesmo tempo, que pusessem à prova as capacidades dos alunos.

Na UD de ginástica, e por ser uma matéria que podia favorecer alguma monotonia, foi enaltecida a variação de exercícios, tentando-se aumentar a motivação dos alunos, assim como a introdução de conteúdos novos e desafiantes sempre que tal se justificava e fazia jus à evolução dos alunos, como por exemplo, a introdução do mortal à frente engrupado no minitrampolim, que se revelou de enorme eficácia para o fator motivação. No entanto, o salto sem progressão pedagógica apenas foi executado pelos alunos mais proficientes e sempre com a minha ajuda. É de notar que a aluna com mais dificuldades não experimentou o mortal à frente no minitrampolim, tendo-se focando noutros gestos mais simples e nos quais evidenciava grande dificuldade. Por uma questão também de variabilidade de prática, nas aulas eram abordadas as duas variantes da ginástica (solo e aparelhos), o que se revelou uma mais-valia, pois reduziu bastante a monotonia das aulas. A aluna de nível introdutório, por nossa decisão foi integrada num grupo/estação de alunos de nível avançado (em que os alunos mais proficientes funcionariam como agentes de ensino), que tínhamos a certeza que a ajudariam a evoluir. As estratégias mais enfatizadas nesta UD foram, a criação de grupos heterogéneos, o uso de meios gráficos, com as componentes críticas, a imagem do gesto técnico e ainda a forma de realização das ajudas e o fornecimento de um número elevado de FB, individuais, coletivos, auditivos, visuais e quines-tésicos. As estratégias implementadas revelaram-se bastante eficazes, uma vez que com os grupos heterogéneos, os alunos menos proficientes evoluíram, melhorando o seu desempenho. O uso de meios gráficos ajudou quer na visualização dos gestos técnicos por parte dos alunos, quer como ferramenta de consulta durante as aulas. No entanto, após refletirmos pensamos que poderíamos ter diversificado um pouco mais as progressões pedagógicas para a aluna de nível introdutório, nomeadamente, com a colocação de mais planos inclinados e diversidade de materiais. Outra das formas ainda para diminuir a monotonia e aumentar a variabilidade de prática teria sido a introdução na aula de mais um aparelho, no caso da ginástica de aparelhos, uma vez que apenas foi utilizado o minitrampolim, por decisão do núcleo. No entanto, após refletirmos, concluímos que um aparelho apenas é pouco estimulante para os alunos e também redutor da possibilidade de variabilidade de prática nas aulas de EF. Uma das maiores dificuldades nesta UD foi a conjugação do fornecimento de FB e do controlo do comportamento dos alunos, algo que foi

mais visível no início da UD. Para combater esta dificuldade, colocávamos todos os alunos no nosso campo de visão, no entanto, quando os FB eram mistos, como por exemplo auditivos e quines-tésicos, era mais difícil manter esse controlo. No tocante à avaliação, a grande dificuldade residiu no alcance da simultaneidade entre avaliar os alunos individualmente e controlar mais uma vez o comportamento da turma. Uma das formas de melhorar este aspeto passaria, talvez, por incluir, no processo de avaliação, os alunos que esperavam a sua vez, implementando dessa forma, a heteroavaliação. Esta estratégia ajudaria também no aumento de conhecimento dos alunos, na vertente teórica, já que teriam de identificar os erros nos seus colegas, diminuindo assim a probabilidade de cometerem os mesmos erros depois na prática. Pois como afirma Meirieu (1989), cit. Pinto (2004), o facto de o aluno reconhecer um erro ou identificar uma dificuldade já é em si um processo de aprendizagem.

Na UD de voleibol, nos exercícios critério privilegiámos os grupos heterogéneos para os alunos se ajudarem uns aos outros, já nas situações de jogo, optámos maioritariamente por grupos homogéneos, para que os alunos menos proficientes tivessem mais oportunidade de tocar na bola e evoluir e os alunos mais proficientes tivessem um jogo mais desafiante. Nos exercícios critério, os alunos mais proficientes funcionavam, de certa forma, como agentes de ensino, garantindo certas condições ideais para os alunos menos proficientes conseguirem realizar o exercício, ajudando os colegas com mais dificuldades. As estratégias adotadas nesta UD consistiram na constituição dos grupos como descrito atrás e a proibição dos alunos baterem com as bolas no chão durante as preleções, usando alguns exercícios de CF como repreensão, conjugando também com o arrumo do material no final da aula. Inicialmente começou-se por fazer jogos lúdicos como aquecimento, no entanto, os alunos não aderiram como o esperado e por isso optou-se por outras vias. As maiores dificuldades nas aulas foram, essencialmente, avaliar tantos alunos em tantos gestos técnicos diferentes, por isso, assume elevada importância a clarificação dos parâmetros a avaliar. Outra dificuldade foi a projeção de voz, já que havia muito barulho no espaço. Uma estratégia para os alunos ouvirem as chamadas para reunião foi o uso de um apito. A motivação ao longo desta UD foi o facto de verificarmos que os alunos se encontravam motivados na matéria, estimulando também o nosso empenho em procurar mais e melhores exercícios, pois a turma apresenta um nível de desempenho muito bom.

Na UD de atletismo, privilegiámos os grupos heterogéneos, pois concluímos que nesta turma isso funciona bem, dado que os alunos se ajudam bastante uns aos outros, existindo uma grande cooperação. As estratégias da UD mais focadas foram a organização da aula de modo a demorar-se o menos tempo possível nas transições entre exercícios e não haver

grandes períodos de espera, colocando-se os exercícios que requeriam mais material e mais demora na sua montagem antes do início da aula (sendo que colocávamos todo o material antes do toque de entrada), tornando-se visível a economia de tempo depois no decorrer da aula. O facto de não terem sido permitidos comportamentos fora da tarefa, também foi uma boa estratégia, já que os alunos que tinham um comportamento menos correto, ficavam responsáveis pelo arrumo do material, o que sendo algo que os mesmos não gostavam de fazer, depressa melhoravam o seu comportamento. Em todas as aulas tentámos inovar nos exercícios, criando sempre assim, o fator surpresa. Ao longo das aulas tentámos sempre motivar os alunos, apoiando os menos proficientes, ajudando-os a evoluir. A grande dificuldade residiu, essencialmente, no planeamento das aulas com condições climatéricas imprevisíveis, já que o espaço destinado às aulas desta UD era um espaço exterior, o que por ter estado sempre a chover dificultou o planeamento. Por fim, outra dificuldade sentida foi no fornecimento de FB individuais, uma vez que para aumentar o tempo de empenhamento motor havia sempre muitos alunos em prática, dificultando assim a visualização da execução dos alunos e a atribuição do FB.

Na UD de andebol, foram privilegiados os grupos homogéneos, pois concluímos que nesta matéria funcionava melhor assim, dado permitir aos alunos de nível mais avançado desenvolverem boas jogadas e aos alunos menos proficientes colmatarem as suas dificuldades com colegas com as mesmas dificuldades, entreajudando-se. Com isto, quer os jogos dos alunos mais proficientes como os dos alunos menos proficientes revelaram-se mais adequados e motivadores para os mesmos. Nesta UD os alunos revelaram um pouco menos de motivação do que esperávamos, no entanto, esse aspeto ainda tornou o trabalho mais desafiante ao nível da seleção dos exercícios e da organização da aula. Vários foram os alunos que evoluíram ao longo desta UD, desenvolvendo execuções mais refinadas e complexas. Tal como na UD anterior, nesta não houve comportamentos de desvio ou que perturbassem a aula, tendo havido pequenos comportamentos fora da tarefa mas nada de grave. O comportamento da turma continuou a ser bom, com os alunos apenas a revelarem alguma imaturidade para a sua idade. Também nesta UD fomos rigorosos com os atrasos dos alunos, tentando implementar o hábito nos alunos de chegar a horas, de modo a potenciar o tempo útil de aula.

Na UD de basquetebol, fomos alternando entre os grupos homogéneos e heterogéneos, no entanto, nesta matéria em particular os grupos heterogéneos funcionavam melhor, aumentando também a motivação dos alunos. Esta foi a matéria em que os alunos, de forma geral revelaram melhor proficiência, não havendo alunos no nível introdutório, demonstrando até bastante homogeneidade ao nível do desempenho. Nesta UD foi ainda introduzida mais



fortemente a CF, por opção metodológica e organizacional. Da UD anterior para esta, os alunos revelaram estar mais distraídos e desconcentrados, dificultando um pouco as instruções, no entanto, foram desenvolvidas estratégias adequadas para superar essa dificuldade.

Nas UD coletivas, optámos por fazer um sistema de pontuação, fazendo-se sempre a contabilização da pontuação, elegendo-se um vencedor, o que aumentou exponencialmente a motivação da turma nas situações de jogo, potenciando também nos alunos a vontade de fazer mais e melhor, ajudando a sua equipa a vencer.

Para Carreiro da Costa (1983), não existe uma estratégia de ensino ideal, mas a utilização de uma ou de outra será mais ou menos adequada conforme os objetivos a atingir.

### **3.1.2.1. Diferenciação Pedagógica**

Se há desigualdade perante o mesmo ensino é porque os objetivos e os programas evidenciam uma distância entre os pontos de partida e os pontos de chegada. Uma das formas de digladiar esta desigualdade é através da diferenciação pedagógica, que assume elevada importância na promoção do sucesso dos alunos. Segundo Estanqueiro (2010), os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e instrumentos de avaliação das aprendizagens. Ainda segundo o mesmo autor, os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

No caso das matérias coletivas a diferenciação foi feita através da constituição dos grupos por nível de proficiência, o que permitiu que o FB, quando fornecido, fosse específico para cada nível de ensino. No caso do andebol, a divisão de grupos por níveis permitiu aos alunos de nível mais avançado o desenvolvimento de jogadas mais complexas, já no grupo dos alunos menos proficientes, as nossas preocupações foram outras, como a demonstração de uma boa receção e a realização de passes em condições favoráveis para o parceiro da equipa. A aluna com mais dificuldades fez trabalho mais específico e individualizado. No atletismo, os alunos menos proficientes fizeram trabalho diferenciado dos colegas, como a utilização de uma progressão pedagógica para perder o medo de transpor barreiras e depois o uso de barreiras mais baixas. Já no voleibol, os alunos mais proficientes jogavam 6×6, enquanto, os alunos menos proficientes jogavam 4×4, sendo que, pontualmente colocava os alunos menos proficientes, à vez, a jogar nos jogos formais, para aumentar a sua motivação, mas também, para os mesmos contactarem com a situação de jogo formal, mais complexa. No caso da ginástica, a diferenciação pedagógica, ocorreu mais na aluna de nível introdutório que fez

trabalho muito simplificado, tentando superar as suas dificuldades, já que apresentava bastantes em elementos gímnicos de base, como o rolamento à frente engrupado. Por fim, no basquetebol, os alunos revelaram um desempenho bastante homogéneo, não se justificando a aplicação de uma diferenciação pedagógica tão vincada, sendo que, os alunos menos proficientes, que se encontravam no nível elementar, realizaram sempre os mesmos exercícios que os alunos mais proficientes, apresentando habilidades motoras que o justificassem.

### **3.1.3. Planos de Aula**

Os planos de aula tendem a pôr em prática os objetivos previamente estabelecidos. *“Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (...); é planificado o seu decurso metodológico e temporal”* (Bento, 2003:63). De acordo com o mesmo autor, a aula estrutura-se em três partes: a parte preparatória, a parte principal e a parte final. Na parte preparatória deve estar inerente a preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula. Trata-se de despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para assumirem as tarefas da aula, de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas consequentes (Bento, 2003). Para o mesmo autor, o aquecimento *“assume um carácter específico. Por outras palavras, a escolha de exercícios para a parte preparatória deve corresponder às exigências dos exercícios principais, no tocante aos mecanismos de coordenação solicitados e à compatibilidade da carga. Para isso são escolhidos exercícios que conduzem, com naturalidade, aos primeiros exercícios da parte principal”* (p.155). Maioritariamente a parte preparatória da aula foi composta por atividades um pouco mais gerais, como corrida, técnica de corrida e mobilização articular. No entanto, houve também aulas onde foi privilegiado o aquecimento com jogos lúdicos, cujo objetivo era promover o trabalho em equipa e a cooperação, algo importante para a parte fundamental da aula, nomeadamente nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), no entanto, os alunos não revelaram grande motivação, por isso optámos por outras opções. Outras vezes ainda, o aquecimento foi realizado com pequenos exercícios já com o objeto de jogo, demonstrando por isso maior transferência para a matéria abordada na parte fundamental. A mobilização articular era sempre orientada por um aluno, de modo a incluir os alunos em diferentes tarefas na aula, sendo estes parte integrante e complementar das mesmas. Constituindo esta uma oportunidade para o professor explicitar os objetivos e a organização da aula, economizando dessa forma tempo de aula para a prática

motora, diminuindo assim os momentos de preleção em que os alunos estão parados apenas a ouvir, situações essas mais propiciadoras do aparecimento de diálogos paralelos e comportamentos fora da tarefa.

No que diz respeito à parte fundamental da aula, Bento (2003:158), afirma que *“os objetivos, conteúdos e organização didático – metodológica são determinados pelo trabalho de planeamento e de preparação, sempre em relação com a função desempenhada pela aula numa determinada unidade temática ou didática.”*

O mesmo autor refere que a respeito da concordância com os objetivos e conteúdos da parte preparatória e final, na parte principal devem ser apresentados exercícios e formas de exercitação alternadas, devendo-se combater a monotonia. É nesta parte, também que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos. De uma forma geral, consideramos que, as opções tomadas quer na seleção quer na planificação das aulas, foram ao encontro das premissas defendidas por este autor, dando especial atenção às tarefas integradoras, respeitando a sequência metodológica definida, e simultaneamente indo ao encontro do que preconiza o PNEF (2001:28), quando afirma que *“na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quando possível e tão analítica quanto necessário”*. Aqui destacamos as situações de jogos reduzidos e condicionados, utilizadas ao longo das aulas e que possibilitavam a inclusão de todos os alunos, sempre com o intuito de aproximar progressivamente estas condições ao formato do jogo. Nas matérias individuais (ginástica e atletismo), os exercícios analíticos tiveram maior preponderância, tendo em conta a necessidade do aperfeiçoamento técnico individual que estas matérias exigem, sabendo que o número de repetições dos diferentes exercícios ou tarefas depende do seu grau de dificuldade, do seu número total e das condições em que decorre o ensino.

No planeamento das aulas, procurámos sempre aplicar tarefas com uma ordem e progressão lógica, evitando transpor etapas importantes de aprendizagem, promovendo um processo de ensino e aprendizagem coerente com as necessidades de aprendizagem dos alunos, introduzindo primeiramente os conteúdos base e depois à medida que o desempenho dos alunos ia evoluindo e havia a necessidade de introduzir novos conteúdos e novas tarefas para resolução de novos problemas, eram implementadas situações mais complexas. O mesmo ocorreu nos JDC, passando de situações de superioridade para a igualdade numérica. Deste modo, a complexificação crescente e coerente, dava a conhecer ao aluno as novas condicionantes ou opções que teria em cada situação específica. No decorrer deste processo,

tornámo-nos mais seletivos e objetivos quanto à definição de objetivos e conteúdos que realmente pretendíamos alcançar em cada tarefa. A motivação foi outro fator bastante enfatizado nas aulas, pois segundo Filipe (2012), independentemente das aprendizagens objetivadas em EF, a motivação é uma das variáveis psicológicas fundamentais para o sucesso dos alunos.

Sabendo que a compreensão por parte dos alunos de uma dada tarefa adquire extrema importância para o seu sucesso, em todas as aulas houve o cuidado de complementar a instrução com a demonstração. Esta demonstração contribuía para a rápida compreensão dos alunos, o que diminuía os tempos de transição e conseqüentemente aumentava o tempo de empenhamento motor dos alunos.

É importante também referir que a CF, embora não lhe tenha sido dado o devido destaque, esteve presente em muitas aulas, essencialmente para promover a variabilidade de prática (mais na modalidade de atletismo e nos dias de chuva em que tivemos de abordar o salto em altura num espaço muito reduzido com muitos alunos), sendo que, optámos mais veemente pela aquisição das habilidades de cada matéria por parte dos alunos.

No sentido de promover uma acalmia do organismo, os retornos à calma consistiam em pequenas caminhadas para que o organismo retornasse aos níveis basais e em alongamentos sempre orientados por um aluno, sob supervisão, onde os mesmos respeitavam os grupos musculares mais solicitados em cada aula e seguindo uma sequência corporal ascendente ou descendente. Neste momento promovíamos sempre um pequeno diálogo com os alunos, reforçando os pontos mais e menos positivos da aula, introduzindo também a aula seguinte.

Ao longo das aulas tentámos sempre ser eficazes, já que como declara Siedentop (1983), um professor efetivo é aquele que encontra formas de manter os alunos adequadamente envolvidos nas tarefas numa elevada percentagem do tempo de aula, fazendo isso, sem recorrer a técnicas coercivas, negativas ou punitivas.

Importa referir que o plano de aula não é fechado pois durante a aula, sempre que necessário, o professor pode adequar o que planeou às circunstâncias apresentadas, podendo haver sempre imprevistos que requeiram ajustamentos.

Associado ao plano de aula estava a sua justificação. Revelando-se de extrema importância, esta justificação contemplava todas as opções tomadas relativas à aula correspondente, bem como a previsão de alguns comportamentos e estratégias a adotar com a respetiva justificação, auxiliando bastante na planificação e reflexão do que seria melhor implementar e de que forma. Esta justificação, procurando contextualizar cada aula, permitiu a explicitação com mais pormenor dos objetivos pretendidos, dos conteúdos a abordar, assim

como das funções didáticas solicitadas. Também nesta parte, algumas estratégias de individualização de ensino e de gestão e organização da aula, eram descritas, no sentido de descrever indubitavelmente as intenções e formas de intervenção mediante o contexto específico de cada aula.

Resumidamente o planeamento das aulas deve ser feito atempadamente, revendo as progressões pedagógicas que serão mais adequadas, a forma mais segura e eficaz da colocação do material e a definição de estratégias para economia de tempo e para o controlo do comportamento dos alunos durante a aula. O plano de aula deve conter informações que o tornem único e adequado às características dos alunos e à extensão de conteúdos definida em determinada UD. Este documento deve funcionar como guia norteador para o professor, devendo conter toda a informação pertinente e necessária para a aula. De salientar que o modelo de plano de aula utilizado foi elaborado pelo NEEF, com a aprovação do Professor Orientador.

#### **3.1.4. Decisões de ajustamento**

O professor deve estar sempre preparado para dar uma resposta adequada às condicionantes que possam surgir durante a aula, adaptando a sua forma de agir e a planificação à realidade com que se depara, mostrando capacidade de improviso e tendo sempre uma atitude flexível, capaz de reorganizar toda a planificação, de forma que os alunos mantenham elevados índices de empenhamento e aprendizagem motora.

Um bom planeamento antecipa os possíveis imprevistos, por isso mesmo deve ser realizado de forma rigorosa, contudo, também deve ser flexível, na possibilidade do surgimento de algum imprevisto.

Na UD de atletismo, o planeamento teve de ser realizado em função das condições meteorológicas. Por isso, apesar de estar planeado lecionar o salto em comprimento, tal não foi possível, pois esteve sempre a chover. Apesar de se ter em consideração as condições meteorológicas, planeando a aula já para o espaço alternativo, por vezes chegávamos ao local da aula e o mesmo também se encontrava impraticável, ou seja, mais uma vez era necessária uma decisão de ajustamento, que se traduziu na lecionação do salto em altura (conteúdo que não estava previsto ser lecionado) no espaço alternativo do alternativo.

