

Filipa de Almeida Oliveira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 Dr.^a MARIA
ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA D DO 9.º ANO NO ANO LETIVO 2015/2016**

**O PROCESSO EVOLUTIVO DA COORDENAÇÃO MOTORA, EQUÍLIBRIO E INCLUSÃO DE UMA
ALUNA COM TRISSOMIA 21 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Coimbra

2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FILIPA DE ALMEIDA OLIVEIRA

2011168749

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2/3
DRA. MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA D DO 9.º ANO NO ANO
LETIVO 2015/2016**

**O PROCESSO EVOLUTIVO DA COORDENAÇÃO MOTORA, EQUÍLIBRIO E
INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM TRISSOMIA 21 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

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

Orientador: Antero Abreu

COIMBRA

2016

Esta obra deve ser citada como:

Oliveira, F. (2016). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EB 2/3 Dra. Maria Alice Gouveia junto da turma D do 9.ºano, no ano letivo 2015/2016. Processo evolutivo da coordenação motora, equilíbrio e inclusão de uma aluna com Trissomia 21 nas aulas de Educação Física. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Filipa de Almeida Oliveira, aluna n.º 2011168749 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra, que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de março de 2009).

14 de junho de 2016

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por me terem dado o apoio incondicional e a oportunidade de finalizar o meu ciclo de estudos com sucesso.

Ao núcleo de estágio, pela incrível motivação, dedicação e força que foram transmitidas entre todas, mas especialmente à minha colega Filipa Henriques.

À Professora Maria Lurdes Pereira, pela disponibilidade, apoio e experiências transmitidas ao longo do ano letivo, de forma a ultrapassarmos sempre as nossas dificuldades.

Ao Professor Antero Abreu, pelo esclarecimento de todas as dúvidas surgidas e, ainda, pelas críticas construtivas relativamente às aulas, no decorrer do ano letivo.

A todos os professores pertencentes ao grupo disciplinar de Educação Física e restante comunidade escolar, pelo auxílio e bom ambiente que nos proporcionaram.

Um agradecimento muito especial ao João Pinto Pereira e à Cátia Delgado, pelo auxílio fornecido ao longo do ano letivo e na estruturação do relatório.

E, por fim, à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que nos preparou e auxiliou na finalização desta última etapa do nosso percurso académico.

RESUMO

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico e Relatório Final, do 2.º ano 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. Este desenvolveu-se, em termos práticos, na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, mais propriamente com a turma D do 9.º ano. O Estágio Pedagógico idealiza capacitar os alunos estagiários para a prática autónoma no que concerne à lecionação da disciplina de Educação Física, sendo o momento de desbloqueio entre a teoria e a prática, em que os alunos têm a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridos. Este ano permite que a transformação dos alunos em docentes seja realizada no sentido da excelência, melhorando todas as qualidades inerentes ao docente, nomeadamente, a capacidade de intervenção pedagógica, de planeamento e a definição dos objetivos. Neste sentido, o presente relatório divide-se entre a descrição sobre as atividades anuais desenvolvidas, destacando-se o planeamento, a realização, a avaliação e a ética-profissional, bem como a reflexão sobre a nossa postura ao longo do estágio, no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos, aprendizagens transmitidas aos alunos, às principais dificuldades sentidas e ao seu processo de resolução, sem descurar o confronto entre as expectativas iniciais e finais. A parte final deste relatório destina-se ao aprofundamento do tema problema, que incide sobre a evolução de uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE), relativamente à coordenação motora, equilíbrio e inclusão nas aulas de Educação Física, tendo-se recorrido, para medir a sua progressão, ao teste *Korperkoordinationstest fur kinder* (KTK) em dois períodos, inicial e final.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Intervenção Pedagógica. Reflexão. Planeamento. NEE. Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

The Final Report is integrated in the Pedagogical Training and Report course unit, of the 2nd year of the Masters Degree in Sports Education in the Elementary and Secondary levels at Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. The practical part took place at Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia with 9th grade class students, specifically of the designated D classroom. The Pedagogical Training aims to develop in each trainee, the capability of teaching the sports class subject, this is the moment of transition from the theoretical to the practical, allowing the students to apply all the acquired knowledge. This year's experience for a development from a student to a teacher in many levels in order to achieve excellence, improving the skills from pedagogical intervention to planning and the conception of classes. This report is divided in two main parts: a) Description of the annual activities (planning, execution, evaluation and professional ethics) b) Reflection about the progress throughout the training year (acquired knowledge, teaching skills, main difficulties felt and according resolutions, balance between the initial expectations and actual ending goals. The final part of the report focuses in the theme-problem, which concerns the evolution of a special needs student as far as motor coordination, balance and integration in a Sports Education class. To measure the student's progression a KTK test was applied in two separate periods (initial and final).

Keywords: *Pedagogical Training. Pedagogical Intervention. Reflection. Planning. Special Education Needs. Teaching Learning Process.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	13
a) Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (Plano de formação individual).....	13
b) Caraterização das condições locais e relação educativa.....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	20
a) Planeamento.....	20
i. Plano anual.....	20
ii. Planeamento das unidades didáticas.....	22
iii. Elaboração do plano de aula.....	23
b) Realização.....	25
i. Instrução.....	25
ii. Gestão pedagógica.....	26
iii. Clima/Disciplina.....	27
iv. Decisões de ajustamento.....	28
v. Observações de aulas.....	28
c) Avaliação.....	29
i. Avaliação diagnóstica.....	29
ii. Avaliação Formativa.....	31
iii. Avaliação Sumativa.....	31
iv. Autoavaliação.....	33

4. EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS EFETUADAS ENQUANTO PROFESSORA ESTAGIÁRIA (NÍVEL PROFISSIONAL E PESSOAL).....	34
5. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	37
6. DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.....	39
a) Dificuldades e necessidades de formação	39
b) A importância da formação contínua	41
7. ATITUDE ÉTICO - PROFISSIONAL.....	42
a) Importância do trabalho individual e de grupo.....	42
b) Capacidade de iniciativa e responsabilidade.....	42
8. QUESTÕES DILEMÁTICAS	44
9. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL	45
a) Impacto do estágio na realidade do contexto escolar.....	45
b) Prática pedagógica supervisionada.....	45
c) Experiência pessoal e profissional	46
10. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA – PROCESSO EVOLUTIVO DA COORDENAÇÃO MOTORA, EQUILÍBRIO E A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM TRISSOMIA 21 NAS AULAS DE E.F.	47
a) Introdução	47
b) Pertinência do Estudo	47
c) Objetivos	48
d) Enquadramento teórico	48
e) Metodologia.....	53
i. Amostra.....	53
ii. Procedimentos	54
iii. Instrumentos	55
f) Apresentação e Discussão de Resultados	56
g) Conclusões.....	63
11. CONCLUSÕES DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO	65

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
OUTRAS REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	71
Anexo I - Grelha de Observação das Aulas	71
Anexo II - Grelha de Registo da Avaliação Diagnóstica.....	73
Anexo III - Grelha de Registo da Avaliação Formativa.....	74
Anexo IV - Grelha de Registo da Avaliação Sumativa	75
Anexo V - Ficha de Registo da Autoavaliação	76
Anexo VI – Questionário ao Professor de Coadjuvação à aluna	79
Anexo VII – Descrição das tarefas pertencentes ao teste KTK.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

- A - Avançado
- AAIDD- *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*
- E - Elementar
- EF - Educação Física
- EMRC - Educação Moral e Religião Católica
- I - Introdutório
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- PAPPI - Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual
- PFI - Plano de Formação Individual
- PNEF - Programa Nacional de Educação Física
- UD - Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2015/2016, inserido no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, surge o presente Relatório Final de Estágio, onde se expõe, por escrito, a experiência letiva durante um ano escolar completo.

Com efeito, a concretização do Estágio Pedagógico é o momento que nos permite experimentar e decidir relativamente às diferentes conceções e formas do ensino, aprendidas no decorrer do 1.º ano do ciclo de estudos do Mestrado. É neste ano que ocorre a transição de aluno para professor, no sentido de o aluno testar/pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos, criar uma personalidade enquanto docente, com o objetivo de ensinar enquanto profissional e de educar enquanto pessoa.

Segundo o Decreto-Lei n.º240/2001, o professor *“assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”*.

Deste modo, o professor assume um papel de enorme responsabilidade perante a sociedade, sendo o elo de ligação entre a escola e os alunos e, posteriormente, promotor de sabedoria e aprendizagem. Assim sendo, para um ensino de excelência é estritamente necessário que o professor desenvolva um trabalho prévio, com o objetivo de aumentar as suas capacidades de adaptação/motivação, apurar o sentido de observação no sentido de alcançar o sucesso nos possíveis e mais variados contextos escolares que possam surgir.

Em última instância, com a reflexão implícita ao longo da redação deste relatório, pudemos verificar que, após todas as experiências vividas e com os conhecimentos

adquiridos ao longo deste percurso, as capacidades para ensinar Educação Física e para orientar/educar os alunos tiveram um exponencial de crescimento tremendo, no qual o contributo dos professores orientadores Lurdes Pereira e Antero Abreu foi fundamental.

A estrutura deste documento consiste nos seguintes capítulos:

- Resumo;
- *Abstract*;
- Introdução;
- Contextualização da prática desenvolvida;
- Análise reflexiva sobre a prática pedagógica;
- Experiências e aprendizagens efetuadas enquanto professora estagiária (nível profissional e pessoal);
- Compromisso com as aprendizagens dos alunos;
- Dificuldades e necessidades de formação;
- Atitude ético-profissional;
- Questões dilemáticas;
- Conclusões referentes à formação inicial;
- Aprofundamento do tema problema;
- Conclusões do relatório final de estágio
- Referências bibliográficas;
- Anexos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

a) Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio (Plano de formação individual)

A Educação Física foi sempre um enorme desafio que nos acompanhou desde muito cedo, suscitando-nos interesse, enquanto profissionais. Desta forma, permitiu-nos chegar ao ciclo de estudos de Mestrado e experienciar o Estágio Pedagógico.

Posto isto, o Estágio Pedagógico constituiu uma primeira oportunidade e uma etapa muito importante para a conclusão e evolução da nossa formação académica, enquanto futuros profissionais de Educação Física. Deste modo, deu-nos a possibilidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos anteriormente, através da lecionação de aulas num contexto escolar, durante um ano letivo.

Nesta fase final do Mestrado, apercebemo-nos que a escola é o sítio mais indicado para a realização do estágio pedagógico, na medida em que é na escola que conseguiremos reunir o núcleo de estágio e a orientadora da escola para transferir todo o conhecimento alcançado em prática, adquirir capacidades de intervenção pedagógica com os alunos e ultrapassar as dificuldades sentidas no início do ano letivo.

Ao longo do Estágio Pedagógico, pretendemos superar todas as dificuldades, evoluir como profissionais da área, adquirir mais conhecimentos sobre as matérias a abordar, sobre o funcionamento da escola e sobre os cargos atribuídos a todos os docentes.

Segundo o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, o perfil funcional do docente divide-se em quatro dimensões do trabalho do professor. Desta forma, pensávamos exercer esta profissão de forma correta, através da investigação e reflexão da prática desportiva. O principal objetivo, como docente, era orientar e desenvolver os

alunos para a vida quotidiana, ou seja, de modo a conseguirem ser autónomos e independentes, tendo em conta o carácter de cada um e as regras escolares.

Como docente, tínhamos a preocupação de manter um bom relacionamento, comunicação e equilíbrio emocional entre professor-aluno, pois consideramo-nos pessoas com boa capacidade de integração, comunicativos e exigentes. Por fim, queríamos estar sempre disponíveis para novas experiências e abordagens em diversos contextos, a fim de melhorarmos a nossa função enquanto docentes.

Em relação à participação na escola, teremos como prioridade a colaboração com os docentes e não docentes inseridos no processo educativo, mantendo uma boa relação entre os diversos professores, alunos, funcionários, famílias dos alunos (encarregados de educação) e, ainda, a participação em todas as atividades curriculares e extra-curriculares possíveis.

Neste âmbito, consideramos ser da responsabilidade da escola e dos professores o desempenho de um papel formativo, designadamente, no desenvolvimento sócio moral de todos os estudantes, estando envolvidos também na transformação dos alunos a nível ético, reforçando-os com valores dessa natureza.

Deste modo, esperamos conseguir superar todas as expectativas e dificuldades ao longo do Estágio Pedagógico, com o auxílio do núcleo de estágio, do professor orientador e de todos os que estiveram dispostos a ajudar.

Depois do Estágio Pedagógico, o docente não vai estar completamente preparado para ingressar na sua carreira, pois ainda se encontra em desenvolvimento. Deste modo, todos os bons professores devem melhorar constantemente a sua formação profissional, para que estejam sempre atualizados ao nível do sistema educativo. Deste modo, nós, como estagiários teremos de pensar nas práticas desportivas, para que possam facilitar e promover o nosso desenvolvimento profissional e competências pessoais, sociais e profissionais numa perspetiva de formação ao longo da vida e refletir sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão. No desenvolvimento do estágio, procuramos competências pessoais, sociais e profissionais, como forma de desenvolvimento integral na profissão de docente.

Assim sendo, o presente capítulo do relatório advém do Plano Individual de Formação, elaborado no início do ano letivo. Este documento foi muito importante, na medida em que permitiu verificar as facilidades e fragilidades definidas inicialmente, bem como os objetivos, tendo em vista o aperfeiçoamento das necessidades específicas de formação.

As fragilidades sentidas foram determinadas com diversos objetivos de aperfeiçoamento, sendo estes:

Planeamento e Planos de Aula

- Análise da turma, através de um questionário com diversos dados sobre os alunos e da avaliação diagnóstica de cada unidade didática;
- Definição de objetivos e de matérias a lecionar estabelecida pelo grupo disciplinar, o que facilitou o planeamento das aulas;
- Estruturação das unidades didáticas para facilitar o planeamento das aulas e o conhecimento de cada modalidade;
- Determinação do número de exercícios das aulas de 45 e de 90 minutos.

Unidades Didáticas

- Articulação dos objetivos do programa numa sequência e extensão de conteúdos, do mais simples para o mais complexo em cada unidade didática;
- Promoção da motivação e inclusão dos alunos na prática das aulas, através das diversas estratégias de ensino, após a avaliação diagnóstica;
- Diferenciação dos objetivos para os diferentes níveis de aprendizagem.

