

Filipa Raquel Rodrigues Henriques

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 Dr.<sup>a</sup>  
MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 7ºB NO ANO LETIVO 2015/2016**

**IMPACTO DE UM PROGRAMA DE EXERCÍCIO FÍSICO NA COORDENAÇÃO E EQUILÍBRIO DE UM ALUNO COM  
TRISSOMIA 21**

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à  
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

JUNHO 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FILIPA RAQUEL RODRIGUES HENRIQUES

2011182896

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA 2, 3 Dr.<sup>a</sup> MARIA ALICE GOUVEIA JUNTO DA TURMA DO 7ºB NO ANO  
LETIVO 2015/2016**

Impacto de um programa de exercício físico na coordenação e equilíbrio  
de um aluno com trissomia 21

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



Henriques, F. (2016) *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2, 3 Dr.ª Maria Alice Gouveia junto da turma do 7ºB no ano letivo de 2015/2016*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Filipa Raquel Rodrigues Henriques, aluna nº 2011182896 do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30º. do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (versão de 10 de março de 2009).

14 de junho de 2016

Filipa Raquel Rodrigues Henriques

## **Agradecimentos**

**Agradeço aos meus pais pelo apoio, pelo esforço, pelo amor, pela paciência e por todos valores morais que me transmitiram. Em especial à minha mãe, pelo apoio incondicional em todas as etapas da minha vida.**

**Aos meus restantes familiares, por todo o carinho e confiança que me deram nesta fase tão importante para mim.**

**Aos meus amigos, pela paciência, pelos conselhos, pelo apoio, pelos sorrisos e por todos os momentos bem passados. Em especial à Teresa Silva, à Vera Simões, à Patrícia Lopes, ao Daniel Magalhães e ao Pedro Lopes pela ajuda incondicional.**

**Ao meu núcleo de estágio, em especial, à Filipa Oliveira, pelo apoio incondicional e amizade. Aos restantes colegas da faculdade, em especial à Maria Rodrigues, à Márcia Sábio e ao Guilherme Monteiro, pela amizade e ajuda que me deram.**

**À orientadora da escola, professora Maria Lurdes Pereira, pela ajuda, pela disponibilidade, pela orientação e pelo profissionalismo na transmissão de saberes humanos e pedagógicos.**

**Ao orientador da faculdade, professor Antero Abreu, pelo apoio e pelas orientações.**

**À professora Maria João Campos, pela ajuda e pelas orientações dadas.**

**Ao grupo de área disciplinar da escola, pela ajuda, pela simpatia e boa disposição com que nos trataram sempre.**

**Por último, aos meus alunos, pela experiência e por todos os desafios que me impuseram.**

**A todos eles o meu sincero,**

**Obrigada!**



## Resumo

O Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, em Coimbra, junto da turma B do 7º ano de escolaridade, no ano letivo 2015/2016, visa a consolidação da aprendizagem teórica adquirida na formação anterior, através da aplicação dos conhecimentos adquiridos na comunidade escolar. Esta experiência promove essencialmente o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, que incluem o planeamento, a ação pedagógica e a avaliação das aprendizagens, sem descuidar da atitude ético-profissional. Deste modo, este documento constitui uma análise reflexiva da prática pedagógica, sustentada sobre aspetos críticos da intervenção do docente, possibilitando a realização de um balanço final acerca de todo processo. O professor deve, ainda, ser capaz de colocar o aluno no centro do seu planeamento, dando-lhe todas condições para o seu desenvolvimento, tanto a nível psicomotor como cognitivo. Desta forma, dada a inclusão de um aluno com Trissomia 21 na turma lecionada, houve a preocupação de criar todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Atendendo a este facto o nosso tema problema, incidiu no desenvolvimento de um programa de exercício físico que permita a evolução da coordenação motora e equilíbrio do aluno, bem como inclusão do mesmo nas aulas de Educação Física. Neste sentido, para constataremos a evolução do participante aplicámos o teste *Korperkoordinationstest Fur Kinder*, que contempla quatro tarefas: trave de equilíbrio, saltos monopedais, saltos laterais e transferência sobre plataformas.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Professor. Alunos. Processo ensino-aprendizagem. Reflexão.



## **Abstract**

*The Teaching Practice developed at the Basic School 2nd and 3rd cycles Dr. Maria Alice Gouveia, in Coimbra, along the B class in the 7th grade in the school year 2015/2016, aims to consolidate theoretical knowledge acquired in previous training through the application of knowledge acquired in the school community. This experience essentially promotes the development of teaching-learning activities, including planning, pedagogical intervention and assessment of learning without neglecting the ethical and professional attitude. Thus, this document is a reflective analysis of pedagogical practice, sustained on critical aspects of the teaching intervention, enabling the realization of a final statement about the whole process. The teacher must also be able to place the student at the center of their planning, giving all conditions for its development, both the cognitive and psychomotor level. Therefore, because of the the inclusion of a student with Trisomy 21 in the class, there was a concern to create all the necessary conditions for his development. Given this fact, our problem theme was focused on developing an exercise program that allow the development of motor coordination and balance of the student as well as his inclusion in the physical education classes. In this sense, so we can determine the evolution of the participant, we applied the *Korperkoordinationstest Fur Kinder* test, which includes four tasks: balance beam, monopedal jumps, side jumps and transfer above platforms.*

**Keywords:** *Initial education. Teacher. Students. Teaching-learning process. Reflection.*



## SUMÁRIO

Resumo.....	VII
<i>Abstract</i> .....	IX
Introdução .....	1
1. Contextualização da prática desenvolvida .....	3
a) Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio.....	3
b) Projeto formativo – Plano de formação individual.....	5
2. Contextualização da prática .....	7
a) Caraterização do contexto.....	7
b) Caraterização da escola.....	7
c) Caraterização do grupo de Educação Física.....	8
d) Caraterização da turma .....	9
3. Análise reflexiva da prática pedagógica.....	13
a) Planeamento .....	13
i. Plano anual.....	13
ii. Unidades didáticas.....	15
iii. Planos de aula .....	17
b) Realização.....	18
i. Instrução .....	19
ii. Gestão .....	20
iii. Clima.....	21
iv. Disciplina.....	22
v. Decisões de ajustamento.....	24
vi. Observação das aulas .....	24
c) Avaliação .....	25
i. Avaliação diagnóstica .....	26
ii. Avaliação formativa.....	27
iii. Avaliação sumativa .....	28
iv. Autoavaliação .....	29

4. Experiências e aprendizagens efetuadas enquanto estagiária (nível profissional e pessoal) .....	31
5. Compromisso com as aprendizagens dos alunos .....	35
6. Dificuldades e necessidades de formação .....	37
a) Dificuldades sentidas e formas de resolução .....	37
b) Importância da formação contínua.....	38
7. Atitude ético-profissional.....	39
8. Questões dilemáticas .....	41
9. Conclusões referentes à formação inicial .....	43
a) Impacto do núcleo de estágio na escola .....	43
b) Prática pedagógica supervisionada .....	43
10. Tema de aprofundamento – Impacto de um programa de exercício físico na coordenação e equilíbrio de um aluno com trissomia 21 .....	45
a) Preâmbulo.....	45
b) Objetivo do trabalho .....	45
c) Pertinência do estudo .....	46
d) Enquadramento teórico.....	46
i. Significado da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física .....	47
e) Metodologia .....	54
i. Descrição da amostra.....	54
ii. Procedimentos.....	55
iii. Instrumentos.....	56
f) Apresentação e discussão de resultados da avaliação inicial e final do teste KTK.....	57
g) Conclusões .....	65
Bibliografia .....	69
Anexos.....	73

## Lista de abreviaturas

A	Avançado
CEI	Currículo específico individual
E	Elementar
EF	Educação Física
I	Introdutório
NEE	Necessidades educativas especiais
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
QM	Quociente Motor
Teste KTK	Teste <i>Körperkoordinationstest Für Kinder</i>
AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AI	Avaliação Inicial
AF	Avaliação Final



## Introdução

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio Pedagógico, insere-se na unidade curricular do Relatório de Estágio, que surge no âmbito do plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Este pretende incluir um conjunto de experiências e aprendizagens adquiridas na Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, de Coimbra, com a lecionação da turma B do 7º ano de escolaridade, no ano letivo 2015/2016.

O Estágio Pedagógico encerra a última etapa e a mais importante dos estudos académicos, pois visa a consolidação das aprendizagens teóricas adquiridas na formação anterior, através da aplicação dos nossos conhecimentos no contexto real de uma comunidade escolar. Para além disso, promove o desenvolvimento pessoal e profissional, dinamizando as competências de interação pedagógica, de comunicação e investigação, com a finalidade de melhorarmos a competência pedagógica. Além do mais, pretende identificar as dificuldades e necessidades de formação, analisar a atitude ético-profissional e exaltar a importância do compromisso com as aprendizagens dos alunos.

Assim, de forma resumida, este relatório descreve o processo desenvolvido durante este ano letivo, na qual fazemos uma análise reflexiva da prática pedagógica, onde se encontram mensuradas as expectativas iniciais, as justificações das opções tomadas, as aprendizagens realizadas (planeamento, realização e avaliação) e as conclusões referentes a todo este processo.

Concluimos este documento com o aprofundamento da temática selecionada, escolhida dada a inclusão de um aluno com Trissomia 21 na turma lecionada. Atendendo a este facto, pretendemos promover a inclusão deste nas aulas de Educação Física e averiguar o impacto de um programa de intervenção, para desenvolver as aptidões e capacidades físicas, nomeadamente a coordenação motora e o equilíbrio do aluno.



## 1. Contextualização da prática desenvolvida

### a) Expetativas e opções iniciais em relação ao estágio

A eficácia pedagógica de um professor, numa formação inicial, deve ser acompanhada de uma formação contínua, com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver as competências do professor, tanto a nível dos saberes como das técnicas, para atingir um melhor desempenho da sua atividade docente (Formosinho, 1997). Desta forma, após o término da Licenciatura em Ciências do Desporto, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, procurámos desenvolver e aprofundar a formação já iniciada no curso mencionado, razão pela qual ingressámos no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O gosto pelo desporto, pela Educação Física, e principalmente pelo ensino acompanhou-nos desde cedo, elevando a vontade de alargarmos os nossos conhecimentos e aprendizagens. Desta forma, cremos que o Estágio Pedagógico em Educação Física é, inevitavelmente, a opção que nos garante a aprendizagem dos conteúdos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, e a oportunidade ideal para que possamos evoluir e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente.

Com o começo da etapa mais desafiante do nosso percurso académico, fomos invadidos de inseguranças, medos, receios e dúvidas. Estes prendiam-se com a nossa apetência para desempenhar a função de professor, com a nossa capacidade de aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos e com a nossa integração na escola que fomos acolhidos.

Um dos passos primordiais, a escolha da escola para a concretização do estágio, causou-nos os primeiros anseios, devido a estarmos dependentes das vagas existentes, que respeitavam uma ordem decrescente, das notas ponderadas do 1º ano do mestrado em questão. Quando apresentadas as opções de escolha, percebemos que existiam vagas na Escola Básica 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, tendo

sido a nossa primeira opção por ser próxima da nossa residência e por termos boas referências da mesma. Desta forma, esta instituição foi a selecionada para desenvolvermos as competências necessárias para o ensino eficaz da Educação Física, tal como o progresso no âmbito das aprendizagens pessoais e profissionais.

O início do Estágio Pedagógico foi outro dos momentos de nervosismo e ansiedade, devido à nossa inexperiência e pelo facto da nossa ação pedagógica ter impacto na formação e educação da nossa turma. Todavia, tínhamos em mente que a escola escolhida iria assegurar-nos uma boa evolução nos diversos domínios. Esta situação foi confirmada aquando da nossa apresentação na escola, pelo facto da orientadora da escola, desde cedo, mostrar total disponibilidade para nos auxiliar na nossa evolução. Em contrapartida teríamos de mostrar responsabilidade, empenho, rigor e gosto pela nossa aprendizagem e dos nossos alunos.

Transpondo para a preparação da prática pedagógica, nos contatos iniciais com a orientadora da escola foram definidas as linhas orientadoras do processo ensino-aprendizagem, que de imediato nos fizeram crer que iria ser um ano de trabalho árduo, porém iria ter um retorno positivo na nossa evolução como docentes. Talvez neste começo o principal receio fosse o início do ano letivo, pois alunos poderiam se aperceber das nossas fragilidades, devido a não termos uma resposta imediata e assertiva para as situações que nos sucedessem. Todavia, estávamos cientes que só teríamos uma evolução dos nossos conhecimentos e domínios, com a saída da nossa zona de conforto, desta forma, tivemos sempre em mente ultrapassar todas as dificuldades que nos fossem impostas.

Relativamente ao objetivo primordial, como já supracitado, recai na oportunidade de podermos aplicar todos os conhecimentos teóricos adquiridos, no contexto real que é a escola. Quanto aos objetivos específicos que ambicionávamos atingir, são ímpares, desde o desenvolvimento de toda a planificação (planos de aula, plano anual e unidades didáticas), à realização das cinco dimensões do ensino-aprendizagem (instrução, clima, gestão, disciplina e decisões de ajustamento, bem como toda a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), respeitando sempre a componente ético-profissional. Consequentemente, conseguiríamos desenvolver distintas capacidades inerentes, como a transmissão de *feedback*, a demonstração, a preleção, a organização das atividades, o tempo de empenhamento motor, os estilos de ensino

e as estratégias de ensino. Nesta perspectiva, percebemos que estes objetivos só seriam exequíveis, com muito empenho e dedicação da nossa parte e que não bastava a melhoria da docência, mas sim de todo o processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das necessidades dos nossos alunos em todas as áreas.

### **b) Projeto formativo – Plano de formação individual**

Segundo um estudo realizado por Veenman (1984 & 1988) citado por Silva (2012), foram identificadas vinte e quatro dificuldades-tipo comuns aos professores sem experiência, das quais podemos enumerar as principais: preocupação dos professores com a disciplina na sala de aula; a motivação dos alunos para as aulas; o tratamento das diferenças individuais e a avaliação dos alunos; a preocupação com o planejamento das atividades; o domínio dos diferentes métodos de ensino; e, o conhecimento das matérias.

O tópico que se segue serviu como base para o ano letivo, no qual realizámos uma exploração reflexiva sobre as nossas fragilidades na formação inicial, ao nível da intervenção pedagógica e do desempenho nas várias dimensões. Esta análise permitiu-nos a resolução parcial ou total de alguns problemas, e conseqüentemente, auxiliou-nos na planificação de alterações que levassem a uma melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao planejamento que abrange o plano anual, os planos de aula e as unidades didáticas, as principais fragilidades foram as seguintes: analisarmos e adaptarmos o Programa Nacional de Educação Física às características dos alunos; definirmos estratégias de ensino adequadas às características dos alunos, criando assim um modelo geral de atuação.

Relativamente, às cinco dimensões pedagógicas a serem analisadas (instrução, gestão, clima, disciplina e decisões de ajustamento), a disciplina e o clima foram as que mais dificultaram a nossa ação pedagógica, que de forma natural afetam as restantes.