Nas outras UD, a grande alteração foi a introdução de conteúdos que não estavam inicialmente previstos, mas que devido à evolução positiva dos alunos se justificou.

De uma forma geral, as decisões de ajustamento, consistiram, essencialmente, em mudanças de exercícios por verificar que os planeados não estavam a surtir o efeito desejado,

por haver redução ou aumento do espaço destinado à aula ou ainda devido às condições climáticas adversas e imprevisíveis, o que fazia com que trocássemos de um espaço exterior para um interior, o que implicava praticamente a alteração de todo o plano de aula. Os grupos para cada aula eram elaborados previamente por uma questão de diferenciação de ensino e de comportamentos dos alunos, no entanto, quando faltavam alunos era necessário fazer ajustes.

No início foi um pouco difícil, em tempo real de aula, realizar ajustes nos objetivos dos exercícios e nos grupos formados, mas a experiência adquirida ao longo do ano ajudou na melhoria desse aspeto. Para esta melhoria também contribuiu a investigação de um vasto leque de exercícios e diferentes organizações para ter ao dispor um conjunto largo de soluções no caso de imprevistos.

### **3.2. Realização**

Esta fase é a valoração dos processos aprendidos, pondo-os em prática de forma eficaz e eficiente, com o objetivo de melhorar, ser competente e até atingir o nível de mestria. Os professores devem possuir um vasto leque de habilidades de ensino e apresentar competências, enfrentando e superando os problemas que vão surgindo na realização das aulas, alcançando desta forma os objetivos da EF.

As quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Siedentop (1998), estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino. Essas dimensões são a Dimensão Instrução, a Dimensão Gestão, a Dimensão Clima e a Dimensão Disciplina.

#### **3.2.1. Dimensão Instrução**

Esta dimensão consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica. São as técnicas de ensino que o professor utiliza de modo a transmitir informação de forma clara, sucinta e objetiva. A dimensão instrução, contemplando as técnicas de intervenção pedagógica no que concerne à preleção, ao questionamento, ao FB e à demonstração, foi, ao longo do ano letivo, um dos aspetos que implicou mais tempo de preparação pré-aula.

No que concerne à preleção, tentámos que mantivesse sempre um discurso claro, sucinto e coerente, iniciando o discurso, apenas quando se verificava que todos os alunos prestavam atenção, onde tentava transmitir o que pretendia de forma inequívoca. Esta ação não está dissociada da dimensão disciplina porque, o fato de a turma estar controlada leva a que consigamos intervir de forma mais breve, mantendo os alunos atentos nas preleções,

tornando também a comunicação mais fácil e rápida. Em todas as preleções da aula, foram explicados os exercícios a abordar de uma forma precisa e concisa, utilizando uma linguagem clara e adequada ao escalão etário. Outro dos nossos objetivos, nestes momentos da aula, foi tentar garantir a qualidade e pertinência da informação, focando apenas aspetos fundamentais. A utilização de alguns meios auxiliares, para os alunos visualizarem melhor o que era pretendido também foi uma boa estratégia, complementada com a demonstração.

O questionamento foi utilizado diversas vezes ao longo das aulas, quer para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, quer para apreender a sua compreensão dos vários exercícios apresentados e ainda como introdução de conteúdos, usualmente regras. Mais uma vez, este momento, não é dissociado da disciplina. O uso do questionamento, não só obriga o aluno a estar concentrado como também a estimular a sua capacidade de reflexão, síntese e análise. O aluno respondente foi sempre nomeado *à posteriori*, o que obrigava a que todos os alunos estivessem atentos. A cada pergunta era dado tempo para o aluno responder, sendo sempre valorizada a sua resposta. No que diz respeito às fases iniciais e finais da aula, o questionamento era utilizado para verificar a assimilação dos conteúdos e contribuir assim para a AF dos alunos.

Rosado e Mesquita (2011) afirmam que após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. Ou seja, receber um FB perante a tarefa que executou. Sendo o FB, como defendem os mesmos autores, uma mais-valia do professor no processo de intervenção pedagógica. A qualidade dos FB foi melhorando ao longo do ano letivo, quer ao nível da diversificação e frequência como também na pertinência do mesmo. Este foi também um dos aspetos de maior diversificação pedagógica, em que, para os alunos ou grupos de nível com mais dificuldades, a intervenção era realizada de uma forma mais individualizada, com maior frequência e com um objetivo essencialmente corretivo e prescritivo, já nos grupos de nível de proficiência mais elevado procurámos privilegiar, sempre que possível, um FB essencialmente recordatório e de questionamento. Tentou-se ministrar FB curtos, com linguagem clara e simples, de modo a concentrar a atenção dos alunos, no que realmente importa, e permitir que estes retenham a informação recebida, direcionando-os para o foco da aprendizagem, de forma oportuna e atempada, para que o aluno tenha possibilidade de corrigir de imediato o erro cometido. Tentou-se também fornecer indicações durante a execução, usando palavras - chave ou frases curtas para relembrar os aspetos fundamentais do gesto, fechando sempre o ciclo de FB. Recorreu-se às diferentes dimensões e categorias do FB, tentando distribuir o foco atencional

de igual forma por todos os alunos. De referir também que procurámos sempre privilegiar o FB positivo, reagindo ao comportamento do aluno de forma aprovativa. Os FB positivos foram também utilizados para motivar os alunos, em tarefas ou matérias em que os mesmos se demonstravam menos motivados. Na UD de atletismo, a maioria dos FB era de tarefa e não de processo, com isto, o aluno apenas tinha informação sobre o seu desempenho no fim do exercício e não durante o mesmo, dificultando a perceção do seu erro. Após nos apercebermos deste facto, passei a fornecer o FB durante o exercício, para o aluno perceber onde estava a errar e poder melhorar. Nos JDC, a frequência de FB melhorou significativamente. O FB de processo foi mais utilizado nessas matérias, melhorando o desempenho dos alunos. Quando necessário o FB quinestésico também foi utilizado.

De uma forma geral, foi utilizada mais a demonstração antes da tarefa, no entanto, por vezes também foi utilizada durante e após a tarefa. Durante a demonstração havia sempre cuidado na disposição dos alunos face ao demonstrador, tentando sempre que todos os alunos o vissem de forma clara e do mesmo ângulo.

### **3.2.2. Dimensão Gestão**

Segundo Bento (2003:144), *“a «ordem» na aula diz respeito, por um lado, à organização favorável de todas as circunstâncias externas e, por outro lado, à estrutura interna da aula, dependendo esta dos objetivos (...).”*

Esta “ordem” é necessária para que a aula decorra de forma fluente, maximizando o aproveitamento do seu tempo. Por isso, desde o início do ano letivo que foram impostas algumas regras de forma a minimizar os períodos de transição e aumentar o tempo de empenhamento motor. Primeiramente foi importante explicar aos alunos a importância da pontualidade, para que não se perdesse muito tempo no início da aula. A definição de regras de segurança nas primeiras aulas foi também essencial para os alunos se adaptarem à modalidade que iam aprender. Contudo, em todas as aulas tínhamos de verificar se ninguém trazia relógios, colares, cabelo solto ou brincos. Algumas rotinas de aula sofreram alterações a cada matéria, sendo notória a diferença de tempo em episódios de gestão nas primeiras aulas de cada UD, quando as rotinas ainda não estavam consolidadas. A partir do momento em que os alunos já aplicavam as rotinas sem ser necessária qualquer intervenção, as aulas decorriam com mais tempo de empenhamento motor e de aprendizagem. Foi de extrema importância combinar-se com os alunos sinais de atenção e reunião. Neste caso, decidimos adotar como sinal de atenção e de reunião, o apito, seguido de uma contagem decrescente quando



queríamos que os alunos se reunissem. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, pois permitiu ganhar algum tempo para a prática efetiva, já que as transições eram mais rápidas.

Uma gestão eficaz da aula implica poucos episódios de comportamentos fora da tarefa e uma boa organização do tempo de aula. No geral, conseguimos sempre cumprir os tempos definidos para cada tarefa, cumprindo, dessa forma, todo o planeamento para a aula, sendo consequentemente mais fácil atingir os objetivos predefinidos na extensão e sequência de conteúdos.

Os grupos para as aulas, quer por nível de desempenho, quer por comportamento, foram sempre realizados no planeamento, o que auxiliou na maximização do tempo de empenhamento motor. É notório que ao rentabilizar ao máximo o tempo previsto para a aprendizagem diminui-se a probabilidade de haver alunos sem tarefa, beneficiando também a disciplina pois reduziu-se a hipótese dos alunos evidenciarem comportamentos inapropriados.

Organizar/planear cuidadosamente a sessão, reduzindo ao mínimo o tempo de espera e de transição, é também uma ótima estratégia a adotar relacionada com esta dimensão. Outra estratégia, relacionada até com a anterior, é escolher de forma cuidada os exercícios, ou seja, que estimulem uma organização fácil, que contemplem um elevado número de repetições e que motivem os alunos. Os momentos de instrução devem ser reduzidos ao indispensável, para não proporcionar momentos de dispersão e de comportamentos inapropriados, reduzindo também os tempos de espera nas tarefas, nas transições e na organização. Por fim, outras estratégias utilizadas prendem-se com prever comportamentos inapropriados, selecionando de antemão soluções e criar um clima de aula positivo, mantendo o ritmo e entusiasmo pela aula, recorrendo a elevados índices de FB e intervenções positivas. Uma das preocupações fundamentais neste domínio foi a redução do tempo de inatividade, diminuindo as possibilidades de dispersão e consequentemente de mau comportamento.

### **3.2.3. Dimensão Clima**

Consciencializados da influência de um bom clima de aula nas aprendizagens dos alunos, ao longo do ano letivo procurámos sempre elevar os níveis de motivação e empenho destes em todas as tarefas propostas. No sentido de criar um bom clima de aula, na parte inicial e final da aula promovíamos sempre um pequeno diálogo com os alunos num sentido mais informal. O facto de se elogiar o desempenho dos alunos não só nas aulas de EF, mas também nas outras disciplinas e nas atuações do CMC, a que assisti frequentemente, ajudou a completar o bom clima que se vivia nas aulas. A prevalência de FB positivos ajudou também a promover um ambiente de trabalho que favorecia as aprendizagens dos alunos. Desde o

início tentámos criar uma empatia que pensamos ter conseguido desenvolver com todos os alunos. Prevenimos também os comportamentos de desvio com uma postura mais séria, falando com os alunos e por vezes punindo-os. Foi objetivo, desde o início, transparecer uma atitude intransigente em relação aos comportamentos fora da tarefa.

Outra estratégia utilizada foi a promoção da interação e entejuda entre todos os alunos, utilizando muitas vezes grupos heterogéneos, modificando-os constantemente de aula para aula, permitindo uma interação entre todos. Promoveu-se o respeito entre todos, pelas dificuldades dos colegas e pelas regras, quer na escola, disciplina ou da própria matéria, promovendo também o respeito por nós enquanto professores. Ao longo das aulas mostrámo-nos sempre disponíveis e afetuosos, demonstrando também credibilidade e positividade, algo que se repercutiu na boa relação desenvolvida com os alunos. Utilizou-se o contato visual, a postura, a imagem e expressões faciais para apelar e receber atenção, não dando importância a comportamentos fora da tarefa, contrariando assim o aumento de interações negativas que pudessem danificar o clima de aula, no entanto, caso o comportamento fosse demasiado grave, o aluno era repreendido.

O bom clima que se fazia sentir nas aulas ao longo do ano letivo provocou também ganhos ao nível das outras dimensões de ensino, nomeadamente da gestão e disciplina.

Para além das preocupações com os comportamentos dos alunos, não menos importante foi a preocupação em desenvolver uma atitude entusiasta ao longo das aulas, motivando os alunos para estas e também para uma prática desportiva constante. Ao longo das aulas foi valorizado sempre o esforço dos alunos, reforçando-os positivamente. Consideramos que fomos exigentes com os alunos, aumentando desta forma as suas potencialidades e capacidades.

#### **3.2.4. Dimensão Disciplina**

A dimensão disciplina está relacionada e é influenciada pelas outras dimensões. Siedentop (1998) afirma que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender. Acredito que o facto de desde cedo termos definido e esclarecido regras no âmbito da gestão/disciplina de aula, potenciou a redução de comportamentos de desvio e fora da tarefa. Sendo objetivo desde o início potenciar nos alunos comportamentos ajustados, motivando o comportamento apropriado com interações positivas.

A pontualidade e assiduidade demonstrada ao longo do ano pelos alunos e a realização das tarefas sem grandes necessidades de intervenção para corrigir comportamentos inapropriados, levou a que não só fosse proporcionado um melhor clima de aula e um maior

tempo de empenhamento motor, como também facilitasse a intervenção durante a aula, permitindo estar mais atenta aos erros dos alunos e à sua correção. A elaboração dos grupos para as aulas, teve sempre em conta não só o nível de desempenho dos alunos mas também o seu comportamento, colocando em grupos diferentes os alunos mais conversadores. Outra estratégia foi adotar uma posição nas aulas que permitisse visualizar e controlar todos os alunos, mantendo-nos, no entanto, sempre mais próximos dos alunos que poderiam ser o foco da conversa ou dos comportamentos inapropriados.

Para realizar uma reflexão coerente é importante referir que as dimensões da realização são indissociáveis. Apesar de termos refletido separadamente cada dimensão, temos plena consciência que todas as dimensões se influenciam mutuamente e estão relacionadas.

### **3.3. AVALIAÇÃO**

É a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (Perrenoud, 2000). Para Estanqueiro (2010), os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens, sendo a avaliação um meio e não um fim. *“A avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um (mais) correto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo de ensino-aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo”* (Gonçalves, Albuquerque e Aranha, 2010:17). De acordo com o Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, *“a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno.”* Fernandes (2005), cit. Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010:17), completa afirmando que *“qualquer processo de avaliação tem de ser transparente”*. Rosado e Colaço (2002) definem a avaliação como a tarefa de recolher, analisar e interpretar elementos reunidos ao longo do tempo acerca de um produto ou sistema de ensino, no sentido de dar resposta à questão *“em que medida foram alcançados os objetivos de ensino estabelecidos?”*. De acordo com Carreiro da Costa *et al.* (1985), cada momento de avaliação tem a respetiva função. Nomeadamente, a função da AD é prognosticar/orientar; a função da Avaliação Formativa (AF) é a de regular/controlar; e a função da Avaliação Sumativa (AS) é a de certificar/balanço.

A avaliação implementada teve em conta três domínios: o psicomotor, o cognitivo e o socio-afetivo, sendo que, para manter todo o processo o mais clarificado possível, logo no início do ano letivo, foram entregues aos alunos os critérios de avaliação da disciplina.

Para que a avaliação possa ser realizada de forma correta, é fundamental que o professor tenha um conhecimento sólido dos gestos técnicos e táticos a observar, bem como ter definido *à priori* os vários critérios a observar.

Para todos os momentos de avaliação construímos grelhas de registo de dados, permitindo-nos avaliar em consciência e em consonância com os objetivos pré-definidos, tendo sempre presente que a utilização do mesmo instrumento e do mesmo dispositivo para assegurar todas as funções torna a avaliação mais limitada e necessariamente mais redutora.

De acordo com Figari (1996), o induzido (AD), dá informações ao construído (AF), que leva ao produzido (AS). Todo este processo tem de ser elaborado de uma forma construtiva e visto de uma perspetiva cíclica.

### **3.3.1 Avaliação Diagnóstica**

Ribeiro (1999) afirma que a AD pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. A AD deve ser vista como uma ferramenta que permite servir de base para decisões posteriores, através da adequação do ensino às características e necessidades de cada aluno, possibilitando a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica. Por isso mesmo, a avaliação inicial, inserida numa primeira fase do planeamento, é caracterizada por uma AD de forma a identificar o nível inicial da turma e de cada aluno em relação a determinada matéria. A AD é fundamental para que seja recolhida informação respeitante à formação de grupos de aprendizagem, bem como para definir as suas bases de diferenciação e a definição de objetivos específicos.

No sentido de averiguar o nível dos alunos e traçar objetivos adequados para cada UD, foram tidos em consideração os critérios de cada conteúdo, segundo o PNEF, na elaboração de uma grelha de registo dos dados. Para isso, para cada matéria foram definidos os gestos técnicos e táticos (no caso das matérias coletivas) que se consideravam como base para a aprendizagem dos restantes conteúdos mais complexos. Através da análise da AD e da atribuição de um nível de proficiência a cada aluno, foi possível formar grupos de nível de desempenho que permitiram a diferenciação do ensino. Posteriormente eram também analisados os gestos técnicos ou conteúdos da matéria em que a turma demonstrava mais dificuldades, no sentido de se definirem estratégias para as eliminar. Eram definidos também quais os alunos com mais dificuldades e definidas estratégias para a sua evolução. Em todas as UD, após a AD foi possível distribuir os alunos pelos três níveis existentes: o introdutório, o elementar e o avançado.

Nas matérias de JDC, a AD foi implementada em exercícios critérios e em situação de jogo reduzido. Nas matérias de cariz individual, a avaliação foi realizada através de exercícios critérios, seguindo as indicações do PNEF.

A primeira AD foi a mais crítica e mais difícil, uma vez era o primeiro contacto com os alunos, não conhecendo os seus nomes (algo que em turmas futuras pode ser melhorado, se à grelha de AD se juntar as fotografias dos alunos), o que tornou o processo um pouco mais demorado. Também a dificuldade inicial de se conseguir avaliar determinados alunos e controlar os restantes foi evidente. Nas AD futuras, as grelhas apenas foram preenchidas no momento logo após o término da aula, permitindo maior liberdade para o fornecimento de FB, tentando que a aula fosse o mais natural possível, promovendo assim a aprendizagem dos alunos. O preenchimento da grelha no momento pós-aula, não é totalmente errónea, uma vez que a recolha de informação e a visualização da execução dos alunos ainda estão fortemente representadas na memória.

Foi nosso objetivo que as aulas de AD fossem aulas de aprendizagem, uma vez que uma das principais funções do professor, independentemente do tipo de avaliação a realizar, é primeiro que tudo ensinar e potenciar a evolução dos seus alunos. Por isso, mesmo nas de AD foram vários os FB corretivos fornecidos.

Importa realçar que todas as estratégias e opções educativas resultantes da AD foram definidas e justificadas nas respetivas UD. Todas as opções tomadas inicialmente foram avaliadas e reajustadas ao longo do processo, acompanhando a evolução dos alunos.

### **3.3.2. Avaliação Formativa**

Ribeiro e Ribeiro (1990), cit. Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010), afirmam que a AF acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando as aprendizagens bem – sucedidas e as que levantam dificuldades, para que se possam ultrapassar as últimas, levando ao sucesso dos alunos. Este tipo de avaliação pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma UD, permitindo não só identificar as suas dificuldades mas também encontrar e delinear soluções para as colmatar (Ribeiro, 1999). Esta avaliação é processual e envolve uma valoração contínua não só das aprendizagens dos alunos, mas também do próprio ensino do professor. A AF surge no âmbito educativo como uma avaliação que visa informar o aluno sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como o estado de cumprimento dos objetivos. A AF tem várias funções, como sendo, a obtenção rigorosa de dados ao longo do processo de ensino-aprendizagem; melhorar e aperfeiçoar o processo que

avalia; selecionar os meios didáticos adequados aos alunos; permite a ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem e a adaptação do sistema ao indivíduo.