Instrução

- Lecionação da aula com tranquilidade e clareza, pensando antes de explicar os conteúdos (ex: explicação das componentes críticas dos elementos gímnicos na ginástica de solo);
- Distribuição de *feedback*, uniformemente, pela turma toda;
- Realização de um resumo dos conteúdos abordados na aula, através de um questionário no final da mesma.

Gestão

- Maior objetividade na instrução dos exercícios e perder menos tempo na explicação e demonstração de cada exercício.

Clima e Disciplina

- Encontrar estratégias para gerir o comportamento do aluno desestabilizador da turma;
- Capacidade de comunicar de forma não verbal e controlar o comportamento de toda a turma nas aulas de ginástica.

Reajustamento

- Definição de estratégias para podermos ajustar o tempo dos exercícios e alterá-los rapidamente.

Avaliação Diagnóstica

- Encontrar estratégias para melhorar a capacidade de controlo e avaliação em simultâneo;
- Aprofundar o conhecimento sobre os diferentes níveis de aprendizagem presentes numa mesma turma.

b) Caraterização das condições locais e relação educativa

A Escola EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia é agregada à Escola EB 2,3 Ceira e é a sede do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, constituído por 8 escolas.

Este estabelecimento de ensino está localizado no centro de Coimbra, mais especificamente numa zona urbana, com ótimo acesso a diversos meios de transporte público.

No presente ano letivo, existem 1453 alunos a frequentar os diversos estabelecimentos de ensino pertencentes ao agrupamento, sendo que 707 estudam na EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos.

Em relação aos recursos físicos, a disciplina de Educação Física dispõe de diversas instalações: um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de Ginástica, cinco campos exteriores (Futebol, Andebol, três de Basquetebol), cinco pistas de Atletismo, uma caixa de areia, dois balneários exteriores, dois balneários interiores, duas arrecadações, um gabinete para os professores e uma sala para os funcionários. Estes apresentam ótimas condições para lecionar as devidas modalidades.

Segundo Lopes (2001), “é a segunda fonte de mal-estar identificada pelos professores, uma vez que o seu carácter é determinante no clima social da escola e é, para alguns autores, o fator essencial na consumação do mal-estar”. Na presente escola, tivemos uma receção muito positiva por parte dos membros do grupo disciplinar, dos funcionários e dos restantes docentes. Este clima de cooperação, boa disposição, entre ajuda e bom relacionamento na escola levou a que todos os dias do Estágio Pedagógico fossem mais fáceis de encarar e de ultrapassar, uma vez que existiram diversas dificuldades impostas inicialmente. Se todos os Estágios Pedagógicos forem deste modo, todos os estagiários enfrentarão esta fase do ciclo de estudos com calma, sem receio ou reticências.

Assim, o primeiro contacto com a turma foi realizado no primeiro dia de aulas, no dia 21 de setembro de 2016, com a apresentação da professora e dos alunos, a

explicação das regras e do regulamento da disciplina. Por fim, existiu um esclarecimento de dúvidas entre os alunos e a professora.

Na aula de apresentação, apercebemo-nos que esta turma incluía diversos alunos federados, e os restantes tinham gosto pela disciplina. A turma era composta, inicialmente, por 27 alunos, mas neste momento são 26: 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com uma média de idades de 14 anos. Não há alunos repetentes nesta turma, favorecendo um pouco mais o aproveitamento.

Nesta turma, 17 alunos frequentam a disciplina de EMRC (Educação Moral e Religiosa Católica). No que respeita ao escalão (ASE), 2 alunos são abrangidos pelo escalão B e 1 pelo escalão A. A turma contempla ainda dois alunos sinalizados com NEE (Necessidades Educativas Especiais), de caráter permanente.

Dentro da mesma, 10 alunos tiveram acesso a PAAPI no ano transato (Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual) e as disciplinas nas quais, de uma maneira geral, os alunos revelaram mais dificuldades foram, matemática, físico-química, educação visual, português, história e inglês.

Relativamente à disciplina de Educação Física, após a avaliação diagnóstica verificou-se que os alunos apresentam diferentes níveis de desempenho mediante as diversas modalidades:

- No Futebol: Nível introdutório (11), Nível elementar (6) e Nível avançado (8);
- No Atletismo (corrida de resistência): Nível introdutório (13), Nível elementar (8) e Nível avançado (4);
- No Atletismo (corrida de velocidade e salto em comprimento): Nível introdutório (13), Nível elementar (8) e Nível avançado (4);
- No Atletismo (salto em altura): Nível introdutório (11), Nível elementar (9) e Nível avançado (3);
- Na Ginástica de Solo: Nível introdutório (6), Nível elementar (18) e Nível avançado (1);
- No Voleibol: Nível introdutório (9), Nível elementar (9) e Nível avançado (7);
- No Andebol: Nível introdutório (9), Nível elementar (6) e Nível avançado (7);
- No Basquetebol: Nível introdutório (12), Nível elementar (10) e Nível avançado (2);

- Na Ginástica de Aparelhos: Nível introdutório (7), Nível elementar (12) e Nível avançado (5);
- No Badminton: Nível introdutório (9), Nível elementar (7) e Nível avançado (6).

É de realçar que esta turma é constituída por 2 alunos praticantes de Judo e 1 aluno que pratica Ténis, estando envolvidos no projeto *Coimbra Sports Academy*, o qual visa dar resposta a atletas que procuram seguir o percurso do alto rendimento, sempre em articulação com o percurso académico.

Ao longo do Estágio Pedagógico, os alunos desta turma apresentaram alguns problemas em diversas áreas (comportamentais e pessoais), mas com o bom relacionamento entre professor-aluno, não foi necessário recorrer a medidas extremas, solucionando-os sempre de forma razoável e calma. Segundo Vila (1988), “as relações com os alunos representam um dos aspetos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação”.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta análise está inserida neste documento como uma das mais importantes para a formação do professor. Deste modo, é constituída pelas competências que os professores devem adquirir e está dividida da seguinte forma:

- Planeamento;
- Realização;
- Avaliação.

a) Planeamento

“O planeamento pode ser entendido na generalidade como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objetivos a que se propõe.”

(Sousa, 1991)

O planeamento é uma fonte indispensável na orientação do professor para poder alcançar mais facilmente os objetivos definidos inicialmente. É também uma forma de prever alguns aspetos e situações do processo ensino-aprendizagem, através da elaboração de três tipos de documentos (plano anual, unidade didática e plano de aula) antes de iniciar o ano letivo.

Relativamente ao que foi dito anteriormente, o planeamento auxiliou-nos, de forma progressiva, aumentando a qualidade do ensino e estando de acordo com o PNEF (Plano Nacional de Educação Física).

i. Plano anual

“ A elaboração do plano anual de ensino corresponde a uma necessidade objetiva. Com isto não se quer dizer que o programa deva ser copiado mais uma vez, ou que se elabore mais um plano. Para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”

(Bento, 1998, p.65)

O plano anual é um documento importante para o sucesso dos alunos, pois é com base neste documento que preparamos todo o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, para que estes possam usufruir de um ensino com qualidade e de alcançar uma aprendizagem melhor.

Após a reunião com a nossa orientadora da escola, o plano anual foi o primeiro documento a ser elaborado, antes de iniciar o ano letivo para podermos definir os conteúdos a lecionar, a marcação das atividades a realizar de acordo com o número de aulas previstas, as interrupções letivas, os recursos disponíveis na escola, entre outros pontos essenciais.

Depois, passou-se à elaboração do plano anual, pela verificação das aulas previstas para cada período, incluindo os feriados, as atividades complementares (Atividade do Mega Sprinter e do Passo em Frente) e as interrupções letivas. De seguida, analisámos os conteúdos a lecionar e os objetivos a atingir em cada unidade didática, definidos pelo Grupo Disciplinar de EF da escola para associar com o Programa Nacional de Educação Física do 3.ºciclo. Toda avaliação e objetivos para cada matéria já estavam definidos pelo Grupo quando chegámos à escola, impossibilitando-nos de alterar aspeto relacionado com a disciplina. Verificámos então que, no 1.ºperíodo lecionávamos Futebol, Voleibol, Atletismo (corrida de resistência) e Ginástica de Solo, no 2.ºperíodo seria Basquetebol, Andebol, Atletismo (corrida de velocidade e salto em comprimento) e Ginástica de Aparelhos e finalizávamos, no 3.ºperíodo, com Atletismo (corrida de estafetas e salto em altura) e Badminton.

Após toda a análise, realizou-se a planificação, que serviu para ir ao encontro das necessidades de cada aluno da turma D do 9.ºano. As dificuldades de todos os alunos foram superadas, porque o Grupo disciplinar de EF desta escola dá oportunidade para que todo o planeamento e avaliação da disciplina sejam cumpridos. A rotação de espaços é possibilitada ao Grupo Disciplinar de EF,

permitindo aos professores passar uma semana em dois espaços (um espaço em cada dia), bem como a realização da avaliação diagnóstica de todas as matérias atempadamente e a planificação das aulas de acordo com as necessidades dos alunos. Posteriormente, levantámos os dados pessoais e as características de todos os alunos da turma D do 9.º ano, através de um questionário sobre a disciplina de EF, para podermos redigir a caracterização da turma.

Por último, definimos os objetivos de acordo com o Programa Nacional de Educação Física e com o Grupo Disciplinar de EF da escola, para realizarmos os quadros de sequenciação e extensão de conteúdos de cada unidade didática. Estes quadros apresentam os conteúdos a abordar em cada aula, o número de aulas a lecionar, a duração de cada aula e, por fim, o tipo de aula que decorrerá (Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa, Introdução, Exercitação e Consolidação).

ii. Planeamento das unidades didáticas

“ As unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

(Bento, 1998, p.75)

A elaboração das unidades didáticas ajudou-nos a rever muitos pontos importantes (regras de segurança, sinaléticas, componentes críticas dos elementos gímnicos/gestos técnicos, progressões e materiais) de cada matéria para a leção das aulas, que já estavam esquecidos.

No início do ano letivo, não tivemos possibilidade de elaborar as unidades didáticas destinadas ao 1.º período, porque preocupamo-nos somente com a planificação e realização das aulas. Esta preocupação ao longo do 1.º período limitou-nos relativamente aos ajustamentos a executar na aula, de acordo com as necessidades dos alunos, devido à falta do documento orientador de cada matéria.

A construção de cada unidade didática foi discutida e realizada com base nos seguintes pontos: história da modalidade, importância no meio escolar, caracterização da modalidade, regras de segurança, recursos (espaciais, temporais e materiais), objetivos (gerais e específicos) e conteúdos a abordar. Todos estes pontos foram planeados em conjunto, na medida em que, na sua maioria, eram pontos comuns aos três elementos do núcleo de estágio.

Os conteúdos a abordar nas aulas foram determinados individualmente, através da elaboração dos quadros de extensão e da sequência de conteúdos. Desta forma, os conteúdos a lecionar já estavam definidos pelo Grupo Disciplinar de EF para cada ano de escolaridade, mas ao longo do ano foram sofrendo algumas alterações, devido à falta de tempo/aulas suficientes para a sua completa lecionação.

Relativamente à avaliação, este ponto foi elaborado individualmente e constituído por 3 momentos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Estes 3 momentos foram relatados por tabelas de observação, relatórios, gráficos e, por fim, reflexões de cada momento. A avaliação formativa não foi feita de modo formal, mas sim durante o ano letivo todo, daí não conter qualquer gráfico numérico.

O final de cada unidade didática foi constituído por um balanço sobre a planificação e realização da unidade didática, bem como pela reflexão final sobre todo o trabalho a realizar, já realizado, as dificuldades sentidas pelos alunos e por nós ao longo da lecionação da matéria. Neste ponto, podemos verificar que todo o trabalho realizado foi visível pela evolução significativa dos alunos, desde a avaliação inicial até à avaliação sumativa de todas as unidades didáticas. Com exceção das unidades didáticas de Badminton e Atletismo, porque estas matérias ainda se encontram a decorrer.

iii. Elaboração do plano de aula

“ A aula não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização.”

(Bento, 1998, p.101)

O plano de aula é um método que os professores utilizam para o bom funcionamento das aulas. Na elaboração deste método, o professor começa por idealizar a aula, planificar e depois procura realizar e cumprir a aula de acordo com o planificado, potenciando o tempo de aprendizagem dos alunos.

Nós começámos a elaboração dos planos de aula pela definição dos objetivos para aquele dia e matéria a lecionar, de acordo com o quadro de extensão e sequência de conteúdos elaborado anteriormente nas unidades didáticas. Exceptuando as matérias do 1.º período, para as quais não elaborámos as unidades didáticas antes da leção das aulas, tornando as aulas pouco dinâmicas.

A estruturação do plano de aula foi realizada por todo o núcleo de estágio. Assim, o nosso plano de aula é estruturado em 3 partes (inicial, fundamental e final), contendo os seguintes pontos: identificação do professor, do ano, da turma, do local, do número da aula, do dia da aula, da duração da aula, da hora, dos objetivos da aula, da unidade didática, da função didática e dos recursos materiais; atribuição do tempo total e parcial para cada exercício; os objetivos/conteúdos de cada exercício; descrição e organização da tarefa; critérios de êxito/componentes críticas; modelos/estilos de ensino/estratégias de ensino.

Após toda a estruturação e definição de objetivos da aula, elaborámos a parte inicial com uma breve verificação das presenças e dos materiais inapropriados à aula, uma explicação sucinta de todos os objetivos da aula e do aquecimento geral e específico, que possibilitará a preparação para as atividades seguintes. Na parte fundamental do plano, realizámos sempre uma explicação antes de cada exercício e organizámos a turma para a execução do exercício. Esta parte varia o número de exercícios consoante a duração da aula (45 ou 90 minutos). A parte final é constituída por um retorno à calma, reflexão sobre as dificuldades sentidas, o que aconteceu ao longo da aula e arrumação do material. Por fim, realizámos a fundamentação, onde descrevemos toda a aula, para melhor compreensão dos outros.

No final de cada leção, foi realizada uma reflexão juntamente com o núcleo de estágio, de modo a apurarmos as falhas e dificuldades sentidas ao longo da aula e,

por fim, transcrevemos tudo para mais tarde verificarmos a nossa evolução e a dos alunos.

b) Realização

Neste ponto vamos relatar todo o seguimento de uma aula lecionada e abordar as técnicas de intervenção pedagógica definidas nas seguintes dimensões: Instrução, Gestão Pedagógica, Clima/Disciplina, Decisões de Ajustamento e Observações de aulas.

i. Instrução

Segundo Piéron (1996), num espaço desportivo é muito comum a distração dos alunos, o que torna difícil, muitas vezes, a captação da atenção dos alunos, ou seja, quando há transmissão de informação é necessário que os alunos prestem atenção.