No âmbito da instrução, a pertinência e qualidade da transmissão de *feedback* nos conteúdos que não estávamos tão familiarizados, mais especificamente nas unidades didáticas individuais, foram mais débeis, devido ao facto de estarmos mais familiarizadas com jogos desportivos coletivos. Para além disso, na transmissão de *feedback*, nem sempre conseguimos fechá-lo de forma a verificar o efeito do mesmo.

No que se refere à dimensão gestão, apresentamos algumas lacunas em organizar aulas de forma coordenada, sem que hajam quebras na mesma, a fim de cumprir o plano de aula na sua íntegra.

Relativamente, ao clima e disciplina, foram as dimensões que mais condicionaram o desenvolvimento da nossa ação pedagógica. Inicialmente a falta de segurança, liderança e projeção de voz, poderão ter evidenciado a falta de experiência habitual de um estagiário, dando azo ao abuso de confiança por parte dos alunos. Neste seguimento, foi difícil conseguirmos controlar a turma e ao mesmo tempo termos uma intervenção dinâmica que motivasse os alunos para as tarefas propostas.

Na última dimensão, quando tomadas decisões de ajustamento, a maior dificuldade esteve na imprevisibilidade constante do número de alunos que iriam realizar a aula ou se as condições meteorológicas iriam permitir realizarmos o plano de aula pré-definido.

Por fim, no âmbito da avaliação diagnóstica, tivemos como obstáculo avaliar e controlar a turma em simultâneo e definir de forma concreta as características de cada nível de aprendizagem, a fim de classificarmos o aluno nos níveis de aprendizagem (introdutório, elementar e avançado).

## **2. Contextualização da prática**

### **a) Caraterização do contexto**

A Escola Básica 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, fica situada na cidade de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais.

De acordo com os dados do ano de 2011, a freguesia onde se insere a escola em questão, apresenta uma área de 19,27 Km<sup>2</sup> e 38936 habitantes. Deste modo, é a freguesia urbana mais numerosa da cidade de Coimbra e uma das mais populosas em todo o território nacional, apresentando uma densidade de 2020,6 hab./Km<sup>2</sup>. Nela foi notória a existência de duas áreas distintas, a urbana e a rural, e tanto uma como outra, são caraterizadas como uma zona privilegiada devido ao forte desenvolvimento nas áreas do comércio, cultura e lazer. De igual modo, percebemos que existe uma desigualdade de condições de vida, coexistindo na mesma freguesia uma população de classe e nível económico médio-alto, e uma população mais carenciada de nível socioeconómico baixo ou médio-baixo, sendo essas diferenças sentidas no dia-a-dia do Agrupamento. Assim, percebemos uma das razões para as diferenças entre alunos, relativamente à predisposição, motivação, disciplina e respeito.

### **b) Caraterização da escola**

A sede do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, abrange no total 13 estabelecimentos de ensino, desde o jardim de infância ao 3º ciclo. Hoje em dia, o Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, contém um total de 1453 alunos, dos quais no ensino pré-escolar estão divididas em 7 turmas, no 1º Ciclo do Ensino Básico em 33 turmas, no 2º Ciclo do Ensino Básico em 15 turmas e no 3º Ciclo do Ensino Básico em 22 turmas.

Este agrupamento foi composto no total por 155 professores que se dividem por Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo, havendo professores a lecionar em mais que uma escola do Agrupamento, nomeadamente na EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia e na EB 2,3 de Ceira.

Em relação à escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2015/2016, acolheu 579 alunos, distribuídos por 29 turmas, das quais 12 pertencem ao 2º ciclo e 17 pertencem ao 3º ciclo. O 5º ano era composto por cinco turmas com um total de 91 alunos, o 6º ano engloba sete turmas num total de 134 alunos, o 7º ano tem seis turmas com 113 alunos, o 8º ano conglobera seis turmas, com um total de 128 alunos e o 9º ano possui cinco turmas com um total de 113 alunos.

De realçar, o elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam a escola e a preocupação que esta tem em procurar as soluções adequadas ao desenvolvimento e autonomia destes alunos para que se sintam incluídos no meio escolar, e principalmente, que revelem evolução nas suas aprendizagens nos vários domínios. Esta inclusão dos alunos com NEE, foi visível quer na sala de aula, quer nos diversos projetos/clubes que a escola desenvolveu.

Quanto às instalações, possui uma variedade de serviços à disposição da comunidade escolar. No que diz respeito à Educação Física, existem espaços apropriados e reservados para a lecionação das aulas, particularmente os espaços interiores (gimnodesportivo 1 e 2) e os espaços exteriores (Campos exteriores 1 e 2). O material disponível está distribuído por três locais, um pertencente ao gimnodesportivo 1 e 2, outro que se encontra no gimnodesportivo 2 com o material de ginástica e uma arrecadação nos campos exteriores. No entanto, caso seja necessário, pode utilizar-se quase todo o material nos diversos espaços desportivos.

### **c) Caraterização do grupo de Educação Física**

O Departamento de Expressões era constituído por nove professores de Educação Física, dos quais três são do 2º ciclo e os restantes do 3º ciclo. Estes têm como tarefa principal lecionar as aulas de Educação Física, porém existem outras atividades que podem ser desenvolvidas pelos docentes, como: pertencer aos clubes do desporto

escolar; coadjuvar os alunos com necessidades educativas especiais; ter um cargo de gestão intermédia (ex. diretores de turma); e, lecionar a aula de Motricidade.

Por último, no decorrer do ano letivo, foi notável o benévolo ambiente entre o grupo disciplinar e a eficiência destes enquanto profissionais. O nosso núcleo de estágio também desenvolveu uma relação bastante positiva com todos os professores, pois todos se mostraram sempre prestáveis, simpáticos, divertidos e cooperantes em qualquer situação que lhes fosse solicitada.

#### **d) Caraterização da turma**

A turma B do 7º ano de escolaridade foi escolhida aleatoriamente, numa das reuniões realizadas com o núcleo de estágio, antes de iniciarmos a prática pedagógica.

Para a caraterização desta, utilizámos dois instrumentos distintos: um questionário elaborado pelas estagiárias pertencentes ao Núcleo de Estágio de Educação Física do ano letivo 2015/2016 e a caraterização da turma elaborada pela Diretora de Turma, Nélia Tenreiro.

O objetivo deste questionário, apoiado numa metodologia quantitativa e qualitativa, foi conhecer melhor cada aluno da turma. Para isso, o questionário abrangia os seguintes tópicos:

- A: identificação do aluno;
- B: encarregado de educação;
- C: situação familiar;
- D: vida escolar e interesses pessoais;
- E: alimentação;
- F: saúde e hábitos de higiene;
- G: prática desportiva.

Parece-nos preponderante referir alguns aspetos. Em primeiro lugar, que na análise exaustiva sobre a turma não constam dois alunos, dado terem Currículo Específico Individual; de seguida, mencionar que outros dois alunos, do género masculino, após

o término do 1º período, mudaram de escola; e por fim, que uma das alunas com CEI também foi transferida para uma instituição após concluído o 2º período.

Relativamente à constituição da turma, esta era composta por 20 alunos, seis raparigas e catorze rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, sendo a média etária de 12 anos. Nesta turma, apenas dois alunos se encontram a repetir o 7.º ano de escolaridade, dez deles no ano transato beneficiaram de um PAAPI e cinco estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008. Destes cinco alunos com necessidades educativas especiais, existem dois que foram abrangidos pelo Currículo Específico Individual, sendo que, no caso da Educação Física, realizam a aula com uma professora que os acompanha de forma permanente. Posteriormente, indo ao encontro daquilo que achámos mais pertinente, referenciamos o facto da maioria dos alunos não praticarem nenhum desporto fora do contexto escolar e de nenhum aluno estar inserido nos clubes do desporto escolar.

A presente turma apresenta características muito peculiares, como: ser muito heterogénea, tanto ao nível de desempenho como da idade (um aluno com 16 anos e outra aluna com 15 anos); ser imatura; alunos pouco motivados e predispostos para realizar as demais tarefas; alunos que apresentam carências familiares; e, a turma de uma forma geral ter graves problemas de disciplina.

No que diz respeito, ao desempenho motor, nas avaliações diagnósticas, os alunos encontravam-se nos seguintes níveis:

- Futebol: introdutório=8; elementar=6; avançado=3;
- Ginástica de solo: introdutório=10; elementar=6; avançado=1;
- Voleibol: introdutório=11; elementar=6; avançado=0;
- Andebol: introdutório=8; elementar=3; avançado=2;
- Basquetebol: introdutório=8; elementar=6; avançado=3;
- Ginástica de aparelhos: introdutório=3; elementar=9; avançado=3;
- Badminton: introdutório=8; elementar=5; avançado=2;
- Atletismo:
  - Corrida de resistência: introdutório=6; elementar=10; avançado=2;
  - Salto em altura: introdutório=6; elementar=5; avançado=3;
  - Corrida de estafetas: introdutório=3; elementar=9; avançado=2;
  - Corrida de velocidade: introdutório=5; elementar=8; avançado=2;

- Salto em comprimento: introdutório=5; elementar=8; avançado=2.

Através desta avaliação inicial, constatámos que a turma na maioria das unidades didáticas se encontra no nível introdutório e elementar, e que ainda apresentam poucos conhecimentos sobre as demais modalidades lecionadas.

Importa também referir que a turma apresenta inúmeros comportamentos inapropriados, por isso foi preponderante perceber se isto era transversal às outras disciplinas. Para isso, recorreremos às opiniões dos diversos professores e aos documentos facultados pelo Departamento de Expressões sobre o aproveitamento escolar dos alunos. Esta consulta possibilitou-nos comprovar que os problemas de indisciplina aconteciam em todas as disciplinas, a prova disso foi o fraco aproveitamento escolar e as queixas sistemáticas dos docentes. Numa turma composta por 15 alunos (retirando o aluno com Trissomia 21), 11 deles estavam em risco de retenção, com uma média de resultados de 2,65. Além do mencionado, nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, estavam dois professores dentro da sala de aula, devido aos crassos problemas de indisciplina.



### 3. Análise reflexiva da prática pedagógica

*“Prática reflexiva, ação reflexiva, formação reflexiva, ensino reflexivo tornaram-se expressões incontornáveis para quem pretenda mostrar um vocabulário pedagógico atualizado.”*

(Herdeiro, 2010, p.109)

#### a) Planeamento

*“Os professores competentes são aqueles que tomam decisões mais planeadas e procuram organizar melhor as situações de aprendizagem, de modo que os estudantes demorem menos tempo e que produzam melhores realizações”*

(Tani, et al, 2006, p.198)

O planeamento figura como parte integrante do ensino, tendo como finalidade planear e regular o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, houve necessidade de realizar o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula, de forma a atender aos pressupostos do mesmo.

#### i. Plano anual

*“No ensino trata-se de traçar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo; é partir deste é que se definem e estipulam pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo.”*

(Bento, 2003, p. 65-66)

A concretização do plano anual teve como base os documentos da escola (Regulamento Interno, Plano Educativo e o Regimento da Área Disciplinar de Educação Física) e o Programa Nacional de Educação Física.

Este plano anual teve como finalidade a organização didático-metodológica do ensino, de forma a preparar as atividades a desenvolver com a turma em questão. Sem descurar que este pode ser modificado ou reformulado, consoante as condições de ensino, as infraestruturas da escola, o contexto socioeconómico e os valores eruditos da mesma. Para seu cumprimento, foi crucial definirmos os resultados a alcançar pelos alunos da turma, respeitando sempre as suas capacidades, habilidades, conhecimentos e atitudes. Este processo implicou a definição de métodos e estratégias gerais, quanto à diferenciação de metas ou níveis de aprendizagem, tornando este processo mais individualizado.

Em relação à seleção das matérias a lecionar, estas basearam-se nas diretrizes do Grupo Disciplinar de Educação Física da escola em questão, tendo sido realizado através das orientações metodológicas descritas no Programa Nacional de Educação Física para este ano de escolaridade. A escola em questão define que todas as turmas do 3º ciclo passem pelos diversos jogos desportivos coletivos (Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol) e individuais (Ginástica de Aparelhos, Ginástica de Solo, Corrida de Velocidade, Corrida de Resistência, Corrida de Estafetas, Salto em Altura, Salto em Comprimento e Badminton), que foram distribuídos pelos três períodos. Na perspetiva da escola este tipo de organização permite que os alunos assimilassem melhor as matérias, diminuindo a probabilidade de não retenção dos conteúdos. Todavia, e devido a existirem cerca de quatro unidades didáticas por período, nem sempre conseguimos que essa consolidação fosse atingida da forma pretendida. Outra adversidade encontrada deveu-se à rotação dos espaços que ocorre semanalmente. Esta rotação foi compreensível no ponto de vista de rentabilização dos espaços, contudo, a mesma não permite dar continuidade à lecionação da unidade didática, resultando numa não progressão e assimilação dos conteúdos pretendidos por parte dos alunos.

No que se refere ao número total de blocos lecionados, previu-se que fossem totalizados 92 blocos de aula, divididos da seguinte forma: 39 blocos no 1º Período; 29 blocos no 2º Período; 24 blocos no 3º Período. Tendo como base esta divisão, as aprendizagens dos alunos foram organizadas segundo uma sequência lógica de complexidade, ou seja, do mais simples de assimilar para o mais complexo, respeitando sempre os níveis de desempenho da turma.

Partindo do número de aulas previstas e da seleção de conteúdos, a periodização das matérias definiu-se através da sequência e a extensão das mesmas. Esta periodização estava condicionada pela rotação dos espaços, onde cada espaço era direcionado para determinadas matérias. Foi ainda tida em conta a diferenciação pedagógica, dado que se pretendia que todos os alunos realizassem o nível geral de todas as matérias, assim como, as realizassem de acordo com as suas capacidades pessoais. De forma a ultrapassar esta situação, balizámos os períodos de função didática (introdução, exercitação e consolidação), com o objetivo de garantirmos que os objetivos finais de cada unidade didática fossem cumpridos.

Por fim, referir que a turma em questão teve aulas em dias não consecutivos, à segunda-feira e quinta-feira, das 12h00 às 13h30 e das 12h45 às 13h30, respetivamente. Esta organização permitiu uma retenção de conteúdos e um desenvolvimento cognitivo e psicomotor mais eficaz. Contudo, ao serem os últimos blocos da manhã, os alunos já se encontravam menos predispostos para as tarefas e mais propensos a adotar comportamentos desviantes.

## ii. Unidades didáticas

*“A duração de cada unidade didática depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.”*

(Bento, 2003, p.60)

A elaboração das unidades didáticas, que são a substância do plano anual, permitiu-nos aprofundar e sistematizar os nossos conhecimentos, a fim de as concebemos como um documento orientador e facilitador da atividade pedagógica.