A AF foi realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, verificando-se a eficácia das estratégias utilizadas, servindo também como um mecanismo de FB. A grelha de AF (tipo checklist) continha os vários conteúdos abordados ao longo das aulas, sendo que, para cada conteúdo eram definidas as componentes críticas essenciais. Posteriormente à observação do aluno, a cada componente crítica era atribuído um nível (E- Executa; EP – Executa Parcialmente e NE – Não Executa). Esta avaliação revelou-se uma ferramenta essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo da AF os alunos eram informados acerca da sua prestação e do que poderiam e deveriam melhorar. Esta avaliação era muito mais detalhada que a AD, por isso mesmo, os conteúdos a observar e as componentes críticas para os mesmos eram em número superior. Também nesta avaliação, a grelha de registo era preenchida no momento pós-aula.

Este tipo de avaliação deve estar incondicionalmente presente assumindo um caráter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino, fornecendo ao professor, ao aluno e ao EE, informação do desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. Esta permite ao docente estar constantemente a recolher informações acerca da evolução dos alunos.

Esta avaliação permitiu perceber que em certas matérias (como no caso do voleibol e andebol), os alunos já se encontravam num bom nível de desempenho e que se justificava a introdução dos novos conteúdos que não eram para ser abordados inicialmente.

### **3.3.3. Avaliação Sumativa**

Para Rosado e Silva (1990), cit. Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010), a AS é um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos. A AS é a valoração de produtos ou processo terminados, é o quantificar as prestações dos alunos, permitindo aferir resultados da aprendizagem, introduzir correções no processo de ensino, tomar medidas a longo ou médio prazo e diferenciar os alunos. Serve para caracterizar e quantificar os objetivos atingidos e não atingidos e pôr o aluno e os EE a par das condições e dos aspetos em que deve melhorar, ou em que deve trabalhar mais.

A AS, em todas as UD foi constituída por uma componente teórica (domínio cognitivo) e uma componente prática (domínio psicomotor). A componente teórica pretendia aferir os conhecimentos cognitivos dos alunos referentes a cada matéria, e por isso mesmo, em dia determinado com antecedência, foi aplicada AS Escrita em cada matéria. Facilitando o

trabalho dos alunos, em cada matéria (e praticamente no início da mesma) era-lhes disponibilizado uma ficha de matéria. A componente prática foi avaliada de diferentes formas nas diferentes matérias, através da observação direta. No caso da ginástica de solo os alunos foram avaliados através de uma sequência, enquanto na ginástica de aparelhos os alunos foram avaliados em cada salto isoladamente. Já no voleibol, os alunos foram avaliados através de exercícios critérios e em situação de jogo, o mesmo se sucedeu no basquetebol. No atletismo, foram avaliados de acordo com os pressupostos de cada tipo de corrida (corrida de velocidade, corrida de estafetas e corrida de barreiras). No andebol, os alunos foram avaliados em situação de jogo reduzido, uma vez que durante esta UD a percentagem de tempo dedicada ao jogo foi bastante superior comparativamente aos exercícios critério.

Os resultados de todas as avaliações práticas foram registados numa grelha construída para o efeito, onde se verificava o grau de desempenho dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos, atribuindo-lhes uma cotação, de acordo com o seu desempenho, o mais justa e fidedignamente possível. Na AS eram definidos os gestos técnicos e táticos a avaliar e depois era atribuído a cada um deles um nível de um a cinco, em que o nível um correspondia ao “não executa”, o nível dois ao “executa com muitas dificuldades”, o nível três ao “executa com algumas dificuldades”, o nível quatro referia-se ao “executa bem” e por fim o cinco traduzia-se no “executa muito bem”. Optámos por uma escala de um a cinco, pois o registo torna-se mais fácil. A cada gesto técnico e tático era atribuída uma percentagem, que se traduzia na valoração de cada conteúdo. Importa referir que nas matérias coletivas a maior percentagem foi atribuída à situação de jogo (60%, pois o objetivo principal foi aproximar ao máximo a prática das aulas à prática real), ficando os restantes quarenta por cento para os gestos técnicos isolados, sendo que a percentagem atribuída a cada gesto técnico foi adaptada consoante a importância desse gesto técnico para o desenvolvimento mínimo dessa matéria. No caso da ginástica a maior percentagem foi atribuída à sequência gímnica. No atletismo essa percentagem foi distribuída de forma partitamente equitativa entre os vários tipos de corrida a serem avaliados.

Para além da avaliação de cada matéria, no final de cada período teve lugar a avaliação da CF, através de um protocolo elaborado pelo grupo de EF da EBSQF, verificando-se se os alunos se encontravam na zona saudável de aptidão física e contando esta para a classificação final dos alunos. Os resultados destes testes foram registados em grelha própria, disponibilizada pelo grupo de EF.

Uma aluna apresentou atestado médico de longa duração e por isso foi-lhe implementada uma avaliação diferente, sendo que para cada matéria realizou um trabalho

escrito e um teste, ou seja, a sua avaliação no primeiro e segundo períodos foi fruto apenas destas duas componentes. Já no terceiro período, esta aluna foi avaliada da mesma forma que os restantes colegas.

Também estas aulas de avaliação foram tidas como aulas normais de aprendizagem, onde se deve fomentar a aprendizagem dos alunos. O mais frequente era levarmos para a aula de AS a grelha já preenchida, como resultado de uma avaliação contínua, procedendo apenas, se necessário, a reajustes. Outra das estratégias foi o preenchimento da grelha no momento pós-aula, quando as representações mentais ainda eram recentes e permitiam uma avaliação fiável.

Importa salientar que houve consistência interna entre os vários momentos de avaliação pois os alunos foram sempre avaliados em condições semelhantes às que praticavam nas aulas. Para a avaliação ser justa e coerente deve-se dar ênfase à AD e AF, para a AS nunca ser um ato isolado, mas sim a confirmação de um processo que se desenvolveu ao longo da UD. Se o registo do desempenho dos alunos for regular ao longo das aulas, a avaliação será mais justa, pois o processo foi acompanhado integralmente. Tal como Brown *et al.* (2000), cit. Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010), preconizam, tentámos sempre, promover uma avaliação justa, válida, equitativa, formativa, oportuna, promotora de desenvolvimento, exigente e eficiente. Indo ao encontro do que defende Carreiro da Costa *et al.* (1985) fomentámos sempre um processo de avaliação transparente e objetivo.

#### **3.3.4. Auto- avaliação**

No final de cada período, os alunos realizaram a autoavaliação, através de uma grelha elaborada pelo grupo de EF, tendo como objetivo, obter a auto – percepção acerca do seu desempenho nos vários domínios. A grelha especificava todos os parâmetros tidos em conta na avaliação dos alunos nos três domínios, que deveriam ser preenchidos pelos mesmos. A autoavaliação terminava com os alunos a indicarem o valor que, após reflexão, entendiam ser o mais adequado e justo a atribuir no final do período.



### **3.4. Aprendizagens, Dificuldades e Estratégias de Resolução dos Problemas**

Como primeiro ano como professora, os erros cometidos bem como as aprendizagens adquiridas foram imensas, onde a maioria dos erros se transformou em aprendizagem.

O papel da reflexão após cada aula foi de extrema importância no sentido de melhorar o desempenho como docente, dado que após cada aula, o professor orientador e os meus colegas de estágio (caso fossem observar a aula), apresentavam críticas construtivas ao meu trabalho, alertando a minha atenção para certos aspetos que poderia não ter visto e ainda por vezes apresentando soluções para certas ocasiões, ajudando na minha evolução.

Tentei sempre que o fornecimento de FB fosse constante, no entanto, nas matérias coletivas (mais no andebol e basquetebol), como os jogos eram mais rápidos, tornou-se mais difícil dar FB interativos, sendo que o momento de fornecimento de FB, na maioria das vezes, ocorria já após a ação. Nas matérias de cariz individual, o FB interativo foi mais frequente.

Ao longo do ano letivo nunca descurei a formação contínua, marcando presença em várias formações (sete no total), que se revelaram de extrema importância para o desenvolvimento das minhas competências profissionais.

A minha motivação ao longo desta etapa de aprendizagem foi a procura das condições e ferramentas ideais para proporcionar aos alunos uma aprendizagem sólida, constante, tendo sempre em vista a sua evolução e o seu sucesso. Por isso, tentei sempre procurar a organização de aula mais vantajosa, de modo que todos os alunos tivessem um tempo de empenhamento motor significativo e apreciável. O fato de verificar que com o FB certo no momento oportuno é possível verificar melhorias no desempenho dos alunos, motivou-me a estar mais atenta a todos os pormenores.

Na tabela 4 são referidas as principais dificuldades na lecionação, bem como as estratégias de resolução das mesmas e quais as aprendizagens realizadas.

Tabela 4 - Resumo das Aprendizagens adquiridas/Pontos Fortes, Dificuldades e Estratégias de Resolução

	<b>Aprendizagens adquiridas/Pontos Fortes</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Planeamento</b>	Planeamento adequado à turma e às orientações do PNEF; Exercícios adequados ao nível da turma; Definição de tarefas para os alunos dispensados; Diferenciação de exercícios de acordo com os grupos de desempenho dos alunos.	Inovar as progressões pedagógicas que visem melhorar o processo de ensino-aprendizagem; Planear com condições climatéricas adversas;	Realizar um estudo intensivo dos vários conteúdos; Elaborar mais do que um plano de aula, tendo sempre um plano “B”, caso as condições climatéricas não se apresentem favoráveis.
<b>Realização</b>	<b>Instrução</b>	Instruções de forma económica, sendo diretiva e sucinta; Utilização de meios gráficos; Aumento da frequência e pertinência do FB; Controlo da aquisição de conhecimentos;	Identificar o erro e fornecer um FB interativo, mais nas matérias coletivas;
	<b>Gestão</b>	Gestão do tempo definido no plano de aula, com a realidade; Gestão do tempo de transição e organização, reduzindo-o ao mínimo e indispensável;	
	<b>Clima/Disciplina</b>	Controlar a conversa dos alunos durante a preleção; Estratégias para melhor controlar a turma; Aumento da motivação dos alunos através da diferenciação pedagógica; Desenvolvimento de uma relação de confiança com os alunos; Desenvolvimento da minha atitude consoante o comportamento da turma;	Desenvolver um controlo da turma e um clima favorável para que um processo de EA eficaz; Separar os alunos conversadores antes da preleção; Desenvolvimento de uma atitude positiva e motivadora; Conversas informais com os alunos;
	<b>Decisões de ajustamento</b>	Ajustar os exercícios caso não estejam a surtir o efeito desejado ou que não estão a ser atingidos os objetivos propostos; Ajustar os grupos caso falte algum aluno; Ajustar o planeamento de acordo com a imprevisibilidade meteorológica;	Auxiliar todos os alunos em cada dificuldade que demonstrem, com adaptação do exercício;
<b>Avaliação</b>	Construção das grelhas de fácil preenchimento e adequadas aos objetivos da turma; Capacidade de observar os alunos e realizar o preenchimento da folha de registo pós-aula; Definir o caminho correto a percorrer, tendo em conta os resultados da AD e os objetivos terminais da turma; Ser imparcial na avaliação; Definir indubitavelmente os critérios de avaliação de modo a desenvolver uma avaliação justa; Avaliar, dar FB em simultâneo e controlar a turma.	Avaliar tantos conteúdos para tantos alunos, na AF;	Capacidade de observação, registo e fornecimento de FB, tornando as aulas de avaliação aulas de aprendizagem; Conhecer bem os alunos, memorizando o seu desempenho na aula e fazer o registo da AF pós-aula;

Com a análise deste quadro, e em comparação com o PFI, é possível constatar que ao longo do ano letivo foram vários os campos de aperfeiçoamento, sendo que tenho plena consciência que ainda tenho de melhorar bastante, num processo contínuo de formação.

Aumentei a minha confiança na lecionação das aulas de EF, querendo ser, não apenas uma mera professora, mas uma professora que procura novos saberes, novas formas de atuar, tentando sempre ser melhor.

Relativamente às metodologias de trabalho, por forma a melhorar a atividade didática e os resultados das aprendizagens dos alunos, procurei sempre aplicar os conhecimentos obtidos na minha formação inicial, absorvendo também todas as sugestões dos professores orientadores e dos meus colegas estagiários.

Concluindo, julgo ser notória a minha evolução enquanto docente, procurando sempre superar as dificuldades, tendo noção de que muitos aspetos ainda terão de ser melhorados e que o percurso formativo de um professor é infinito.

### **3.6. Atitude Ética e Profissional**

A profissão docente exige um conjunto de comportamentos de cariz ético-profissional, indispensáveis ao bom funcionamento das suas funções. O docente deve demonstrar comportamentos como o respeito, rigor e profissionalismo perante a comunidade escolar e no desempenho das suas funções dando sempre o seu melhor.

As atitudes e comportamentos demonstrados ao longo do ano letivo foram constantes e preconizaram o definido no Projeto Individual de Formação. Sendo o respeito e o profissionalismo dois valores grandemente privilegiados durante o Estágio Pedagógico.

Ao longo do ano letivo tentei aplicar os conhecimentos gerais e específicos de que sou portadora, nas várias funções e atividades que me propus a desempenhar. Foi bastante valorizada a auto – formação e a formação contínua, tendo participado em ações de formação, conferências e fóruns, mas também pesquisando autonomamente novos conhecimentos, consolidando os conhecimentos já presentes, potenciando assim o processo de aprendizagem profissional, considerando esta, a etapa inicial de um processo que auguro como contínuo, numa procura insistente do saber.

Ao longo de todas as aulas, foi assumida uma apresentação e conduta pessoal adequada perante os alunos, professores e funcionários, tentando desenvolver uma relação cordial com todos eles, fomentando a articulação de todos para o sucesso escolar. Fui sempre assídua e pontual, promovendo e valorizando este espírito nos alunos, organizando também os materiais que iria utilizar em cada aula, antecipadamente, tomando também especial atenção no arrumo do mesmo. A aprendizagem dos alunos foi sempre uma das principais preocupações, tentando sempre promover a diferenciação pedagógica, assumindo uma atitude inclusiva perante todos os alunos. Desenvolvi com os mesmos uma relação de empatia, confiança e amizade, no

sentido de lhes transmitir padrões corretos de respeito quer pelas regras quer pelos colegas. Valores de companheirismo e ajuda foram, também, desde cedo alvo da minha insistência.

Demonstrei sempre disponibilidade para os meus alunos e para a escola, com uma intervenção e interação empenhada e construtiva, algo que ficou expresso nas inúmeras visitas de estudo/atividades a que nos (NEEF) voluntariámos para ajudar (num total de seis atividades e/ou visitas de estudo), além das três atividades planeadas e organizadas inteiramente pelo NEEF. Estas foram visitas de estudo e atividades que me deram particular prazer organizar e participar pois foram as primeiras no papel de professora, assumindo particular importância no desenvolvimento da relação professor – aluno. As preocupações, responsabilidades e atitudes assumidas foram adequadas ao contexto.

Ao longo do ano letivo, o trabalho em equipa foi promovido, sempre de forma construtiva, animando as inter-relações e o respeito mútuo. O trabalho em colaboração entre todos os elementos do NEEF foi promovido e incrementado, através da partilha de conhecimentos e experiências. Em relação aos documentos elaborados, todos eles foram originais, quer os produzidos em grupo quer individualmente, seguindo algumas linhas orientadoras e conselhos dos professores orientadores, bem como a consulta de documentos necessários à sua produção.

Ao assumir um compromisso como este, assumi também um grau elevado de responsabilidade, respeito pelos compromissos assumidos e uma capacidade de iniciativa bastante vincada, cumprindo sempre de forma briosa as exigências inerentes à escola e ao Estágio Pedagógico. Sendo que lecionei uma aula da turma do professor orientador quando este participou numa visita de estudo organizada pela escola e não pode estar presente na sua aula desse dia, incumbindo-me dessa responsabilidade, mostrando assim confiar nas minhas capacidades.

Tentei que a minha intervenção pedagógica fosse original e inovadora no planeamento, na realização e reflexão sobre as aulas, assim como na produção de documentos e na conceção de projetos. No entanto, esta originalidade teve uma evolução, quando passei a ganhar mais confiança no meu trabalho e me senti mais à vontade.

Ao longo do ano letivo, superei as diretrizes de observações mínimas, tanto de professores estagiários como de professores da escola. Tendo apenas cumprido o mínimo de observações a um professor estagiário de outro NEEF (por diversos motivos, como o excedente de trabalho ao longo do ano letivo, que nos ocupa grande parte do tempo).

Em todos os projetos e atividades em que estive envolvida, assim como nas aulas, critiquei e refleti de forma autónoma e consciente acerca do meu trabalho, tentando encontrar soluções plausíveis para os problemas/imprevistos detetados, autoavaliando o meu trabalho, respeitando sempre a opinião de todos, assim como as sugestões, quer dos professores orientadores, quer dos colegas de estágio e por vezes também dos alunos.

Tentei sempre ser um exemplo para os meus alunos, inculcando-lhes valores morais e cívicos, participando não só na sua formação como alunos, mas também como pessoas, seres humanos e futuros adultos.

## **CAPÍTULO IV – APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA**

### **4.1. Introdução**

A realização desta proposta de Tema/Problema surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O tema de investigação intitula-se por “*Análise do Tempo de Aprendizagem Académica de uma aluna com Deficiência Intelectual nas aulas de Educação Física*”. A seleção deste tema prende-se com a observação da conjuntura atual, onde são muitos os casos em que os alunos com deficiência intelectual são colocados de parte e as aulas de EF têm pouco mais utilidade do que preenchimento de horário e ocupação de tempo livre. Por isso, surge a necessidade de efetuar esta análise.

O presente estudo está organizado da seguinte forma: primeiramente é apresentada a pertinência do tema, seguida do enquadramento teórico, onde são abordados os vários conceitos relacionados com o tema, bem como a inter-relação que se estabelece entre eles. Nesta parte, é ainda abordado o Academic Learning Time – Physical Education (ALT-PE) e ainda mencionadas as investigações realizadas no mesmo âmbito do presente estudo. O problema e os objetivos de estudo constituem o terceiro tópico, seguido da metodologia, com a caracterização da amostra, os métodos e técnica de recolha de dados, a apresentação das estratégias e por fim os procedimentos e a análise dos dados. A apresentação dos resultados, as conclusões, as limitações e as recomendações findam o estudo.

### **4.2. Pertinência do tema**

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população em países em desenvolvimento, apresenta algum tipo de deficiência, que segundo Fitzgerald (2009), se traduzem em 650 milhões, sendo que metade destes são pessoas com Deficiência Intelectual (DI). Cerca de 3% das crianças em idade escolar, apresenta algum tipo de problema associado à DI. No caso português, e de acordo com Rodrigues e Nogueira (2010), 98% de alunos com deficiência frequentam escolas regulares. Esta responsabilização da Escola obriga a uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem. Por tudo isto, sai reforçada a necessidade de diferenciação curricular através da adaptação e individualização curricular às necessidades e características de cada um, incluindo os alunos com DI.

Ao longo das últimas décadas, as oportunidades para as pessoas com DI mudaram drasticamente na educação, aumentando a consciência das desigualdades e opressão que as pessoas com DI sentem na vida social (Fitzgerald, 2009). Para isso, procurando dar resposta às rápidas mudanças, a Escola vê-se obrigada a procurar continuamente soluções que se ajustem às necessidades e características de uma população cada vez mais diversificada.