A dimensão da instrução é utilizada ao longo da aula para que todos os alunos consigam ser instruídos, de forma adequada, para estarem preparados para realizar as próximas fases da aula. No início da aula, a instrução é utilizada para transmitir a informação inicial, como a apresentação dos objetivos, e deve ser feita de forma clara, precisa, sem percas de tempo para não levar a nenhum comportamento de indisciplina. Na parte fundamental da aula, esta dimensão é apresentada na capacidade de organização da turma em cada exercício planeado, na explicação de cada atividade utilizando uma demonstração adequada e correta, bem como na transmissão e distribuição de *feedback* de forma uniforme, qualitativa e pertinente por toda a turma. A instrução na parte final da aula é, normalmente, usada para reforçar os comportamentos dos alunos e resumir os objetivos atingidos ou por atingir na aula.

Esta dimensão, ao longo da leção das aulas, foi utilizada com abundância, através dos documentos de apoio elaborados anteriormente. No início do ano letivo,

surgiram alguns problemas no decorrer das aulas, devido à falta de experiência na área, principalmente em algumas matérias, nas quais tínhamos mais dificuldades. No entanto, a partir da terceira semana de aulas, os alunos foram instruídos de forma mais calma e adequada, o que levou à melhoria do nosso desempenho no desenvolvimento da aula, promovendo o envolvimento com os alunos.

Relativamente ao *feedback*, inicialmente não fornecíamos com muita frequência nem pertinência, devido à falta de experiência na UD e na lecionação das aulas, mas ao longo do período, com as críticas construtivas do nosso núcleo de estágio e da orientadora da escola, fomos evoluindo significativamente na qualidade e na quantidade da transmissão. Com esta evolução, conseguimos que a nossa postura e a relação com os alunos ficasse mais tranquila, levando-os a respeitar e a desempenhar as tarefas planificadas com mais dedicação e dinâmica.

ii. Gestão pedagógica

“A boa organização do espaço da aula funciona como um dos principais sustentáculos que levam o professor e alunos a obterem o maior empenhamento e rendimento face ao tempo de instrução.”

(Oliveira, 2002, p.81)

A gestão pedagógica é mobilizada na organização, transição da aula e gestão do tempo desta, para que consigamos atingir todos os objetivos definidos e o tempo seja potencializado para a aprendizagem e desempenho motor dos alunos. Na organização e transição da aula, devemos ter capacidade e cuidado com a organização e transições entre tarefas, mantendo uma dinâmica entre o espaço, material e alunos, estruturando a aula de forma a não haver quebras, promovendo a segurança dos alunos e replicando as rotinas de uma aula nas próximas. Quanto à gestão do tempo, idealmente, conseguiremos realizar a aula de acordo com aquilo que foi planeado, potenciando o tempo de aprendizagem dos alunos.

Esta dimensão foi muito adaptada ao longo das aulas, na medida em que raramente conseguíamos iniciar as aulas às horas previstas. Deste modo, tivemos de utilizar o

mesmo aquecimento em muitas aulas, para rentabilizar o tempo, a aprendizagem e o desempenho motor dos alunos. Em relação à gestão do espaço, não tivemos qualquer problema, pelo contrário, conseguimos lecionar as aulas sempre no espaço mais adequado. Na gestão da turma, surgiram muitos ajustamentos, devido à heterogeneidade da turma e aos comportamentos de indisciplina provocados por alguns alunos. Com efeito, dividimos a turma quase sempre em 2 grupos homogêneos, com alterações pontuais dos alunos ao longo de cada exercício, para a aula decorrer com mais dinâmica e os alunos conseguirem superar as suas dificuldades.

iii. Clima/Disciplina

“As regras e rotinas da sala de aulas são necessárias para a tranquilidade, a harmonia e a eficiência das aulas, devendo ser ajustáveis ao sistema mutável de trabalho. Este sistema de regras deve ser ensinado aos estudantes nas primeiras aulas do ano escolar.”

(Oliveira, 2002, p.83)

As dimensões clima e disciplina têm grande ênfase no decorrer de uma aula, porque obrigam que um professor consiga manter o controlo e o entusiasmo dos alunos durante a aula toda.

A dimensão clima promove a aprendizagem dos alunos, através do ritmo de entusiasmo, da intervenção sistemática na promoção do sucesso e da cooperação, bem como na relação pedagógica entre o professor e o aluno, através da motivação nas tarefas e da comunicação.

A dimensão da disciplina controla e previne os comportamentos fora de tarefa e inapropriados, intervindo adequadamente nas situações inapropriadas, minimizando-as e inculcando coerência nas regras definidas ao longo da aula.

Ao longo do ano letivo, as estratégias utilizadas âmbito destas dimensões foram as mais adequadas para os alunos da turma, uma vez que estes já se encontram na fase da puberdade, que os torna mais opinativos. Desta forma, tivemos de manter a nossa cultura desportiva sempre atualizada, para qualquer questão que surgisse e

uma postura rígida com alguns alunos, para nunca perder o controlo da turma e da aula.

iv. Decisões de ajustamento

Os planos de aula nem sempre são realizados como planificados, pois surgem muitos imprevistos, ou seja, um professor com muita experiência não fica livre de ter de tomar decisões de ajustamento, terá sempre de modificar um ou outro exercício em diversos aspetos para dar continuidade à aula. Nesta lógica, a realização das unidades didáticas dá conhecimento e a planificação realizada facilita os reajustamentos e adaptações espontâneas que possam acontecer, em qualquer momento da aula.

Ao longo do ano letivo, foram realizadas decisões de ajustamento sempre com base na evolução e dificuldades dos alunos nas aulas. No início do ano letivo foi mais difícil reajustar os exercícios, porque não tínhamos tanta prática na lecionação e não elaborámos as unidades didáticas antecipadamente, mas a partir do 2.º período as adaptações foram decididas com mais eficácia e rapidez, fluindo o decorrer da aula.

v. Observações de aulas

As observações das aulas são uma mais valia para detetar alguns erros cometidos e para dar algumas ideias acerca da realização das nossas aulas.

No início do ano letivo, foi decidido junto ao núcleo de estágio e da orientadora da escola, que observaríamos todas as aulas do núcleo de estágio, uma aula mensal de outro professor pertencente à escola e, ainda, uma aula de outro núcleo de estágio. Todas estas observações foram executadas através do acompanhamento na aula e de uma grelha de verificação com alguns pontos da mesma. Depois de cada observação, foram feitas reflexões e críticas construtivas, tendo em vista a

melhoria da lecionação das aulas, culminando na evolução da planificação e da prática letiva. (ver Anexo I)

A observação de todas as aulas, ao longo do ano letivo, deu-nos uma maior bagagem de conhecimento relativamente à postura, exercícios, planificação, projeção da voz, relação professor-aluno, entre outros pontos importantes nas aulas de diversas matérias.

c) Avaliação

“ Tal como qualquer actividade humana e, em particular no campo social, a avaliação não é algo de uma dimensão única, tanto na sua conceptualização e práticas, como nos seus usos sociais e nos valores que veicula.”

(Pinto, 2002, p.1)

A avaliação é um processo que deve ser feito ao longo de todas as aulas, requer diversos registos de avaliação, mais propriamente em três momentos, para que possamos verificar as dificuldades e a evolução de cada aluno, a nível prático e cognitivo.

Este processo só é bem entendido e realizado, se o professor tiver consolidado bons conhecimentos de toda a matéria, de cada modalidade, potenciando a aprendizagem e a avaliação dos alunos. Por outro lado, senão contiver estas competências todas poderá condicionar a aprendizagem e a avaliação destes.

i. Avaliação diagnóstica

“A avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens”.

(Ribeiro e Ribeiro, 1990)

A avaliação diagnóstica tem como objetivo verificar as limitações dos alunos nas aprendizagens anteriormente assimiladas, para que os novos gestos/movimentos introduzidos sejam eficazmente compreendidos.

Esta avaliação foi sempre executada nas primeiras aulas de cada unidade didática, para averiguar as dificuldades e conhecimentos dos alunos adquiridos no ano transato. Após a avaliação feita, definimos os objetivos para cada aula, de acordo com as dificuldades e nível de desempenho dos alunos.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), a grelha de avaliação serve para analisar, cuidadosamente, se as aprendizagens específicas de cada modalidade foram realizadas ou não realizadas.

A avaliação diagnóstica foi desenvolvida a partir do registo de uma grelha elaborada pelo núcleo de estágio, onde avaliávamos alguns gestos técnicos/elementos gímnicos já decididos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física. Esta grelha foi preenchida com base na observação direta e de acordo com os níveis de desempenho de cada aluno, nomeadamente nível introdutório (I) para alunos com muito pouca habilidade na execução do gesto técnico/elemento gímnico, nível elementar (E) para alunos com algumas dificuldades na execução dos gestos técnicos/elementos gímnicos e nível avançado (A) para alunos com habilidade na execução dos gestos técnicos/elementos gímnicos. (ver Anexo II)

Todas as unidades didáticas lecionadas foram avaliadas com base na grelha e nos três níveis de desempenho falados anteriormente, para lecionarmos as aulas com grupos mais homogéneos, para que todos consigam superar as suas dificuldades e evoluir. Inicialmente, verificámos uma desnível entre o setor feminino e o setor masculino, em diferentes modalidades, ou seja, o setor masculino tinha mais habilidade no Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol, Atletismo e Ginástica de Aparelhos que o setor feminino; já na Ginástica de Solo e Badminton, o setor feminino conseguiu salientar-se com mais habilidade. Mas, ao longo das aulas, verificámos uma evolução significativa em ambos os setores, nas diversas modalidades.

ii. Avaliação Formativa

“A avaliação forma pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”

(Ribeiro, 1999, p.84)

Uma vez que a avaliação no ensino é caracterizada como um processo contínuo e sistemático, de igual forma, a avaliação formativa deve ser registada de modo frequente e sucessivo, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, ao nível do desempenho psicomotor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos. Neste âmbito, a avaliação formativa é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e decorre ao longo de toda a unidade didática. Assim, tem como principal objetivo fornecer informação de retorno ao professor, acerca do progresso e evolução do aluno e das suas dificuldades, de modo a manter ou reajustar o planeamento e estratégias de intervenção pedagógica.

No nosso caso, a avaliação formativa não foi realizada formalmente, pelo contrário, foi executada através da observação direta de diversos comportamentos, superações e dificuldades sentidas ao longo das aulas de cada unidade didática e, daí, surgiu o registo de uma grelha com base nas observações gerais de cada aluno ao nível das capacidades motoras e atitudes para cada unidade didática. Inicialmente, sentimos algumas dificuldades relativamente ao registo das capacidades motoras de todos os alunos, mas com o auxílio de todo o núcleo de estágio, tornou-se mais fácil e eficaz a realização da avaliação formativa ao longo das aulas. (ver Anexo III)

iii. Avaliação Sumativa

“A avaliação somativa precede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”.

(Ribeiro e Ribeiro, 1990, p.359)

A avaliação sumativa prende-se com a valoração do progresso realizado pelo aluno no final da unidade didática, sendo um terceiro momento de avaliação que complementa as restantes formas de avaliar e serve como um balanço final de cada unidade didática lecionada.

Segundo Nobre (2005), a avaliação sumativa “permite aferir resultados de aprendizagem”, bem como “introduzir correções no processo de ensino” (*Ibidem*) a médio ou longo prazo.

Nesta avaliação, o resultado é expresso numericamente, numa escala de 1 a 5, podendo ser utilizada uma vertente mais qualitativa, nomeadamente o nível introdutório para alunos que estejam entre o 1 e o 3, o nível elementar para os que estiverem entre o 3 e o 4 e o nível avançado para aqueles que estiverem entre o 4 e 5, de forma a diferenciar a aprendizagem de alguns alunos. Os alunos são alvo de avaliação em três domínios distintos:

- Domínio Cognitivo: domínio pertencente à atividade intelectual/mental, onde estão envolvidos os conhecimentos e aptidões intelectuais. Este domínio refere-se ao conhecimento e ao pensamento dos alunos, evidenciando o seu saber e a forma como se manifesta.
- Domínio Psicomotor: domínio relativo às atividades motoras/manipulativas, que envolve aptidões ao nível da motricidade e manipulação de objetos. É o domínio que avalia por excelência a ação motora dos alunos.
- Domínio Afetivo: domínio que se refere aos fenómenos de sensibilidade, que envolve interesses, atitudes, valores e comportamentos. Este é o domínio do sentimento e das emoções.

No caso da turma D do 9.º Ano, esta foi alvo de observação direta e de registo numa grelha, avaliação de cada aluno na escala de 1 a 5. Neste processo de toda a avaliação sumativa, foram verificadas evoluções significativas e dificuldades superadas em todas as unidades didáticas, com exceção de, no máximo, 2 alunos devido ao grande número de faltas e da prescrição de um atestado médico durante o ano letivo inteiro. (ver Anexo IV)

iv. Autoavaliação

A autoavaliação é um momento de reflexão dos alunos, onde ponderam sobre as suas atitudes e comportamentos nos domínios afetivo, psicomotor e cognitivo, no final de cada período. Deste modo, indicam um valor numa escala entre 1 a 5, que consideram merecer em cada unidade didática, para depois atribuírem uma nota final entre esses valores.

No nosso caso, os alunos da turma D do 9.ºano realizaram a autoavaliação a partir de uma ficha de registo elaborada pelo grupo disciplinar de Educação Física da escola. Após o registo, analisámos as notas atribuídas pelos alunos e verificámos que muitos tiveram consciência da sua evolução ou regressão ao nível das capacidades motoras e atitudes em aula, ao contrário de alguns que valorizaram demasiado o seu desempenho em cada unidade didática e atitudes em aula, tendo nós de analisar melhor estes alunos para atribuir a nota. (ver Anexo V)

4. EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS EFETUADAS ENQUANTO PROFESSORA ESTAGIÁRIA (NÍVEL PROFISSIONAL E PESSOAL)

“A formação de professores tem estado centrada na transmissão e aquisição de conhecimentos nos domínios considerados úteis à prática das atividades físicas, domínios frequentemente designados como ciências base. Assim, a aquisição de conhecimentos por parte de um estudante não implica que este se trate de um professor competente.”