Este documento construído em conjunto com o Núcleo de Estágio Pedagógico, que posteriormente foi adaptado a cada turma, dividiu-se nos seguintes subcapítulos: história da modalidade, importância que a matéria tem no meio escolar, caracterização e regras da matéria e regras de segurança, recursos, objetivos, conteúdos a abordar

com as respectivas progressões pedagógicas, sequência e extensão de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação e balanço final.

Na elaboração das demais unidades didáticas foi fundamental apresentá-las como um instrumento funcional entre os princípios estabelecidos no Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo e os diversos documentos orientadores produzidos pela escola em questão, tais como, o Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Projetos Curriculares de Turma. Tivemos ainda em consideração a exequibilidade das unidades temáticas, como tal, tivemos de idealizá-las como um instrumento de trabalho flexível e aberto, com o intuito de ser alterado ou reajustado consoante as necessidades específicas que a turma apresentou. Esta decisão vai ao encontro da literatura, pois segundo Bento (2003, p. 60), a duração de cada unidade didática depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos.

Na parte das unidades didáticas que dizem somente respeito à turma B do 7º ano de escolaridade, demos maior relevância à reflexão crítica, dado que foi através desta que nos baseámos para percebermos os pontos fortes e fracos ao nível do planeamento e intervenção pedagógica, bem como se as estratégias foram as mais adequadas. Não menos importante, foi a análise das avaliações diagnósticas e sumativas, pois quando comparados os níveis de desempenho, permitiu-nos perceber se existiu uma evolução ou regressão dos alunos no decorrer do período, assim como se os objetivos a que nos propusemos foram cumpridos. Todos os resultados obtidos, permitiram realizar um balanço final de cada unidade didática lecionada e uma avaliação da nossa prática pedagógica.

Fazendo um balanço sobre as demais unidades didáticas, podemos afirmar que os alunos evoluíram em cada matéria, tendo tido mais dificuldades no geral na ginástica de solo e as raparigas, especificamente, nos jogos desportivos coletivos. Relativamente às estratégias adotadas foram quase sempre idênticas em todas as unidades didáticas lecionadas, utilizando maioritariamente o estilo de ensino por tarefa e comando, devido aos problemas de indisciplina que a turma apresenta.

### iii. Planos de aula

*“A aula de Educação Física, como qualquer outro tipo de aula, deve obedecer à clássica divisão didática, em três partes: inicial, principal e final.”*

(Teixeira & Pini, 1978, p.32)

A preparação e realização de cada aula de Educação Física foi antecipadamente planeada e planificada nos planos de aula, cujo objetivo destes, foi servir de orientação da mesma quanto aos seus critérios de êxito, objetivos, tempos de aprendizagem, organização da tarefa, modos de ensino e estratégias utilizadas. Este tipo de estruturação, para além de ser uma orientação para o docente, permite que caso haja alguma contrariedade e não possamos estar presentes, outro professor possa utilizá-lo na turma em questão, de forma a cumprir os objetivos definidos.

Tornou-se preponderante olharmos para este documento como sendo aberto e global, sujeito a ser ajustado ou modificado em qualquer circunstância da aula, pois acima de tudo houve a necessidade de respeitar os níveis de aprendizagem dos alunos, o doseamento da fadiga e a dinâmica da aula, de modo a garantirmos a obtenção das metas estabelecidas. Para além disso, todos os exercícios foram escolhidos de forma criteriosa, de forma a conterem uma panóplia de tarefas que fossem de encontro aos diversos objetivos propostos.

O plano de aula (Anexo A), foi então elaborado pelo núcleo de estágio com a orientação dos respetivos orientadores da escola e da faculdade, no qual a sua estrutura encontra-se dividida em três partes distintas (inicial, fundamental e final) com características temporais, conteúdos e estratégias próprias.

Quanto à parte inicial da aula serviu para registar as presenças, apresentar os objetivos e conteúdos a serem abordados na aula, bem como a ligação/contextualização com a aula anterior. As transmissões destas informações foram sucintas, claras e adequadas às características dos alunos, porém nas aulas de 45' este tempo foi mais reduzido relativamente às aulas de 90', de forma a que houvesse mais empenhamento motor.

Na parte fundamental, antes da realização de qualquer tarefa, tivemos em atenção as regras de segurança, a organização dos exercícios e a execução de uma boa

demonstração, para garantir um ensino eficaz. Para além disso, o *feedback* revela um papel crucial no ensino, como Siedentop (1998, p. 27) refere, este é uma informação consciente a uma resposta que se utilizará para modificar a resposta seguinte, pois quanto mais preciso for, maior será a rapidez da aprendizagem. Deste modo, ao longo do ano letivo, sempre que transmitido *feedback*, procurámos que este fosse frequente, uniforme, pertinente e que os ciclos fossem fechados, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos.

A última parte da aula, refletiu-se num balanço final, a fim de resumirmos os conteúdos da mesma, estabelecendo uma extensão dos objetivos e motivando os alunos para a aula seguinte. Ainda nesta parte da aula, foi pertinente controlar a aquisição dos conhecimentos dos alunos e reforçar o comportamento dos mesmos.

Outro pressuposto a termos em consideração foi percebermos que o plano de aula não se deve cingir apenas às partes das aulas, mas sim à descrição das tarefas, dos objetivos, dos critérios de êxito, das estratégias de ensino e modos de ensino, bem como a todas as informações gerais mais importantes que se encontram no cabeçalho (recursos materiais, número de alunos, número da unidade didática, função didática, data, entre outros).

Por último, após a realização da aula procedemos a uma reflexão crítica da nossa intervenção pedagógica, analisando em conjunto com o núcleo de estágio e orientadora da escola, os fatores determinantes do sucesso ou insucesso dos alunos, e as estratégias e modificações a aplicar. Esta reflexão vai de encontro ao referido por Bento (2003, p.176), que menciona que os professores exigentes e críticos procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela.

## **b) Realização**

Ao nível das dimensões, Siedentop (1983), define-as como um agrupamento e uma arrumação de destrezas técnicas de ensino num sistema de classificação, com o intuito de estudá-las analiticamente, sem nunca perder a visão global da competência para ensinar. Estas dimensões estão divididas em: dimensão disciplina, dimensão clima, dimensão gestão e dimensão instrução.

## i. Instrução

*“Constitui o ato pedagógico toda a intervenção do professor, verbal ou não-verbal, tendo como finalidade quer o estabelecimento de comunicação com os alunos para transmitir uma mensagem, quer o seu controlo, ou ainda tendo como objetivo apreciar o comportamento dos alunos, obter a modificação das suas atitudes ou regular as suas atividades.”*

(Postic, 1990, p. 146)

Nesta perspetiva, esta dimensão consiste em todos os comportamentos e técnicas de ação pedagógica utilizadas pelo professor durante o decorrer da aula, a fim de regular o processo ensino-aprendizagem.

Quanto à informação facultada no início da aula, utilizámos uma terminologia científica ajustada às características dos alunos, com a finalidade de transmitir os objetivos e os conteúdos, relacionando-os com a aula transata e contextualizando-os na unidade didática. Tivemos ainda em conta o posicionamento correto dos demais intervenientes, garantindo que todos os alunos estivessem no nosso campo visual e que a atenção destes não se encontrasse comprometida (ex. longe de focos de distração e sem estarem a olhar diretamente para o sol).

Relativamente à condução da aula, na organização da atividade, houve cuidado relativo ao posicionamento, à circulação pelo espaço de aula, e no controlo e risco. No que diz respeito à demonstração, foi utilizada sempre que se iniciou um conteúdo, tarefa ou unidade didática, permitindo uma melhor compreensão por parte dos alunos. Na concretização da mesma atendemos a diversos aspetos, como captar a atenção dos alunos e posicioná-los de forma correta, para que estes adquirissem uma imagem motora o mais correta possível, dado que em muitos dos casos, a execução do aluno funciona por reprodução. Uma estratégia empregue foi utilizar os alunos como agentes de ensino, aproveitando os bons executantes da turma, por ser mais fácil controlarmos e transmitirmos informação pertinente aos mesmos. Transpondo para a transmissão de *feedback*, tornou-se crucial que este fosse frequente, uniforme, pertinente e principalmente de qualidade. Para além disto, procurámos que se fechassem sempre os ciclos, de forma a que este fosse reajustado às necessidades

do aluno. De acordo com Siedentop (1998, p. 62), os *feedbacks* que tratam sobre o comportamento fazem referência às relações dos professores antes da observação do comportamento dos seus alunos. Refletindo sobre esta opinião e pelo facto de a turma apresentar problemas crassos ao nível da indisciplina, a informação de melhoria ao aluno não se verificou, por vezes, suficiente, pelo que foi necessário utilizar o *feedback* de reforço, com o intuito de contribuir para o aumento da motivação, da autoconfiança e da predisposição para as tarefas. Em suma, a principal dificuldade passou por ter uma informação imediatamente assertiva, isto é, perceber prontamente o erro do aluno e transmitir-lhe logo um *feedback* para que este melhorasse o seu desempenho.

Na conclusão da aula, sempre que possível, foi feito um balanço da mesma, resumindo os conteúdos abordados, com enfoque nos seus objetivos e extensão dos mesmos, com o intuito de motivar os discentes para as aulas subsequentes. Como o balanço não foi suficiente, tornou-se preponderante utilizar o questionamento, obrigando os alunos a refletir acerca das suas ações motoras, a desenvolver o domínio cognitivo, bem como fortalecer o espírito crítico e autocrítico. Esta parte da aula estava dependente da sua duração, se era de 45' ou 90', sendo que nas aulas de um bloco, a nossa preleção teve de ser clara e sucinta, para que os alunos não fossem prejudicados no seu empenhamento motor.

Por último, e não menos importante, esta dimensão também abrange o reforço do comportamento dos alunos, que neste caso mostrou-se decisivo em algumas ocasiões.

## ii. **Gestão**

Siedentop (1983), refere que a gestão eficaz de uma aula se baseia num comportamento do professor que consiga produzir elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula, um número reduzido de comportamentos inapropriados que interfiram no trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula.

Para conseguirmos uma gestão eficaz foi essencial termos o cuidado de na organização da aula e nas transições entre as tarefas, criar uma dinâmica do espaço, do material e dos alunos, que permitisse não haver quebras significativas. Assim, foi preponderante estruturar a aula de forma coordenada, contínua e sem quebras, promovendo situações de segurança. Neste sentido, optámos por definir rotinas específicas que envolvessem os alunos, nomeadamente sinais (sonoros, não sonoros e mistos) de: atenção, reunião e transição. Estas rotinas conseguiram-se pelo facto de as aulas terem todas o mesmo modelo geral, permitindo aos alunos conhecerem a forma de como a aula era conduzida, facilitando o processo ensino-aprendizagem. Para além disto, tendo em consideração que a turma tem problemas de concentração e organização, tivemos de manter um papel ativo no decorrer da aula, circulando pela periferia do espaço de aula, de forma a que os alunos sentissem a nossa presença.

Todavia, no âmbito da gestão do tempo, nem sempre conseguimos realizar o plano como estipulado, dando sinal que não potenciámos, como devido, o tempo de aprendizagem dos alunos, nem conseguimos cumprir os objetivos definidos. Porém, na maioria das vezes este acontecimento estava condicionado à ação do aluno na aula, se este estava concentrado e empenhado nas diversas tarefas propostas.

Nesta dimensão podemos afirmar que todos os aspetos referidos, têm como principal intenção diminuir o número de comportamentos inapropriados e melhorar o aproveitamento dos alunos o mais possível.

### **iii. Clima**

Segundo Siedentop (1998, p. 160) para o clima ser constante, temos que ser, antes de mais, muito conscientes dos comportamentos que queremos que os alunos tenham, dos que queremos ignorar e daqueles que queremos eliminar rapidamente. Na nossa opinião, enquanto não foi estabelecido um clima favorável à aprendizagem, nenhuma das outras dimensões teve um desenvolvimento positivo.

Nesta dimensão destacámos a promoção da aprendizagem, na qual ambicionámos que os alunos mantivessem o ritmo e o entusiasmo na aula, bem como a predisposição

e empenho nos diversos exercícios propostos. Para isso foi necessário mantermos uma atitude ativa durante todo a aula, de forma a que os alunos sentissem que estavam a ser observados e que nós os podemos ajudar sempre que necessitem. Nem sempre este objetivo foi conseguido, pelo facto da turma, de um modo geral, ser muito imatura, heterogénea e não ter predisposição para a execução dos exercícios propostos. Como estratégias motivadoras para os alunos, utilizámos, por exemplo, as seguintes: dinamizar sempre exercícios desafiantes; propor exercícios mais próximos do objetivo principal da unidade didática; preparar uma aula onde o foco fosse o empenhamento motor; transmitir reforço positivo aos alunos; utilizar os alunos como agentes de ensino; utilizar predominantemente o estilo de ensino por tarefa e comando. No entanto, não podemos atribuir toda a culpa e responsabilidade aos alunos, pois deveríamos ter tido uma atitude de maior exigência e liderança.

Em suma, apesar dos aspetos supracitados, por diversas vezes, conseguimos ter uma relação positiva com os alunos, mesmo que seja uma contradição com o referido.

#### **iv. Disciplina**

*“A problemática da disciplina em Educação tem permanecido ao longo dos tempos como uma das principais preocupações daqueles que estão empenhados no processo de ensino.”*

(Oliveira, 2002, p.97)

Siedentop (1998, p. 132), afirma que o comportamento apropriado se define como um comportamento do aluno coerente com as metas educacionais e com um ambiente educacional específico. Indo ao encontro do autor, foi preponderante controlar e prevenir, como tal, tivemos de manter um controlo total da turma, promovendo e valorizando os comportamentos responsáveis dos discentes. Esta intervenção manifestou-se apenas quando os alunos apresentavam comportamentos inapropriados, porém tivemos sempre em atenção a forma de atuação, isto é, ser coerente com as regras definidas e não entrarmos em confronto direto.

Estes comportamentos derivam da heterogeneidade da turma, da imaturidade, da irresponsabilidade, da falta de predisposição e motivação para as tarefas propostas, e principalmente dos problemas graves de indisciplina. As características citadas, refletem-se em todo o processo ensino-aprendizagem, e por isso a turma em questão, apresenta o pior comportamento e resultados do Agrupamento Coimbra Sul.