Com o número crescente de alunos com DI nas turmas regulares e conseqüentemente nas aulas de EF, torna-se fundamental promover o desenvolvimento de estratégias e adaptações que visem responder à diversidade e que suprimam as diferenças entre alunos, aumentando a possibilidade de todos terem as mesmas possibilidades (Rodrigues, 2001). Para tal, assume grande importância a análise do ALT-PE de uma aluna com DI, possibilitando averiguar o seu envolvimento nas várias tarefas/atividades da aula, tentando perceber quais as opções a desenvolver para aumentar esse tempo, aproximando-o do tempo de aprendizagem académica dos alunos sem DI.

Esta análise auxilia, de certa forma, o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva do professor, orientando o seu trabalho, podendo também funcionar como um mecanismo de retroalimentação sobre o trabalho desenvolvido com a aluna com DI. Podendo ajudar na melhoria do envolvimento da aluna com DI e potenciar assim, a participação mais ativa da mesma nas aulas de EF juntamente com os seus colegas sem DI. Este estudo vem engrossar o número reduzido de estudos semelhantes.

A fim de melhorar ou promover a aprendizagem em EF, é essencial estudar os comportamentos dos alunos nas aulas de EF, estabelecendo uma base de conhecimento para informar a prática efetuando assim, mudanças nos comportamentos dos alunos, e nas experiências escolares de EF (Haruna, 2012). No caso dos alunos com DI torna-se ainda mais importante este estudo, já que a realidade demonstrada é que, muitas vezes, estes alunos ou são constantemente dispensados das aulas ou realizam atividades e tarefas inadequadas às suas necessidades e características, práticas essas que deveriam ser alteradas.

Em suma, com o aumento de alunos com DI nas escolas regulares, eleva-se a importância de analisar o ALT-PE de uma aluna com esta deficiência, analisando os seus comportamentos e o seu grau de envolvimento nas aulas, tornando-se necessária esta reflexão para envolver os alunos com DI nas aulas de EF a outro nível.

### 4.3. Enquadramento teórico

Atingindo este ponto torna-se fulcral apresentar a definição de certos conceitos e a relação que se estabelece entre eles, homogeneizando a interpretação de toda a informação presente. Para isso, a próxima seção será dedicada a clarificar certos conceitos e a inter-relação que se estabelece entre eles. Nesta parte ainda, são referenciadas as investigações realizadas no mesmo âmbito do presente estudo.

#### 4.3.1. Conceito de Deficiência e Deficiência Intelectual

Mesmo antes de definir DI, surge a necessidade de apresentar de forma sucinta o conceito de deficiência. De acordo com Barton (2009), um aluno com deficiência é aquele que apresenta uma imperfeição física ou psicológica que não lhe permite atingir, da mesma forma que os outros, aquilo que lhe é ensinado normalmente na escola. Segundo a OMS, deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa.

Apesar de existirem quatro tipos de deficiência (a visual, a auditiva, a motora e a intelectual), no presente estudo será focada a DI, que segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AADID), *“é uma deficiência caracterizada por limitações sucessivas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência manifesta-se antes dos dezoito anos”*. A OMS define a DI como *“um desenvolvimento incompleto ou insuficiente das capacidades intelectuais”*. A DI refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, com limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média). Pode-se partir do pressuposto que os alunos com DI percorrem etapas semelhantes às percorridas pelos alunos sem DI, no domínio cognitivo, mas de uma forma mais lenta (Gimenez, 2005). Segundo o mesmo autor, os alunos com DI são caracterizados por lentidão, pela escolha de estratégias motoras inadequadas, pela alta variabilidade de produto e processo, e, finalmente, por apresentarem um certo atraso no alcance da sequência de desenvolvimento em comparação com os alunos sem DI. No entanto, o domínio motor constitui uma esfera que pode sofrer uma influência razoável conforme a atuação do professor de EF, que independentemente das prioridades ou dos objetivos traçados, não pode negligenciar a estrutura do ambiente e da tarefa. Em suma, um trabalho



com este tipo de deficiência implica necessariamente uma investigação detalhada sobre as capacidades e limitações dos indivíduos.

#### **4.3.2. Conceito de Educação Física**

A EF refere-se ao desenvolvimento de habilidades físicas, aptidão motora e padrões motores fundamentais (Lorenzi, 2008). De acordo com a National Association of Sport and Physical Education (1995), cit. Haruna (2012), a EF de qualidade ajuda os alunos a melhorar os conhecimentos, atitudes, habilidades, comportamentos e confiança necessária para ser fisicamente ativo. Para Araújo (2003), cit. Filipe (2012:39), *“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”*. Haruna (2012) afirma que o objetivo final da EF é permitir que todas as crianças participem e aproveitem os benefícios da atividade física. Segundo Faria e Figueiredo (2003), cit. Santos e Pinheiro (2011), a EF favorece a cooperação, o respeito, a solidariedade, o valor da diferença, a interajuda, a aceitação, o reconhecimento das limitações, a socialização e promove e incentiva à prática desportiva, assim como contribui para uma melhoria do seu bem-estar físico e psicológico, da autoestima e autonomia.

#### **4.3.3. Relação entre Deficiência Intelectual e Educação Física**

De acordo com Eichstaedt e Lavay (1992), a EF tem inúmeros benefícios para os alunos com DI. No domínio psicomotor promove o crescimento e o desenvolvimento físico; no domínio afetivo permite uma apreciação dos jogos e desportos como jogador e espectador, um aumento da confiança e da autoestima e uma melhoria nas relações sociais; por fim, no domínio cognitivo, possibilita uma compreensão de regras e estratégias envolvidas em vários jogos e desportos, permitindo ao aluno apreciar a atividade como participante ou espectador. Em geral, a atividade física é uma parte necessária para melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas, incluindo dos alunos com DI (Eichstaedt e Lavay, 1992). Deve ser potenciado o espírito de entreajuda entre todos os alunos, não promovendo climas de grande competitividade, enfatizando mais o clima de cooperação. O professor deve ainda criar uma relação empática com o aluno com DI.

De acordo com Gorgatti e Gorgatti (2005), o fundamental é que o professor de EF conheça muito bem as potencialidades e as limitações dos alunos com DI, e, que, durante as atividades propostas, valorize as experiências que o aluno com DI já possui e procure relacionar novas habilidades com as que o aluno já conhece. O professor deve potenciar as

capacidades dos alunos com DI e não planejar e desenvolver as aulas em função da sua DI, devendo colocar em evidência as habilidades dos alunos e não as suas fraquezas, patenteando a individualidade de cada um (Pedrinelli e Verenguer, 2005). As metas e os objetivos dos alunos com DI devem ser individualizados para responder às necessidades específicas de cada aluno (Lieberman e Wilson, 2002). Block (2000), cit. Pedrinelli e Verenguer (2005), recomenda a adoção de princípios, como preservar os objetivos propostos, modificando-os apenas quando necessário e incentiva a realização de atividades apropriadas.

Quanto mais opções a nível de equipamento oferecido, estilos de ensino usados, modificações de regras e do ambiente disponíveis, mais hipóteses o aluno com DI tem para ser bem-sucedido nas aulas de EF (Lieberman e Wilson, 2002).

O processo de aprendizagem para os alunos, incluindo os alunos com deficiência, é afetado pela interação de muitas variáveis diferentes, incluindo o professor, os alunos, o ensino e os estilos de aprendizagem, a gestão, o feedback, a atitude, o tamanho da classe, o meio ambiente e os recursos (Suomi, Collier, e Brown, 2003, cit. Lorenzi, 2008).

#### **4.3.4. Relação entre Educação Física e Tempo de Aprendizagem Académica**

Na EF, uma questão fundamental relacionada com a aprendizagem do aluno é o tempo de aprendizagem académica (ALT-PE) (Lorenzi, 2008). Este é considerado o tempo de aprendizagem de qualidade (Siedentop, 1980, cit. Haruna, 2012). Parker (1989), cit. Haruna (2012), associa-o à quantidade de tempo que o estudante estiver envolvido numa tarefa com materiais que são adequados à sua capacidade, resultando num alto índice de sucesso e baixas taxas de erro, derivando em habilidades motoras apropriadas e relevantes para a sua aprendizagem (Metzler, 1983, cit. Yildirim, 2003). Para o tempo de aprendizagem ser produtivo, a tarefa de aprendizagem deve coincidir com as competências e habilidades dos alunos, onde os alunos devem ter uma boa oportunidade de serem bem-sucedidos (Yildirim, 2003).

#### **4.3.5. ALT-PE**

O ALT-PE é um sistema de observação que se concentra no comportamento dos alunos numa aula de EF. Tem sido amplamente utilizado para quantificar o tempo de formação académica em EF (Lorenzi, 2008), denotando o uso do tempo de aula (Haruna, 2012), mostrando o que constitui o contexto de aula; o que os alunos fazem durante o período da aula e a porção de tempo de aula que é dedicada à atividade física apropriada (Yildirim, 2003).

Foi escolhido este instrumento, dado possibilitar a quantificação do tempo de empenhamento motor das alunas, assim como quantificar o tempo despendido em todas as tarefas/atividades e ainda o tempo de aprendizagem académica nas aulas de EF, permitindo também perceber o que as alunas estão a fazer quando não estão em prática motora. Outro motivo prendeu-se com o facto da aplicação e preenchimento do instrumento não comportar dificuldades de maior e ainda, permitir uma visão alargada da aula.

No estudo foi utilizada uma adaptação do ALT-PE (Siedentop, Tousignant e Parker, 1982, cit. Lorenzi, 2008). Este instrumento foi originalmente desenvolvido e subsequentemente refinado por Siedentop.

O instrumento ALT-PE é dividido em duas partes: uma relativamente ao nível de contexto e outra relativamente ao nível de envolvimento do aluno, que implica uma tomada de decisão. O nível do contexto (preocupa-se com o comportamento de toda a turma) demonstra quanto tempo de aula é passado em: conteúdo geral (transição, gestão, aquecimento e intervalo), conteúdo objeto de conhecimento (técnica, estratégia, regras, comportamento social), sem prejuízo do conteúdo motor da matéria (prática de habilidades, rotinas, jogos e CF). O nível de envolvimento do aluno (relacionado com o comportamento individual do aluno) demonstra se: o aluno está em empenhamento motor (apropriado, inapropriado, apoiado) ou não está em empenhamento motor (fora da tarefa, na tarefa, à espera, cognitivo) (Yildirim, 2003). O instrumento demonstra quanto tempo é que o aluno está ativo ou inativo (Haruna, 2012).

#### **4.3.6. Investigações realizadas no mesmo âmbito**

Derri *et al.* (2007) desenvolveram um estudo cujo objetivo era analisar a relação entre as variáveis tempo da aula de EF e a aquisição de habilidades motoras fundamentais. Cento e dez alunos da primeira classe e os seus professores de EF constituíram a amostra. Foi realizado aos alunos um pré - teste, um pós-teste e um re-teste. Entre o pré – teste e o pós – teste, os alunos receberam instrução acerca da habilidade que tinham de demonstrar. Foram selecionados um total de trinta e seis alunos. O seu comportamento foi filmado nas aulas e foi analisado o tempo de aprendizagem académica em EF (ALT-PE). A análise da correlação entre o desempenho dos alunos e as categorias de ALT-PE indicou relações significativas entre a aquisição de habilidades, aprendizagem e categorias de ALT-PE. Os autores concluíram que o tempo dedicado para a prática de habilidades, ao contrário do tempo gasto em atividades irrelevantes para a tarefa de instrução ou em jogos, contribuiu para a aprendizagem de habilidades.

A investigação de Haruna (2012) visava avaliar a eficácia do ensino das Escolas Secundárias, dos Colégios e das Faculdades de formação de professores de EF, no Gana, em relação ao comportamento dos alunos, às atividades e ao tempo de aprendizagem académica em EF (ALT-PE), de modo a perceber os comportamentos dos alunos e do professor na sua realidade. A amostra era constituída por seis escolas, num total de dezasseis professores de EF da Região Norte do Gana. Três alunos de cada turma foram selecionados aleatoriamente e observados em sequência durante uma aula. Foram observados um total de quarenta e oito alunos. Todos os professores de EF selecionados foram filmados durante 30 a 35 minutos nas suas aulas, com a aplicação do ALT-PE. Os comportamentos de envolvimento do aluno, os níveis de contexto e as percentagens de ALT-PE foram calculados para o grupo de professores da amostra. Os resultados mostraram diferenças significativas no comportamento dos alunos e nas atividades entre os grupos. Enquanto os professores de EF da Escola Secundária despenderam mais tempo com a gestão, os professores do Colégio e das Faculdades de formação de professores passaram muito mais tempo com atividades de aquecimento. Os alunos das turmas de professores de EF da Escola Secundária gastavam significativamente mais tempo fora da tarefa e comportamentos intermediários, enquanto, os alunos nas aulas do Colégio e da Faculdade passaram muito mais tempo na tarefa. Os resultados, no entanto, não revelaram diferenças significativas entre os grupos na prática apropriada dos alunos.

Lorenzi (2008) no seu estudo analisou o processo de inclusão de alunos com deficiência em aulas de EF. Especificamente, o autor procurou identificar habilidades específicas utilizadas para facilitar a inclusão num programa de EF elementar de qualidade, tentando identificar os fatores ambientais de qualidade e examinar as semelhanças e diferenças entre um professor experiente (com vinte e nove anos de experiência) e um professor novato (primeiro ano com horário completo de lecionação), no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. A amostra incluía estes professores mas também uma professora de ensino especial e um diretor de educação especial. Diferenças claras foram evidentes comparando os dois professores. Os resultados realçam a necessidade de examinar a eficácia das práticas pedagógicas que promovam a inclusão nas aulas de EF.

Por fim, Yildirim (2003) comparou a eficácia do ensino de futuros professores e de professores em serviço em relação ao comportamento dos alunos, às atividades e ao tempo de aprendizagem académica em EF (ALT-PE). A amostra consistiu em vinte e seis futuros professores e vinte e oito professores de EF em serviço. Foram observadas e filmadas aulas de 40 minutos de cada professor com a aplicação do instrumento ALT-PE. Foram comparados o

comportamento dos alunos, os níveis de contexto e as percentagens de ALT-PE dos dois grupos de professores. O estudo mostrou que existem diferenças significativas no comportamento dos alunos e nas atividades entre os grupos. Enquanto os futuros professores passaram mais tempo na gestão, os professores em serviço passaram muito mais tempo em atividades de aquecimento. Os alunos das turmas dos futuros professores passaram mais tempo fora da tarefa, enquanto, os das turmas dos professores em serviço passaram muito mais tempo na tarefa. Os resultados, não indicaram diferenças significativas na prática apropriada entre os grupos. Os alunos dos futuros professores e os professores em serviço obtiveram 17,9% e 18,7% de ALT-PE, respetivamente.

#### **4.4. Problema e Objetivos do Estudo**

A elaboração do presente estudo tem como alicerce a seguinte problemática.

- Será que existem diferenças no ALT-PE da aluna com DI do primeiro para o segundo momento da avaliação?

Tendo como objetivo geral:

-Verificar se existem alterações no ALT-PE da aluna com DI do primeiro para o segundo momento de avaliação, após a implementação de um conjunto de estratégias.

E como objetivos específicos:

- Analisar os comportamentos da aluna com DI durante as aulas de EF;
- Determinar a percentagem de aula de ALT-PE na aluna com DI;
- Verificar se a aluna com DI despence mais tempo em prática apropriada ou em tempo de espera;
- Comparar o ALT-PE da aluna com DI com o ALT-PE de uma aluna sem DI;
- Conjeturar possíveis fatores que expliquem os valores de ALT-PE obtidos.

#### **4.5. Metodologia**

Na metodologia, será apresentada a caracterização da amostra, seguida dos métodos e técnica de recolha de dados, posteriormente são apresentadas as estratégias implementadas, e por fim, os procedimentos e a análise dos dados.

##### **4.5.1. Caracterização da amostra**

A amostra é constituída por duas alunas, uma aluna com DI e uma aluna sem DI. Ambas com dezoito anos de idade frequentam no presente ano letivo o 12º ano de escolaridade na EBSQF.

#### **4.5.2. Métodos e técnica de recolha de dados**

Os dados do presente estudo foram recolhidos com recurso a um instrumento de observação quantitativa (Haruna, 2012), o ALT-PE, que permite registar os comportamentos da amostra durante a aula de EF. No estudo foram observadas duas alunas do sexo feminino, uma com DI e outra sem DI (seleccionada aleatoriamente). Este é um instrumento que está centrado em intervalos de tempo fixo de dez segundos. Durante o intervalo de observação, decidiu-se com que tarefa se preenche o intervalo, sendo que os observadores tiveram cinco segundos para observar e outros cinco segundos para registar a tomada de decisão. Este instrumento foi aplicado em dois momentos distintos: um primeiro momento previamente à implementação das estratégias (pré – teste) e um segundo momento posterior à implementação das estratégias (pós-teste), ambos num período 66 minutos. O processo de análise de dados teve início com a primeira observação e continuou durante todo o período de duração do estudo. Para um registo mais fidedigno das observações, em todas as aulas foi solicitada a ajuda de outro observador. As estratégias implementadas resultaram de uma extensa pesquisa na literatura, sendo posteriormente disponibilizadas à docente de EF.

#### **4.5.3. Apresentação das Estratégias**

Existe um variado leque de estratégias que podem ser utilizadas com alunos com DI, e apesar de existirem várias e bastante diferenciadas, não podemos afirmar que a utilização de certas estratégias se torna mais benéfica em detrimento de outras, pois não existem estratégias corretas, existem estratégias corretamente aplicadas e que dependem do contexto em que vão ser aplicadas (Teles, 2012).

Muitas vezes, durante a aula de EF é difícil fornecer o máximo de instrução individualizada, conforme necessário para os alunos com DI. Uma habilidade de ensino eficaz observada e uma técnica recomendada para o ensino de alunos com deficiência é o uso de tutores de pares (Lorenzi, 2008). Neste caso específico da DI, a tutoria unidirecional, é uma das estratégias mais eficazes no aumento do tempo de empenhamento motor do aluno com DI. Na tutoria, um colega de turma tutoria o aluno com DI e fica responsável por ele durante toda a aula (Lieberman e Wilson, 2002). A tutoria entre pares origina uma situação em que o aluno com DI recebe instrução, aumenta a prática, aumenta o reforço e o FB contínuo sobre o seu progresso, sempre na base do um para um (Lieberman e Wilson, 2002). Os tutores devem ser escolhidos de acordo com a sua personalidade, as suas habilidades e disponibilidade (Lieberman e Wilson, 2002). Segundo Lorenzi (2008) uma possível causa do aumento de prática apropriada nos alunos com deficiência é o uso de tutores de pares. Várias pesquisas

têm documentado que a utilização de colegas tutores em EF pode melhorar o desempenho motor e envolvimento de alunos com DI (Lieberman *et al.*, 2000, cit. Lorenzi, 2008).

Seguidamente apresenta-se o conjunto de estratégias que resultaram da pesquisa extensiva e exaustiva da bibliografia acerca da temática. Abrangendo todas as dimensões da aula, foi selecionado um conjunto de estratégias que promovessem o aumento do tempo de aprendizagem académica da aluna com DI. As estratégias selecionadas para o estudo tiveram em conta as condições físicas e materiais da escola, assim como a tipologia da deficiência da aluna com DI.

Tabela 5 - Estratégias selecionadas para o Tema/Problema

<b>Dimensão Instrução</b>
Identificar claramente quais os pontos realmente importantes da tarefa; Posicionamento adequado da professora; Concisão e clareza na instrução, explicando em termos muito simples o que se pretende que a aluna com DI realize; Usar sempre que necessário a instrução individualizada; Usar a demonstração como complemento, que deve ser realizada no campo de visão da aluna; Reforçar positivamente a aluna com DI;
<b>Dimensão Clima/Disciplina</b>
Não promover climas de grande competitividade; Motivar o espírito de entajuda entre todos os alunos, fomentando a vontade dos alunos sem DI ajudarem a aluna com DI;
<b>Dimensão Gestão</b>
Gerir de forma eficaz o tempo passado com a aluna com DI e os restantes alunos
<b>Outras</b>
Utilização de um tutor que auxilie a aluna com DI.