(Piéron, 1996, p. 7)

Toda a experiência adquirida na lecionação teve por base os conhecimentos transmitidos e assimilados na Licenciatura e Mestrado. Como indica a citação anterior, a aquisição de conhecimentos é muito importante, mas não é suficiente para a prática da lecionação, pois ocorreram algumas falhas na transmissão de informação aos alunos, por motivos de inexperiência, mas com a prática, ao longo do ano letivo, conseguimos ultrapassar todas as dificuldades sentidas.

A apresentação e o início da lecionação das aulas à turma, foi realizada com um postura inflexível e confiante, para que os alunos tivessem consciência da autoridade da professora na aula. Este nível de assertividade serviu para que as aulas iniciassem e acabassem de forma controlada e organizada, potenciando a aprendizagem e o desempenho motor dos alunos. Posteriormente, a minha relação com os alunos foi ficando menos rígida e mais tranquila, obtendo uma boa comunicação e relacionamento com a turma.

Relativamente às experiências e aprendizagens efetuadas durante o estágio, estas vão ser relatadas, de seguida, com base nas diversas dimensões.

Na dimensão da instrução, demonstrámos muita dificuldade na coerência e precisão do nosso discurso no momento da transmissão de informação (objetivos e *feedback*) aos alunos, o que originou dúvidas ao longo das aulas, mas com o auxílio do núcleo de estágio e da orientadora, esta dimensão começou a ser utilizada com mais qualidade e sentido, apoiada fundamentalmente no *feedback* corretivo.

Relativamente à gestão da aula, apesar de nas primeiras aulas terem ocorrido algumas quebras na organização, devido à má perceção do espaço e dos recursos materiais, as dificuldades não foram relevantes. No que concerne à gestão do tempo da aula, apresentámos algumas lacunas, resultantes da inicial falta de pontualidade dos alunos, que fez diminuir o tempo motor e ajustar os tempos destinados às diferentes tarefas.

As dimensões do clima e da disciplina, apresentaram uma evolução positiva ao longo do ano. Apesar da nossa coerência na definição e estabelecimento de regras, no início do ano, tivemos alguma dificuldade em lidar com os baixos níveis de motivação e entusiasmo dos alunos, que, por sua vez gerou alguns comportamentos de indisciplina. Com o aumento da nossa capacidade de circulação pelo espaço e dinamização dos exercícios, os alunos automaticamente elevaram os seus níveis de motivação e, posteriormente, de desempenho motor.

As decisões de ajustamento foram uma dimensão que tardou a aparecer pela nossa falta de suporte relativamente aos conteúdos a abordar. Deste modo, dificultou-nos a adaptação e a tomada de decisão dos ajustamentos em relação aos exercícios planeados, nomeadamente, progressões, número de alunos por grupo, entre outros. Com a prática, no final do 1.º período, as decisões de ajustamento começaram a fazer sentido e a serem utilizadas com regularidade, tornando-se um ótimo pilar, quer no funcionamento, quer na qualidade das aulas.

Também toda a nossa intervenção pedagógica foi melhorada ao longo do estágio pedagógico, com base na experiência adquirida na prática das aulas e na transmissão de conhecimentos por parte da orientadora da escola.

Todo o planeamento realizado antes do ano letivo iniciar foi indispensável para um começo positivo: a elaboração prévia das unidades didáticas, a escolha das estratégias de ensino e a definição de objetivos foram fundamentais para o arranque do ano escolar.

A construção das unidades didáticas, como foi dito anteriormente, foi uma mais valia para o conhecimento das modalidades na sua íntegra, na preparação e organização das aulas. Ainda dentro do planeamento, o plano de aula foi um documento estruturado pelo núcleo de estágio e, posteriormente, aceite pela professora

orientadora. Este teve, obviamente, um papel indispensável na conduta da aula, no entanto com o ganho de experiência passou de carácter fundamental a auxiliar na preparação e organização da aula.

Uma das experiências com mais impacto e melhor aproveitada ao longo do estágio, foram os momentos de reflexão escrita após cada aula, nos quais sentimos imensas dificuldades ao nível da estruturação. A outra grande experiência adquirida, residiu na atribuição do nível de desempenho aos alunos no momento da avaliação diagnóstica, pois inicialmente tivemos dificuldade na perceção do conteúdo de cada nível, mas com o auxílio da orientadora conseguimos dar o valor à motivação e aprendizagem dos alunos e, a partir daí, atribuir o nível introdutório, elementar ou avançado a cada um.

Por fim, todas estas experiências e aprendizagens que ocorreram ao longo do estágio foram uma mais valia a nível pessoal, pois tornou-nos mais responsáveis, tranquilas, precisas e organizadas no nosso dia a dia.

5. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

“O professor exerce a sua atividade na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo que, num dado momento, e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral.”

(Decreto-Lei n.º240/2001)

O compromisso com as aprendizagens dos alunos prende-se com a capacidade do professor exercer a totalidade das suas funções, desde integrar e incluir todos os alunos, dinamizar estratégias educativas, perceber e solucionar a estagnação dos alunos com progressões pedagógicas, organizar e estruturar os conteúdos de forma adequada, com o objetivo de evoluir as capacidades físicas, psíquicas e sociais dos alunos.

Segundo Costa (1995), é a diferenciação do ensino que promove a mediação entre o ensino massivo (imposto pelo sistema) e o ensino individualizado/personalizado. Trata-se pois de adequar o processo educativo às diferenças individuais dos alunos”.

Desde o início do ano letivo, tivemos a preocupação de planear consoante as necessidades e o nível de desempenho motor dos alunos. Utilizámos estratégias que permitiram aos alunos potenciar a sua aprendizagem, tanto a nível individual, como em grupo. Procurámos, também, aplicar a diferenciação pedagógica para solucionar a heterogeneidade da turma nas diversas modalidades, de forma promover aprendizagens uniformes.

Este compromisso assumido relativamente às aprendizagens dos alunos foi avaliado, por nós, como positivo, pela nossa disponibilidade e entrega total ao estágio pedagógico, o que permitiu uma interação plena entre os alunos e o professor, gerando diálogos, esclarecimento de dúvidas e objetivos a alcançar.

Relativamente à transmissão de conhecimentos, inicialmente não era feita com muita qualidade nem coerência, devido à falta de experiência, mas com o trabalho realizado e melhoria do *feedback*, verificou-se uma grande evolução neste parâmetro de compreensão das aulas.

6. DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

a) Dificuldades e necessidades de formação

De acordo com Veenman (1984), citado por Ruas (2001), “para a maioria dos estudantes este é o primeiro ano de responsabilidade de docência de uma turma de Educação Física, feita por um processo intenso de aprendizagem quase sempre por ensaio-erro”.

A primeira grande dificuldade sentida no âmbito do estágio pedagógico, resultou da falta de experiência apresentada pelo núcleo. O facto de não termos traquejo no ato de lecionar tornou todos os processos de ensino-aprendizagem novidade, quando postos em prática. A tentativa (ensaio) foi uma das estratégias por nós utilizadas para iniciar e abordar os diferentes conteúdos, que nos induziu ao erro em grande parte das vezes, permitindo-nos, após uma análise detalhada e sucessivas críticas construtivas, por parte da orientadora, aprender e evoluir.

Numa fase inicial, a definição de objetivos a alcançar dentro de cada unidade didática revelou-se um problema, devido ao desconhecimento completo dos diferentes níveis e capacidades motoras dos alunos. Por conseguinte, o planeamento também nos trouxe dificuldades pelo excessivo número de objetivos definido pelo grupo disciplinar de Educação Física, relativamente ao número de horas atribuídos à disciplina. Já no plano de aula, as dificuldades relacionaram-se com a escolha adequada dos exercícios, isto é, saber qual o exercício indicado para retirar um maior proveito/desempenho do aluno numa determinada tarefa.

A auto-reflexão da aula mostrou-se um obstáculo na fase inicial do ano, devido à incapacidade de deteção de erros no decorrer da mesma. Assim, a solução para este problema foi encontrada nas reuniões entre o núcleo de estágio e a orientadora, nas quais os constantes debates, críticas construtivas e reforços didáticos e pedagógicos auxiliaram à melhoria deste ponto.

A falta de experiência inicial levou a que nos orientássemos, de forma sistemática, pelo plano de aula, retirando-nos a noção do quão os alunos estavam ou não a assimilar e a interiorizar o conhecimento transmitido. Com o decorrer das aulas, aprendemos que, mais importante do que seguir à regra o plano de aula, é que os alunos se superem e aprendam ou melhorem os conhecimentos.

A avaliação apresentou-se também como uma barreira difícil de transpor, justificada pela falta de experiência. Começando pela avaliação diagnóstica, a principal dificuldade sentida foi na atribuição dos grupos de nível, mediante as capacidades e conhecimentos dos alunos, isto porque alguns deles se encontravam num patamar de transição. Também a avaliação formativa foi complicada, principalmente no primeiro período, porque não conseguíamos medir o esforço dos alunos em relação aos exercícios, de acordo com as suas capacidades/habilidades motoras, ficando sem saber se o aluno poderia ou não ter rendido mais em determinado exercício.

O facto de trabalharmos unidades didáticas diferentes em simultâneo, no mesmo período, causou-nos alguns problemas iniciais. Esta estratégia foi implementada pelo grupo disciplinar de Educação Física, pela facilidade de manobrar o plano de rotação de espaços, no entanto, gerou-nos dificuldades, tais como, a abordagem excessiva de conteúdos por período, que por sua vez originou a formação de inúmeros grupos de nível, todos eles diferentes consoante a unidade didática. Por outro lado, evoluímos no sentido de gestão/organização da aula de forma precoce e apurámos a nossa capacidade de diferenciar e cruzar *feedback*.

Outra dificuldade sentida foi, após a diferenciação dos alunos em grupos de nível, conseguir que estes percebessem a importância de trabalhar diferentes componentes (analíticas, técnicas e tácticas). Ainda dentro deste patamar de dificuldade, a transmissão da lógica do jogo (partir do básico para o complexo) foi também um desafio por nós ultrapassado.

Por fim, a distribuição adequada de atenção relativamente aos diferentes grupos de nível e alunos foi também um obstáculo, pois os alunos de nível introdutório, para realizarem as tarefas com sucesso, necessitavam de total disponibilidade por parte do professor.

b) A importância da formação contínua

Ao longo do estágio pedagógico, a orientadora da escola foi uma pessoa indispensável para o nosso processo de formação contínua, na medida em que nos auxiliou em todos os processos de ensino-aprendizagem e de intervenção pedagógica. Apesar do conhecimento adquirido e formação ganha durante 3 anos na Licenciatura e 1 ano no Mestrado de ensino, este não foi suficiente para uma lecionação de sucesso. Por conseguinte, a transmissão de conselhos, críticas construtivas e ideias para os planeamentos seguintes, situações experienciadas na área da Educação Física e documentos de apoio, por parte da orientadora, foram uma mais valia e tornou-a uma pessoa com muita importância no nosso percurso académico final. Além disso, todas as dúvidas surgidas ao nível da construção dos documentos de apoio, foram sempre aconselhadas e supervisionadas pelos dois orientadores, para obtermos uma produção eficaz e uma melhor organização no planeamento.

Para aquisição de mais experiência na área da intervenção pedagógica e organização de conteúdos importantes, a nossa orientadora e outros professores do grupo disciplinar de Educação Física propuseram-nos a colaboração nos torneios de Basquetebol e de Ténis, na atividade do Corta-Mato e na atividade do “Erasmus +”, a fim de conseguirmos desenvolver mais aprendizagens no âmbito do ensino. E, ainda, elaborámos a atividade do “Passo em Frente” e a fase de apuramento do “Mega Sprinter” para todos os alunos da escola e para os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo das escolas pertencentes ao agrupamento.

Contudo, toda a nossa evolução aconteceu com base nas experiências conseguidas nas aulas e que nos propuseram ao longo do estágio, ou seja, se não tivéssemos a oportunidade de realizar o estágio pedagógico não conseguiríamos pôr em prática nem dar continuidade à nossa formação adquirida anteriormente.

7. ATITUDE ÉTICO - PROFISSIONAL

O docente assume-se como completo quando o equilíbrio entre a sua pedagogia e a ética profissional é absoluto. Desta forma, para além da capacidade de transmissão dos conhecimentos é necessário um conjunto de valores pessoais (respeito, educação, responsabilidade, transparência, sinceridade, humildade, reconhecimento), pois só assim o professor consegue formar alunos, primando pelo exemplo.

a) Importância do trabalho individual e de grupo

Analisando os dois tipos de trabalho, consideramos ambos de enorme relevância. No que diz respeito ao trabalho individual, este tornou-se fundamental ao longo de todo o percurso, na medida em que nos levou a apurar o sentido de pesquisa, comparação e verificação da viabilidade da informação, execução de experiências (inovação e criação de exercícios), sentido de desenrasque relativamente aos recursos materiais e espaciais e à capacidade de improviso verbal. Quanto ao trabalho de grupo, representou também uma mais valia, desenvolvendo a nossa capacidade de criticar positivamente, aceitar opiniões divergentes, partilhar experiências vivenciadas nas aulas, apoiarmo-nos incondicionalmente dentro e fora da escola enquanto núcleo de estágio e de organização e distribuição de tarefas. Por último, a relação criada entre a orientadora Lurdes Pereira e o núcleo de estágio foi prematura e positiva, originando fluidez e consistência no trabalho de grupo.

b) Capacidade de iniciativa e responsabilidade

Esta capacidade está inteiramente ligada ao trabalho individual, o que nos permitiu assumir o comando anual de uma turma e tudo o que lhe está inerente. Deste modo,

durante pelo menos 135 minutos semanais, tivemos a oportunidade de liderar, formar, conhecer, motivar, ensinar e corrigir um conjunto de alunos, o qual designamos de turma.

Neste âmbito, o desenvolvimento da capacidade de iniciativa também aumentou com o decorrer das aulas, desde ajustamentos momentâneos em exercícios de pouca eficiência, alterações no funcionamento dos exercícios devido à falta de alunos, ir para além do PNEF no que respeita à condição física (reforçámos bastante este fator durante o ano) e a constante motivação para a prática de atividade física em atividades extra-curriculares (desportos amadores ou federados).

8. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Ao longo do Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, surgiram imensos imprevistos, que só conseguiram ser solucionados através das reuniões e reflexões semanais com o núcleo de estágio e a orientadora, Lurdes Pereira.