Segundo Aires (2010, p.41-59), existem ações preventivas, que os professores podem adquirir, para combater a indisciplina, sendo estas: durante a primeira semana de aulas, manter uma atitude e postura circunspectas; apresentar-se como um modelo de não agressão (ser cortês com os alunos); clarificar devidamente, no início de cada ano letivo, as regras e as expectativas de comportamento; envolver os alunos no estabelecimento de regras e limites de comportamento; e, mostrar que se está atento. Para além disso, quando a indisciplina ocorre, existem ações corretivas, como: aquando da atuação manter-se sereno; desenvolver um relatório diversificado de sanções; impor sanções, mas posteriormente fazer as pazes; e, elaborar um historial de incidentes dos alunos mais difíceis. Com as diversas investigações e tendo em conta o dito anteriormente tentámos, no decorrer do ano letivo, experimentar estratégias distintas, com o propósito de compreender qual a que se adequava mais às características da turma. Inicialmente começámos por utilizar o estilo de ensino recíproco e ter uma atitude de rigor e exigência, que levou mesmo à expulsão de alunos do espaço da aula. Porém, estas estratégias não resultaram, na medida que a utilização do ensino recíproco conduzia os alunos a terem uma atitude contrária à desejada, dado que estes não tinham responsabilidade suficiente. Em relação à nossa atitude, de rigor e exigência máxima, levou a que se criasse um clima e uma relação entre os alunos e a professora de certa forma negativa. Posto isto, em consonância com a orientadora da escola, optámos por dar muito reforço positivo sempre que os alunos tivessem um empenho motor ou um comportamento positivo e utilizar maioritariamente o estilo de ensino por tarefa e comando, não dando espaço para os alunos se “perderem” na aula. Estas estratégias descritas foram as que trouxeram mais benefícios da aula, apesar de os comportamentos inapropriados nunca terem sido eliminados na íntegra.

Em suma, apesar dos inúmeros esforços não atingimos os objetivos desta dimensão, mesmo com a evolução verificada no decorrer do ano letivo. Sem retirar importância

às outras, esta dimensão foi a base na qual se define e desenvolve o processo de ensino.

#### **v. Decisões de ajustamento**

O plano de aula é considerado um guia e uma proposta para o desenvolvimento da mesma, não nos dando garantias que a sua utilização na íntegra irá provocar um ensino de mestria, devido às adversidades com as quais podemos ser confrontados aquando a sua aplicação. Perante isto, sempre que apresentada uma situação fora do previsto ou se achasse pertinente alterar alguma matéria de ensino, procedemos a decisões de ajustamento, adaptando assim, as condições de ensino, aos objetivos pré-definidos.

No início do ano letivo devido à nossa inexperiência e receio, por vezes, foi difícil sermos assertivos nos ajustamentos realizados, porém ao longo do ano melhorámos esta capacidade, através das reflexões feitas, dos conselhos da orientadora da escola e das restantes estagiárias.

As nossas decisões de ajustamento, na maioria, aconteceram devido aos alunos não realizarem a aula, às condições meteorológicas não permitirem a realização da mesma no espaço definido, à falta de tempo para cumprir todo o plano de aula e aos objetivos a que nos propusemos não estarem a ser obtidos. Assim, foi necessário ajustar o material, os exercícios ou a organização dos mesmos, de forma a que os objetivos da aula ou da unidade didática a ser lecionada fossem cumpridos.

#### **vi. Observação das aulas**

No começo desta formação inicial, foi transmitido pela orientadora da escola que teríamos de assistir a todas as aulas do núcleo de estágio, bem como uma aula, por mês, de outro professor da escola em questão. Além do mais, tivemos de realizar um relatório de observação de todas as aulas, com o intuito de refletirmos, principalmente,

sobre as cinco dimensões: instrução; gestão; clima; disciplina; e decisões de ajustamento.

Tanto a observação direta como as reflexões das aulas, tornaram-se cruciais, na medida que nos permitiram evoluir como docentes da área, pois aplicámos estratégias e exercícios que foram executados corretamente e por outro lado prevenimos a repetição dos mesmos erros. De realçar que todas as turmas têm características peculiares, o que pode resultar numa turma não significa que resulte noutra.

Para além do já mencionado, este trabalho desenvolveu as nossas capacidades de observação, nomeadamente na deteção de erros e na capacidade de perceber se a intervenção do estagiário foi adequada.

Quanto ao instrumento utilizado para a concretização destas reflexões foi uma grelha de observação (Anexo B), que se encontra dividida nas cinco dimensões e nas três partes da aula.

### **c) Avaliação**

*“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.”*

(Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 337)

Boutinet (1996, p. 265), afirma que a avaliação acompanha qualquer prática, que não se apresenta, simplesmente, na fase terminal, mas através das diferentes avaliações pontuais, que constituem outras tantas avaliações intermédias, tornando a prática mais consciente. Tendo em conta os autores mencionados, a avaliação tornou-se essencial na recolha de informações, de forma a adequar as nossas decisões à realidade da turma. Este processo realizou-se em três momentos distintos (diagnóstica, formativa e sumativa) permitindo perceber quais os objetivos que foram alcançados e aqueles onde se observaram mais dificuldades.

## 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 & Ribeiro, 1990, p. 342)

Maria e Nunes (2007, p.14) afirmam que o professor procede à avaliação diagnóstica, caracterizando globalmente o grupo e considerando as características dos alunos. A partir destes dados o professor deve definir objetivos a atingir, selecionar as atividades a realizar e planear a organização de todo o processo ensino-aprendizagem a construir ao longo do ano. Deste modo, procedemos a esta avaliação no início de novas aprendizagens possibilitando-nos analisar o nível de desempenho dos alunos em cada matéria lecionada, assim como planear as etapas seguintes.

A observação direta foi o método utilizado para a recolha dos dados, com o auxílio de uma grelha adaptada (Anexo C) aos documentos definidos pela Área Curricular de Educação Física. No que diz respeito ao registo dos níveis de desempenho de cada aluno o departamento define as ações motoras a serem avaliadas, que foram classificadas em cinco níveis de desempenho motor (nível 1 e 2 – introdutório; nível 3 e 4 – elementar; nível 5 – avançado) – Anexo D. Este tipo de avaliação possibilitou-nos averiguar as limitações dos alunos nas aprendizagens anteriormente assimiladas ou nas novas aprendizagens. Através dos resultados obtidos podemos trabalhar com a turma por grupos de nível, desenvolvendo um ensino diferenciado, através da adequação de objetivos e tarefas, tendo em vista o sucesso do aluno nos diferentes domínios.

As dificuldades sentidas para a concretização deste tipo de avaliação aconteceram no início da nossa formação, pois ainda não reuníamos capacidades suficientes para avaliar, e em simultâneo, controlar a turma e transmitir informações.

## ii. Avaliação formativa

*“A avaliação formativa desempenha um papel de regulação e de reforço pois é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e porque tem por objetivo informar um sujeito sobre os processos ou evidenciar as dificuldades que ele encontra.”*

(Maccario, 1984, p.69)

Assumindo que a perspectiva acima se adequa ao contexto real da turma, procedemos a uma avaliação sistemática e contínua, que nos possibilitou identificar os pontos fortes e fracos ao nível do desempenho dos alunos, nos seguintes domínios: psicomotor, cognitivo e sócio afetivo.

De acordo com Maria e Nunes (2007, p. 15), esta é uma avaliação intermédia que é determinante para a organização da etapa seguinte, permitindo redimensionar todo o processo e influenciar novas decisões quanto à redefinição dos objetivos. Para Peralta (2002, p. 27) a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões. Atendendo a estes factos, para além de recolhermos os dados de forma sistemática e contínua, analisámo-los de forma criteriosa, de modo a fornecer-nos informação de retorno acerca do progresso dos alunos, assim como das suas dificuldades, possibilitando manter ou reajustar o planeamento e estratégias de intervenção pedagógica.

Esta recolha dos dados foi realizada de forma informal, em cerca de três aulas, através da observação direta e da aplicação da grelha (Anexo E) realizada pelo núcleo de estágio. Para a concretização desta avaliação apoiamo-nos numa metodologia qualitativa (insuficiente, suficiente, bom e muito bom) para ajuizar as capacidades motoras e atitudes dos alunos. Todavia, esta avaliação foi dificultada, por não termos balizado de forma concreta as exigências necessárias para enquadrar os alunos em cada indiciador.

### iii. Avaliação sumativa

*“Corresponde à fase de balanço das aquisições: os objetivos a atingir foram ou são alcançados. Efetua-se, pois, como referência ao conteúdo do objetivo operacional: comportamento esperado em condições precisas e medido ou observado em relação a critérios quantitativos e qualitativos”*

(Maccario, 1984, p.68)

Assim, este tipo de avaliação permitiu-nos classificar o resultado final do aluno em cada unidade didática, sendo este o último momento de avaliação, que permite completar as restantes formas de avaliar.

Maria e Nunes (2007, p. 15) relatam que no final do processo de aprendizagem interessa saber ao professor se os alunos cumpriram, efetivamente, os objetivos estabelecidos, recolhendo para isso toda a informação necessária, que lhe vá permitir ter uma visão global de todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação permite comparar os resultados esperados com os alcançados, identificando os alunos que não atingiram o objetivo previsto, as que necessitam de acompanhamento especial e as atividades que não realizaram, entre outras. Baseando-nos no citado anteriormente, percebemos que fomos ao encontro dos autores, pelo facto de termos assumido como principal finalidade determinar o grau que os alunos alcançaram de acordo com os objetivos previstos, de forma a valorar positivamente ou negativamente o produto avaliado.

O instrumento utilizado para a concretização desta avaliação prática foi uma grelha de observação (Anexo F) preenchida através da observação direta. Relativamente aos resultados, estes foram expressos quantitativamente, numa escala de 0 a 5, podendo ser utilizada uma vertente mais qualitativa, de forma a diferenciar a aprendizagem de alguns alunos. Todavia, para que a escala definida integrasse todos os alunos de forma justa, utilizámos os símbolos (+) e (-), no qual o primeiro representa um acréscimo de 0,25 valores e o segundo uma depreciação de 0,25 valores. Para a avaliação do domínio cognitivo, realizámos um teste de avaliação que continha as aprendizagens desenvolvidas ao longo de cada período.

Após a análise dos resultados conseguimos comparar os objetivos propostos inicialmente com aqueles que foram atingidos, possibilitando-nos refletir sobre a nossa intervenção.

O obstáculo nesta avaliação prendeu-se com o facto de não termos definido de forma criteriosa os indicadores de avaliação o que poderia ter levado a uma avaliação mais minuciosa e coerente.

#### **iv. Autoavaliação**

A autoavaliação realizada no término de cada período, previa que os alunos realizassem uma reflexão sobre o seu desempenho durante o decorrer do mesmo, admitindo que erraram em alguns parâmetros. Contudo, na turma em questão, verificámos que o preenchimento das tabelas, foi realizado sem consciência e cordialidade, pois os alunos sobrevalorizaram-se. Achamos que esta atitude se relaciona com as características da turma mencionadas no decorrer deste processo.

O instrumento utilizado para a concretização desta, foi através do preenchimento de uma grelha definida pela Área Disciplina de Educação Física (Anexo G), que se divide em duas grandes áreas: habilidades motoras específicas e a sua aplicação em contexto gímnico-desportivo (80%); e nas atitudes (20%).



#### **4. Experiências e aprendizagens efetuadas enquanto estagiária (nível profissional e pessoal)**

*“Existem, frequentemente, divergências de opinião entre o formador e o futuro professor. Por exemplo, o primeiro considera que a aprendizagem do aluno constitui um critério fundamental, enquanto que o segundo se centra muito mais sobre o prazer experimentado pelo aluno”.*

(Piéron, 1994, p.11)

A formação desenvolvida antes do Estágio Pedagógico forneceu-nos algumas bases teóricas, mas não as suficientes para um ensino eficaz, portanto, sem passarmos pelo contexto real não conseguiríamos desenvolver uma prática pedagógica adequada.

A insegurança nas nossas apetências tornou-se clara no início do ano letivo, evidenciando a falta de rigidez e liderança. No desenrolar deste Estágio Pedagógico, melhorámos estas lacunas, apesar de não termos conseguido impor a firmeza necessária para que a aula corresse como planeado. Neste pressuposto não nos podemos culpabilizar, pois mesmo com constantes problemas disciplinares tentámos sempre encontrar estratégias adequadas às características da turma, mesmo que por inúmeras vezes estas não tenham tido o retorno previsto. Neste aspeto, tivemos um apoio fundamental da orientadora da escola, através das críticas construtivas e opiniões, de modo a criar um clima e disciplina o mais favorável possível no decorrer das aulas. Refletindo sobre esta problemática percebemos prontamente que uma estratégia aplicada numa turma, não significa que noutra surta o mesmo efeito, e só através da análise e reflexão conjuntamente com pesquisas sistemáticas conseguimos encontrar a melhor solução para cada situação. Para além disso, há pormenores que podem fazer a diferença, pois qualquer intervenção pode ter o retorno contrário ao desejado.

No âmbito do planeamento, melhorámos sobretudo a capacidade reflexiva, mais especificamente a adequação do PNEF às particularidades da turma, propondo objetivos exequíveis ao contexto. Em relação às unidades didáticas, estas permitiram-nos assimilar conhecimentos que não dominávamos anteriormente, bem como a

capacidade de refletirmos após o término de cada matéria. Aquando a realização do plano de aula, devido às diversas decisões de ajustamento tomadas, começámos a ter em mente um plano alternativo que cumprisse na mesma o pré-estabelecido.

Ao nível da instrução, aprendemos essencialmente a adequar a linguagem ao nível de aprendizagem dos alunos, comunicando de forma clara e sucinta. Nesta linha de pensamento fomos conscientes que os alunos revelavam índices baixos de concentração e que este tipo de comunicação permitia que estes captassem as ideias-chaves que ambicionávamos transmitir. No que concerne à transmissão do *feedback*, existiu uma melhoria notória, na medida que começámos a ser mais assertivos, isto é, dar informação relativa aos erros dos alunos. Por fim, tendo em consideração as características vincadas dos alunos, o reforço positivo foi uma técnica importante para motivar e criar um clima positivo na aula.

Na gestão da aula, aprendemos a organizar as tarefas, a criar rotinas específicas e a estruturar a aula de forma organizada, de maneira a diminuir o tempo nas transições entre as tarefas e a minimizar os comportamentos desviantes, que de forma natural aumentou o tempo de aprendizagem dos alunos. Outra aprendizagem conseguida quase na íntegra, foi mantermos uma circulação pelo espaço de aula que permitisse ter o controlo visual de toda a turma, pois queríamos que os alunos sentissem que estavam a ser controlados constantemente.

Relativamente à disciplina e ao clima, como se pode verificar as nossas aprendizagens têm enfoque nestas dimensões, devido a ter sido o principal obstáculo para potenciarmos a aprendizagem dos alunos. Para além do já mencionado anteriormente, procedemos a uma variedade de estratégias, como trazer à razão os alunos da sua conduta desapropriada, porém, estes não têm maturidade suficiente para refletirem sobre as suas atitudes, sofrendo apenas algumas melhorias no término do ano letivo.

Quanto às decisões de ajustamento, por inúmeras vezes tivemos de adaptar o plano de aula às condições de ensino e aos objetivos pré-definidos. Estas ocorreram essencialmente ao nível dos exercícios, pois a turma exigiu que adquiríssemos uma variedade de exercícios que cumprissem os objetivos da aula e ao mesmo tempo os motivassem.

Em suma, concluímos que as críticas construtivas, os erros cometidos e todos os obstáculos que nos propusemos a ultrapassar foram a essência da nossa aprendizagem. Sem nunca descurarmos que esta formação não deve estagnar no término deste ciclo de aprendizagem, a investigação educacional e a formação contínua devem estar sempre presentes em todo o nosso percurso como profissionais.