Adaptado de: Gimenez, 2005; Lieberman e Wilson, 2002; Teles, 2012; Henriques, 2012; Pedrinelli e Verenguer, 2005.

#### **4.5.4. Procedimentos**

Numa primeira fase foi aplicado o instrumento de avaliação numa aula de EF, para familiarização dos observadores no seu preenchimento, uma vez ser o primeiro contacto de ambos com o mesmo. Nesta mesma aula, dialogámos com os alunos, referindo sucintamente os objetivos do estudo.

Simultaneamente foram pesquisadas e selecionadas as estratégias a implementar, que melhor se adaptassem ao contexto real mostrado, no sentido de tentar aumentar o ALT-PE da aluna com DI.

Numa segunda fase foram definidas quais as aulas que seriam observadas formalmente com o referido instrumento, com o espaçamento necessário para a implementação das estratégias selecionadas, de modo a que, no segundo momento, estivessem já entrosadas, traduzindo-se em duas aulas: uma anterior à implementação de estratégias e outra posteriormente à mesma.

No sentido uniformizar o processo de aplicação do instrumento e facilitar a discussão de resultados, definiu-se *à priori* que seriam observados 66 minutos de cada aula. As observações foram realizadas por dois observadores.

Posteriormente à recolha de dados foi realizado o seu tratamento. Para tal, foram contabilizados o número de ocorrências de cada tarefa/atividade, que se traduziram em segundos, que depois foram convertidos em minutos. No entanto, a fim de facilitar a comparação dos resultados entre aulas, todos os valores obtidos foram também representados em percentagem. No tratamento de dados, calculou-se também, o tempo de empenhamento motor, o tempo sem empenhamento motor, o tempo de prática apropriada e de prática inapropriada, bem como a respetiva percentagem. Por fim, através da prática apropriada de cada aluna em cada aula, foi calculado o ALT-PE.

#### 4.5.5. Análise dos dados

A análise dos dados baseou-se na estatística descritiva, incidindo no cálculo de valores absolutos (minutos da aula) e da respetiva frequência relativa simples, para ambos os momentos de avaliação e para ambas as alunas. A estatística descritiva recolhe, organiza e analisa os dados de uma amostra, sem tirar qualquer conclusão sobre um grupo maior.

### 4.6. Apresentação e Discussão dos Resultados

O estudo analisou o contexto de aula, o nível de envolvimento das alunas e o ALT-PE de ambos os momentos para ambas as alunas. A informação resultante é expressa em minutos e depois convertida em percentagem, facilitando a comparação na discussão de resultados.

A tabela 6 apresenta o resumo dos valores obtidos para cada atividade da aula para ambos os momentos.

Tabela 6 - Apresentação dos resultados de cada atividade da aula

Atividades	1º Momento de avaliação				2º Momento de avaliação				Melhorias			
	Sem DI		Com DI		Sem DI		Com DI		Sem DI		Com DI	
	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%
<b>Aquecimento</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>9</b>
<b>Tempo de Espera</b>	28,83	44	<b>32,5</b>	<b>49</b>	9	14	<b>9</b>	<b>14</b>	19,83	30	<b>23,5</b>	<b>35</b>
<b>Alongamentos</b>	3,67	5	4,16	6	1,83	3	1,83	3	-1,84	-2	-2,33	-3
<b>Transições</b>	5,5	8	<b>7,67</b>	<b>12</b>	6,5	10	<b>6,5</b>	<b>10</b>	-1	-2	<b>1,17</b>	<b>2</b>
<b>Condição Física</b>	4	6	4	6	13,17	20	13,17	20	9,17	14	<b>9,17</b>	<b>14</b>
<b>Estratégia/instrução</b>	-	-	1,67	3	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Jogo</b>	11	17	9	14	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Prática Apropriada</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>19,5</b>	<b>29</b>	<b>4,17</b>	<b>6</b>	<b>11,5</b>	<b>17</b>	-0,83	-1
<b>Prática Inapropriada</b>	-	-	-	-	-	-	<b>15,33</b>	<b>23</b>	-	-	<b>15,33</b>	<b>23</b>
<b>Regras</b>	1,67	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Intervalo</b>	2,33	4	-	-	4	6	4	6	-2	-1,17	-	-
<b>Fora da Tarefa</b>	-	-	-	-	4	6	4	6	-	-	-	-
<b>Total</b>	66/100				66/100							



No primeiro momento os valores obtidos pelas alunas apresentam-se mais díspares que no segundo momento. No primeiro momento a aluna com DI despendeu muito mais tempo em tempo de espera (32,5 minutos, 49%) que a aluna sem DI (28,83 minutos, 44%). Constatação que se pode justificar com o facto de esta ter sido uma aula de AS de rugby, na qual, ambas as alunas estiveram muito tempo à espera para iniciar os exercícios, uma vez que poucos alunos realizavam o exercício de cada vez. A aluna com DI apresenta uma percentagem de tempo de aula superior nesta atividade pois ficava sempre para o fim para ser avaliada em cada exercício. Esta razão justifica em parte também, o elevado tempo despendido pela aluna com DI em transições. A estratégia/instrução é apenas demonstrada pela aluna com DI pelo facto de a professora lhe ter proporcionado duas instruções individualizadas. Os 3% de tempo de aula dedicados à estratégia/instrução foram claramente inferiores aos 6,5% obtidos por Yildirim (2003), para a mesma atividade, a mesma conclusão ocorre quando comparamos com os 6,65% obtidos por Derri *et al.* (2007). Como os dados comprovam a aluna sem DI esteve mais tempo de aula em jogo (11 minutos, 17%), ficando a aluna com DI em tempo de espera, por isso mesmo, a atividade regras, foi demonstrada apenas pela aluna sem DI, uma vez que essa informação fornecida pela professora ocorreu num momento em que a aluna com DI não estava a jogar. As percentagens de tempo de aula obtidas pelas duas alunas no jogo (17% na aluna sem DI e 14% na aluna com DI) foram claramente superiores ao valor obtido por Yildirim (2003) de 4,5%, no entanto, são próximas aos 13,92% que Derri *et al.* (2007) encontraram nos seus estudos. O intervalo é uma atividade que também apenas aparece na aluna sem DI, uma vez que no momento em que a professora deu autorização para um intervalo, a aluna com DI optou por ficar à espera do próximo exercício, algo que foi conotado como transição.

No segundo momento, os minutos de aula dedicados a cada tarefa/atividade e as percentagens de tempo de aula correspondentes foram mais homogéneas entre as alunas, algo que pode advir da mudança de matéria entre os dois momentos de avaliação, passando de uma matéria coletiva (rugby) para uma matéria individual, em que os alunos se encontram a realizar o mesmo exercício em simultâneo (dança). As alunas demonstraram valores iguais no aquecimento, tempo de espera, alongamentos, transições, CF, intervalo e fora da tarefa. A grande diferença entre as duas alunas reside na prática apropriada e na prática inapropriada. A aluna sem DI demonstrou mais 15,33 minutos de prática apropriada que a aluna com DI, valores esses que nesta aluna se encontram na prática inapropriada. Enquanto que a aluna sem DI esteve 19,5 minutos (29%) do tempo de aula em prática apropriada, a aluna com DI esteve apenas 4,17 minutos (6%), revelando-se uma percentagem um pouco baixa para as suas

necessidades e características. Ou seja, durante a aula, a aluna com DI passou 15,33 minutos (23%) em prática inapropriada, uma vez que os movimentos selecionados eram bastante difíceis da aluna acompanhar. Este valor é indubitavelmente superior aos 0,4% obtidos por Yildirim (2003) e aos 5,63%, obtidos por Derri *et al.* (2007). No segundo momento não ocorreu qualquer estratégia/instrução, nem jogo, por ser uma matéria bastante diferente, no qual, os alunos realizam os exercícios por imitação da professora, não havendo tempo significativo de instrução. Entenda-se o fora da tarefa como, os minutos no final da aula, que a professora concedeu aos alunos para dançarem à vontade, por isso mesmo só aparece no segundo momento, quando foi abordada a matéria de dança.

Comparando agora os dois momentos de avaliação para a aluna com DI, podemos constatar que houve um acréscimo de 6 minutos (9%) do tempo de aula atribuído ao aquecimento, uma razão explicativa para este resultado são as opções metodológicas da professora da disciplina. No caso do tempo de espera, houve um decréscimo bastante positivo, com uma diminuição de 23,5 minutos (35%) do tempo de aula gasto nesta atividade que prejudica grandemente o tempo de empenhamento motor. Um dos fatores explicativos para este decréscimo foi o facto da aula de dança ser mais dinâmica que a matéria de Rugby, não ocorrendo tantas paragens e também sendo mais fácil para a aluna com DI acompanhar a professora. Isto porque, havia sempre demonstração da coreografia e a professora colocou a aluna com DI de forma que esta a tivesse sempre no seu campo de visão, facilitando assim a prática. Mais uma vez, e sobretudo devido a opções organizacionais da professora, houve um decréscimo de 2,33 minutos (3%) do primeiro para o segundo associado aos alongamentos. Através da análise dos dados é possível também concluir que a percentagem de tempo de aula gasta com as transições foi inferior no segundo momento (6,5 minutos, 10%), na aluna com DI, revelando-se mais um aspeto positivo na tentativa de aumentar o seu tempo de empenhamento motor. Os valores obtidos nos dois momentos são inferiores aos 12,9% de tempo de aula dedicados à transição, que foram obtidos por Yildirim (2003) nos seus estudos, o mesmo ocorre quando comparamos os dados do presente estudo com os 23,13% de tempo de aula que Derri *et al.* (2007), obtiveram no seu estudo. Na CF ocorreu um acréscimo de 9,17 minutos (14%) de tempo de aula do primeiro para o segundo momento, sendo que este valor se deve claramente às opções organizacionais da professora, que nesta aula, resolveu aplicar uma variabilidade maior de exercícios de CF. No entanto, com esse acréscimo de exercícios aumentou também a proximidade da complexidade dos mesmos às características da aluna com DI, tornando-se mais fácil para ela atingir os objetivos. Todas as percentagens de tempo, em todas as aulas, dedicadas à CF foram grandemente superiores à percentagem obtida por

Yildirim (2003), uma vez que registou 1,6% assim como ao 1,45% obtido por Derri *et al.* (2007). A prática apropriada decresceu 0,83 minutos (1%) do primeiro para o segundo momento, isto porque, como se tratava da primeira aula de dança da UD, a aluna com DI evidenciou muitas dificuldades no acompanhamento dos movimentos. Denote-se que a prática apropriada era a classificação de qualquer exercício adequado para o nível da aluna com exceção do momento de jogo. Quando comparamos os valores de prática apropriada da aluna com DI com os estudos de Yildirim (2003), concluímos que todas as percentagens obtidas são inferiores à obtida por este autor de 20,2%. O mesmo se sucede quando comparamos com os 11,22% de tempo de aula dedicados à prática apropriada obtidos por Derri *et al.* (2007). Importa referir que o uso de tutor nesta aula, não preencheu a sua totalidade, isto porque, como indicado em cima, o facto de ser a primeira aula da UD, os alunos possíveis para tutores não conseguiam auxiliar a aluna com DI, por ser o primeiro contato destes com a coreografia. Durante a parte fundamental da aula, os 4,17 minutos de aula em prática apropriada (6%), deve-se ao tempo, que praticamente no final da aula, a professora assumiu o papel de tutora da aluna com DI, uma vez que passaram a ser duas alunas a demonstrar uma coreografia diferente e a professora ficou liberta para auxiliar a aluna com DI. Podendo não ser uma das razões principais do aumento do envolvimento da aluna com DI no segundo momento, o facto de os movimentos serem demonstrados consecutivamente e de a professora estar sempre no campo de visão da aluna, ajudou bastante nesse mesmo envolvimento. O facto de também serem superiores os episódios de reforço positivo, não só da professora mas dos restantes alunos para com a aluna com DI, também ajudou no aumento da sua confiança e por conseguinte do seu empenho. No segundo momento, o que não aconteceu no primeiro, a aluna com DI, despendeu 4 minutos (6%) do tempo de aula em intervalo, tal como a aluna sem DI, uma vez que a CF foi bastante exigente e a professora autorizou os alunos a fazerem um pequeno intervalo. Este valor é superior aos 0,3% do tempo de aula dedicado ao intervalo, encontrados por Yildirim (2003) e também aos 1,77% de Derri *et al.* (2007).

De acordo com Yildirim (2003), os professores que lecionam há muito tempo despendem significativamente mais tempo nas atividades de aquecimento, cerca de 20,2%, percentagem essa bastante superior às obtidas neste estudo (3% e 12%). Os valores do presente estudo aproximam-se mais dos valores obtidos por Haruna (2012) que afirma que os professores atribuem 8% do tempo de aula para aquecimento, valor semelhante aos 8,92% obtidos por Derri *et al.* (2007). Segundo Cicek (1998), cit. Haruna (2012), as atividades de aquecimento devem gastar entre 25-35% do tempo de aula e devem ser adequadas aos objetivos da aula. Este estudo revela que o tempo de aquecimento nas várias aulas se situa

entre 3-12% do tempo de aula, o que de acordo com os dados demonstrados se revela inadequado, pois os valores situam-se abaixo das percentagens recomendadas.

O tempo de espera do primeiro momento situa-se claramente fora do intervalo de valores obtidos por Metzler (1990), cit. Yildirim (2003), que afirma que nas aulas de EF os alunos passaram cerca de 20-25% das mesmas em tempo de espera. No entanto, no segundo momento a percentagem de tempo de aula dedicada a esta atividade foi inferior a este intervalo, com uma diferença de 6%. O que se revelou uma melhoria significativa, pois quanto menos tempo passado à espera, melhor para os alunos, pois poderão aumentar o seu tempo de empenhamento motor e de prática apropriada, aumentando assim as possibilidades de aprendizagem. No entanto, quando comparados com os dados de Derri *et al.* (2007), as percentagens de tempo de espera nos dois momentos para a aluna com DI foram ambos inferiores. Caso comparemos com os dados de Yildirim (2003), apenas o segundo momento se encontra abaixo dos 15,5% de tempo de espera que o mesmo obteve. Segundo o mesmo autor, alguns fatores explicativos para grandes valores de tempo de espera são a organização de práticas com equipamentos inadequados ou a organização das atividades, sendo função do professor diminuir esse tempo de espera.

Na tabela 7 são apresentados os resultados de Empenhamento Motor, Sem Empenhamento Motor, Prática Apropriada e Prática Inapropriada para ambos os momentos.

Tabela 7 - Apresentação dos resultados de Empenhamento Motor, Sem Empenhamento Motor, Prática Apropriada e Prática Inapropriada

	1º Momento de avaliação				2º Momento de avaliação				Melhorias			
	Sem DI		Com DI		Sem DI		Com DI		Sem DI		Com DI	
	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%
Empenhamento Motor	27,67	41	<b>24,16</b>	<b>36</b>	46,5	70	<b>46,5</b>	<b>70</b>	18,83	29	<b>22,34</b>	<b>34</b>
S/Empenhamento Motor	38,33	49	<b>41,84</b>	<b>64</b>	19,5	30	<b>19,5</b>	<b>30</b>	18,83	19	<b>22,34</b>	<b>34</b>
Prática Apropriada	27,67	100	<b>11,16</b>	<b>46</b>	46,5	100	<b>15,33</b>	<b>33</b>	18,83	-	<b>4,17</b>	-
Prática Inapropriada	-		<b>13</b>	<b>54</b>	-		<b>31,17</b>	<b>67</b>	-		<b>-18,17</b>	-

No primeiro momento, o empenhamento motor foi superior na aluna sem DI, com uma diferença de 3,51 minutos (5%), que no caso da aluna sem DI foram acrescidos no tempo sem empenhamento motor. Mais uma vez, um fator explicativo para esta diferença é a função didática da aula, que se traduzia em AS, na qual, a aluna com DI esteve mais tempo em tempo de espera que a aluna sem DI. Outra diferença entre as duas alunas reside na percentagem de tempo de prática apropriada. Enquanto todo o tempo que a aluna sem DI esteve em empenhamento motor se traduziu em prática apropriada, no caso da aluna com DI, dos 24,16 minutos de empenhamento motor (36%), apenas 11,16 minutos (46%) se traduziram em

prática apropriada, sendo que os 13 minutos (54%) restantes se refletiram em prática inapropriada. Esses valores são bastante baixos para as necessidades da aluna com DI.

No segundo momento, as alunas demonstraram o mesmo tempo de empenhamento motor e conseqüentemente o mesmo tempo sem empenhamento motor. Mais uma vez, o que difere é o tempo de prática apropriada e inapropriada. Enquanto, novamente, todo o tempo que a aluna sem DI esteve em empenhamento motor se revelou prática apropriada, o mesmo não se sucedeu com a aluna com DI. Neste caso, dos 46,5 minutos (70%) de empenhamento motor, apenas 15,33 minutos (33%) se traduziram em prática apropriada e 31,17 minutos (67%) em prática inapropriada. Os motivos para estes resultados foram explicitados atrás, uma vez que se tratava da primeira aula de dança da UD e por isso não foi possível aplicar a tutoria na totalidade da aula. O tempo de prática apropriada na aluna com DI traduz-se no aquecimento, na CF e nos 4,17 minutos que na tabela anterior foram definidos como prática apropriada e nos quais teve a professora como tutora. A escolha da coreografia por parte da professora talvez tenha sido demasiado complexa para a aluna com DI, que ao longo da mesma foi imitando alguns movimentos, mas outros eram desajustados, tendo em conta o seu nível de desempenho. Com isto, podemos concluir que, apesar de ambas as alunas apresentarem o mesmo tempo de empenhamento motor, a aluna com DI tem um tempo de aprendizagem motora adequada às suas características claramente inferior, o que pode ser prejudicial ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Quando comparamos os dois momentos na aluna com DI, podemos perceber que o tempo de empenhamento motor aumentou 22,34 minutos (34%) do primeiro para o segundo momento, percentagem igual foi quanto diminuiu o tempo sem empenhamento motor, passando de 41,84 minutos (64%) para 19,5 minutos (30%). Os fatores explicativos para estes resultados residem na mudança de matéria, já que a matéria de dança é mais dinâmica e não propicia tanto tempo de espera, mas também devido à estrutura organizacional implementada pela professora, que difere de um momento para outro. Mais uma vez o posicionamento adequado da professora, assim como as suas demonstrações constantes, ajudaram a aumentar o tempo de empenhamento motor. Tal também poderá ser devido ao aumento do reforço positivo que todos facultaram à aluna com DI, que se traduziu no incremento da sua pré-disposição para a prática. A prática apropriada aumentou 4,17 minutos do primeiro para o segundo momento, dado que também o tempo de empenhamento motor aumentou. O fato de a professora ter introduzido exercícios de CF adequados às capacidades da aluna com DI, o que não aconteceu no primeiro momento, permitiu também aumentar este tempo, bem como o uso da tutoria durante parte da aula. No entanto, estes motivos não foram suficientes para diminuir

a prática inapropriada, que apesar de tudo aumentou, 18,17 minutos. Algo que se deve à escolha de movimentos por parte da docente, que foram demasiado complexos para a aluna com DI. Talvez se tivesse sido implementada a tutoria em toda a aula, este tempo de prática inapropriada se traduzisse em prática apropriada, assim como a adoção por parte da professora de progressões pedagógicas para a aluna com DI. Em suma, ambos os valores obtidos de prática apropriada foram bastante diminutos (11,16 e 15,33 minutos) para aulas de 66 minutos.