Uma das principais questões que surgiu foi relativamente à diferenciação pedagógica: que atributos têm de ter os alunos na avaliação para se enquadrarem no nível introdutório, elementar ou avançado? Esta questão foi resolvida, após diversas reuniões com o núcleo de estágio e com a orientadora Lurdes Pereira e chegámos à conclusão que um aluno pertencente ao nível introdutório tem poucas habilidades e muitas dificuldades na execução dos exercícios, no nível elementar apresenta algumas habilidades e poucas dificuldades e no nível avançado demonstra muita habilidade na execução das tarefas.

Outra questão surgida ao longo do estágio foi: o tempo disponibilizado para a disciplina será suficiente para abordar todos os conteúdos? Após alguns debates com o núcleo de estágio, chegámos a um consenso; tínhamos de arranjar uma forma de os alunos não saírem prejudicados, por terem tanto conhecimento teórico e prático a assimilar durante cada período. Desta forma, o meio mais adequado para resolver esta questão foi a opção de lecionar alguns conteúdos para potenciar a aprendizagem e desempenho motor de cada aluno.

Por fim, a última questão abordada durante este período de formação foi: será que nas aulas de 45 minutos os alunos vão aproveitar e assimilar os novos conteúdos abordados? Esta questão fez-nos discutir, pensar na organização da aula e numa forma com que conseguíssemos captar a atenção dos alunos durante, pelo menos, 20 minutos. Deste modo, após as reuniões realizadas, chegámos a um acordo: só introduzíamos conteúdos nas aulas de 90 minutos para poderem ser bem aproveitados pelos alunos, ou seja, as aulas de 45 minutos serviriam para exercitação ou consolidação de conhecimentos adquiridos anteriormente.

9. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

a) Impacto do estágio na realidade do contexto escolar

O Estágio Pedagógico assume-se como um momento de união entre os conhecimentos teóricos e a prática, sendo a primeira grande prova que define as qualidades do estagiário, enquanto professor. Deste modo, o estagiário é constantemente colocado fora da sua zona de conforto no que diz respeito à responsabilidade, liderança, capacidade de educar, humildade no reconhecimento e correção de erros, interação social e dedicação total à tarefa.

Relativamente à nossa inserção na comunidade escolar, o positivismo perdurou desde o início, tanto na relação com a orientadora, como com o grupo disciplinar de Educação Física e restantes professores e funcionários da escola.

A nossa postura ativa, enquanto professores estagiários, transmitiu a seriedade necessária aos alunos, para que estes encarassem a disciplina e todas as atividades a ela associadas com motivação e empenho.

b) Prática pedagógica supervisionada

“O processo de supervisão pedagógica, quer se situe nas situações simplificadas ou no estágio de prática pedagógica, constitui um dos factores de importância fundamental na formação dos professores. Contudo, fornecer amplas possibilidades de prática não constitui uma condição suficiente. Conceptualizar as suas experiências, desenvolver conhecimentos relativos ao contexto de ensino e com os quais o estudante chegue às experiências de terreno, assim como desenvolver um quadro teórico que permita ao formador analisar e avaliar os esforços e as práticas pedagógicas aos estudantes, representam condições essenciais de sucesso.”

(Piéron, 1994, p. 10)

Para que a evolução do professor estagiário se proporcione, é estritamente necessária a postura ativa do professor orientador, na propagação da sua experiência a lecionar, experiência de vida, capacidade de transmissão de conhecimentos e adoção de estratégias consoante o público alvo. Todos estes parâmetros se encontram no perfil da Professora Lurdes Pereira, enquanto orientadora, o que nos permitiu solidificar conhecimentos e, fundamentalmente, aprender como se consegue ensinar/educar. Tanto a sua didática de excelência, como o seu método de orientar permitiram-nos aumentar a autonomia, o auto conhecimento e a capacidade de reflexão, no sentido de criarmos a nossa própria identidade pessoal e profissional, com condições para enfrentar qualquer tipo de realidade escolar.

Além disso, a supervisão do professor orientador Antero Abreu procedeu-se de forma presencial, sob a assistência de aulas e posterior reunião. Esta intervenção foi igualmente importante, permitindo-nos desenvolver a capacidade de debater e confrontar ideias de forma fundamentada, a nossa auto-confiança e a habilidade de criarmos e recriarmos estratégias para chegarmos aos alunos.

c) Experiência pessoal e profissional

O Estágio Pedagógico é a rampa de lançamento de qualquer professor, pela infinidade de tarefas realizadas e experiências vividas, ao longo de todo o ano. Neste sentido, permite ao estagiário apurar, sem exceção, todas as capacidades inerentes a um docente.

O facto de nos ser atribuída uma turma possibilitou a lida diária com alunos de personalidades, contextos sociais, dificuldades e níveis diferentes, que, por sua vez, nos fizeram crescer tanto a nível pessoal, como profissional.

Em particular, o aparecimento de casos de alunos com situações familiares problemáticas permitiu-nos vivenciar verdadeiramente a realidade escolar, no sentido de nos alertar, para que, mais importante do que transmitir conteúdos, é ajudar os alunos a ultrapassar esses problemas.

10. APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA – PROCESSO EVOLUTIVO DA COORDENAÇÃO MOTORA, EQUILÍBRIO E A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM TRISSOMIA 21 NAS AULAS DE E.F.

a) Introdução

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio, que será aprofundado e apresentado no Relatório Final e encontra-se inserido no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano letivo de 2015/2016.

A estrutura deste projeto consiste nos seguintes capítulos:

- Introdução;
- Pertinência do estudo;
- Objetivos;
- Enquadramento teórico;
- Metodologia (amostra, procedimentos e instrumentos);
- Apresentação e discussão de resultados;
- Conclusões;
- Bibliografia.

b) Pertinência do Estudo

Neste estudo, pretendemos demonstrar a importância da Educação Física inclusiva, que pode ser realizada por todos, através de adaptações adequadas às necessidades de todos os alunos.

O presente caso assume-se pertinente por responder às necessidades acrescidas da aluna em questão, através de um acompanhamento individual que possibilita a incidência de aprendizagem relativamente às capacidades menos desenvolvidas por parte da aluna e enquanto docentes permite-nos experienciar um pouco do que é a educação especial aumentando a nossa capacidade de adaptação ao meio envolvente.

A **Educação Física Inclusiva** é uma parte da Educação Física, em que os objetivos são: o desenvolvimento do movimento do corpo e o estudo e a intervenção das pessoas que apresentam condições peculiares na prática da atividade física.

Neste sentido o presente estudo torna-se relevante na medida em que,

“... a principal finalidade é alterar os comportamentos psicomotores, facilitando a auto-actualização, em particular, no que diz respeito à compreensão e à auto-apreciação do corpo, em movimento ou em repouso.”

(Rodrigues, 2006)

c) Objetivos

No âmbito do presente estudo os objetivos dividem-se entre gerais e específicos. Os objetivos gerais são, estimular as potencialidades da aluna no domínio expressivo (corporal) e desenvolver a independência de forma a agir com mais autonomia nas atividades do dia a dia. Relativamente aos objetivos específicos, definimos a promoção e elevação da capacidade de inclusão da aluna nas aulas de Educação Física e Motricidade e o desenvolvimento específico das aptidões e capacidades físicas (coordenação motora e equilíbrio).

d) Enquadramento teórico

“Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão.”

Rodrigues (2003, p. 32)

Neste âmbito, a **inclusão** modificou o discurso de diversas instituições, através de diversos instrumentos. Do mesmo modo, começou a garantir que todas as pessoas, independentemente das limitações físicas, motoras, sensoriais ou cognitivas, tivessem acesso facilitado à educação, ao desporto e ao lazer, em qualquer estabelecimento público.

Com efeito e de acordo com Campos (2012), a **inclusão escolar** acontece quando a escola possibilita um ensino com qualidade a todos os alunos e em particular aos que têm NEE. Para tal, a escola necessita de recursos humanos, recursos materiais e recursos espaciais, na medida em que a escola poderá ser inclusiva se funcionar como um veículo primordial para a inclusão do aluno na transição para a vida adulta.

Segundo *Thomas, Walker & Webb* (1998) citado por Sanches & Teodoro (2007, p.107), a **escola inclusiva** é definida por:

- A comunidade como um todo;
- Os membros da escola são abertos, positivos e diversificados;
- Não há seleção, exclusão nem rejeição;
- É uma escola acessível a todos, sem barreiras em termos físicos ou educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- É uma escola não competitiva e pratica a democracia e a equidade;

Segundo Correia (1997) citado por Campos (2012), **as necessidades educativas especiais** (NEE) são atribuídas a indivíduos com dificuldades ao nível cognitivo, psicomotor e sócio afetivo. De acordo com as NEE diagnosticadas, estas são diferenciadas em dois tipos: permanentes e temporárias. As necessidades educativas especiais permanentes possuem exigências nas adaptações generalizadas do currículo e mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar. Por sua vez, as NEE temporárias exigem somente a modificação parcial do currículo escolar num determinado momento do seu desenvolvimento.

Segundo o Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, os alunos com NEE consideradas de carácter permanente, apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Assim, resultam dificuldades

continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

A Deficiência intelectual define-se em:

“A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto ao nível intelectual como ao nível da adaptação do comportamento às diferentes circunstâncias, que incluem práticas sociais do quotidiano. Esta deficiência surge antes dos 18 anos de idade”.

[*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2010*]

Deste modo, a deficiência intelectual abrange três grandes parâmetros: funcionamento intelectual abaixo da média, existência de um deficit adaptativo em termos comportamentais e desenvolvimento atípico do indivíduo.

Segundo Campos (2012), a **Deficiência intelectual** é caracterizada por:

- Padrão de desenvolvimento mais lento que o normal;
- Alterações da mecânica corporal e fisiológica;
- Desvios na conduta – desordens na personalidade;
- Falta de iniciativa e auto-controlo;
- Alterações das funções cognitivas e na linguagem;
- Resistência cardiovascular e condição física inferiores;
- Desenvolvimento psicomotor mais lento;
- Alterações do tónus muscular e da postura – dificuldades no relaxamento ou na extensão muscular.

De acordo com Campos (2012), este tipo de deficiência pode surgir em três fases diferentes: Pré-Natal, Péri-Natal e Pós-Natal. Na fase Pré-Natal, a deficiência intelectual pode ser originada através de infeções e intoxicações (rubéola, meningites e encefalites), desordens do metabolismo e da alimentação da grávida, exposição a substâncias potencialmente perigosas (drogas e radiações), má formação cerebral ou craniana ou fatores genéticos (alterações cromossómicas). Na fase Péri-Natal, a deficiência intelectual é causada por desordens gestacionais (prematuridade, posmaturidade), incompatibilidade de fator Rh ou convulsões. Por fim, a deficiência intelectual, na fase Pós-Natal, é causada por via de doenças cerebrais graves,

influências ambientais (desvantagem sócio-económica e cultural), de agentes físicos ou traumas (anóxia e traumatismos).

Posto isto, a deficiência intelectual é classificada através dos comportamentos associados às capacidades e limitações apresentadas pelos alunos, mais precisamente, ao nível do QI. Deste modo, a classificação é determinada nos 5 níveis seguintes:

- Profundo (QI *Binet* menor ou igual a 19)

O indivíduo, neste nível, apresenta problemas físicos associados à deficiência intelectual, graves problemas sensoriais (visual e auditiva) ou ortopédicos (deformação de estruturas corporais). Este demonstra completa dependência e limitações extremamente acentuadas ao nível da aprendizagem e necessita de intervenção permanente, realizada no contexto domiciliar.

- Severo (QI *Binet* = 20-35)

O indivíduo que se encontre neste nível da deficiência intelectual, apresenta distúrbios ortopédicos e sensoriais, dificuldades graves na comunicação e mobilidade. Mas pode ter resultados através de atividades condicionadas e repetitivas, supervisionadas e, de preferência, em casa.

- Moderado (QI *Binet* = 36-51)

Neste nível, o indivíduo com deficiência intelectual apresenta um considerável atraso na aprendizagem, na qual demonstra problemas motores visíveis. Mas, por outro lado, tem mais facilidade nos hábitos higiénicos, na socialização entre a família, escola e comunidade.

- Leve (QI *Binet* = 55-69)

Neste nível, o indivíduo apresenta uma aprendizagem lenta, mas com capacidade de desempenhar tarefas escolares e da vida quotidiana.

- Limítrofe (QI *Binet* = 68-84)

O indivíduo neste nível apresenta um ligeiro desvio de inteligência, mais precisamente, dificuldades em executar tarefas com raciocínio lógico.

A deficiência intelectual também é constituída por diversos síndromes, nomeadamente, Síndrome de *Down*, Síndrome de *Angelman*, Síndrome de *Rubinstein-Taybi*, Síndrome de *Lennox-Gastaut* e Esclerose Tuberosa.

A Síndrome de *Down* é um defeito genético, mais precisamente, uma autocromossopatia mais frequente. Esta anormalidade na divisão cromossómica resulta numa má formação entre o óvulo e o espermatozóide, ou seja, cada célula contribui com 24 cromossomas, em vez de 23, estando um cromossoma a mais ou então parte dele no lugar do cromossoma 21.

Segundo Campos (2012), existem **3 tipos** de Síndrome de *Down*,

- Trissomia 21 – Possuem 3 cópias do cromossoma 21. Esta forma deriva de um erro na divisão celular do espermatozóide ou do óvulo, ocorrendo de forma casual, em 90-95% dos casos de SD.
- Translocação – Parte do material genético de um dos cromossomas 21 está fora do seu lugar habitual. Ocorre em 4% dos casos de SD.
- Mosaicismo – No conjunto das células da pessoa há a inexistência do cromossoma 21 extra. Ocorre em 2-3% das pessoas com SD.

Os indivíduos com Síndrome de *Down*, de uma forma geral, apresentam dentes pequenos, língua protusa e palato elevado, prega epicantal (no canto dos olhos) e formato oblíquo da fenda palpebral, mãos grossas, curtas e com o dedo mínimo arqueado, cabeça e porção occipital do crânio achatados e genitais pouco desenvolvidos.

Em relação às áreas deficitárias estes indivíduos apresentam dificuldades a nível motor, cognitivo, de comunicação e sócio-educacional. Especificando as dificuldades motoras detetam-se o equilíbrio, a locomoção, a coordenação e a manipulação.

A **coordenação motora** é definida pela interação senso-neuro-muscular, com o objetivo de realizar movimentos voluntários, reflexos rápidos e adaptados a cada situação.