## 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.º 240/2001 de 30 de agosto)

Embora no decorrer deste relatório termos dado mais ênfase às nossas dificuldades e aprendizagens, nunca pusemos de parte o compromisso para com o desenvolvimento dos alunos, pois cada decisão tomada foi a pensar na evolução individual e global da turma.

Nesta perspetiva, a nossa ação foi realizada em função da turma, procurando desenvolver na plenitude os diversos domínios (ético, social, moral, cognitivo e físico). De forma a garantirmos este desenvolvimento o nosso ensino baseou-se na reflexão e na análise de todo processo de ensino-aprendizagem, visando a melhoria da prática docente. No entanto, ao longo do ano letivo ocorreram inúmeros comportamentos de desvio, que de forma natural poderiam ter condicionado o nosso compromisso para com os alunos. Neste sentido, a orientadora da escola teve um papel decisivo, motivando-nos para nunca descurarmos os nossos objetivos e para termos uma intervenção mais dinâmica.

Refletindo sobre estes factos, podemos constatar que apesar de todas as adversidades estamos conscientes que realizámos um trabalho direcionado para os nossos alunos, pois achamos que fomos responsáveis pela formação destes através da transmissão de saberes e valores.



## 6. Dificuldades e necessidades de formação

### a) Dificuldades sentidas e formas de resolução

São destacadas por Ribeiro (1997) citado por Mezquita (2011, p. 55) que as principais dificuldades são as seguintes: uniformidade e tradição versus inovação; alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor; desfasamento entre teoria e prática; e, a ausência de ligação instituição-escola.

Como expectável a principal dificuldade foi devida à nossa inexperiência que de acordo com o citado pelo autor, levou a diversas lacunas, desde a planificação, à intervenção até à reflexão.

No que diz respeito ao planeamento, tornou-se difícil seleccionarmos uma panóplia de exercícios que fossem dinâmicos e ao mesmo tempo cumprissem os objetivos pretendidos. Contudo, ao longo deste processo percebemos que situações jogadas e jogo reduzido ou formal, foram as tarefas que tinham maior retorno positivo considerando o contexto em que estávamos inseridos. No âmbito das unidades didáticas, tivemos algumas complicações em lecionar as várias disciplinas da ginástica e o badminton, pelo facto de termos pouco conhecimento teórico e prático. Tendo em conta o referido, inevitavelmente a nossa instrução ficou mais débil, devido a não possuímos conhecimentos suficientes para termos um *feedback* relativo aos erros cometidos pelos alunos. Ainda acerca da transmissão do *feedback*, inicialmente tivemos dificuldade em fechá-los, pois não averiguávamos o retorno da informação transmitida.

Quanto à disciplina e ao clima, foi a dimensão que mais dificultou a nossa intervenção pedagógica, pois apesar das várias conquistas, raramente conseguimos uma disciplina irrepreensível. Em parte, esta lacuna foi colmatada através da revisão literária sobre quais as melhores estratégias a adotar, assim como a ajuda incansável da nossa orientadora. Nas restantes dimensões cremos que as nossas falhas foram as habituais de um estagiário, visto que estamos numa fase embrionária da nossa prática pedagógica.

No âmbito das avaliações, principalmente no início da formação, tivemos diversas dificuldades, como: quantificar os alunos consoante as suas habilidades nos parâmetros pré-estabelecidos; avaliar e controlar a turma em simultâneo; e, avaliar e transmitir *feedbacks* à turma, de forma a que estes sentissem a nossa presença.

## **b) Importância da formação contínua**

*“Há uma década atrás, uma metanálise sobre os estudos focados na formação inicial de professores em Portugal evidenciava o desfasamento claro entre a formação teórica e prática.”*

(Estrela, *et al.*, 2002, citado por Batista *et al.*, 2014, p.298)

O Estágio Pedagógico é visto como uma formação contínua, na medida que após assimilados os conhecimentos teóricos, passamos à prática pedagógica. Neste ponto de vista, temos consciência que os conhecimentos teóricos adquiridos antes do Estágio Pedagógico não são suficientes para uma ação pedagógica eficaz, devido a não termos retido todos estes conhecimentos e apresentarmos inúmeras lacunas na nossa intervenção.

Refletindo sobre este pressuposto vemos a formação contínua como as aprendizagens efetuadas antes, durante e pós estágio, não se limitando apenas ao período em que assumimos as funções de estagiário. Assim, todas as aprendizagens e partilha de experiências realizadas em paralelo ao Estágio Pedagógico, assumiram-se cruciais para desenvolvermos competências em distintas áreas. Neste sentido, temos de dar destaque às atividades extracurriculares em que estivemos inseridos, desde o auxílio na organização dos torneios de Basquetebol e Ténis, à intervenção realizada na aula de Motricidade, à dinamização do seminário “Passo em Frente e à organização das atividades do Corta-Mato e *Megasprinter* que tivemos inseridos, tanto a nível escolar como distrital.

## 7. Atitude ético-profissional

*“Assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada”.*

(Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto)

Segundo, Silva *et al.* (2011, p.17) a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão da intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. Assim, a ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário.

Considerando o referido pelo autor, julgamos que fomos detentores de uma atitude de cordialidade e respeito para com todos os intervenientes, encarando com profissionalismo e responsabilidade toda a intervenção efetuada, sem esquecer, o compromisso com o redigido no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, no qual contempla o compromisso com as seguintes dimensões: profissional; social e ética; participação na escola; relação com a comunidade escolar; e, o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que diz respeito à responsabilidade, julgamos que cumprimos com proficiência, na medida que obedecemos com todos os prazos que foram estabelecidos e com todas as tarefas propostas pelos orientadores, por último pelo facto de termos sido sempre assíduos e pontuais nos nossos compromissos.

Segundo Herdeiro (2010, p.28) a interajuda induz ao nascimento de relações de amizade que muitas vezes são impulsionadoras de novas experiências, facilitando, desta forma, a realização profissional de um grupo de trabalho que se apropria das práticas reflexivas como estratégia de desenvolvimento profissional.

Atendendo a esta perspetiva procurámos desenvolver um processo cooperativo entre todo o núcleo de estágio, pois torna-se fundamental para um bom clima e desenvolvimento das nossas capacidades. Temos noção que nem sempre isso foi possível, devido às divergências de opiniões e métodos de trabalho. No entanto,

tivemos capacidade de aceitarmos as críticas construtivas e as opiniões do núcleo de estágio. Ao nível do ambiente escolar, conseguimos estabelecer uma relação bastante positiva com toda comunidade da escola em questão, incluindo os funcionários, professores, diretora da escola e alunos.

Quanto ao trabalho individual, pensamos que tivemos a atitude correta, para conseguirmos o desenvolvimento dos nossos alunos, pois possuímos autonomia e iniciativa para compreendermos as características da turma e qual a melhor intervenção para o progresso dos mesmos. Também na colaboração das atividades da escola, fomos exímios com toda a ajuda que prestámos ao que nos foi solicitado.

## 8. Questões dilemáticas

No decorrer do Estágio Pedagógico levantaram-se diversas dúvidas relativas à prática pedagógica, fazendo-nos questionar sobre cada tomada de decisão e o que poderia ter resultado melhor.

Uma das questões embrionárias foi: será que a rotação de espaço, todas as semanas, não provoca uma quebra na continuidade das aprendizagens anteriormente realizadas? Ao refletirmos sobre este facto, apercebemo-nos que esta rotatividade apresenta aspetos positivos e negativos. Por um lado, possibilitou rentabilizar os espaços que a escola dispõe, mas por outro, nem sempre permitiu dar continuidade à lecionação das demais unidades didáticas. Nesse sentido, apesar de não ter existido um espaçamento desmedido entre as aulas de cada matéria, os alunos nem sempre conseguiram progredir e assimilar os conteúdos pretendidos.

Outra dúvida que se levantou, vai ao encontro da escola ter como objetivo realizar todas as unidades didáticas nos três anos do 3º ciclo, para que os alunos retenham melhor as matérias e diminuam a probabilidade de não retenção dos conteúdos. Contudo, mediante esta opção, nem sempre conseguimos que estes consolidassem as matérias como o pré-estabelecido. O que nos fez levantar, no decorrer do ano letivo, questões como: será que ao lecionarmos quatro unidades didáticas por período permite um tempo de prática suficiente para a aquisição efetiva dos conteúdos? Não será oportuno realizar menos unidades didáticas e ter a certeza que estas foram consolidadas?

Por último, considerando as características peculiares da turma fomos confrontados com a seguinte questão: quais os exercícios que produzem mais efeito numa turma indisciplinada? Perante esta situação fomos percebendo que situações jogadas e jogo reduzido ou formal foram as que produziram um empenhamento motor superior. Contudo, exigia mais da nossa capacidade de observação e análise, pois tínhamos de ser rápidos e assertivos, de forma a fornecer imediatamente *feedback* consoante os erros dos alunos.



## 9. Conclusões referentes à formação inicial

### a) Impacto do núcleo de estágio na escola

Nesta formação inicial, acreditamos que tivemos um papel importante na escola em questão, pois apresentámos sempre disponibilidade total para colaborar nas distintas atividades.

Aquando realizado o seminário denominado de “Passo em frente”, temos consciência que dinamizámos de forma criteriosa e criativa a instituição, até porque fomos o primeiro núcleo de estágio a divulgar as duas escolas nucleares do Agrupamento Coimbra Sul (EB 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia e EB 2, 3 de Ceira). Na colaboração e dinamização do projeto “*Erasmus +*” apresentámos disponibilidade e criatividade nas diversas atividades realizadas, para além disso a nossa prestação teve impacto direto na opinião dos professores que vieram conhecer o agrupamento. Outro momento importante foi o facto estarmos inseridos na organização do *Megasprinter* a nível distrital.

Pelo já mencionado, estamos cientes que o nosso percurso na escola foi positivo, pois tivemos um retorno muito positivo por parte dos professores do grupo disciplinar de Educação Física e da diretora da escola.

### b) Prática pedagógica supervisionada

*“Há bastante tempo que Glikman e Bay (1990) salientaram que a supervisão pedagógica conduz ao aumento da capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino dos candidatos a professores, bem como ao desenvolvimento da colaboração positiva entre professores.”*

(Batista, *et al.*, 2014, p.303)

Sem dúvida que a prática pedagógica não teria o mesmo sentido sem a orientação e supervisão de um professor que nos pudesse auxiliar neste processo, através da sua experiência, capacidade de observação e reflexão.

Desta forma, a orientadora da escola, professora Maria Lurdes Pereira, que nos acompanhou e orientou de forma constante e incansável, mostrou total disponibilidade para a transmissão de saberes profissionais e valores éticos. Todas as suas críticas construtivas, opiniões e soluções, levaram à melhoria do nosso desempenho profissional e pessoal. Sem esquecer que todas as ajudas foram realizadas de forma clara e acessível, apresentando sempre uma atitude positiva para mantermos sempre a nossa motivação e empenho. Além do mais, deu-nos iniciativa e autonomia desde o início, de forma a termos confiança e para melhorarmos essencialmente a nossa ação pedagógica, com o intuito dos alunos não percebessem as nossas e não nos vissem com credibilidade e autoridade.

Quanto ao orientador da faculdade, o professor Antero Abreu, supervisionou-nos duas aulas em cada período, transmitindo-nos opiniões e críticas construtivas, de forma a permitir um aperfeiçoamento do nosso desempenho. Estas informações foram transmitidas após o término de cada aula e tinham como finalidade realizarmos em conjunto com o núcleo de estágio uma análise e reflexão da nossa intervenção, incidindo mais no planeamento, nas cinco dimensões e na avaliação.

## **10. Tema de aprofundamento – Impacto de um programa de exercício físico na coordenação e equilíbrio de um aluno com trissomia 21**

### **a) Preâmbulo**

O tema problema selecionado foi proposto ao professor Antero Abreu, no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, pertencente ao 2º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Coimbra, tendo sido desenvolvido na Escola Básica 2.3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, no ano letivo 2015/2016. Este capítulo tem como finalidade explorar um tema que se enquadre nos domínios da intervenção da Educação Física, sendo a sua seleção subordinada à sua relevância e ao que a mesma representa para a formação do mestrando enquanto profissional da área.

Uma vez que a turma onde lecionávamos era inclusiva, decidimos desenvolver um trabalho que analisa-se o impacto de uma intervenção de seis semanas num aluno com Trissomia 21, com o intuito de desenvolver a coordenação motora e equilíbrio do mesmo. A partir deste procedimento, pretendíamos ainda incluir o aluno nas aulas de Educação Física.

### **b) Objetivo do trabalho**

Neste subcapítulo serão apresentados os propósitos do estudo, que se encontram desdobrados em objetivos gerais e específicos.

No que diz respeito aos objetivos gerais, com esta intervenção pretendíamos atingir as seguintes metas para o aluno com Síndrome de *Down*: promover relações interpessoais do aluno com os colegas e professores; desenvolver a autoconfiança e a motivação; desenvolver as potencialidades da expressão corporal com incentivo no

trabalho colaborativo e individual; desenvolver competências a nível do espaço e do tempo; e, desenvolver competências a nível da auto-organização.

Quanto aos objetivos específicos, desejávamos atingir os seguintes pontos: promover a inclusão do aluno nas aulas de Educação Física; e, averiguar o impacto de um programa de intervenção, para desenvolver as aptidões e capacidades físicas, nomeadamente a coordenação motora e o equilíbrio do aluno.

### **c) Pertinência do estudo**

A escola inclusiva tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades e das competências de todos os alunos, com e sem necessidades especiais. Atendendo a este pressuposto, o seguinte estudo revela-se pertinente, na medida em que houve a inclusão de um aluno com Trissomia 21 na turma lecionada, como tal, pretendíamos desenvolver o desempenho motor do mesmo, assim como incluí-lo nas aulas de Educação Física. Neste sentido, com este tema-problema também adquirimos as competências necessárias para responder às necessidades do participante, através de um programa de Educação Física adaptado às suas necessidades e aliado a um processo de avaliação adequado que demonstre a sua evolução, bem como os resultados atingidos.

Para além do mencionado, este programa de exercício físico poderá ser adotado pela escola em questão, para aplicar aos diversos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

### **d) Enquadramento teórico**

O seguinte subcapítulo expõe a informação retirada da literatura que se torna relevante para a compreensão da temática desenvolvida. Esta também proporciona opiniões e dados que auxiliam a responder cientificamente aos resultados obtidos.

i. **Significado da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física**

Antes de qualquer explicação relativa à intervenção realizada importa referir conceitos gerais a ter em conta, como: a inclusão; a escola inclusiva; necessidades educativas especiais; Educação Física inclusiva; e, o Decreto de lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. A partir destas noções gerais, conseguimos ir ao encontro do cerne do nosso trabalho.

No que diz respeito à **inclusão** de acordo Costa e Gargatti citado por Carvalho (2005, p.19), as pessoas têm de estar predispostas a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações. Estes afirmam que aceitar a ideia de caleidoscópio, é aceitar que todos são importantes e significativos, e quanto maior a diversidade mais complexa e rica é a situação.