Quando comparamos as percentagens de tempo de aula dedicadas ao empenhamento motor na aluna com DI, com os dados de Metzler (1990), cit. Yildirim (2003), podemos concluir que o primeiro momento (36%) se encontra dentro do intervalo definido pelo autor de 25-40% do tempo de aula para o empenhamento motor, no entanto, o valor obtido no segundo momento é superior a estes valores, já que se traduz em 70% da aula. Quando comparamos o mesmo autor com o presente estudo, mas relativamente ao tempo sem empenhamento motor, o que se sucede é o contrário, ou seja, o primeiro momento está claramente acima do intervalo 25-50% definido pelo autor, e o valor de 30% obtido no segundo momento está dentro do intervalo. A prática apropriada no primeiro momento (17%) e do segundo momento (23%), foi superior aos 16%, obtidos por Aufderheide (1982) e Tousignant (1989), citados por Lorenzi (2008), que afirmam que os alunos com deficiência gastam nesta atividade, e que os mesmos passam grande parte do tempo de aula à espera. Quando comparados com os valores obtidos por Parker (1989), cit. Yildirim (2003), o valor de prática apropriada do primeiro momento situa-se dentro do intervalo de 14-22% definido pelo autor, no entanto, o valor obtido no segundo momento é superior a esse intervalo. Quando comparados com os estudos de Lorenzi (2008), que afirma que os alunos com deficiência estiveram cerca de 42% em prática motora apropriada, ambos os valores obtidos neste estudo são claramente inferiores. De acordo com Haruna (2012), os professores devem organizar a aula de modo a que 45-50% da mesma seja dedicado à atividade motora apropriada a cada aluno, meta que está muito distanciada do que se passa nesta realidade. O aumento de prática apropriada do primeiro para o segundo momento poderá ser justificado com o uso da tutoria numa parcela da aula, indo ao encontro do que avança Lorenzi (2008), quando afirma que uma possível causa para o aumento de prática apropriada dos alunos com DI nas aulas de EF é o uso de tutores de pares, considerando-a uma prática de ensino eficaz. Outros estudos (Wilson *et al.*, 1997; Lieberman *et al.*, 2000, cit. Lorenzi, 2008) defendem que a utilização de tutores pode melhorar o desempenho e o envolvimento motor dos alunos com deficiência. De acordo com Block *et al.* (1995), cit. Goodwin (2009), as relações de tutoria

entre os alunos com e sem deficiência têm proporcionado oportunidade únicas para aumentar o tempo de empenhamento motor e desenvolver atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência.

Siedentop (1980), cit. Haruna (2012), recomenda que o tempo sem empenhamento motor nas aulas de EF deve ser minimizado através do desenvolvimento de rotinas que visem diminuir as interrupções. Essas rotinas devem dedicar uma elevada percentagem de tempo de aula à prática, realizando instruções e demonstrações de forma rápida e eficiente; manter sempre os alunos na tarefa; aplicar exercícios adequados ao nível dos alunos e promover sempre o ambiente de aprendizagem, estabelecendo expectativas altas, mas realistas.

Por fim, na tabela 8 são apresentados os valores de ALT-PE obtidos nos dois momentos de avaliação.

Tabela 8 - Apresentação dos resultados de ALT-PE

	1º Momento de avaliação				2º Momento de avaliação				Melhorias			
	Sem DI		Com DI		Sem DI		Com DI		Sem DI		Com DI	
	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%	Min.	%
ALT-PE	27,67	41	<b>11,16</b>	<b>17</b>	46,5	70	<b>15,33</b>	<b>23</b>	18,83	29	<b>4,17</b>	<b>6</b>

O valor de ALT-PE foi calculado através da prática apropriada. Como podemos constatar com a consulta da tabela acima, a diferença de ALT-PE entre a aluna com DI e sem DI é bastante grande, com diferenças na ordem dos 16,51 minutos (24%) no primeiro momento e de 31,17 minutos (47%) no segundo momento. Isto poderá indiciar que a professora realiza opções metodológicas mais próximas das capacidades da aluna sem DI do que das capacidades da aluna com DI. Apesar disso, o ALT-PE da aluna com DI aumentou 4,17 minutos (6%) do primeiro para o segundo momento, algo bastante positivo, que se pode mais uma vez dever não só à mudança de UD mas também às estratégias implementadas. Este aumento do ALT-PE também se pode dever ao uso da tutoria de pares numa parcela do segundo momento de avaliação, já que como afirma Lorenzi (2008), o uso de tutoria entre pares nas aulas de EF é eficaz no aumento do ALT-PE. Por apenas ter sido utilizado tutor numa parcela da aula, o valor de ALT-PE obtido fica longe do definido por Dapaepe (1985), cit. Lorenzi (2008), que afirma que as percentagens de ALT-PE de alunos com deficiência foram maiores com o uso dos tutores (57%).

Quando comparamos a aluna com DI e aluna sem DI, fica comprovado o que vem preconizado em alguns estudos (Aufderheide, 1983; Tousignant, 1989; cit. Lorenzi, 2008), que afirmam que a aluna com DI teve sempre um tempo de formação académica inferior ao da aluna sem DI. Haruna (2012) no seu estudo obteve uma percentagem de 18,4% de ALT-PE nas Escolas Secundárias, ora comparando esta percentagem com os dados obtidos neste

estudo, apenas no segundo momento a aluna com DI obteve um ALT-PE superior ao obtido por esta autora. Igual conclusão podemos retirar quando comparamos os dados com o estudo de Yildirim (2003), que obteve 18,7% de ALT-PE nos alunos dos professores em serviço. Nos estudos de Aufderheide (1980), cit. por Haruna (2012), não houve diferenças significativas na quantidade de aprendizagem acadêmica praticada por alunos com e sem deficiência.

A aluna sem DI demonstrou um ALT-PE superior na maioria das aulas pois os exercícios aplicados nas aulas eram mais adequados ao seu nível de desempenho e às suas capacidades, ficando um pouco aquém das capacidades e características da aluna com DI, algo que ficou demonstrado após a análise das várias tabelas.

De acordo com Birdwell (1908), cit. Yildirim (2003), os aumentos significativos do ALT-PE parecem estar associados à diminuição do tempo de gestão do professor, ao aumento do FB aos alunos e à diminuição do tempo gasto em períodos de espera. De acordo com Yildirim (2003) as baixas percentagens de ALT-PE podem ser atribuídas ao tamanho da turma, ao tipo de atividade e à quantidade de materiais, ao comportamento do professor, à estrutura da aula e à organização. As taxas de empenhamento motor dependem da capacidade de o professor organizar e gerir a aula num ambiente de aprendizagem eficiente, em que as atividades académicas corram bem e as transições sejam breves e ordenadas (Haruna, 2012). Siedentop (1980), cit. Haruna (2012), recomenda que o tempo sem atividade física nas aulas de EF deve ser minimizado com o desenvolvimento de rotinas importantes que minimizem as interrupções.

O segundo momento está em concordância com os trabalhos de Yildirim (2003), uma vez que também neste estudo, a percentagem de ALT-PE é superior na aula de dança, em comparação com as restantes matérias (neste caso rugby). Esta é ainda uma opinião apoiada por Siedentop e Tannehill (2000), cit. Kannan e Gzazgah (2007), que afirmam que a quantidade de tempo dedicada à atividade física é superior nas aulas de dança, seguido das modalidades individuais e por último as modalidades coletivas. Para Metzler (1990), cit. Yildirim (2003), nas matérias individuais os alunos estão mais tempo na tarefa que nas matérias coletivas.



## 4.7. Conclusões

Através da análise dos resultados pudemos chegar a algumas conclusões.

Apesar de nunca se aproximar do ALT-PE da aluna sem DI, o ALT-PE da aluna com DI aumentou do primeiro para o segundo momento.

Apesar de no segundo momento a aluna com DI apresentar mais tempo de empenhamento motor, o mesmo refletiu-se também no aumento da prática inapropriada.

A mudança de matéria, de uma matéria coletiva para uma matéria individual, só por si poderá ter proporcionado o aumento do ALT-PE. No entanto, as estratégias adotadas, assim como o uso do tutor, também poderão ter contribuído para esse aumento. As opções organizacionais da professora, bem como a pré – disposição da aluna com DI poderão ser outros dos motivos.

O uso da tutoria de pares pode de facto ser uma mais-valia para os alunos com DI, ajudando mesmo a aumentar o seu tempo de empenhamento motor, o ALT-PE e a prática apropriada, possibilitando individualizar os FB e as instruções. É notório também que com um trabalho individual, FB específicos e exercícios adequados a evolução dos alunos com DI é possível.

Com a avaliação no primeiro momento, podemos concluir que o uso de jogo formal junto com os seus colegas, sem a diferenciação de ensino, revela-se complicado para a aluna com DI, pois a mesma não tem noção do jogo, nem orientação espacial. Por isso, e com alunos com DI deve-se privilegiar mais os exercícios de cooperação em detrimento dos exercícios de competição.

Podemos também concluir que para a aluna com DI é mais fácil a visualização dos movimentos do que apenas a instrução. Algo que também ficou patente no aumento do tempo de empenhamento motor do primeiro para o segundo momento.

Através dos resultados foi possível concluir que as opções metodológicas da professora, assim como a seleção dos exercícios não estão de todo em concordância com as capacidades e nível desenvolvimento da aluna com DI, algo que fica visível na discrepância dos valores obtidos pela aluna com DI, quando comparados com os valores da aluna sem DI. Por isso mesmo, a professora deve focar-se mais nas dificuldades da aluna com DI, aumentando as suas taxas de sucesso, promovendo o seu progresso e evolução.

É essencial apresentar aos alunos com DI os estímulos adequados às suas necessidades de modo a promover a sua evolução. Mediante isto, a diferenciação pedagógica e o uso da tutoria revelam-se bastante pertinentes aquando da colocação de alunos com DI nas turmas

regulares de EF. Mesmo com o uso da tutoria, deverá sempre existir simultaneamente a diferenciação pedagógica. A tutoria permite a certificação da compreensão da mensagem por parte da aluna com DI, potenciando a sua evolução. As atividades das aulas devem ser modificadas para coincidirem com as habilidades dos alunos de modo a aumentar a quantidade de aprendizagem.

A professora deve ainda diminuir o tempo de espera e aumentar o tempo de aprendizagem, aumentando o tempo de prática apropriada.

Em suma, com as opções certas e com os estímulos adequados é possível aumentar o tempo de aprendizagem académica da aluna com DI.

#### **4.8. Limitações**

Neste ponto serão levantadas as limitações inerentes à investigação, para que se perceba as medidas tomadas de forma a minorar os problemas que daí advieram.

O fato da amostra desta investigação ser tão reduzida, pode não ser possível de generalizar. Devido à sua natureza, os resultados podem ser limitados em termos de transferência (validade externa). Porém, e estando conscientes desta limitação, consideramos que o resultado que obtivemos poderá ser aplicado em tantos outros casos, em muitas escolas regulares do país e em muitas aulas de EF.

Outro fator que pode limitar ou condicionar o estudo é o fato de as matérias observadas serem bastante diferentes, onde, nas modalidades individuais a aluna com DI demonstrou mais tempo de empenhamento motor, tempo esse mais diminuto na prática de desportos coletivos.

O número de aulas observadas poderá também ter sido diminuto para consolidar as conclusões. No entanto, o número de faltas consecutivas da aluna com DI potenciou também este número limitado e por isso mesmo, o intervalo entre cada momento de avaliação ser superior ao esperado. Este motivo levou a que um momento de avaliação fosse implementado numa matéria e outro noutra, o que poderá ter influenciado os resultados. No entanto, consideramos que duas aulas observadas e avaliadas é o mínimo indispensável para a realização desta pequena reflexão pedagógica.

A inexperiência dos observadores também poderá representar uma limitação adicional no preenchimento do instrumento de observação. O facto de terem sido dois observadores poderá também enviesar um pouco os resultados.

Por último, na revisão da literatura não foram encontrados trabalhos completamente similares, o que limita um pouco o estudo na parte da discussão dos resultados, sendo que foram incluídos alguns estudos que apresentam dados de alunos sem DI.

#### **4.9. Recomendações**

Tendo por base a apresentação e discussão dos resultados, bem como as conclusões obtidas no presente estudo, deixamos agora algumas recomendações para investigações futuras.

- Potenciar o aumento da amostra;
- Aplicar o instrumento de avaliação num maior número de aulas;
- Conjuguar a observação da aula e a aplicação do instrumento com a gravação em vídeo;
- Isolar cada estratégia e analisar o ALT-PE para cada uma e retirar conclusões;
- Aplicar a tutoria de pares e analisar o ALT-PE antes e após a sua implementação;
- Analisar o ALT-PE de alunos com DI entre os vários ciclos de escolaridade;
- Analisar e comparar o ALT-PE de alunos com DI do sexo feminino e masculino.

## **CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Findadas as reflexões sobre as práticas pedagógicas praticadas, afirmo com absoluta certeza, que o Estágio Pedagógico foi uma experiência bastante completa e enriquecedora.

Finalmente pude concretizar o sonho de ser professora, agora em contexto real, revelando-se melhor do que eu esperava.

O presente relatório auxiliou a reflexão sobre a minha intervenção e a minha atuação ao longo do Estágio Pedagógico, ajudando na minha evolução, já que pude identificar todos os erros cometidos, as críticas construtivas que me forneceram, bem como os sucessos alcançados. Todos estes aspetos ajudaram no meu crescimento, não só profissional, mas também pessoal.

Terminada esta etapa, permanece o sentimento de que ainda há muito para ser feito e muito para aprender e evoluir, visto saber, que a formação do professor é contínua e interminável, onde a busca incessante pelo saber deve ser um dos nossos principais objetivos sempre e para sempre. Por isso mesmo, foram vários os investimentos realizados neste âmbito, nomeadamente na presença de várias formações, disponibilizadas por várias entidades.

De um modo geral, penso que demonstrei uma evolução bastante positiva ao longo de todo o Estágio Pedagógico, demonstrando humildade suficiente para assumir os erros e procurar ajuda, numa pensando ser portadora de todo o conhecimento.

As críticas dos professores orientadores, dos colegas de Núcleo e ainda dos restantes professores de EF, assumiram também um papel de destaque na melhoria do meu desempenho, assim como as reflexões realizadas por mim após cada aula.

Neste processo tive em conta que o aluno é o elemento central do processo ensino-aprendizagem, nunca descurando as características heterogéneas dos alunos, usando estratégias pedagógicas diferenciadas, indo ao encontro aos objetivos individuais.

De forma geral, penso que a maioria das fragilidades referidas no Plano de Formação Individual foi ultrapassada por completo, através da experiência, da aplicação de estratégias pesquisadas e sugeridas pelos professores orientadores, colegas de Núcleo e restantes professores de EF.

Desde sempre tento superar todos os desafios a que me proponho com empenho, responsabilidade e persistência e assim tenciono continuar, bem como a complementar o meu currículo com formações nesta área como tenho feito até à data.

Em suma, reconheço que o Estágio Pedagógico me proporcionou uma enorme aprendizagem, dando-me a conhecer o contexto real onde apliquei todo o conhecimento absorvido na formação inicial.

Esta fase da minha vida acadêmica e profissional foi muitíssimo rica em aprendizagens e experiências e estou bastante entusiasmada com a continuação desta via profissional, e mesmo estando consciente das dificuldades e adversidades, não desistirei nunca de lutar por um lugar na docência, tendo plena consciência de que teria muito para dar. Sou extremamente orgulhosa em ser professora de Educação Física.

## CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA

- Amaral, L. (2002). *Inclusão social: compartilha e responsabilidades. In Texto palestra [...] no seminário da Inclusão*. FAAP: São Paulo.
- Barton, L. (2009). Disability, physical education and sport. In: Fitzgerald, H. *Disability and Youth Sport. International Studies in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Carreiro da Costa, F. (1983). *A seleção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ Instituto Superior de Educação Física.
- Carreiro da Costa, F. *et al.* (1985). Ensino Superior: Que Concepção de Formação? In *Pedagogia da Universidade*, pp. 76-223. Lisboa: Centro Editorial da Universidade Técnica de Lisboa – ISEF.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Capítulo III – Avaliação: Artigo 12.º - Avaliação das Aprendizagens. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/01*.
- Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E. e Loza Olave, E. (2007). *Academic learning time in physical education (alt-pe): is it related to fundamental movement skill acquisition and learning?* Revista Internacional de Ciencias del Deporte. Vol. III. Nº6 (3), 12-23. <http://cafyd.com/REVISTA/art2n6a07.pdf>
- Eichstaedt, C. e Lavay, B. (1992). *Physical Activity for individuals with mental retardation – Infancy through adulthood*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Figari, G. (1996). A Avaliação dos Dispositivos: Que Respostas à Procura? In *Avaliar: Que Referencial?* pp. 33-38. Porto: Porto Editora.
- Filipe, S. (2012). As atitudes dos professores de educação física face à inclusão nas aulas de educação física. Tese de Mestrado. Lisboa.
- Fitzgerald, H. (2009). Bringing disability into youth sport. In: Fitzgerald, H. *Disability and Youth Sport. International Studies in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.
- Gimenez, R. (2005). Atividade Física e Deficiência Mental. In Gorgatti, M. e Costa, R. *Atividade Física Adaptada: Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Brasil: Manole.
- Goodwin, D. (2009). The voices of students with disabilities: Are they informing inclusive physical education practice? In: Fitzgerald, H. *Disability and Youth Sport. International Studies in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.

- Gonçalves F., Albuquerque A., Aranha A. (2010) *Avaliação Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. ISMAI: Maia.
- Gorgatti, M. e Gorgatti, T. (2005). O Esporte para Pessoas com Necessidades Especiais. In Gorgatti, M. e Costa, R. *Atividade Física Adaptada: Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Brasil: Manole.
- Haruna, F. (2012). Analysis of Academic Learning Time in Physical Education Classes of Teachers in Tamale. Dissertação de Mestrado. Universidade da Educação: Winneba.
- Henriques, L. (2012). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na aula de Educação Física. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. e Mira, J. (2001). Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico – Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kanan, E. e Gzazgah, S. (2007). An Analysis of Teachers' Behaviour and Students' Academic Learning Time in Physical Education at the Middle Basic Stage. Dissertação de Mestrado. Faculty of Education. Yarmouk – University: Jordan.
- Lieberman, L. e Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for Inclusion: a handbook for physical educators*. Estados Unidos da America: Human Kinetics.
- Lorenzi, D. (2008). A Case Study of Two Schools' Inclusion Practices In Elementary Physical Education. Morgantown, West Virginia.
- Nogueira, J. e Rodrigues, D. (2006). A Educação da Criança com Deficiência Mental Profunda na Escola Regular e na Escola Especial – Avaliação de dois Modelos. In *Investigação em Educação Inclusiva*. Volume 1. Lisboa: FMH.
- Pedrinelli, V. e Verenguer, R. (2005). Educação Física Adaptada: Introdução ao Universo das Possibilidades. In Gorgatti, M. e Costa, R. *Atividade Física Adaptada: Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Brasil: Manole.
- Perrenoud, P. (2000). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. (2004). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Ribeiro, L. (1999) *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções*. *Revista Educación Inclusiva*. Vol. 3. Nº1. (pp. 97-109). Espanha: Jaén.

- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69 – 130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, J. e Pinheiro, C. (2011). As percepções dos professores de educação física face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas regulares: uma perspetiva sociológica. In *Educação Física, desporto e lazer – perspectivas luso – brasileiras III encontro*. Albuquerque et al. Edições ISMAI.
- Siedentop, D. (1983). Academic Learning Time: Reflections and prospects. *Journal of Teaching in Physical Education*, Dodds & Rife (eds.), Monograph, 3-7.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Zaragoza: Inde.
- Teles, J. (2012). Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Yildirim, A. (2003). Analysis of Academic Learning Time in Physical Education Classes of Prospective and Inservice Teachers. Dissertação de Mestrado. Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University. Turkey.

## 6.1. Webgrafia

<http://www.who.int/topics/disabilities/en/>

<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/>



## CAPÍTULO VIII – APÊNDICES

### 7.1. Formação Contínua

#### 7.1.1. Convenção Mundo Hidro

Nos dias 11, 12 e 13 de outubro de 2013 teve lugar no ESEC e nas Piscinas Olímpicas de Coimbra a XII Conference Mundo Hidro – Gathering Excellency.

A formação ao longo destes dias foi bastante enriquecedora nas mais variadas áreas, podendo contactar com especialistas dessas áreas e esclarecer certos temas e tomar conhecimento de outros.

A conjugação da parte teórica com a parte prática foi sem dúvida uma mais-valia do evento, onde a troca de experiências, convívio e socialização foram bastante evidentes.

A conferência referida foi composta por formações de Terra e Água, com formadores nacionais e internacionais.

Em suma, desta conferência complementou a minha formação de base, tomando conhecimento de um espectro alargado de conhecimentos e estratégias.

#### 7.1.1.1. Certificação do Mundo Hidro

[CERTIFICATE]

XII CONFERENCE  
**MUNDO HIDRO**  
GATHERING EXCELLENCY

Certifica-se que, **Sara Filipa Oliveira Silva**,  
esteve presente na **XII Convenção MundoHidro**, que ocorreu nos dias 11, 12 e 13 de Outubro de 2013, em Coimbra, tendo realizado a seguinte formação:  
**Kids Stuff: sorrisos totalmente únicos fantásticamente fit; Hidro By Night; Masterclasses de água Sábado (7h) e Domingo (5h); Ws Functional Freaks; WS ABC da Hidro; WS Jogos Aquáticos; WS Prescrição de Exercícios em Patologias Metabólicas; WS Kinesiotaping; WS Aqua Integral Deep.**

*Cristina Senra*  
Cristina Senra (Direção Técnica Mundo Hidro)

### **7.1.2. Colóquio – Inclusão pelo Desporto**

No dia 13 de novembro de 2013, pelas 20h15, teve lugar no auditório do Instituto Português da Juventude um Colóquio cujo tema era a Inclusão pelo Desporto. Este foi promovido pelo Comité Paralímpico de Portugal e pela Faculdade de Ciências do Desporto da Educação Física da Universidade de Coimbra, com a colaboração Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra.

A sessão de abertura ficou a cargo das entidades promotoras e da Câmara Municipal de Coimbra. Após esta ação foi assinado o protocolo entre o Comité Paralímpico de Portugal e a Faculdade de Ciências do Desporto da Educação Física da Universidade de Coimbra, representada pelo Professor Doutor Carlos Gonçalves.

Posto este deu-se início ao colóquio propriamente dito, no qual primeiramente se abordou a temática do “Papel do Desporto Paralímpico na construção de uma sociedade inclusiva”.

De seguida, José Pedro Vieira, Licenciado em Desporto e Lazer pela Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra enriqueceu esta conferência com um estudo, que se intitulava de “A influência do professor de Educação Física na inclusão no ensino regular dos alunos com dificuldades especiais”. A sua apresentação foi especialmente importante, uma vez que tomei conhecimento que é uma tarefa complexa mas cabe ao professor assegurar a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física, garantido a igualdade não só no acesso mas principalmente o sucesso de todos os alunos. Esta foi igualmente importante, uma vez que se coaduna com a etapa de formação que me encontro a realizar, assim como a profissão que ambiciono vir a desempenhar.

A Mestre Maria João Campos (FCDEF-UC) apresentou um estudo intitulado “A caminho da inclusão – O impacto do Dia Paralímpico nas atitudes dos alunos face à inclusão na aula de Educação Física”, no qual expôs a perceção e atitudes dos alunos sem NEE face a alunos com NEE. Esta foi igualmente pertinente, uma vez que deu a conhecer a opinião que os alunos sem NEE têm em relação aos seus colegas com NEE.

Tânia Lima Bastos, professora auxiliar convidada da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto presenteou-nos com “A preparação psicológica no contexto do Desporto adaptado” e no seguimento estabeleceu-se uma mesa redonda cujo tema foi “Desporto Paralímpico em Portugal, presente e futuro”, que contou com a participação de diversos convidados, desde atletas e ex-atletas paralímpicos, treinadores e técnicos

federativos, que teceram alguns comentários relativamente ao tema e contaram a sua experiência na primeira pessoa.

Considero que assistir a este colóquio foi extremamente enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que me permitiu compreender melhor certos aspetos relacionados com a inclusão de alunos com NEE, enaltecendo ainda a necessidade de incluir efetivamente esses alunos nas aulas de Educação Física regular, fazendo as devidas modificações para ir ao encontro das características desses alunos. A promoção e consciencialização dos alunos sem NEE para a convivência com os seus colegas com NEE, fazendo-os sentir parte da turma revela-se também bastante importante.

#### 7.1.2.1. Certificação do Colóquio – Inclusão pelo Desporto



### 7.1.3. XIV Fórum Internacional do Desporto

No dia 7 de março de 2014, pelas 15h30, teve lugar no auditório da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra o “XIV Fórum Internacional do Desporto”. Este foi promovido pela Faculdade de Ciências do Desporto da Educação Física da Universidade de Coimbra e pela Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, graças às várias sinergias que têm vindo a desenvolver a vários anos.

Os temas apresentados eram maioritariamente investigações ainda em curso alusivas a teses de Doutoramento que os preletores se encontram a desenvolver.

A primeira apresentação pertenceu a Joaquim Castanheira que abordou a temática da “Morfologia do Ventrículo esquerdo em adolescentes atletas e escolares saudáveis”, consciencializando os presentes que trabalham diariamente com jovens atletas ou escolares para uma doença cardíaca que provoca morte súbita, a miocardiopatia hipertrófica. Esta consciencializou-me para o facto de prestar uma maior atenção aos indicadores somáticos que antecedem uma alteração cardíaca, durante as aulas de Educação Física. Um professor de Educação Física deve possuir conhecimentos mínimos alusivos a esta temática, uma vez que as escolas não estabelecem como pré-requisito a entrega de um exame médico como o eletrocardiograma, que poderia despistar algum aluno portador desta doença.

Posto este, foi a vez de Jorge Conde apresentar “Padrão de sono em nadadores de alto rendimento”. Apesar de ser um estudo cuja amostra se cingiu apenas a nadadores federados, esta permitiu efetuar o transfere para alunos de idades semelhantes, no qual alertou para os efeitos prejudiciais de uma noite mal dormida, nomeadamente falta de rendimento físico e cognitivo. Sendo este mais um aspeto a ter em conta na abordagem aos alunos em idade escolar, visto que assume especial relevância nestas fases.

O Professor Manuel João (FCDEF-UC) apresentou um tema interessantíssimo, “Adolescentes fisicamente educados”, trazendo-nos a conceptualização de alguns conceitos como atividade física, exercício físico e educação física, assim como referiu alguns números que refletiam a prevalência de obesidade em Portugal; chamou a atenção para a importância que a disciplina de Educação Física assume no combate ao sedentarismo dos alunos em idades escolares, uma vez que para muito este representa o único momento de prática atividade física orientada; terminando com as “*guidelines*” avançadas pelo *American College of Sport Medicine* para a manutenção de uma vida ativa.

No seguimento, o professor André Seabra da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto apresentou um estudo que se encontra em desenvolvimento que foi financiado pela

UEFA, o “Soccer For Health”, que se prende pela aplicação de um programa regular de atividade física para crianças obesas, através da prática da modalidade de futebol.

Considero que assistir a este Fórum foi extremamente enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que permitiu alargar conhecimentos que se interpenetram com a intervenção pedagógica em Educação Física. Foram apresentações extremamente interessantes e completas, com temas atuais e pertinente, constituindo sem dúvida uma mais-valia para a minha formação.

Este Fórum era composto por dois dias, no entanto apenas tive oportunidade de comparecer no primeiro dia, uma vez que no dia seguinte encontrava-me envolvido noutra atividade (Oficina de Ideias 2014).

#### **7.1.4. Oficina de Ideias**

Chegada à Escola Secundária de Avelar Brotero pelas 9h25.

A primeira apresentação teve como orador o professor estagiário Rui Machado e a professora estagiária Ana Guerra (Núcleo de Estágio da Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho), que nos apresentaram uma modalidade nova criada por um professor de Leiria. Essa modalidade denomina-se de tripela. Em que depois de explicarem as regras e entregarem um pequeno boletim informativo, os mesmos pediram voluntários e aplicaram na prática o que haviam explicado inicialmente, desenvolvendo-se o referido jogo entre duas equipas. Após esta apresentação houve espaço para um pequeno debate, em que os preletores explicaram um pouco mais da modalidade.

O Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Avelar Brotero, apresentou o Modelo de Educação Desporto, neste caso na modalidade de badminton, em que o preletor foi o professor estagiário André Constantino. Neste caso, a explicação do modelo foi realizada à medida que também se ia demonstrando na prática. Mais uma vez, no final da apresentação teve lugar um pequeno debate, assim como nas apresentações seguintes.

Em terceiro lugar o Núcleo de Estágio da Escola Básica 2º e 3º Ciclo Dr. Daniel de Matos, apresentou uma das formas de abordar na escola uma modalidade ainda pouco conhecida nestes contextos, o frisbee. Aqui a explicação teórica foi acompanhada com uma demonstração prática. Nesta apresentação existiram algumas dinâmicas interessantes relativamente à exercitação do jogo. É sem dúvida uma modalidade alternativa que pode constituir situações pedagógicas de carácter formativo para os alunos/professores, para além de ter o fator novidade para os alunos.

Na abordagem ao Andebol, o José Afonso representou Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Anadia. O evidente domínio da modalidade assim como a emissão constante de feedbacks foi evidenciada. O José defendeu uma abordagem direta à modalidade partindo do jogo formal. A partir daí, devem ser detetados os diversos problemas a partir do jogo real e assim construir progressões pedagógicas para incrementar as habilidades/conhecimentos dos alunos, reparando algumas lacunas. Os exercícios são assim definidos a partir dos problemas detetados em situação de jogo e após a sua execução o jogo formal deverá ser retomado de forma a verificar-se o transfer entre o exercício de progressão e o jogo. O José realçou que uma das fases mais difíceis da profissão de docente é, no momento, observar e compreender os diversos problemas. Assim, por vezes, torna-se necessário que o professor deixe de emitir feedbacks para ver o jogo na sua totalidade. Apesar das situações analíticas serem por vezes necessárias, estas devem ser direcionadas e aplicadas em situação de jogo. Muitas vezes a superioridade numérica no ataque torna-se uma estratégia bastante pertinente para permitir a continuidade de jogo.

O Núcleo da Quinta das Flores incidiu a sua apresentação sobre a condição física. Nesta situação, considerando que a condição física é uma habilidade fundamental e avaliada durante a disciplina. O grupo apresentou dois estilos de ensino diferenciados na abordagem da matéria (tarefa e comando). Tendo sido ambos bastante dinâmicos e interessantes, considero que aquela que envolve duas “estações” distintas (condição física e jogo adaptado) pode fomentar um maior empenho e motivação. As grandes dificuldades que a condição física abarca é a necessidade constante de corrigir posturas, sendo esta uma fase determinante para evitar lesões.

O Núcleo de Estágio da Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho apresentou o Smashbal como adaptação ao voleibol. Na minha opinião achei a abordagem a este jogo mais indicada para camadas jovens. No caso dos alunos que já frequentam o ensino secundário, onde se pretende desenvolver o jogo real do voleibol, não me parece uma modalidade introdutória que os ajude a melhorar, não me parecendo muito adequado implementá-la. Alguns dos exercícios demonstrados podem ser pertinentes como progressão pedagógica, mas na centralidade, não considero que esta seja uma adaptação ideal para a escola no ensino secundário.

Seguidamente, o Núcleo de Estágio da Escola Básica 2º e 3º Ciclo Dr. Daniel de Matos apresentou uma abordagem ao atletismo, neste caso estafetas, em que a primeira abordagem é a transmissão do testemunho. A metodologia foi feita através de percursos marcados por cones, que definiam claramente os espaços onde se pretendia a aceleração, transmissão e

continuidade da corrida. É no entanto evidente algum desenquadramento face às técnicas necessárias exigidas pela modalidade (como uma progressão de passagem do testemunho de frente para o colega). Alguns dos exercícios são ainda algo perigosos no que diz respeito ao choque de alunos.

Na abordagem à ginástica acrobática, apresentado pelo Núcleo de Estágio do Colégio de São Martinho, foi apresentado um jogo de competição entre os grupos, que seria o Bingo. É evidente que a prática deste jogo só se torna possível quando os alunos já dominam a modalidade e as regras de segurança. É ainda importante a constante observação e emissão de feedbacks.

Numa outra abordagem ao voleibol, o Núcleo de Estágio da Escola Básica de São Silvestre, para uma turma de 5º ano o exercício apresentado não se ajusta às características das crianças desta idade. É importante realçar que caso os alunos não dominem o passe, será impossível permitir a continuidade de jogo. Desta forma, a intervenção do grupo não constituiu conteúdos de grande importância pedagógica, nesta fase inicial.

Na apresentação do grupo da Escola Secundária de Avelar Brotero esta incidiu sobre a modalidade de basquetebol. Com a apresentação prática do modelo de Teaching Games for Understanding.

Na minha opinião, esta foi uma partilha imensamente rica de experiências e vivências, em que aprendi bastante e que me surpreendeu bastante pela positiva. É de louvar estas iniciativas que ajudam professores estagiários como eu em início de carreira a solidificar conhecimentos e construir experiências futuras.

#### 7.1.4.1. Certificação Oficina de Ideias



#### 7.1.5. FICEF

No dia 21 de março de 2014 teve lugar no Auditório do Estádio Universitário de Coimbra o “III Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”.

O FICEF teve lugar um pouco depois do horário previsto.

A abrir a ordem de trabalhos esteve o Professor Doutor e Diretor da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, António Figueiredo, dando as boas-vindas aos presentes e felicitando a organização deste evento, terminado a sua apresentação com uma breve explicação acerca da organização curricular da licenciatura, fazendo a ponte para as restantes preleções.

Seguidamente, o Professor Doutor Rui Gomes tomou a palavra e tentou responder à questão “Temos professores a mais ou educação a menos?” Afirmando que o que o Estado tanto preconiza e nos faz crer, não é bem verdade. Segundo o que foi apresentado pelo professor, e de acordo com dados da OCDE, o número de alunos aumentou residualmente durante a última década (9000 alunos). Em contrapartida, o número de professores tem vindo a reduzir drasticamente (sendo isto um paradoxo, pois o número de alunos tem vindo a aumentar). Ou seja, o número de professores tem vindo a diminuir por outras razões que não estão relacionadas com os alunos. A percentagem de população com o ensino secundário finalizado dos 30 aos 34 anos, em Portugal, é bastante inferior em comparação com os outros países europeus. O preletor terminou a sua apresentação afirmando que a meta da União



Europeia é ter 40% de pessoas, dos 30 aos 34 anos, com o ensino superior terminado nos vinte e um países da União Europeia. No fim da apresentação, houve espaço para dúvidas, estabelecendo-se um pequeno debate.

Nas “Jornadas Científico – Pedagógicos: alunos do MEEFEBS” foram incluídas as apresentações dos mestrados e dos Mestres João Teixeira e Catarina Amorim. O professor estagiário José Afonso foi o primeiro a apresentar o seu trabalho, intitulado de “As implicações da não contabilização da nota final de Educação Física para a ponderação da média final do Ensino Secundário”, onde o mesmo, levou a cabo uma investigação na escola onde estagia e que demonstrou dados surpreendentes como o fato de haver professores de Educação Física a concordarem com a não contabilização da nota da disciplina para a média final do Ensino Secundário. Com a recolha de dados, o mesmo pode constatar que a maioria dos alunos, e apesar da nota de Educação Física não contar para a média final, afirmou que ainda se motivavam nas aulas. Posteriormente seguiu-se a apresentação do Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Avelar Brotero, na pessoa do Professor Orientador da mesma, Professor António Miranda que apresentou o projeto que todos os anos implementa na sua escola com a ajuda dos estagiários, denominado de “Oficina de ideias”. Este projeto tem como objetivo o intercâmbio de ideias entre os estagiários, através de troca de experiências, tornando-se numa atividade muito rica. O Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores apresentou logo a seguir, com o tema “Aplicação da Avaliação Formativa nas aulas de Educação Física”. Foi apresentado o estudo que os mesmos levaram a cabo, apresentando não só os resultados obtidos com o mesmo, mas também as suas experiências como professores estagiários. Posteriormente apresentou o seu relatório de estágio do ano anterior, a Mestre Catarina Amorim, intitulado “A equidade no processo de avaliação”. Esta apresentação foi seguida da do Mestre João Teixeira que apresentou “Um sistema de avaliação das aprendizagens em Educação Física – relato de uma experiência”. Após estas apresentações teve lugar a mesa redonda com a colocação de questões.

Seguiu-se com “A investigação em Ciências da Educação Física – trabalhos em curso dos doutorandos da FCDEF-UC”, tendo como presidente a Professora Dr. Elsa Silva, em substituição do Professor Dr. António Ferreira, que teve um compromisso de última hora. Primeiramente teve lugar a preleção do Professor Mestre Miguel Fachada, que abordou a “Profissionalidade docente em mudança”, tocando em vários assuntos e pontos fulcrais e atuais da nossa sociedade. O Professor Mestre Antero Abreu expôs a “Diferenciação Pedagógica: mobilização do espectro dos estilos de ensino na Educação Física”, falando dos vários estilos de ensino e da definição de cada um deles. Este ciclo de conferências terminou

com a preleção do Professor Mestre Paulo Nobre que trouxe o tema “A avaliação das aprendizagens no ensino secundário: das concepções à prática”, falando um pouco acerca do seu estudo de doutoramento. No seguimento das apresentações houve espaço para a colocação de dúvidas, no entanto houve apenas tempo para o Professor António Miranda colocar uma questão a cada um dos preletores.

Pausa para almoço. Retoma das atividades às 15h15.

O presidente da mesa redonda, o Professor Mestre Paulo Nobre apresentou os preletores. A Professora Dr. Elsa Silva apresentou os seus estudos tentando responder à questão “É o género um fator enviesador da avaliação na formação inicial de professores de Educação Física?”, apresentando os resultados de vários estudos conduzidos por si. A segunda preletores foi a Professora Dr. Palmira Alves e deu o seu contributo com a “Avaliação para a Aprendizagem – o contributo da referencialização”, esclarecendo vários aspetos sobre a avaliação. Por fim, o Professor Dr. Didier Chavrier da Universidade de Orleans expôs o seu trabalho acerca da “Evaluation and social construction of bodies: the different treatment of the girls and the boys in the construction of the knowledges in Physical Education”, apresentando várias concepções e definições. No fim, teve lugar o espaço para questões.