Segundo Kiphard (1976, p.9) citado por Gorla et. al. (2009, p.49), uma **boa coordenação motora** é caracterizada por:

- Adequada medida de força que determina a amplitude e a velocidade do movimento;
- Adequada seleção dos músculos que influenciam a condução e a orientação do movimento;
- Capacidade de alternar rapidamente entre tensão e relaxação musculares, premissas de toda a forma de adaptação motora.

Segundo Harter (1981) citado por Gorla et. al. (2009, p.57), as crianças com boa coordenação são aquelas que realizam tarefas motoras com sucesso, com alegria, prazer e auto-competência. Enquanto as crianças com dificuldades ao nível da coordenação caracterizam-se por níveis baixos de percepção, de competência e ansiedade no domínio físico. Deste modo, as crianças que evitam as atividades com movimentos, ficarão sempre limitadas ao nível das experiências corporais.

Também o **equilíbrio** é fundamental para a coordenação motora e requer um grau específico de concentração.

Segundo Raso (1984) citado por Gorla et. al. (2009, p.58), um **mau equilíbrio** provoca uma perda de consciência de certas partes do corpo e, quanto mais defeituoso for o equilíbrio, mais energia se gasta, dando origem a sintomas de ansiedade e insegurança.

e) Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo caso divide-se em três fases, a caracterização da amostra, os procedimentos e os instrumentos utilizados.

i. Caraterização da amostra

A amostra deste estudo é composta por uma aluna com 14 anos de idade, que frequenta o 8.º ano de escolaridade.

Esta aluna apresenta Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente, Trissomia 21. Deste modo, beneficia de adequações no processo de ensino e de aprendizagem (medidas educativas), designadamente, apoio pedagógico personalizado (reforço e desenvolvimento de competências específicas), adequações no processo de matrícula (matricula no estabelecimento de ensino fora da área de residência), currículo específico individual (critérios específicos de avaliação) e, por fim, tecnologias de apoio (computadores com software educativo adequado à especificidade da aluna). Para além destas medidas educativas, a aluna também frequenta, semanalmente, apoios de Psicomotricidade e Terapia da Fala.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 5048-13/2013, 12 de abril, no ponto 3, art.º 20.º (2.º e 3.º ciclos), a aluna em questão deve ter diferentes modos de integração na turma, como por exemplo, o facto de a turma dever conter um número reduzido de alunos.

As avaliações realizadas à aluna remetem para dificuldades graves ao nível da atividade e participação, necessitando de apoio individualizado sistemático, para que as medidas educativas preconizadas no PEI possam alcançar o grau de eficácia pretendido.

ii. Procedimentos

Este estudo surgiu como forma de responder às Necessidades Educativas Especiais da aluna em questão. Deste modo, iniciámos com a escolha da amostra a analisar, os objetivos a atingir e os instrumentos que iremos utilizar para conseguirmos atingi-los. Posteriormente, iremos percorrer diversos passos, tais como:

- 1) Tratar das formalidades necessárias para a concretização do estudo (adquirir uma autorização para a presença nas aulas de Motricidade na Escola EB 2,3 Dr. Maria Alice Gouveia na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e, posteriormente, à Diretora da escola em questão);

- 2) Nas primeiras 2 semanas, aplicação dos instrumentos que definimos nas aulas de motricidade, tais como:
 - a. O teste KTK (ver Anexo VII);
- 3) Durante 6 semanas, trabalhar com a aluna nas aulas de Motricidade (constituídas por 5/6 alunos com NEE) e de Educação Física, a nível da coordenação motora, equilíbrio e inclusão. A coordenação motora foi testada e trabalhada através de exercícios específicos como por exemplo, saltos com lateralidade definida, manuseamento de bolas (passe e receção) e transposição de obstáculos. Relativamente ao equilíbrio, foram utilizados exercícios como o caminhar sobre plataformas irregulares (banco sueco) e alguns exercícios de isometria em plataformas instáveis (bola suíça). Relativamente à inclusão a estratégia utilizada foi inserir a aluna de forma participativa na turma pertencente.
- 4) Nas últimas 2 semanas, avaliação final, aplicando novamente os mesmos testes da avaliação inicial à aluna e questionário de verificação ao professor de coadjuvação, de forma a perceber a evolução durante este período. Do mesmo modo, perceber se o trabalho desenvolvido com a aluna beneficiou a inclusão nas aulas de Educação Física. Para reforçar esta perceção colocamos um questionário ao professor coadjuvante relativo à forma de inclusão da aluna nas aulas de Educação Física e para saber se com o suplemento das aulas de Motricidade a aluna beneficiou ao nível das capacidades coordenativas e equilíbrio.

iii. Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram selecionados mediante as características apresentadas pela aluna e os objetivos que pretendemos atingir, ou seja, utilizámos o teste KTK, exercícios standardizados e um questionário de verificação.

Segundo Gorla et. al. (2009), o teste KTK será utilizado para uma avaliação inicial e final, através dos exercícios:

- Trave de equilíbrio (entre os 13 e os 14 anos, os resultados do quociente motor podem variar entre 27 e 119);
- Saltos Monopedais (entre os 13 e os 14 anos, os resultados do quociente motor podem variar entre 11 e 116);
- Saltos Laterais (entre os 13 e os 14 anos, os resultados do quociente motor podem variar entre 6 e 137);
- Transferências sobre plataformas (entre os 13 e os 14 anos, os resultados do quociente motor podem variar entre 16 e 145).

Os exercícios estandardizados são muito diversificados e dinâmicos, para que a aluna consiga ultrapassar as suas dificuldades.

O questionário de verificação foi aplicado ao professor responsável pela aluna e com objetivo de reconhecer a sua evolução ao nível da inclusão na turma e na aula. (ver Anexo VI)

f) Apresentação e Discussão de Resultados

O teste KTK foi utilizado em dois momentos de avaliação inicial e final.

Segundo Gorla et. al. (2010, p.159), o teste KTK é classificado da seguinte forma:

Tabela 1- Classificação da coordenação no teste KTK

Quociente Motor	Classificação	Desvio Padrão	%
131-145	Alta Coordenação	+3	99-100
116-130	Boa Coordenação	+2	85-98
86-115	Normal	+1	17-84
71-85	Perturbações na Coordenação	-2	3-16%

56-70	Insuficiência de coordenação	-3	0-2
-------	------------------------------	----	-----

Na **avaliação inicial e final** da aluna verificou-se os resultados seguintes:

- Exercício da Trave de Equilíbrio

Tabela 2- Avaliação inicial e final do exercício da Trave de Equilíbrio

Avaliação Inicial				
Trave	1	2	3	Soma
6,0 cm	0	0	0	0
4,5 cm	0	0	0	0
3,0 cm	0	0	0	0
			Score	0
			QM1	27
Avaliação Final				
Trave	1	2	3	Soma
6,0 cm	0	0	0	0
4,5 cm	0	0	0	0
3,0 cm	0	0	0	0
			Score	0
			QM1	27

Relativamente à avaliação inicial o quociente motor, no que toca ao exercício da Trave de Equilíbrio, foi de 27, porque a aluna não conseguiu realizar a prova de equilíbrio na trave uma única vez, mas para não desmotivar realizei o exercício com

ela só para a frente, na medida em que à retaguarda apresentou muito receio de executar.

Na avaliação final, de acordo com Silva e Ferreira (2001), citado por França et. al. (2012, p.44), “ao isolar as tarefas, observou-se que apenas na trave de equilíbrio não foi verificado ganho significativo do desempenho motor”. Com efeito, a aluna não demonstrou melhorias neste exercício, ou seja, manteve-se igual à avaliação inicial porque continuou a não realizar o exercício autonomamente, mas devemos salientar que conseguiu equilibrar-se na trave de 6 centímetros a andar para a frente sozinha e à retaguarda com o auxílio da professora.

- Exercício dos Saltos Monopedais

Tabela 3- Avaliação inicial e final do exercício dos Saltos Monopedais

Avaliação Inicial														
Altura	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	Soma
Direita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Esquerda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
													Score	0
													QM2	11
Avaliação Final														
Altura	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	Soma
Direito	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Esquerdo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
													Score	2
													QM2	13

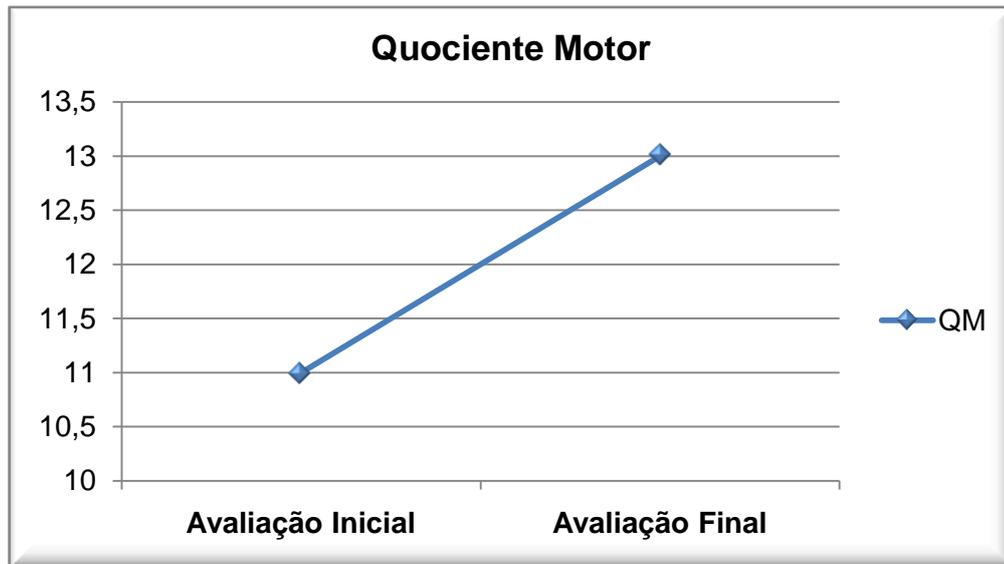


Gráfico 1- Comparação do QM entre a Avaliação Inicial e a Final

Comparando a avaliação inicial com a final relativamente a este exercício, inicialmente a aluna demonstrou muitas dificuldades no apoio unipodal nos dois pés (QM=11), o que gerou a impossibilidade de realizar a tarefa.

Analisando a avaliação final, na ótica de Gorla et. al. (2004), citado por França et. al. (2012, p.43) “aplicou-se a tarefa saltos monopodais e verificou-se evolução significativa no grupo como um todo, após a intervenção realizada, apesar de dois participantes não terem apresentado desempenho satisfatório no pós-teste. Isso pode ter ocorrido, segundo os autores, por diversidade das dificuldades individuais, como, por exemplo, deficit de força de membros inferiores demonstrado por dificuldade na permanência do apoio unipodal”. A aluna, nesta tarefa, não teve uma grande evolução, pois só conseguiu aumentar 3 pontos do QM inicial (QM=14). Conseguiu equilibrar-se sozinha no apoio unipodal, mas sempre demonstrando algumas dificuldades e só executou dois saltos, um sob o pé direito e outro sob o pé esquerdo. Apesar da pouca evolução, tivemos de ter em consideração as melhorias do trabalho realizado com a aluna e esta demonstrou uma alegria imensa por ter conseguido executar uma tarefa que anteriormente não realizava.

- Exercício dos Saltos Laterais

Tabela 4- Avaliação inicial e final do exercício dos Saltos Laterais

Avaliação Inicial			
Saltar 15 segundos	1	2	Soma
	0	0	0
			Score
			QM3
Avaliação Final			
Saltar 15 segundos	1	2	Soma
	0	2	2
			Score
			QM3

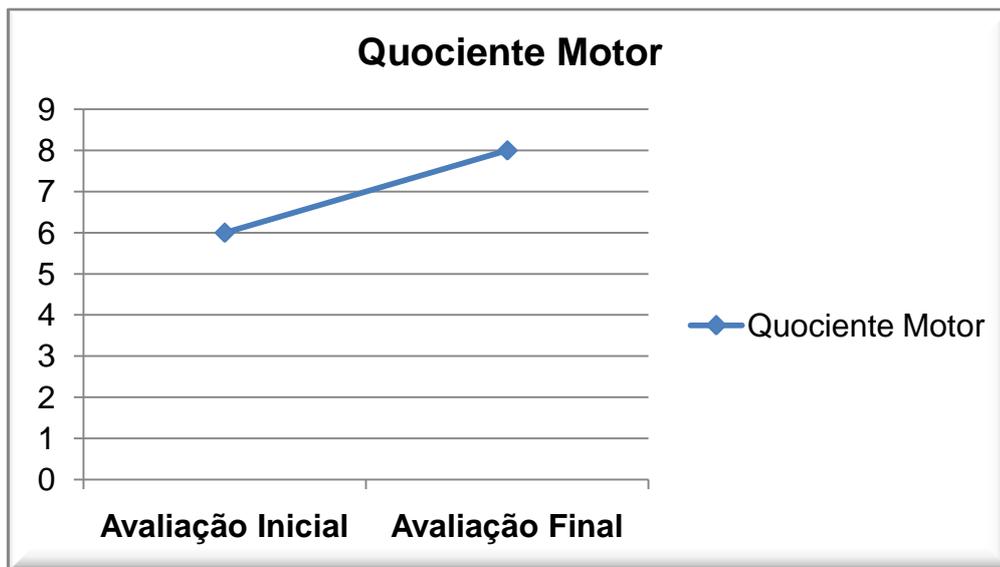


Gráfico 2- Comparação do QM entre a Avaliação Inicial e a Final

A avaliação inicial neste quociente motor igualou-se a 6, pois a aluna não conseguiu executar os saltos laterais no tempo definido. Deste modo, dei a oportunidade de a aluna tentar fazer os saltos sem a contagem do tempo, mas mesmo assim não conseguiu realizar, devido à pouca impulsão, percepção de como fazer o salto e ao peso corporal ser elevado.

Relativamente à avaliação final, segundo Melo et. al. (2014, p.115), “este teste foi o que apresentou resultados mais dispersos, diferentes, observando, que as crianças de 06 e 09 anos se saíram bem neste teste, isso aconteceu por que esse teste foi o que exigiu maior capacidade cognitiva e motora. Dessa forma os resultados se dispersaram, já que provavelmente os problemas mentais interferiram para a execução, lembrando ainda que perante a gravidade das crianças mais velhas, nesse também obtiveram os resultados mais baixos”. Neste exercício, a aluna demonstrou medo na primeira tentativa, não conseguindo realizar nenhum salto lateral. Depois, para a segunda tentativa, abstraímos a aluna do tempo e da tarefa definida e conseguimos que realizasse dois saltos espontaneamente, demonstrando alguma facilidade.