Para que haja inclusão na escola, esta tem de criar as condições necessárias ao desenvolvimento de todos os seus alunos. A partir disto surge o conceito de **escola inclusiva** que na perspectiva de Rodrigues (2006, p. 11) tem uma agenda centrada na melhoria da Escola. Talvez se possa dizer que a escola inclusiva pretende mudar a escola tradicional em três aspetos: em primeiro lugar, desenvolver uma escola que rejeita a exclusão; em segundo lugar, entender-se que a escola inclusiva promove a educação conjunta de alunos com condições de desenvolvimento muito diferentes; em terceiro lugar, procura eliminar as barreiras que de forma irracional, despropositada e mesmo involuntária são colocadas à aprendizagem dos alunos.

Relativamente às **Necessidades Educativas Especiais** (NEE) que surgem através da noção de escola inclusiva, estas fundamentam-se na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (2004), como limitações que acontecem ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alteração funcionais e estruturas, de carácter permanente. As limitações mencionadas, resultam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, dando lugar à mobilização de

serviços especializados com o fim de promover o potencial do funcionamento biopsicossocial.

De forma, mais específica, surge a **Educação Física Inclusiva** que na conceção de Costa e Gorgatti (2005, p.2-3) tem diversos programas a serem desenvolvidos com as mais diversas denominações, como Educação Física Reabilitativa, Preventiva, Ortopédica ou Terapêutica. Essas mudanças refletem a constante preocupação dos profissionais. Os autores assumem que a definição deste termo consiste na orientação de ações que visam encorajar e promover a atividade física autodeterminada para todos os cidadãos durante a vida, oferecendo assistência e apoio profissional quando requerido. O desafio prende-se em saber lidar com o abundante potencial presente nas pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas, interagindo nos mais diferentes contextos. Relativamente ao planeamento de um programa, Costa e Gorgatti (2005, p.17), afirma que este deve contemplar o desenvolvimento do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver, o que pressupõe considerar o ser humano na sua totalidade, incluindo os domínios cognitivo, motor, emocional e social. Estes pressupostos promovem a participação de pessoas que apresentam diferentes peculiaridades, para que tenham condições para a prática das atividades físicas.

Em Portugal, a Educação Física Inclusiva rege-se no **decreto de lei nº 3/2008 de 7 de janeiro**, que tem como finalidade: definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas, ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social; e, a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida pós-escolar ou profissional.

## ii. Deficiência intelectual

Uma vez que a deficiência do nosso participante ocorre ao nível intelectual, torna-se preponderante analisar esta problemática.

No entendimento da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (2010) a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na capacidade de adaptação, que abrange muitas competências sociais e práticas quotidianas. Esta condição, que se observa antes dos 18 anos de idade, é um de diversos problemas de desenvolvimento. No que diz respeito ao funcionamento intelectual, também chamado de inteligência, refere-se à capacidade mental geral, tal como a aprendizagem, raciocínio, resolução de problemas, etc. Uma forma de medir o funcionamento intelectual é efetuar um teste de QI. Geralmente, um resultado no teste de QI de cerca de 70 ou inferior 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual. Relativamente ao comportamento adaptativo, é um conjunto de capacidades conceptuais, sociais e práticas, que são aprendidas e utilizadas pelas pessoas no seu dia-a-dia.

- Competências conceptuais: linguagem e alfabetização; os conceitos de dinheiro, horas e número; auto-orientação.
- Competências sociais: interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), a resolução de problemas sociais, a capacidade de seguir regras / obedecer às leis e evitar ser vitimizado;
- Competências práticas: atividades do dia-a-dia (cuidados pessoais), competências ocupacionais, saúde, viagens / transporte, horários / rotinas, segurança, uso de dinheiro, uso de telefone.

De acordo com a AAIDD (2010), a intervenção neste problema enfatiza que fatores adicionais devem ser tidos em conta, tais como, o ambiente da comunidade que os rodeia e a cultura. Deste modo, os profissionais devem ter em consideração a diversidade linguística e as diferenças culturais na forma como as pessoas comunicam, se movem e se comportam. Finalmente, as avaliações devem ter em conta que as limitações nos indivíduos coexistem frequentemente com as suas habilidades, e que as suas capacidades funcionais tendem a melhorar se um apoio

personalizado for prestado durante um período adequado. A partir destas avaliações tão pormenorizadas os profissionais determinam se o indivíduo tem deficiência intelectual e assim adaptam os planos de apoio individualizado.

A deficiência intelectual na perspectiva Krebs (2005) citado por Winnick (2005), são classificadas da seguinte forma:

- Intermitente: quanto à sua natureza é ocasional e curto. Estas são apenas fornecidas conforme as necessidades, no qual os tipos de apoios são normalmente solicitados durante uma perda de trabalho, emprego, emergência médica, ou outras crises do quotidiano;
- Limitado: durante um período de tempo determinado. Este tipo de apoio requer pouca assistência e tem custos mínimos, como por exemplo, *part-times* ou na transição da vida escolar para a adulta;
- Extensivo: não tem tempo limite e é caracterizado como sendo regular em alguns ambientes, como por exemplo assistência na saúde num longo espaço de tempo. Em turmas de educação especial ou empregos em centros especiais;
- Permanente: é constante e altamente intenso em diversos ambientes. Este tipo de apoio é permanente, envolvendo várias pessoas e custos significantes.

Para Costa e Goratti (2007) é possível dividir as causas da deficiência intelectual em três níveis diferentes:

- Causas pré-natais: infeções como rubéola, malária, caxumba, toxoplasmose, herpes e sífilis; álcool, drogas, intoxicações e radiações; hidrocefalia ou macrocefalia; microcefalia; alterações na distribuição cromossômica: x-frágil (síndrome de Martin-Bell) e síndrome de *Down*; anormalidades genéticas que afetam o metabolismo;
- Causas perinatais: Anoxia ou hipoxia no parto ou algum tipo de trauma que resulte numa lesão cerebral. O problema da maturidade pode trazer uma série de implicações ao aparelho respiratório. Formação ovular comprometida, a prematura, não consegue proporcionar ao sistema nervoso central a quantidade de oxigénio necessário;
- Causas pós-natais: moléstia desmielinizantes (sarampo e caxumba); radiações e medicamentos; privação económica; e privação familiar e cultural.

### **iii. Síndrome de Down**

Tendo em conta o tópico supracitado, dentro da deficiência intelectual o aluno é caracterizado com Síndrome de *Down*. Neste sentido, foi essencial perceber as características deste tipo de deficiência, a fim de realizarmos uma intervenção direcionada às necessidades do aluno.

Segundo Chua, *et al.* (2000, p.VIII), trinta anos depois de Esquirol (1838) ter escrito o primeiro documento sobre as características de um indivíduo com Síndrome de *Down*, John Langdon Down (1866), publicou o texto “observações sobre uma classificação étnica de idiotas”. Este documento acabaria por definir esta síndrome como um defeito genético, quando o óvulo e o espermatozoide não se formam adequadamente, cada uma das células contribui com 24 cromossomas, em vez de 23, estando o cromossoma extra, ou parte dele, normalmente, no lugar 21. Os dados estatísticos obtidos indicam que a trissomia 21 ocorre aproximadamente 1 em cada 800 indivíduos (Torfs & Christianson, 1998), tornando assim esta deficiência, a forma orgânica mais comum de deficiência intelectual. Ao longo das últimas décadas, avanços biomédicos têm contribuído para um aumento significativo na expectativa das pessoas com trissomia 21.

Segundo Pacheco e Valência (1997, p.226), esta anomalia pode ser originada por três fatores diferentes, nomeadamente três tipos:

- A trissomia 21 é o caso mais comum, contem a presença de três cópias deste cromossoma. Esta forma deriva de um erro na divisão celular do espermatozoide ou do óvulo, ocorrendo de forma casual;
- A translocação ocorre em 4% dos casos, onde parte do material genético de um dos cromossomas 21 está fora do seu lugar habitual;
- O mosaicismo ocorre em média 2 a 3% nas pessoas com Síndrome de *Down*, verificando-se que nem todas as células da pessoa contém o cromossoma 21 extra.

### (1) Caraterísticas da Síndrome de Down

As **caraterísticas físicas e os fatores associados**, consoante o referido por Pacheco e Valência (1997, p.226-227), provocam problemas cerebrais, de desenvolvimento físico, fisiológico e de saúde, que se formam quase sempre durante o desenvolvimento do feto. As principais caraterísticas fisionómicas destes indivíduos é terem baixa estatura, mãos e pés pequenos em relação ao tronco, feições pequenas, língua grande e boca e dentes pequenos, olhos em forma de amêndoa, elevados no canto exterior e crânio pequeno e microcefalia. Relativamente aos fatores associados, consiste no excesso de peso, instabilidade atlantoaxial, laxidez ligamentosa (flexibilidade exagerada), hipotonia muscular, más formações cardíacas e digestivas e problemas auditivos e visuais.

No que se refere às **dificuldades no desenvolvimento físico**, Shephard (1990, p. 124) afirma que embora alguns autores não tenham encontrado diferenças entre os indivíduos com trissomia 21 e aqueles que têm outros tipos de défice cognitivo, Connolly e Michael (1989), descobriram que os indivíduos com trissomia 21 estão particularmente em desvantagem em relação à corrida de velocidade, equilíbrio, controlo motor visual, e em pontuações compostas de habilidades motoras. Na perspetiva de Quiroga (1989) citado por Pacheco e Valência (1997, p.217), as principais dificuldades no desenvolvimento físico são as seguintes: falta de equilíbrio, dificuldades na locomoção, dificuldades na coordenação e dificuldades na manipulação.

### (2) Capacidades a serem desenvolvidas no aluno

Na intervenção realizada pretendíamos desenvolver as capacidades coordenativas e o equilíbrio do aluno, como tal, compreendermos o significado destas auxilia-nos neste processo.

Em relação, ao **equilíbrio**, Rezende *et al.* (2015, p.42-43), defini-o como a capacidade de um sujeito conseguir manter o seu centro de gravidade sobre uma base de sustentação em duas situações: estáticas e dinâmicas. Este possui extrema

importância, devido permitir à pessoa uma postura adequada e que tenha uma melhor adaptação ao ambiente. Na concepção de Gorla *et al.* (2009, p.58), o equilíbrio é fundamental para a coordenação motora. Os mesmos autores citam Raso (1984), dizendo que um mau equilíbrio afeta a construção do esquema corporal, porque traz como consequências a perda da consciência de certas partes do corpo. Quanto mais defeituoso é o equilíbrio, mais energia se gasta, originando problemas no domínio psicológico, como ansiedade e insegurança.

Quanto à **coordenação-motora**, Kiphard (1976) citado por Gorla *et al.* (2009, p. 49), na perspectiva pedagógica e reabilitativa, esta é uma interação harmoniosa e económica senso-neuro-muscular, com o fim de produzir ações cinéticas precisas e equilibradas (movimentos voluntários) e com reações rápidas e adaptadas à situação (movimentos reflexos). As características apresentadas que promovem a coordenação motora, são as seguintes:

- 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.

No ponto de vista de Meinel e Schanabel (1984) citado por Gorla *et al.* (2009, p. 51), a coordenação motora, vista por um modelo teórico de deduções de consequências para a prática de exercícios e treino, partem do seguinte pressuposto: o organismo é considerado um sistema regulador, que se mantém a si próprio, recompõem-se, corrige-se e até mesmo se aperfeiçoa. Da mesma forma, pode ser entendida como a condução de ações, com base num sistema de regulação.

Efetuada uma síntese ao referido no enquadramento teórico, na perspectiva de Educação Física Inclusiva, todos podem realizá-la independentemente das suas limitações, desde que se concretizem adaptações às necessidades de todos os alunos. Assim, atendendo à deficiência intelectual do aluno, a Síndrome de *Down*, percebemos que esta é afetada em distintas áreas, nomeadamente no desenvolvimento físico, no desenvolvimento fisiológico e na saúde. No que diz respeito ao desenvolvimento físico, no qual está o cerne da nossa intervenção, temos

em consideração as características peculiares destes indivíduos, sendo estas a: falta de equilíbrio, dificuldade de locomoção, dificuldade na coordenação e dificuldade na manipulação. Perante estas características, tornou-se preponderante desenvolver um programa de exercício físico que permita melhorar estas dificuldades psicomotoras.

## **e) Metodologia**

Neste subcapítulo serão apresentados todos os procedimentos metodológicos executados para a concretização do estudo, onde apresentamos dados sobre: a descrição da amostra; os procedimentos respeitados no estudo; e, os instrumentos utilizados.

### **i. Descrição da amostra**

A amostra foi composta por um aluno, do sexo masculino, com 14 anos de idade, que frequenta a turma B do 7º ano, da Escola EB2.3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia. O aluno em questão foi caracterizado com trissomia 21, sendo abrangido pelo Decreto de Lei Nº 3/2008 de 7 de janeiro.

As medidas educativas previstas no Plano Individual de Ensino foram as seguintes:

- Alínea a) Apoio Pedagógico Personalizado, no que respeita ao reforço e desenvolvimento de competências específicas com a docente de Educação Especial;
- Alínea c) Adequações no Processo de Matrícula, matrícula no estabelecimento de ensino fora da área de residência;
- Alínea e) Currículo Específico Individual, os critérios específicos de avaliação estão definidos nos respetivos programas;
- Alínea f) Tecnologia de apoio, computador e *software* adequado à especificidade do aluno.

Na tipologia das necessidades educativas especiais o indivíduo foi especificado ao nível intelectual, nomeadamente no domínio cognitivo. De acordo com o estabelecido

no despacho normativo 5048-B/2013, de 12 de abril, no ponto 3 do artigo 20 (2º e 3º ciclos), o aluno necessita de estar inserido numa turma reduzida, devido a apresentar dificuldades acentuadas na aprendizagem e na aplicação de conhecimentos, que resultam de deficiências graves nas funções intelectuais (voz e fala), por isso, foi necessário um apoio individualizado e sistemático. Pelas razões expostas, verificámos que esta medida foi fundamental para se poder proporcionar ao aluno um apoio o mais individualizado possível, por parte dos docentes das diferentes disciplinas que o aluno frequenta, bem como criar condições adequadas para a implementação das estratégias e medidas educativas propostas. Por outro lado, as alterações constantes no seu comportamento e a sua dependência do adulto foram outras características que justificam uma turma reduzida.

## **ii. Procedimentos**

Primordialmente definimos a linha condutora da intervenção, porém a primeira etapa foi tratar de formalidades inerentes à concretização do estudo, nomeadamente, pedir uma declaração na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra de forma a ser possível a nossa presença nas aulas de Motricidade na Escola Básica 2,3 Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, assim como uma autorização da diretora da escola em questão.