No término do evento teve lugar as apresentações dos posters bem como a atribuição dos prémios. Tendo ficado em primeiro lugar o poster da Professora Estagiária Tânia Alves, em segundo lugar ficou o poster do grupo constituído por elementos do primeiro ano do Mestrado e em terceiro lugar ficou o poster do Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Avelar Brotero.

Este Fórum constituiu mais um encontro de partilha de conhecimentos. Em que, nós como professores estagiários e iniciantes de carreira temos oportunidade de aprender com Mestres e Doutores de renome na área. O fato de ter participado com o meu Núcleo com uma apresentação acerca da avaliação formativa foi também mais um ponto positivo quer no meu conhecimento, quer no ganho de experiência. A organização deste ano superou as minhas expectativas grandemente pela positiva. Os professores doutores externos convidados foram também sem dúvida uma ótima escolha e um complemento essencial neste encontro, nunca, no entanto, desvalorizando a competência e conhecimento dos professores mestres e doutores desta Faculdade a que tanto me orgulho de pertencer. Em suma, foi sem dúvida um momento de crescimento profissional e pessoal.

### 7.1.5.1. Certificação FICEF



### 7.1.6. Sessão de sensibilização sobre a Dislexia na Escola

No dia 30 de Maio de 2014 teve lugar na Casa Municipal da Cultura de Coimbra, uma Sessão de sensibilização sobre a dislexia na Escola. Esta ação resultou das sinergias estabelecidas entre a Casa Municipal da Cultura de Coimbra e a Associação Portuguesa de Dislexia (Dislex), esta última representada pela Dra. Helena Serra, uma das fundadoras da Associação.

Esta ação foi essencialmente dirigida a professores, futuros professores e pais, embora qualquer interessado pudesse participar. Teve como intuito sensibilizar estes agentes para a

problemática e algumas estratégias que podem e devem ser implementadas no quotidiano destas crianças.

A Dra. Helena Serra iniciou a “conversa” apresentando esta problemática que atinge um número considerável de alunos portugueses. Esta fase inicial foi fundamental para perceber que a dislexia deriva de causas neurológicas, mais concretamente de um desenvolvimento incompleto de algumas áreas do cérebro, durante as fases sensíveis. Reti também que esta problemática atinge principalmente alunos de inteligência normal ou superior e que estes são altamente criativos em áreas específicas (desporto, música, entre outros).

Seguidamente a preleitora transmitiu algumas das ações que desenvolve com as crianças para diagnosticar esta problemática, assim como o nível que cada um apresenta. Esta assenta essencialmente em 4 fases de diagnóstico: a primeira diz respeito a uma avaliação compreensiva, identificando as áreas do cérebro que não estão a funcionar de forma eficaz; a segunda assenta na avaliação da psicomotricidade, mais concretamente na orientação espacial dos textos; a terceira na avaliação percetiva (sentidos) e por fim a quarta na motricidade. Estas quatro fases permitem identificar com rigor o grau de dislexia em que o aluno se encontra.

De seguida, a oradora apresentou a legislação que rege a adoção de medidas específicas para estes casos e posteriormente apresentou algumas estratégias que deverão ser adotadas com alunos que sofrem de dislexia. Estas eram vocacionadas para vários campos, desde a localização do aluno na sala de aula; à elaboração dos materiais pelo professor (com cores e com pouco texto e por tópicos); recorrer a meios gráficos; não pedir aos alunos disléxicos para ler em voz alta; reforçar positivamente estes alunos; a turma em que se inserem alunos disléxicos deve ser esclarecida sobre esta temática, de modo a incluir de forma mais eficaz estes alunos; nos testes devem-se privilegiar questões de escolha múltipla e perguntas diretas.

Considerarei extremamente pertinente e interessante esta sessão de sensibilização, não só por enriquecer a minha formação pessoal e académica mas principalmente por poder pôr em prática algumas das estratégias retidas, uma vez que a turma que me encontro a lecionar possui dois alunos com dislexia. Esta ação irá certamente facilitar a compreensão destes alunos e orientar a minha ação nas aprendizagens destes alunos.

### 7.1.6.1. Certificação Sessão de sensibilização sobre a Dislexia na Escola



### 7.1.7. Tendências na Educação – Perspetivas de futuro

No dia 3 de maio de 2014 teve lugar no Colégio de São Teotónio em Coimbra, a “Jornada da Educação: Tendências na Educação perspetivas de futuro”.

A abrir este dia de formação esteve o Professor Doutor P. Manuel Carvalheiro Dias, como Diretor do Colégio. Saudando os presentes e fazendo uma pequena introdução ao tema retratado nesta Jornada, ou seja, o futuro da educação. Seguidamente proferiu a Representante do Secretário de Estado, Doutora Isabel Dias, tendo tocado em diversos pontos como as pretensões do Ministério para o campo da Educação, tendo abordado também o futuro da educação. Por fim, e completando a mesa inicial estava a presidente da Associação de Pais, Doutora Ana Lúcia Gordinho.

Após esta abertura solene, o primeiro orador foi o Professor Doutor Alexandre Ventura, que abordou o tema “Futuro dos professores”. Este contributo para a reflexão conjunta visou antecipar cenários possíveis com os quais os professores virão a confrontar-se no futuro. A questão que o Professor nos trouxe foi “Estamos prontos para reinventar o futuro?”, tendo a sua apresentação se desenrolado por aí e sendo cíclica, tendo terminado com a mesma questão. Ao longo da apresentação o Professor abordou vários temas, como a escola como linha de montagem (sob influências de Ford), a escola como armazém. Tendo chamado à atenção que o problema de hoje em dia não é o acesso à informação, mas a capacidade de

distinguir o essencial do acessório. Sendo que o papel dos professores é ajudar os alunos a desenvolver essa capacidade. Segundo o preletor, cada vez mais alunos estão a ser encaminhados para becos sem saída, onde as escolas não têm capacidade para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Foi também traçada a imagem social dos professores no presente, onde aparece a degradação, a desvalorização, a funcionarização, a perda de estatuto remuneratório, a despromoção, entre outros. A profissão docente é uma semi- profissão numa era de prestação de contas. Na sua apresentação o Professor apresentou ainda os fatores – chave explicativos da crise e do mal-estar docente. De acordo com o mesmo, os professores após os quinze anos de lecionação, se não tiverem estímulos diferentes e novos desafios, perdem a vontade de aprender. Foi também apresentada a distinção entre profissionalidade e profissionalismo, e ainda traçada a imagem social futura dos professores. Os professores hoje em dia em detrimento se de revelarem profissionais reflexivos, demonstram ser meros técnicos, em que se limitam a aplicar as decisões pensadas por outrem, apresentam-se como meros executores. Segundo o Professor orador existe uma tendência para a funcionarização da profissão docente. Ao longo da sua exposição, o Professor forneceu algumas dicas para a formação inicial dos professores, enumerando também as competências fundamentais do professor. O Professor terminou a sua apresentação com uma metáfora, comparando a escola a um ovo. Em que se o ovo sofrer a pressão extrema (por exemplo, de um martelo), facilmente se partirá e não nascerá nada de novo. No entanto, se não houver pressões sobre o ovo, dele nascerá vida, após as transformações internas necessárias. O mesmo se passa com as organizações escolares, em que se as mudanças forem feitas de dentro para fora têm muito mais benefícios quando comparadas com as pressões externas que provocam a erosão e o enfraquecimento da profissão docente.

Após uma pequena pausa para café, a sessão foi retomada com o debate da apresentação do Professor Alexandre Ventura.

A programação foi retomada da parte da tarde com um momento cultura, proporcionado por uma aluna de música do Colégio, revelando-se um momento único, extremamente bonito e inspirador.

A Jornada foi retomada com a apresentação do Professor Doutor Jorge Adelino Costa, com o tema “o Futuro da Escola”, abordando temas como a educação escolar, apresentando os seus elementos básicos, abordando as modalidades e tendências da escola/ensino no espaço público. No decorrer da sua apresentação o Professor apresentou também os cenários da Escola do futuro, que segundo a OCDE são seis, enumerando também os desafios da Escola do presente. No término da apresentação teve lugar a partilha de opiniões e o debate.

Por fim, foi apresentado o tema “o Futuro do Currículo”, na pessoa da Professora Doutora Maria do Céu Roldão. A apresentação abordou, essencialmente, cinco pontos, como sendo, currículo na sociedade, os conteúdos do currículo, as finalidades do mesmo, o modo de transmissão do currículo e a relação do currículo e da escola com a equidade.

No meu ponto de vista, a presença nesta formação foi bastante benéfica, abordando temas de enorme interesse e sendo o tema central o futuro da educação, fazia todo o sentido estar presente, uma vez que sendo professora estagiária, é o momento certo para pensar no futuro. O complemento da formação com um momento musical foi extremamente prazeroso.

#### 7.1.7.1. Certificação Tendências na Educação – Perspetivas de futuro

The image shows a certificate of formation for a training event. The background features a close-up of a hand holding a string of colorful beads. The text is overlaid on this background. At the top, it reads 'JORNADA DE EDUCAÇÃO CST'. Below that, a red banner contains the text 'Tendências na Educação perspetivas de futuro'. The date '3 MAIO 2014' and the location 'Colégio São Teotónio' are listed. A section titled 'Participação especial:' lists the names of three individuals: Maria do Céu Roldão, Jorge Adelino Costa, and Alexandre Ventura. The main body of the certificate is titled 'Certificado de formação' and certifies that Sora Filipa Oliveira Antunes Silva participated in the event on May 3, 2014, for a total of 6 hours. The director, Manuel Carvalho Dias, is mentioned at the bottom with a signature. Contact information for the school is provided at the very bottom.

**JORNADA DE EDUCAÇÃO**  
**CST**

Tendências na Educação  
perspetivas de futuro

**3 MAIO 2014**  
Colégio São Teotónio

**Participação especial:**  
Maria do Céu Roldão  
Jorge Adelino Costa  
Alexandre Ventura

**Certificado de formação**

Certifica-se que  
*Sora Filipa Oliveira Antunes Silva*  
participou na Jornada de Educação CST, no dia 3 de maio de 2014, no Colégio de São Teotónio, com um total de 6 horas de formação.

O diretor,  
*Manuel Carvalho Dias*  
Manuel Carvalho Dias

Colégio de São Teotónio  
Rua do Brasil, nº 49, 3030 - 175 COIMBRA  
TEL. 239 701 487 FAX 239 717 733  
WEB www.csteotonio.pt  
MAIL geral@csteotonio.pt

CST  
colégio  
são teotónio

Colégio de  
Teotónio  
são teotónio

## 7.2. ALT-PE

### 7.2.1. Esquema elucidativo do ALT-PE

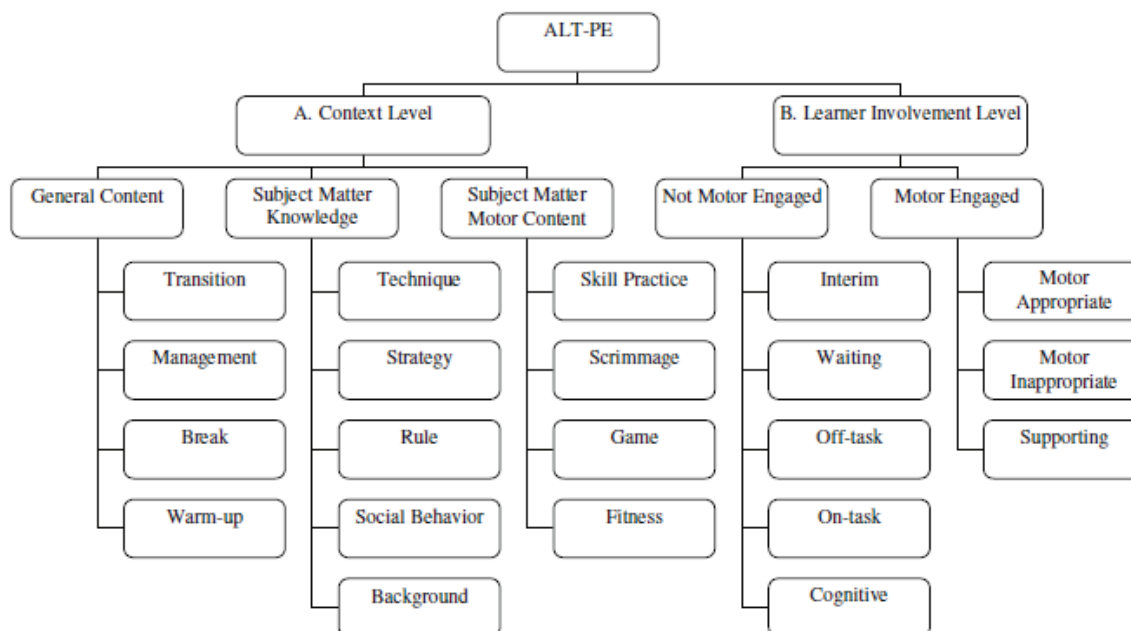


Figure 3.4.1. Graphical Presentation of ALT-PE and its Sub Levels

Yildirim (2003)

### 7.2.2. Definições do ALT-PE

## Academic Learning Time – Physical Education (ALT-PE)

**Objetivo:** medir a porção de tempo na aula de EF na qual o aluno está envolvido numa atividade motora com taxa de sucesso. O instrumento é capaz de descrever não só o tipo de atividade motora em que os alunos selecionados estão envolvidos, mas também o contexto geral da aula. A informação sobre a atividade motora fornece os dados mais úteis sobre EF.

### Descrição de Categorias

#### A. Nível do Contexto

O nível do contexto descreve o contexto da definição onde o comportamento de um aluno específico está a ocorrer. Este nível é composto por duas grandes vertentes: o conteúdo geral e conteúdo da matéria (conhecimento teórico e conhecimento motor).



## **1. Conteúdo Geral**

Tempo de aula durante o qual os alunos não se destinam a ser envolvidos em atividade de EF.

- a. Transição (T) – tempo dedicado a atividades de gestão e organização relacionados com a instrução;
- b. Gestão (G) – tempo dedicado a tarefas de gestão que não estão relacionadas com as atividades instrucionais;
- c. Intervalo (I) – Tempo dedicado ao descanso e/ou discussão de assuntos não relacionados com a matéria;
- d. Aquecimento (A) – tempo dedicado à execução de rotinas de atividade física, cujo propósito é preparar os alunos para o empenho e esforço das atividades da aula;
- e. Alongamentos (AL) – tempo dedicado à recuperação ativa de algumas atividades da aula.

## **2. Conteúdo de Matéria/Conhecimento Teórico**

Tempo de aula em que o foco principal se destina a ser o conhecimento relacionado ao conteúdo de EF.

- a. Técnica (TC) – Tempo dedicado à transmissão de informações sobre a forma física de uma habilidade motora;
- b. Estratégia/Instrução (E) – Tempo dedicado à transmissão de informações sobre os planos de ação para a realização de forma individual ou em grupo;
- c. Regras (R) – Tempo dedicado à transmissão de informações sobre os regulamentos que regem a atividade;
- d. Comportamento Social (CS) – Tempo dedicado à transmissão de informações sobre formas adequadas e inadequadas de comportamento no contexto da atividade;

## **3. Conhecimento motor**

Tempo de aula em que o foco principal se destina a ser o envolvimento motor nas atividades de EF.

- a. Habilidade Prática (H) – Tempo dedicado à prática de habilidades ou cadeias de habilidades fora do contexto aplicado com o principal objetivo do desenvolvimento de habilidades;
- b. Jogadas/Rotinas (JR) – Tempo dedicado ao refinamento e extensão das competências num ambiente aplicado (ou seja, num cenário que é como ou estimula o cenário em que a habilidade é realmente usada) e durante o qual a instrução e FB para os participantes são frequentes;
- c. Jogo (J) – Tempo dedicado a aplicação de habilidades num jogo ou cenário competitivo que os participantes realizam sem a intervenção do professor;
- d. Condição Física (CF) – Tempo dedicado a atividades cuja finalidade é alterar o estado físico do aluno em termos de força, resistência cardiovascular ou flexibilidade.

## **B. Nível de envolvimento do aluno**

O nível de envolvimento do aluno descreve como os alunos estão envolvidos na aula de EF descrito no nível de contexto. O nível de envolvimento tem duas facetas: envolvidos na prática e não envolvidos na prática.

### **1. Não envolvidos na prática**

Qualquer envolvimento dos alunos não relacionado com o envolvimento nas atividades motoras orientadas.

- a. Tempo de espera (TE) – O aluno completou a tarefa e está à espera por próximas instruções ou oportunidade de responder;
- b. Fora da Tarefa (FT) – O aluno está envolvido ou exerce uma atividade na qual não deveria estar envolvido, ou está envolvido numa atividade diferente daquele que deveria estar a ser praticada;
- c. Na Tarefa (NT) – O aluno está devidamente envolvido na tarefa devida.
- d. Cognitivo (C) - o aluno está envolvido apropriadamente numa tarefa cognitiva.

## 2. Envolvidos na prática

Envolvimento motor em atividades motoras orientadas e relacionadas com o objetivo da aula.

- a. Prática Adequada (PA) – o aluno está envolvido numa atividade motora em que consegue produzir um elevado grau de sucesso;
- b. Prática Inadequada (PI) – o aluno está envolvido numa atividade motora orientada, no entanto, essa atividade é demasiado difícil para as suas capacidades individuais ou demasiado fácil, que praticá-la não contribui para os objetivos da aula;
- c. Apoio (AP) – o aluno está envolvido numa atividade motora cujo objetivo é ajudar os outros a aprender ou a realizar a atividade.

### 7.2.3. Grelha de ALT-PE

#### Academic Learning Time – Physical Education (ALT-PE)

Professora \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Unidade Didática \_\_\_\_\_ Início \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_

Número de alunos \_\_\_\_\_ Número de alunos com PEI \_\_\_\_\_

Observadora \_\_\_\_\_

#### Nível do Contexto (C)

Conteúdo Geral	Matéria/ Conhecimento Teórico	Conhecimento motor
Transições (T)	Técnica (TC)	Habilidade Prática (H)
Gestão (G)	Estratégia/Instrução (E)	Jogadas/rotinas (JR)
Intervalo (I)	Regras (R)	Jogo (J)
Aquecimento (A)	Comportamento social (CS)	Condição Física (CF)

Alongamentos (AL)

#### Nível de envolvimento do aluno (E)

Não envolvidos na prática	Envolvidos na prática
Demonstrações (D)	Prática Adequada (PA)
Tempo de Espera (TE)	Prática Inadequada (PI)
Fora da Tarefa (FT)	Apoio (AP)
Na Tarefa (NT)	
Cognitivo (C)	

Student # 1 (com PEI)

Género \_\_\_\_\_

<b>0</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>1</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>2</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>3</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>4</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>5</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>6</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>7</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>8</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>9</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>10</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>11</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>12</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>13</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>14</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>15</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>16</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>17</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>18</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>19</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>20</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>21</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>22</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>23</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>24</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>25</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>26</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>27</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>28</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>29</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>30</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>31</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>32</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>33</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>34</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>35</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>36</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>37</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>38</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>39</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>40</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>41</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>42</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>43</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>44</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>45</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>46</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>47</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>48</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>49</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>50</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>51</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>52</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>53</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>54</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>55</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>56</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>57</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>58</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>59</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>60</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>61</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>62</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>63</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>64</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>65</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>66</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>67</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>68</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>69</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>70</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>71</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>72</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>73</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>74</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>75</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>76</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>77</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>78</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>79</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>80</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>81</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>82</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>83</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>84</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>85</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>86</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>87</b>	10-	20-	30-	40-	50-
<b>88</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>89</b>	10-	20-	30-	40-	50-	<b>90</b>	10-	20-	30-	40-	50-						