- Exercício da Transferência sobre plataformas

Tabela 5- Avaliação inicial e final do exercício da transferência sobre plataformas

Avaliação Inicial			
Deslocar 20 segundos	1	2	Soma
	1	1	2
		Score	2
		QM4	18
Avaliação Final			
Deslocar 20 segundos	1	2	Soma
	2	2	4
		Score	4
		QM4	20

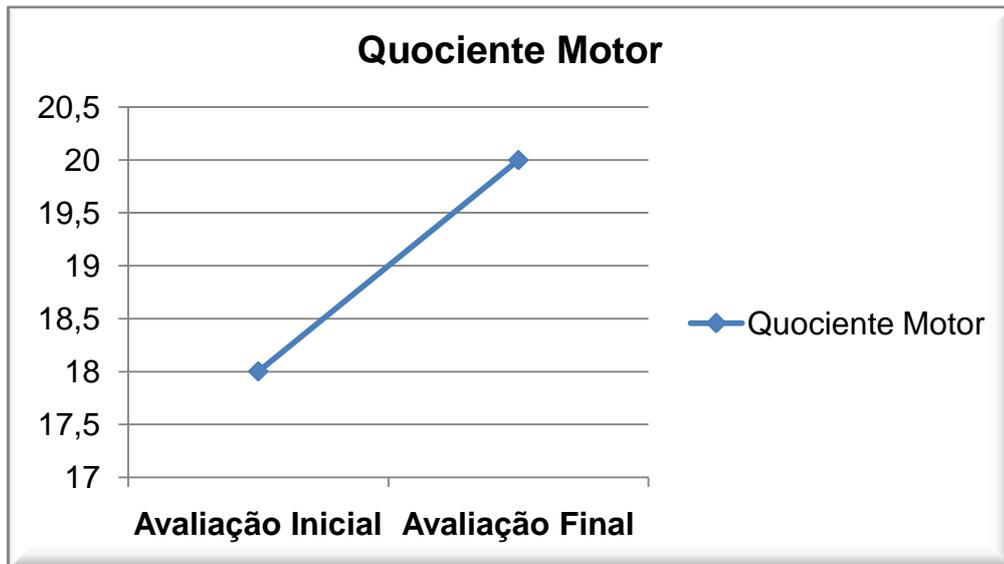


Gráfico 3- Comparação do QM entre a Avaliação Inicial e a Final

A transferência sobre as plataformas foi o único exercício deste teste que a aluna conseguiu realizar dentro do que era pedido mas, mesmo assim, só conseguiu transferir uma vez em cada tentativa.

De acordo com Melo et. al. (2014, p.117), “como dito anteriormente nos demais teste os meninos de 11 e 13 anos apresentaram sempre as piores classificações dessa forma é provável que as doenças mentais deles sejam as mais severas”. Na avaliação inicial, este exercício trouxe alguma confiança e motivação para a aluna, pois realizou mais passagens sobre as plataformas, devido ao trabalho realizado até à avaliação final, mas não foi o suficiente para demonstrar uma boa evolução.

Segundo a classificação do teste KTK de Gorla et. al. (2009), a soma do quociente motor na avaliação inicial foi igual a 62 indica que a aluna apresenta insuficiência de coordenação. Desta forma, é esperada uma evolução na coordenação motora e equilíbrio da aluna, bem como na inclusão desta nas aulas de Educação Física. Após o trabalho realizado em 6 semanas nas aulas de Motricidade, através de exercícios standardizados com a bola medicinal, a aluna conseguiu demonstrar diversas melhorias em diferentes níveis. Segundo a classificação do teste KTK de Ferreira (2010), a soma do quociente motor na avaliação final foi igual a 68, indica

que aluna manteve-se com insuficiência de coordenação, embora mais próxima do nível seguinte (perturbações na coordenação).

De acordo com as respostas do professor coadjuvante ao questionário, a progressão da aluna foi reduzida. Relativamente à inclusão da aluna na turma, o professor coadjuvante analisa-a como parcialmente integrada visto que, esta continua a realizar tarefas diferentes da restante turma. Na opinião do professor em relação ao benefício das aulas de motricidade para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e equilíbrio da aluna, o trabalho desenvolvido foi positivo pela melhoria apresentada na realização das tarefas propostas (ex: transposição de barreiras, drible no basquetebol, caminhar sobre o banco sueco, subir ao espaldar, entre outros).

g) Conclusões

O objetivo deste tema de aprofundamento foi aumentar as capacidades corporais da amostra no sentido de promover uma transferência/preparação para as atividades do quotidiano. Deste modo, tivemos a oportunidade de realizar o estudo com uma aluna com trissomia 21 nas aulas de Motricidade durante 6 semanas, onde pretendíamos avaliar e verificar as suas melhorias ao nível da coordenação motora, equilíbrio e inclusão nas aulas de Educação Física.

Após a verificação dos resultados obtidos nos diferentes exercícios pertencentes ao teste KTK, nos dois momentos de avaliação (inicial e final), discutimos os diferentes quocientes motores conquistados pela aluna e concluíram-se diversos aspetos com base em alguns artigos/estudos e na revisão da literatura.

Ao contrário de Silva e Ferreira (2001), citado por França et. al. (2012), verificou-se que, através da aplicação completa da bateria de testes do KTK, houve uma grande evolução no desempenho coordenativo das crianças. Com efeito, a nossa amostra só evoluiu 6 pontos do QM inicial, demonstrando uma evolução ligeira e mantendo-se com insuficiência de coordenação. Deste modo, a aluna continuou a demonstrar algumas dificuldades na realização de diversas tarefas e falta de empenhamento na

sua execução, não conseguindo subir na classificação da avaliação final do teste KTK.

Este estudo trouxe-nos algumas dificuldades iniciais, devido à falta de experiência na área. Apesar de termos frequentado a disciplina de Ensino Integrado na Licenciatura, não foi suficiente para nós conseguirmos relacionar com a aluna. Deste modo, tornou-se um desafio, que nos motivou e entusiasmou para podermos alcançar os objetivos definidos. Apesar de não termos conseguido que a aluna evoluísse ao nível da coordenação motora e equilíbrio, foram alcançadas melhorias na inclusão das aulas de Educação Física, ultrapassando o receio de se relacionar com alguns alunos.

De acordo com as respostas fornecidas no questionário, a aluna apresentou melhorias ao nível da inclusão, mas foram somente ligeiras, apesar de as melhorias terem sido verificadas em exercícios que a aluna não executava inicialmente. Neste sentido, o trabalho do professor coadjuvante foi fundamental, na medida em que proporcionou sempre a integração da aluna na turma com a realização das tarefas adaptadas.

Após todo o trabalho realizado apercebemo-nos que ganhámos muita formação no que toca ao relacionamento com alunos portadores de necessidades educativas especiais, mais especificamente da doença de trissomia 21 e tornou-nos pessoas mais responsáveis, empenhadas e amáveis com qualquer coisa ou pessoa que tivéssemos que enfrentar.

Numa perspetiva de evolução contínua da aluna, sugerimos que aumente o tempo dedicado às aulas de Motricidade, visto que a repetição e insistência são pontos-chave para o sucesso. O acompanhamento personalizado e individual é também estratégias viáveis para o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas da aluna em questão. Este estudo caso assume-se como o ponto de partida para uma evolução estruturada, consistente e progressiva, tornando possível para quaisquer docente dar continuidade ao trabalho iniciado.

11. CONCLUSÕES DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

Terminado o Estágio Pedagógico, realizado na Escola Básica 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, o balanço relativo a este ano é positivo e, sem dúvida, benéfico para o futuro. Revelou-se um ano repleto a todos os níveis, tanto nas aprendizagens adquiridas, como nas experiências vivenciadas, nos problemas solucionados e, ainda, nas excelentes relações criadas entre os demais envolvidos.

Os aspetos negativos assumiram-se fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto docentes da Educação Física, pois através deles descobrimos as nossas dificuldades e, posteriormente, reconhecemos as estratégias indicadas para os ultrapassar. Esta ultrapassagem deveu-se ao total contributo dos professores orientadores Lurdes Pereira e Antero Abreu que, com o seu vasto leque de sabedoria e prática, nos ensinaram tudo relativamente à escola e ao que a ela está inerente.

Consideramos, assim, que o maior desafio desta etapa foi o de colocar em prática tudo o que aprendemos durante os primeiros quatro anos do ciclo de estudos (Licenciatura e 1.º ano de Mestrado). Com efeito, as dificuldades sentidas ligam-se diretamente com a nossa inexperiência inicial, principalmente no que tocou ao contacto direto com os alunos. Este foi o primeiro momento de grande impacto do estágio, onde tivemos a oportunidade de realmente transmitir valores, tais como a responsabilidade, a liderança, a humildade e a paixão pela Educação Física.

Por fim, uma das principais aprendizagens retidas foi que os alunos assumem sempre uma posição central no processo de ensino-aprendizagem e cabe ao professor observar, analisar, identificar e moldar-se (criar estratégias eficientes) à realidade do contexto escolar, com o objetivo de alcançar o sucesso, em todos os níveis.

Em suma, este relatório final de estágio é a reflexão detalhada e devidamente estruturada de todos os acontecimentos do ano letivo, desde o planeamento, todas as atividades realizadas, as dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, J. (1987). Planeamento e avaliação em Educação Física. Coleção Horizonte de Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em Educação Física. 3ª Edição. Livros Horizonte, Coleção Cultura Física, Lisboa.
- Campos, M. (2012). Documentos de Apoio da Unidade Curricular Ensino Integrado – Slides aulas. FCDEF-UC.
- Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Coleção Educação Especial Volume 1. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. (1995). *Diferenciação do ensino: relação entre a atitude pré-interactiva e os indicadores interactivos de apresentação da informação, contextos de ensino, feedback pedagógico e participação do aluno*. Coimbra
- Costa, R., Gorgatti, M. (2005). *Actividade Física Adaptada*. Barueri: Editora Manole.
- Costa, R., Gorgatti, M. (2005). *Actividade Física Adaptada*. Barueri: Editora Manole.
- Coutinho, M.C. (2001). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra. Almedina. P.313
- Ferreira, A. (2010). A adequação do teste KTK em relação ao conceito atual de Deficiência Intelectual e ao Modelo da Análise Ecológica da Tarefa. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo.
- Ferreira, A., Bim, R., Pereira, V. (2012). Influência do tipo de ambiente domiciliar na coordenação motora de crianças. *Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11, 140-150.
- Gorla, J., Araújo, P. e Rodrigues, J. (2009). *Avaliação Motora em Educação Física Adaptada*. (2ª edição). São Paulo: Phorte editora.

Leitão, F. (1980): *Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial*. Abr/Jun Ludens. (4) 3, 12-18.

Marques, U.; Castro, J. & Silva, M. (2001). *Actividade Física Adaptada: uma visão crítica*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. 1, 73-79

Melo, H., Oliveira, G., Oliveira, M., Guerra, I. (2014). *Estudo do nível de coordenação motora e desenvolvimento motor em crianças com deficiência mental da sociedade*. Brasil: Instituto Federal do Ceará.

Ministério da Educação (2005). *Programas de Educação Física - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Ensino Básico 3º Ciclo.

Nobre, P. (2008-2009). *A Avaliação da Aprendizagem: Tipos de Avaliação* – Ribeiro, L. (1999). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Nobre, P. (2008-2009). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas* – Pinto, J. (2004). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Instituto Superior Politécnico de Viseu. Viseu

Perfil de Desempenho Docente Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner – invitations au voyage*. ESF Éditeur. Collection Pédagogies. Paris.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação

de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Pinto, J. (2004). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Regime Educativo Especial dos alunos com NEE – Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro.

Rezende, LMT., Moreira, OC., Caldas, LRR., Freitas, LA., Torres, JO. (2015). Desempenho psicomotor de pessoas com deficiência após 12 semanas de um programa de Educação Física Adaptada. *Ciência e Movimento*, 23, 38-46.

Ribeiro, A., David, A., Barbacena, M., Rodrigues, M., França, M. (2012). Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK): aplicação e estudos normativos. *Motricidade*, 8, 40-51. Doi: 10.6063/motricidade.8(3).1155.

Ribeiro, António. e Ribeiro, Lucie. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Ribeiro, L.(1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, D. (2003): Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. 89-102.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias do Minho. 105-149

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: INDE.

Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, *Revista Horizonte*, Vol. VIII, p.46.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

Weeks, D., Chua, R. e Elliott, D. (2000). *Perceptual-Motor Behavior in Down Syndrome*. United States of America: Editors.

Weeks, D., Chua, R. e Elliott, D. (2000). *Perceptual-Motor Behavior in Down Syndrome*. United States of America: Editors.