Ultrapassadas estas questões necessárias à concretização do tema problema, procedemos a uma descrição pormenorizada da amostra e definimos os testes a aplicar nos dois momentos de avaliação. A avaliação e o desenvolvimento motor do aluno, concretizou-se através da observação direta, na qual o aluno foi submetido a duas avaliações, sendo que uma delas ocorreu antes da realização das seis semanas de intervenção (Pré6) e a outra ocorreu depois da sexta semana de intervenção (Pós6).

No que diz respeito à avaliação da coordenação motora e do equilíbrio do participante, tanto antes como depois da intervenção, utilizámos a bateria de testes de Coordenação Corporal para Crianças, denominado de teste KTK (Kiphard & Schilling, 1974). Quer as avaliações, quer a intervenção, foram ambas executadas nas aulas de

Motricidade que abrangiam cerca de sete alunos com necessidades educativas especiais. Quanto à sua duração eram de 45 minutos e ocorriam uma vez por semana no ginnodesportivo 2.

Durante estas seis semanas, aplicámos atividades psicomotoras que estimulassem o desenvolvimento motor do aluno, com enfoque na coordenação e no equilíbrio. Em relação ao equilíbrio, desenvolvemos exercícios com a bola suíça (isometria), andar sobre banco sueco e numa linha (marcha à retaguarda e à frente) e apoio monopedal. Quanto à coordenação-motora, optámos por criar circuitos onde existiam exercícios com arcos, transposição de obstáculos e tarefas de coordenação óculo-manual e óculo-pedal. Porém, para obter sucesso tivemos de aplicá-los de forma gradual e adequada, sendo fundamental respeitar as capacidades do aluno. Em paralelo, também trabalhámos com o participante nas aulas de Educação Física, com objetivo de incluí-lo na aula e que houvesse um desenvolvimento motor deste.

Dado que acompanhámos todo este processo, a nossa perceção da evolução poderia ser diferente dos outros professores. Por esta razão, inquiremos a professora Filomena Namora, que coadjuva o discente nas aulas de Educação Física, de modo a possibilitar uma maior perceção acerca do impacto da intervenção no aluno, bem como, elucidar-nos do que poderia ter sido feito para a obtenção de melhores resultados.

### **iii. Instrumentos**

Para a avaliação da coordenação motora e do equilíbrio, aplicámos o teste *Korperkoordinationstest Fur Kinder* (Kiphard & Schilling, 1974), por ser aquele que na literatura se considera mais pertinente para a avaliação da coordenação motora.

De acordo com Gorla *et. al* (2009) citado por Ribeiro, *et al.* (2012, p. 42) este instrumento pode ser utilizado com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os catorze anos e onze meses. Quanto à sua aplicação tem duração de aproximadamente 10-15 minutos por criança e é constituído por quatro tarefas: trave de equilíbrio, saltos monopedais, saltos laterais e transferência sobre plataformas.

Para avaliar a capacidade coordenativa foram utilizadas as tabelas originais do estudo de Kiphard e Schilling (1974), no qual foi necessário transformar o resultado final de cada tarefa (valores brutos) em quocientes motores. Este procedimento ocorre com a verificação das tabelas de referência para cada teste de acordo com o sexo e idade do participante. No final, foi realizado o somatório, para apurarmos o QM total, que, por sua vez, permitiu a classificação da coordenação motora em cinco níveis: muito boa coordenação motora; boa coordenação motora global; coordenação motora global normal; insuficiência da coordenação motora global; e perturbação na coordenação motora global.

Posto isto, importa mencionar que os valores dos quocientes motores estão balizados da seguinte forma:

- Trave de equilíbrio (QM entre 27 e 119);
- Saltos monopedais (QM entre 10 e 111);
- Saltos laterais (QM entre 16 e 143);
- Transferência sobre plataformas (QM entre 16 e 145).

Outro instrumento utilizado foi um questionário, Anexo H, apoiado numa metodologia do tipo qualitativa, tendo sido aplicado pela professora responsável por coadjuvar o aluno nas aulas de Educação Física. Neste questionário de resposta aberta, foram colocadas as seguintes questões:

1. Nas aulas de Educação Física o aluno em questão é incluído na aula? De que forma?
2. Acha que o trabalho desenvolvido nas aulas de Motricidade, beneficiou o aluno ao nível das capacidades coordenativas e equilíbrio? Justifique.
3. O que eventualmente poderia ter sido feito para conseguir melhores resultados?

**f) Apresentação e discussão de resultados da avaliação inicial e final do teste KTK**

Neste subcapítulo apresentamos uma síntese e reflexão relativa à comparação dos resultados obtidos na avaliação inicial e final, e do questionário aplicado à professora coadjuvante.

Nos dois momentos de avaliação, Pré6 e Pós6, utilizámos o protocolo do teste KTK (anexo I), de forma a constatar se houve evolução ou regressão do aluno, com a intervenção realizada. Os resultados obtidos no primeiro momento de avaliação, permitiram-nos identificar as principais fragilidades do aluno, a fim de direcionarmos as atividades psicomotoras a serem desenvolvidas. Quanto ao último momento de avaliação, para além de ter permitido observar se o aluno evoluiu ou não com a intervenção realizada, percebemos quais as tarefas que o aluno tem mais dificuldades.

No que concerne ao questionário, leva-nos a ter uma percepção superior se o trabalho desenvolvido foi ao encontro dos objetivos definidos.

### Trave de equilíbrio

**Tabela 1-** Comparação da avaliação inicial (AI) com a avaliação final (AF) na trave de equilíbrio

Tentativas		1	2	3	Soma	
					AI	AF
6,0 cm	AI	0	0	0	0	
	AF	0	0	0		0
4,5 cm	AI	0	0	0	0	
	AF	0	0	0		0
3,0 cm	AI	0	0	0	0	
	AF	0	0	0		0
<b>Score</b>					0	0
<b>QM1</b>					27	27

Após analisada a tabela 1, averiguámos que o aluno não conseguiu uma melhoria com a intervenção realizada, pois em nenhuma das tentativas conseguiu executar a tarefa, permanecendo nas duas avaliações com o quociente motor mais baixo (QM=27).

Para termos noção da dificuldade, ao invés do aluno realizar a tarefa à retaguarda experimentámos com marcha à frente, e do mesmo modo verificámos que sem o nosso auxílio este não tem qualquer tipo de sucesso na execução da tarefa. Desta forma, apercebemo-nos que o discente tem como principal fragilidade o equilíbrio, dado apresentar grandes medos e receios em realizar atividades que procurem

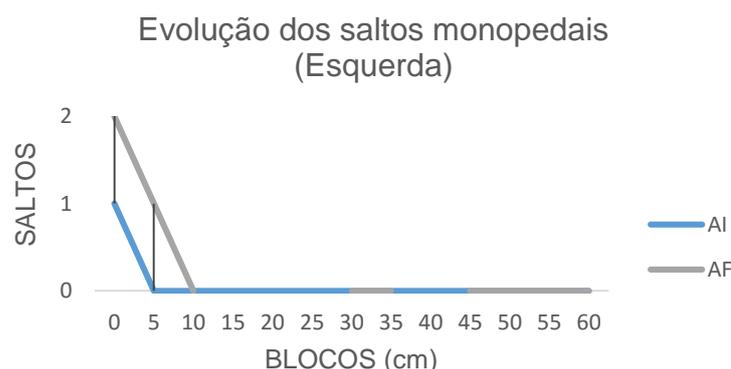
desenvolvê-lo. Para colmatar esta problemática, os exercícios propostos nas aulas de Motricidade, possuíam uma complexidade inferior às traves de equilíbrio, como andar por cima de uma linha e pelo banco sueco. Porém, este ostentou sempre inúmeras dificuldades em realizar as tarefas propostas sem o nosso auxílio.

As evidências também indicam que apenas nesta tarefa não foi verificado um ganho significativo do desempenho motor. (Silva & Ferreira, 2001, citado por Ribeiro *et al.*, 2012, p.44). Deste modo, constatámos que esta tarefa foi a que acarretou mais dificuldades e receios ao aluno em questão.

### Saltos monopedais

**Tabela 2-** Comparação da avaliação inicial (AI) com a avaliação final (AF) nos saltos monopedais

Altura		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	Soma		
		AI	AF	AI	AF												
Direita	AI	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0		
	AF	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		0	
Esquerda	AI	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1		
	AF	2	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		3	
															<b>Score</b>	1	3
															<b>QM2</b>	11	13



**Gráfico 1.** Evolução dos saltos monopedais, comparando a avaliação inicial (AI) com a avaliação final (AF)

Efetuada uma primeira análise à tabela 2 e ao gráfico 1, apurámos a existência de uma evolução de dois pontos no quociente motor, entre o Pré6 e o Pós6. Para além disso, foi evidente que o aluno não consegue realizar a tarefa com o membro inferior

não dominante, perna direita, presumivelmente devido ao *deficit* de força no apoio monopodal e devido aos receios apresentados.

Na execução desta tarefa, os autores do protocolo do teste, Schilling e Kiphard (1974), definem que a criança deve iniciar com a altura recomendada para a sua idade, que neste caso seria 35cm (sete blocos). Todavia, devido às fragilidades e receios do aluno, nomeadamente em saltar com apenas um pé, optámos por começar a tarefa na sua fase mais redutora, iniciando sem nenhum bloco. Aquando o acréscimo dos blocos, foi sempre necessário elucidar o interveniente que não havia perigo caso o mesmo entrasse em choque com o material.

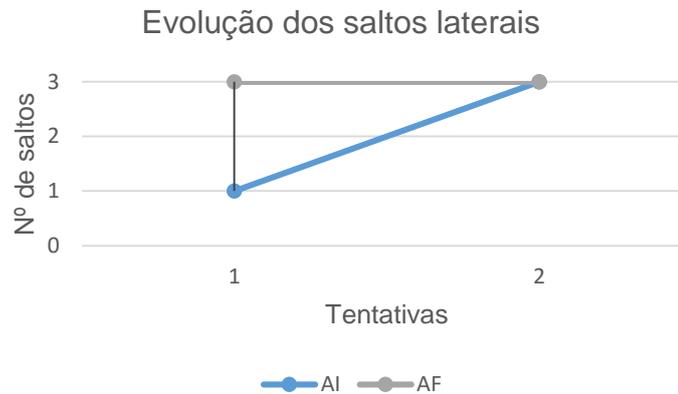
Para colmatar estas dificuldades, realizámos alguns circuitos, onde continha transposição de obstáculos (ex. mini barreiras) e saltar sobre os arcos. A maioria destes exercícios psicomotores foram realizados apenas sobre um apoio (perna esquerda e direita).

Nos estudos realizados por Gorla, *et al.* (2004, p.139), estes observaram que durante as avaliações, no pré-teste os sujeitos tiveram uma média de resultados superior na perna esquerda, porém no pós-teste as médias entre os membros inferiores equilibraram-se. Em parte, as evidências foram comprovadas neste procedimento, pois o discente só apresenta sucesso no membro inferior esquerdo, ao invés, nunca conseguimos que existisse um equilíbrio entre os dois membros inferiores. Mas, temos de ter em consideração que se verificou uma melhoria de dois pontos no pós6, em relação ao pré6, apesar de ter sido apenas no membro inferior esquerdo.

## Saltos laterais

**Tabela 3-** Comparação da avaliação Inicial (AI) com a avaliação final (AF) nos saltos laterais

Tentativas	1	2	Soma	
			AI	AF
AI	1	3	4	
AF	3	3		6
		<b>Score</b>	4	6
		<b>QM3</b>	20	23



**Gráfico 2-** Evolução dos saltos laterais, comparando a avaliação inicial (AI) com a avaliação final (AF)

No que concerne aos saltos laterais, notámos que existiu um progresso ligeiro do participante no desempenho desta tarefa, com um acréscimo de três pontos no quociente motor, entre os dois momentos avaliados. A diferença verificada acontece na primeira tentativa da avaliação inicial, que poderá advir da falta de concentração e percepção do aluno para compreender em que consistia a tarefa. Da mesma forma, podemos afirmar que o aluno não consegue realizar mais do que três saltos nesta tarefa.

Quanto à principal dificuldade verificada, incidiu na falta de compreensão e medo para executar o salto com os dois pés em simultâneo. Assim, a preleção sucinta e clara, aliada à demonstração foi fundamental para a execução desta tarefa, pois sabemos que o aluno não tem dificuldades em realizar atividades deste tipo. No entanto, para melhorarmos as capacidades do aluno optámos por realizar tarefas onde este executasse saltos a pé juntos para os arcos e transpor as mini barreiras.

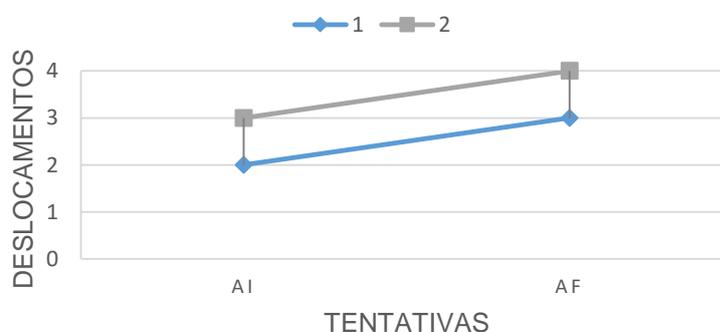
Recorrendo à literatura, esta diz-nos que as pessoas com deficiência intelectual evoluíram entre os dois momentos de avaliação, sendo que no pré-teste tiveram uma média de 20,8 saltos e no pós-teste de 28,7. (Gorla, *et al.*, citado por, Rezende, *et al.*, 2015, p.43). Portanto, mediante a literatura o discente ficou aquém da média dos saltos, realizando apenas quatro saltos no pré-teste e seis no pós-teste. Da mesma forma, apurámos um equilíbrio em todas as tentativas, realizando três saltos em cada, exceto na primeira da avaliação inicial, que realizou apenas um salto.

## Transferência sobre plataformas

**Tabela 4-** Comparação da avaliação inicial (AI) com a avaliação final (AF) na transferência sobre plataformas

Tentativas	1	2	Soma	
			AI	AF
AI	2	3	5	
AF	3	4		7
		<b>Score</b>	5	7
		<b>QM4</b>	21	24

Evolução da transferência de plataformas



**Gráfico 3** – Evolução da transferência de plataformas, comparando a avaliação inicial (AI) com a avaliação final (AF)

Na última tarefa, a transferência sobre plataformas, o progresso do aluno foi reduzido, aumentando apenas três pontos no quociente motor final. Contudo, logo na avaliação inicial o aluno apresentou um desempenho satisfatório na execução da tarefa. Provavelmente, os aspetos que condicionaram mais a execução da mesma, incidiram na falta de flexibilidade do aluno para apanhar as placas e os níveis baixos de concentração. Esta falta de flexibilidade contradiz a literatura, pois no ponto de vista de Pacheco e Valência (1997, p.227), alunos com Trissomia 21 apresentam laxidez ligamentosa (flexibilidade exagerada). Atendendo a este facto decidimos no início de cada aula realizar diversos exercícios a fim de desenvolvermos a flexibilidade do mesmo.