OUTRAS REFERÊNCIAS

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

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I - Grelha de Observação das Aulas

DIMENSÕES	CATEGORIAS	INDICADORES	NIVEIS				
			1	2	3	4	5
INSTRUÇÃO	PARTE INICIAL						
	Informação inicial	Começa a aula no horário previsto verificando as presenças					
		Posiciona-se a si e aos alunos adequadamente					
		Apresenta todos os objectivos e conteúdos aplicando uma linguagem clara, adequada e sucinta					
		Explica e clarifica as tarefas, de forma clara e precisa, sem percas de tempo e relaciona-as com a aula anterior e contextualiza-as na UD					
	Condução da Aula	Revela capacidade de organização da actividade (posicionamento, circulação, controlo, risco)					
		Explica clara e oportunamente a matéria, captando a atenção, utilizando o melhor modelo para apoiar, corrigir ou demonstrar e revelando eficácia					
		Certifica-se da apropriação da informação prestada aos alunos					
		Dá FB de forma frequente e uniformemente distribuídos					
		Dá FB de forma pertinente (momento e qualidade)					
		Fecha ciclos de feedbacks					
	Conclusão da aula	Resume os conteúdos da aula, com enfoque nos seus objectivos e estabelece uma extensão dos mesmos, motivando para a aula seguinte					
		Controla a aquisição de conhecimentos					
		Reforça comportamentos dos alunos (aprendizagem e disciplinares)					
	GESTÃO	Organização e transição	Revela capacidade e cuidado na organização da aula e nas transições entre tarefas (dinâmica do espaço, material e alunos)				
Estrutura a aula de forma coordenada, contínua e sem quebras, promovendo situações de segurança							
Completa a informação sublinhando regras e/ou cuidados a ter							
Circula pela periferia mantendo o controlo visual do grupo							
Define ou mantém rotinas específicas envolvendo os alunos nas mesmas, nomeadamente sinais de: atenção, reunião,							

		transição (sonoros, não sonoros ou mistos)					
	Gestão do tempo	Realiza a aula de acordo com o plano, potenciando o tempo de aprendizagem					
CLIMA	Promoção da aprendizagem	Mantém o ritmo e entusiasmo pela aula					
		Intervém sistematicamente na promoção do sucesso dos alunos					
		Promove a cooperação entre os alunos					
	Relação pedagógica	Estabelece uma relação pedagógica positiva com os alunos, motivando-os para as tarefas					
		Utiliza a comunicação não-verbal de forma adequada					
DISCIPLINA	Controlo e prevenção	Revela capacidade de controlo dos alunos					
		Promove e valoriza comportamentos responsáveis					
		Distingue comportamentos fora da tarefa a ignorar					
	Intervenção	Detecta comportamentos inapropriados e intervém adequadamente					
		Prevê situações, minimizando comportamentos desviantes					
		É coerente com as regras definidas					
REAJUSTAMENTO		Revela capacidade de adaptação a situações não previstas, ajustando as condições de ensino					
		Reajusta o material de forma pertinente					
		Toma decisões de ensino pedagógicas e didacticamente correctas de acordo com os objectivos da aula ou da UD					

Anexo II - Grelha de Registo da Avaliação Diagnóstica

		Unidade Didática - Basquetebol								
		Drible com mudanças de direção			Lançamento na passada			Sistema de Jogo		
Nº	Nome	I	E	A	I	E	A	I	E	A
1										
2										
3										
4										
6										
7										

Legenda	
I	Nível introdutório
E	Nível elementar
A	Nível avançado

Anexo III - Grelha de Registo da Avaliação Formativa

N.º	Nome	Observações das capacidades motoras	Atitudes
1			
2			
3			

Anexo IV - Grelha de Registo da Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa Basquetebol							Nota Final
N.º	Nome	Passe	Receção	Lançamento na passada	Lançamento em apoio	Sistema de jogo	
1							
2							
3							

Níveis de Avaliação (legenda)	
0	Não executa o gesto técnico;
1	Tenta executar o gesto técnico mas não consegue;
2	Executa o gesto técnico incompleto com muitas dificuldades;
3	Executa o gesto técnico por completo com muitas dificuldades;
4	Executa o gesto técnico com mínimas dificuldades;
5	Executa o gesto técnico com facilidades e dá seguimento ao jogo com muita facilidade.

Anexo VI – Questionário ao Professor de Coadjuvação à aluna



Tema de aprofundamento
Escola EB23 Dra. Maria Alice Gouveia
Ano letivo 2015/2016



Questionário

1- Nas aulas de Educação Física a aluna em questão é incluída na aula? De que forma?

Parcialmente - A aluna é coadjuvada por um professor de Educação Física e efetua tarefas específicas.
A maior parte do tempo integrada no ambiente da turma mas efetuando tarefas diferentes.

2- Acha que o trabalho desenvolvido nas aulas de Motricidade, beneficiou a aluna ao nível das capacidades coordenativas e equilíbrio? Justifique.

Sim ligeiramente. A aluna efetua agora tarefas com maior facilidade que no início do ano letivo.
Passou Barrier Baitar (no início do ano letivo efetuava com grande dificuldade) - neste momento efetua sem dificuldade e com rapidez lançar bolas para alvos verticais - ↑
Driblar bola de basquetebol - manter a estabilidade andar sobre banco pouco - melhorou a velocidade de execução subir ao esfaldar - melhorou a velocidade de execução

3- O que eventualmente poderia ter sido feito para conseguir melhores resultados?

Naturalmente que melhores resultados neste área é proporcionar ao tempo dedicado e mesmo, todavia tem que existir um equilíbrio entre todas as áreas a trabalhar e fazer pausas atendo para esta aluna específica o número de aulas dedicadas a esta aluna é equilibrada.

Assinatura:

Anexo VII – Descrição das tarefas pertencentes ao teste KTK

Segundo Gorla et. al. (2009), o protocolo das tarefas do teste KTK é o seguinte,

Tarefa 1 - Trave de Equilíbrio

Objetivo: Estabilidade de equilíbrio em marcha para trás sobre a trave.

Material: Foram utilizadas três traves de três metros de comprimento e três centímetros de altura, com larguras de 6, 4.5 e três centímetros. Na parte inferior, são presos pequenos travessões de 15 x 1.5 x 5 cm, com espaços de 50 em 50 cm. As traves alcançam uma altura total de 5cm. Como superfície de apoio para saída, coloca-se à frente da trave uma plataforma medindo 25 x 25 x 5 cm. As três traves de equilíbrio são colocadas paralelamente.

Execução: A tarefa consiste em caminhar à retaguarda sobre três traves de madeira com espessuras diferentes. São válidas três tentativas em cada trave. Durante o deslocamento (passos) não é permitido tocar o solo com os pés no chão. Antes das tentativas válidas, o sujeito terá um pré-exercício para de adaptar à trave, no qual realiza um deslocamento à frente e outro à retaguarda.

No exercício de ensaio, o individuo deve equilibrar-se, andando para trás, em toda a extensão da trave (no caso de tocar o pé no chão, continuar no mesmo ponto), para que possa estimar melhor a distância a ser passada e familiarizar-se mais intensivamente com o processo de equilíbrio. Se o sujeito tocar o pé no chão (em qualquer tentativa válida), o mesmo deverá voltar à plataforma de início e fazer a próxima passagem válida (são 3 tentativas válidas em cada trave). Assim sendo, em cada trave, a pessoa fará um exercício ensaio, isto é, andará uma vez para a frente e uma vez para trás. De seguida, para medição do rendimento, andará três vezes para trás.

Avaliação da Tarefa: para cada trave, são contabilizadas três tentativas válidas, o que perfaz um total de nove tentativas. Conta-se a quantidade de apoios (passos) sobre a trave no deslocamento à retaguarda com a seguinte indicação: o aluno está parado sobre a trave, o primeiro pé de apoio não é tido como ponto de valorização. Só a partir do momento do segundo apoio é que se começa a contar os pontos. O avaliador deve contar alto a quantidade de passos até que um pé toque o solo ou

até que sejam atingidos 8 pontos (passos). Por exercício e por trave, só podem ser atingidos 8 pontos. A máxima pontuação possível será de 72 pontos. O resultado será igual ao somatório de apoios à retaguarda nas nove tentativas.

Tarefa 2 – Saltos Monopedais

Objetivo: Coordenação dos membros inferiores; energia dinâmica/força.

Material: São usados 12 blocos de espuma, medindo cada um 50x20x5 cm.

Execução: A tarefa consiste em saltar um ou mais blocos de espuma colocadas uns sobre os outros, com uma das pernas.

O avaliador demonstra a tarefa, saltando com uma das pernas por cima de um bloco de espuma colocado transversalmente na direção do salto, com uma distância de impulso de aproximadamente 1.50 m.

A altura inicial a ser contada como passagem válida baseia-se no resultado do exercício-ensaio e na idade do indivíduo. Com isso, devem ser alcançados mais ou menos os mesmos números de passagens a serem executadas pelos sujeitos nas diferentes faixas etárias. Estão previstos dois exercícios-ensaio para cada perna (direita e esquerda).

Para sujeitos de 5 a 6 anos, são solicitados como exercício-ensaio duas passagens de 5 saltos por perna, sem blocos de espuma (nível zero). O indivíduo saltando com êxito em uma perna, inicia a primeira passagem válida, com 5 cm de altura (um bloco). Isso é válido para a perna direita e esquerda separadamente. O indivíduo que não conseguir passar essa altura saltando em uma perna inicia a avaliação com nível zero.

A partir de 6 anos, os dois exercícios-ensaio para a perna direita e esquerda são feitos com um bloco de espuma (altura = 5 cm). O indivíduo que não conseguir passar começa como antes, com 0 cm de altura; se for bem sucedido, inicia a avaliação na altura recomendada para sua idade.

Se na passagem válida na altura recomendada, o indivíduo cometer erros, essa tentativa é anulada. O indivíduo reinicia a primeira passagem com 5 cm (um bloco).

Alturas recomendadas para o início do teste em anos de idade:

5 a 6 anos – nenhum bloco de espuma;

6 a 7 anos – 5 cm (1 bloco de espuma)

7 a 8 anos – 15 cm (3 blocos de espuma)

9 a 10 anos – 25 cm (5 blocos de espuma)

11 a 14 anos – 35 cm (7 blocos de espuma)

Para saltar os blocos de espumas, o indivíduo precisa de uma distância de aproximadamente 1.50 m para impulsão, que também deverá ser passada em saltos na mesma perna. O avaliador deverá apertar visivelmente os blocos para baixo, ao iniciar a tarefa, a fim de demonstrar ao indivíduo que não há perigo caso o mesmo entre em choque com o material. Após ultrapassar o bloco, o indivíduo precisa dar pelo menos mais dois saltos com a mesma perna, para que a tarefa possa ser aceita como realizada. Estão previstas até três passagens válidas por perna, em cada altura.

Nas alturas iniciais a partir de 5 cm, são dados 3 pontos para cada altura abaixo, quando a primeira passagem tiver êxito.

Como erro, considera-se o toque no chão com a outra perna, o derrubar dos blocos, ou ainda, após ultrapassar o bloco de espuma, tocar os dois pés juntos no chão, por isso pede-se que depois de transpor os blocos de espuma que sejam dados mais dois saltos.

Caso o indivíduo erre nas três tentativas válidas, em uma determinada altura, a continuidade somente será feita se nas duas passagens (alturas) anteriores houver um total de 5 pontos. Caso contrário, a tarefa é interrompida. Isso é válido para a perna direita, assim como para a perna esquerda.

Com os 12 blocos de espuma (altura=60 cm), podem ser alcançados no máximo 39 pontos por perna, totalizando, dessa forma, 78 pontos.

Tarefa 3 – Saltos Laterais

Objetivo: Velocidade em saltos alternados.

Material: Uma plataforma de madeira (compensado) de 60x50x0.8 cm, com um sarrafo divisório de 60x4x2 cm e um cronômetro.

Execução: A tarefa consiste em saltitar de um lado para o outro, com os dois pés ao mesmo tempo, o mais rápido possível, durante 15 segundos.

O avaliador demonstra a tarefa, colocando-se ao lado do sarrafo divisório, saltitando por cima dela de um lado a outro, com os dois pés ao mesmo tempo. Deve ser evitada a passagem alternada dos pés (um depois do outro).

Como exercício-ensaio, estão previstos cinco saltitamentos.

No entanto, não é considerado erro enquanto os dois pés forem passados respectivamente sobre o sarrafo divisório, de um lado para o outro.

Caso o indivíduo tocar o sarrafo divisório, sair da plataforma ou parar durante um momento ou saltitamento, a tarefa não deve ser interrompida, porém, o avaliador deve instruir imediatamente o indivíduo: “Continue! Continue!”. No entanto, se o indivíduo não se comportar de acordo com a instrução dada, a tarefa é interrompida e reiniciada após nova instrução e demonstração. Caso haja interferência por meio de estímulos externos que desviem a atenção do executante, não será registrado como tentativa válida, dessa forma, será reiniciada a tarefa. Não devem ser permitidas mais que duas tentativas não válidas.

No total, são executadas duas passagens válidas.

Avaliação da Tarefa: Registra-se o número de saltitamentos dados, em duas passagens de 15 segundos (saltitando para um lado, conta-se 1 ponto; voltando, conta-se outro, e assim sucessivamente).

Como resultado final da tarefa, teremos a somatória de saltitamentos das duas passagens válidas.

Tarefa 4 – Transferências Sobre Plataformas

Objetivo: lateralidade; estruturação espaço-temporal.

Material: Um cronômetro e duas plataformas de madeira com 25x25x1.5 cm, em cujas esquinas encontram-se aparafusados quatro pés com 3.5 cm de altura.

Na direção de descolar, é necessária uma área livre de 5 a 6 m.

Execução: A tarefa consiste em deslocar-se sobre as plataformas que estão colocadas no solo, em paralelo, uma ao lado da outra, com um espaço de cerca de 12,5 cm entre elas. O tempo de duração será de 20 segundos, e o indivíduo terá duas tentativas para a realização da tarefa.

Primeiramente, o avaliador demonstra a tarefa da seguinte maneira: fica em pé sobre a plataforma da direita colocada a sua frente; pega a da esquerda com as duas mãos e a coloca a seu lado direito, passando a pisar sobre ela, livrando sua esquerda, e assim sucessivamente (transferência lateral pode ser feita para a direita ou para a esquerda, de acordo com a preferência do indivíduo. Essa direção deve ser mantida nas duas passagens válidas).

O avaliador demonstra que na execução dessa tarefa trata-se, em princípio, da velocidade da transferência. Ele também avisa que colocar as plataformas muito perto ou muito afastadas pode trazer desvantagens no rendimento a ser mensurado.

Caso ocorram interferências externas durante a execução que desviem a atenção do indivíduo, a tarefa deve ser interrompida, sem considerar o que estava sendo desenvolvido. No caso de haver apoio das mãos, toque de pés no chão, queda ou quando a plataforma for pega apenas com uma das mãos, o avaliador deve instruir o indivíduo a continua e, se necessário, fazer uma rápida correção verbal, sem interromper a tarefa. No entanto, se o indivíduo não se comportar de acordo com a instrução dada, a tarefa é interrompida e repetida após nova instrução e demonstração. Não devem ser permitidas mais do que duas tentativas falhas.

São executadas duas passagens de 20 segundos, devendo ser mantido um intervalo de pelo menos 10 segundos entre elas. O avaliador conta os pontos em voz alta; ele deve assumir uma posição em relação ao indivíduo (distância não maior que 2

m), movendo-se na mesma direção escolhida pelo avaliado. Com esse procedimento, assegura-se a transferência lateral das plataformas, evitando-se que seja colocada à frente.

Após a demonstração pelo avaliador, segue-se o exercício-ensaio, no qual o indivíduo deve transferir 3 a 5 vezes a plataforma.

Avaliação da Tarefa: Conta-se tanto o número de transferência das plataformas, quanto as do corpo, em um tempo de 20 segundos. Conta-se 1 ponto quando a plataforma livre for apoiada do outro lado; 2 pontos quando o indivíduo passar com os dois pés para a plataforma livre, e assim sucessivamente. São somado os pontos de duas passagens válidas.