Relativamente, aos estudos realizados a média no pré-teste foi de 13.84, enquanto no pós-teste foi de 31 execuções. (Gorla, *et al.*, citado por Rezende, *et al.*, 2015, p.43).

Deste modo, o participante do estudo em questão encontra-se a baixo do desejável, com cinco saltos no pré-teste e sete no pós-teste. Um dos motivos para esta discrepância, pode ser por o aluno ter um *défice* superior à amostra do estudo acima realizado.

### **Somatório dos quocientes motores nos dois momentos de avaliação**

Após a verificação dos quocientes motores obtidos nas quatro tarefas, procedemos ao somatório destas, tanto na avaliação inicial como na final.

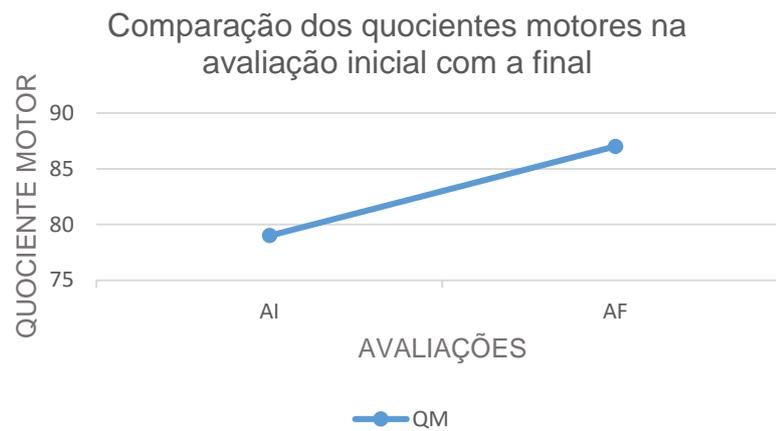
**Tabela 5-** Somatório dos quocientes motores nos dois momentos de avaliação

<b>Momentos da avaliação</b>	<b>Somatório dos quocientes motores</b>
Avaliação inicial	79
Avaliação final	87

Segundo Gorla (2009, p. 159) através dos resultados obtidos na tabela 5, conseguimos classificar a coordenação-motora nos cinco níveis descritos na tabela que se segue.

**Tabela 6-** Classificação do teste de coordenação corporal - KTK

<b>QM</b>	<b>Classificação</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Porcentagem</b>
131-145	Muito boa coordenação	+3	99-100
116-130	Boa coordenação	+2	85-98
86-115	Coordenação normal	+1	17-84
71-85	Perturbação na coordenação	-2	3-16
56-70	Insuficiência na coordenação	-3	0-2



**Gráfico 4-** Comparação dos quocientes motores (QM) na avaliação inicial (AI) com a final (AF)

Por intermédio dos somatórios dos quocientes motores, classificámos as avaliações consoante os níveis da tabela acima. Deste modo, podemos constatar que após as seis semanas de intervenção, o aluno apresentou melhorias ligeiras, com um acréscimo de oito pontos no somatório dos quocientes motores das quatro tarefas.

No ponto de vista de Silva e Ferreira (2001) citado por Ribeiro *et al.* (2012, p.44), quando aplicada toda a bateria do teste KTK para a análise da coordenação motora das crianças, observou-se que, de uma forma geral, houve um aumento do desempenho das mesmas. Sendo que, as crianças com Síndrome de *Down*, apesar de apresentarem um nível baixo, obtiveram scores superiores no final da intervenção. Portanto, podemos afirmar que, mesmo tendo o aluno apresentado perturbações de coordenação (QM=79) no início da intervenção, aumentou o seu desempenho motor com a operação realizada passando para uma coordenação normal (QM=87), apesar de ser no limiar deste patamar.

Como nota a ter em consideração, na literatura consta que o sexo masculino apresenta um desempenho coordenativo superior às meninas. (Vandorpe *et al.*, 2010, citador por Ribeiro *et al.*, 2012, p.44). Apesar da nossa amostra ter apenas um sujeito, sendo este do sexo masculino, foi importante ter em consideração este aspeto.

## **Análise do questionário**

Da análise efetuada ao questionário, anexo J, realizado à professora que coadjuva o aluno, e pegando na resposta dada em relação à inclusão do aluno na aula de Educação Física, nomeadamente, "*Sim, é incluído na aula. Participando com os outros em exercícios mais simples.*", podemos afirmar que tal objetivo foi alcançado com sucesso e que o aluno ainda só realiza exercícios com um grau de complexidade baixo. Examinando outra das respostas do questionário, constatámos que o objetivo de desenvolver as capacidades coordenativas e equilíbrio do aluno foi atingido, como corrobora a afirmação recolhida: "*Com certeza. Porque todas as capacidades coordenativas de equilíbrio e flexibilidade são trabalhadas especificamente e com mais intensidade*". Por fim, analisando a última questão, averiguámos que o trabalho desenvolvido foi realizado corretamente para atingir os melhores resultados, como afirma a inquirida: "*Creio que o trabalho desenvolvido é correto e deve, por isso, continuar*".

### **g) Conclusões**

Com a concretização desta intervenção, na nossa perspetiva a aplicação do teste KTK é um método eficaz para a avaliação de crianças com deficiência intelectual, particularmente com Trissomia 21. Mediante o dito anteriormente e tendo em conta que a escola onde desenvolvemos este procedimento não possui um método definido para a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, esta poderia adotar a seguinte conduta a fim de avaliar o desempenho motor dos seus alunos.

Atendendo aos objetivos específicos traçados no início desta intervenção, verificámos que estes foram alcançados, pelo facto do participante ter evoluído ligeiramente as suas capacidades coordenativas e o equilíbrio, como podemos verificar quando comparados os quocientes motores da avaliação inicial (QM=79) com a avaliação final (QM=87) e pelo ponto de vista da professora coadjuvante. Indo ao encontro dos resultados obtidos pelo participante avaliado, este não teve uma evolução notória nos

vários domínios, como tal, no nosso entender havia a necessidade de uma intervenção mais prolongada ou de termos adotado outras estratégias. Neste sentido poderíamos ter criado outra dinâmica no espaço de aula com a finalidade de eliminar focos de distração, e por outro lado, deveríamos ter individualizado mais a aprendizagem, tendo em conta as capacidades e limitações do aluno. Relativamente, à inclusão do aluno na aula de Educação Física não temos dados específicos que o comprove, somente a opinião da professora coadjuvante. No entanto, pelo vivenciado, notámos a evolução do aluno neste âmbito, pois após esta ocorrência este começou a realizar mais exercícios na aula com os restantes colegas.

De salientar, que apesar do foco nas aulas de Motricidade ser a coordenação motora e equilíbrio, também desenvolvemos diversas atividades psicomotoras relativas à flexibilidade, devido a ser a capacidade física mais *débil* do aluno. No que diz respeito às aulas de Educação Física, o aluno realizava a primeira parte das mesmas com toda a turma, no qual os exercícios tinham um grau de complexidade inferior, pois nos últimos exercícios das aulas quando realizávamos jogos reduzidos ou formais, raramente conseguimos incluí-lo.

Importa referir que a opção de desenvolver este tema foi uma mais valia para percebermos que este procedimento com alunos com necessidades educativas especiais, pode ajudar ao desenvolvimento motor dos mesmos, bem como a sua inclusão na comunidade escolar. Não podemos também deixar de evidenciar que esta intervenção contribuiu de forma positiva para o nosso crescimento pessoal e profissional.

#### **i. Limitações e extensão do estudo:**

Na realização deste estudo tivemos algumas limitações, primeiro devido a termos uma amostra reduzida, não nos permitindo ter resultados significativos para comparar com a literatura. Segundo, pelo facto de as avaliações terem sido executadas nas aulas de Motricidade, levando o aluno a perder facilmente o foco da tarefa que estava a desempenhar. Por último, as informações sobre esta problemática ainda são embrionárias, devido à falta de suporte bibliográfico, não estando ainda claro quanto ao tipo e ao tempo de intervenção necessária para o desenvolvimento motor.

Ao finalizar esta temática, com base nas limitações citadas anteriormente e atendendo ao nosso ponto de vista, foram elaboradas algumas recomendações para estudos futuros, sendo elas: abranger uma amostra superior, com a finalidade de termos resultados mais conclusivos; a intervenção ser mais prolongada ou ocorrer durante todo o ano letivo nas aulas de Motricidade, pelo facto das aquisições motoras destes indivíduos ocorrerem mais tarde relativamente às crianças da mesma idade sem esta condição de deficiência. Assim, permitirá uma evolução superior dos participantes, na medida em que permite uma maior diversidade e repetição de tarefas a serem desenvolvidas; e, ao nível do participante avaliado seria interessante intervir no âmbito da flexibilidade, por ser a capacidade física que o aluno revela mais lacunas.



## Bibliografia

- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas: Um guisa de boas práticas para professores do 3º CEB e Ensino Secundário*. 2ªed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Batista, P., Amândio, G. e Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. FADEUP
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição. Livros Horizonte, Coleção Cultura Física, Lisboa.
- Boutinet, P. (1996) *Elementos para uma metodologia da conduta do projeto*. In *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget
- Costa, R., Gorgatti, M. (2005). *Actividade Física Adaptada*. Barueri: Editora Manole.
- Coutinho M.C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas. Coimbra: Almedina. (pp. 217-229)
- Decreto de lei nº 3/2008 de 7 de janeiro*. Diário da República. I série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo 5048-B/2013 de 12 de abril*. Diário da República. II série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- 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.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores, Saber Educar. Revista da Escola Superior de Educação de Paula Trassinetti.
- Gorla, J., Araújo, P. e Carminato, R. (2004). Desempenho psicomotor em portadores de deficiência mental: avaliação e intervenção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25 (3), 133-147.

Gorla, J., Araújo, P. e Rodrigues, J. (2009). *Avaliação Motora em Educação Física Adaptada*. (2ª edição). São Paulo: Phorte editora.

Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional: Narrativas de Professores*. Chiado Editora.

Maccario, B. (1984). *Definição dos objetivos da Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Maria, A., Nunes, M. (2007). *Actividade Física Desportiva*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

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.

Mezquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

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

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

OMS (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.

Pacheco, D., e Valência, R. (1997). *Necessidades Educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

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

- Pinto, J. (2004). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. (2ªed.). Coimbra: Livraria Amedina.
- 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. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- 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.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva. Volume 1*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Shepard, R. (1990). *Fitness in Special Population*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto. Mayfield Pub. Comp.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, E. (2012). *Formação Inicial dos Professores – Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra. Pp. 29-58.
- Tani, G. et al (2006). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Teixeira, H., Pini, M. (1978). *Biblioteca de Educação Física*. São Paulo: Livros Irradiantes.
- Weeks, D., Chua, R. e Elliott, D. (2000). *Perceptual-Motor Behavior in Down Syndrome*. United States of America: Editors.

Winnicks, P. (2005). *Adapted physical education and sport*. State University of New York, College at Brockport: Human Kinetics.

Outras referências:

<http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.V03yM742dIU>

## Anexos

### Anexo A: Plano de aula

Professora: Filipa Henriques		Turma: 7ºB	Data:	Hora:
Local:	NºAula:	NºUD:	Duração da Aula:	Nº Alunos Prev.:
Unidade Didática:			Objetivos da Aula:	
Função Didática:				
Recursos Materiais:				

Tempo		Objetivos Conteúdos	Descrição da Tarefa Organização	Critérios de êxito Componentes críticas	Estilos Estratégias de ensino
T	P				
<b>Parte Inicial</b>					
	5'		Entrada dos Alunos		
<b>Parte Fundamental</b>					
<b>Parte Final</b>					

Gesto técnico	Componentes críticas
	•
	•
	•

Fundamentação:

Reflexão:

## Anexo B: Grelha de observação

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 objetivos 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					
	PARTE FUNDAMENTAL						
	Condução da Aula	Revela capacidade de organização da atividade (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					
	PARTE FINAL						
Conclusão da aula	Resume os conteúdos da aula, com enfoque nos seus objetivos 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	Deteta 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 didaticamente corretas de acordo com os objetivos da aula ou da UD						





**Anexo E:** Grelha da avaliação formativa

N.º	Nome	Observações das capacidades motoras	Atitudes

**Anexo F: Grelha da avaliação sumativa**

Avaliação Sumativa Ginástica de solo									
N.º	Nome	Avião	Rolamento engrupado frente ou atrás	Afundo frontal	AFI de braços ou de cabeça	Ponte	Afundo lateral	Roda	Nota Final

**Nível de avaliação (legenda):**

- 0 – Não executa o elemento gímico;
- 1 - Tenta executar o elemento gímico, mas não consegue;
- 2 – Executa o elemento gímico incompleto com muitas dificuldades;
- 3 – Executa o elemento gímico por completo com muitas dificuldades;
- 4 – Executa o elemento gímico com mínimas dificuldades;
- 5 – Executa o elemento gímico com facilidades.





**Anexo H:** Questionário à professora que coadjuva o aluno com Trissomia 21

1- Nas aulas de Educação Física o aluno em questão é incluído na aula? De que forma?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

Assinatura:

## **Anexo I: Protocolo do 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 se adaptar à trave, no qual realiza um deslocamento à frente e outro à retaguarda.

No exercício de ensaio, o indivíduo 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 se possa estimar melhor a distância a ser passada e familiarizar-se mais intensivamente com o processo de equilíbrio. Se o sujeito tocar com o pé no chão (em qualquer tentativa válida), o mesmo deverá voltar ao início da plataforma 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 medir o 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. Sendo a pontuação máxima possível 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).

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

com a 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 aceite 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 quando o aluno toca 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 saltar 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 da divisão, saltando por cima dela de um lado para o outro, com os dois pés ao mesmo tempo. Deve ser evitada a passagem alternada dos pés (um depois do outro). No entanto, não é considerado erro enquanto os dois pés forem passados respectivamente sobre a divisão, de um lado para o outro. Como exercício-ensaio, estão previstos cinco saltos.

Caso o indivíduo toque na divisão, saia da plataforma ou pare durante um momento ou salto, a tarefa não deve ser interrompida, porém, o avaliador deve instruir imediatamente o indivíduo: “Continue! Continue!”. Contudo, 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: regista-se o número de saltos dados, em duas passagens de 15 segundos (saltar de um lado para o outro, conta 1 ponto; voltando, conta-se outro, e assim sucessivamente). Como resultado final da tarefa, somam-se os saltos 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 somados os pontos de duas passagens válidas.

## Anexo L: Questionário preenchido



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



## Questionário

1- Nas aulas de Educação Física o aluno em questão é incluído na aula? De que forma?

Sim, é incluído na aula, participando com os outros nas aulas da aula de educação física, mas também lhe permite acompanhar o resto da turma.

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

Com certeza, porque todas as capacidades coordenativas, de equilíbrio e flexibilidade, são trabalhadas especificamente e com uma intensidade.

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

Creio que o trabalho desenvolvido é correto e deve, por isto, continuar.

Assinatura:

Naui - Filomena F. R. Almeida