

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



ANA MARIA GOMES FERREIRA BOTELHO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3
DR^a MARIA ALICE GOUVEIA COM A TURMA DO 8ºB NO ANO LETIVO DE
2012/2013**

COIMBRA

2013

ANA MARIA GOMES FERREIRA BOTELHO
2008020757

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3
DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA COM A TURMA 8ºB NO ANO LETIVO NO ANO
LETIVO DE 2012/2013

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

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA
2013

Botelho, A. (2013). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola EB 2,3 Drª Maria Alice Gouveia com a turma do 8ºB no Ano Letivo de 2012/2013*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Ana Maria Gomes Ferreira Botelho, aluno nº 2008020757 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

21 de maio de 2013

Ana Maria Gomes Ferreira Botelho

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer a todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento e formação, e possibilitaram a concretização de mais uma etapa na minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por todo o apoio e carinho demonstrado, em especial à minha Mãe e Irmã por todo amor, apoio, paciência, força, confiança que depositaram em mim, por todas as dificuldades que me ajudaram a ultrapassar ao longo deste percurso.

A todos os meus amigos, que sempre se mostraram disponíveis para me ajudar e apoiar, pelos conselhos, pela confiança, pela amizade e bons momentos passados.

Aos meus colegas de estágio (Bianca, Bruno e Tiago), pelo bom ambiente de trabalho proporcionado, pela partilha de conhecimentos e vivências.

Ao professor Norberto Alves, pela disponibilidade sempre demonstrada, pelo apoio, respeito e boa disposição, pela partilha de conhecimentos e da sua experiência, pelos conselhos dados, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Antero Abreu, pela contribuição para a minha formação académica, pelos conselhos e orientações pertinentes que me ajudaram a melhorar durante todo o ano.

E como não podia deixar de ser, aos meus alunos, pelos momentos, pelo entusiasmo demonstrado nas aulas, pelas dificuldades criadas, pelas experiências e pelos desafios que me proporcionaram.

A todos um sincero Obrigada!

RESUMO

O Estágio Pedagógico caracteriza-se por um período de formação curricular, onde, o estagiário tem a oportunidade de exercer as funções de Professor. Este constitui-se como a transferência dos conhecimentos teóricos para a prática, para o contexto real, possibilitando inúmeras aprendizagens. O processo ensino-aprendizagem, devido à sua diversidade de situações é bastante rico na aquisição de comportamentos, atitudes e valores. Toda esta multiplicidade é apresentada neste relatório juntamente com os principais fatores que sustentaram o sucesso do processo ensino-aprendizagem, durante o Estágio Pedagógico realizado com uma turma do 8º ano de escolaridade. A função principal do professor será transmitir e aplicar os seus conhecimentos com a finalidade de os alunos adquirirem as aprendizagens e atingirem os objetivos propostos. É fundamental que este coloque o aluno no centro do seu planeamento, realizando todas as ações com vista ao desenvolvimento das habilidades e conhecimentos por parte do mesmo. O presente Relatório Final de Estágio Pedagógico inserido no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, contemplado no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, apoiado pelo processo de prática profissional na Escola EB 2,3 Dra Maria Alice Gouveia, pretende refletir as aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo 2012/2013. Neste relatório serão descritas as atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo em contexto real de ensino, e por outro lado, será feita uma reflexão detalhada sobre as aprendizagens realizadas. No final do documento será aprofundado o tema/problema escolhido, “A inclusão de um aluno com Síndrome de *Down* nas aulas de Educação Física”.

. **Palavras-chave:** Processo ensino-aprendizagem. Conhecimentos. Objetivos. Diferenciação. Planeamento. Avaliação. Dimensões de intervenção pedagógica. Síndrome de *Down*.

ABSTRACT

The Pedagogic Internship is defined as a training curriculum period in which the trainee, with supervision, has the opportunity to exercise all the functions of a teacher. This constitutes the transfer of theoretical knowledge to practice, for the real context, enabling numerous learning. The teaching-learning process, due to the diversity of situations is quite rich in the acquisition of behaviors, attitudes and values. All this multiplicity is presented in this report along with key factors that underpinned the success of the teaching-learning process during the Pedagogic Internship accomplished with a class of 8th grade. The primary function of the teacher is to transmit and apply their knowledge in order to the students to acquire the learning and achieve their objectives. It is essential that the teacher put the student at the center of her planning, performing all actions aimed at developing the skills and knowledge by the same. This Final Report of Pedagogic Internship inserted within the Course of Pedagogic Internship, contemplated in the curriculum of the Master of Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education from University of Coimbra, supported by process professional practice in Escola EB 2,3 Dr. Maria Alice Gouveia, intended to reflect the learning achieved throughout the academic year 2012/2013. In this report will be described the activities that were developed throughout the academic year in real teaching, and secondly, there will be a detailed reflection on the learning achieved. At the end of the document will be deepened the theme / issue chosen, "The inclusion of a student with Down Syndrome in physical education classes."

Keywords: *Teaching-Learning Process. Knowledge. Objectives. Differentiation. Planning. Evaluation. Dimensions of pedagogical intervention. Down Syndrome*

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
1. INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
2.1. Expetativas e opções iniciais em relação ao Estágio	12
2.2. Caracterização das condições locais e relação educativa	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
3.1. Planeamento	17
3.1.1. Plano Anual	17
3.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas	20
3.1.3. Planos de Aula.....	22
3.2. Realização.....	25
3.2.1. Instrução.....	26
3.2.2. Gestão.....	28
3.2.3. Clima/Disciplina.....	29
3.2.4. Decisões de Ajustamento.....	31
3.3. Avaliação.....	32
3.3.1. Avaliação Diagnóstica	33
3.3.2. Avaliação Formativa	34
3.3.3. Avaliação Sumativa	35
3.4. Componente Ético – Profissional	36
4. CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS	38
5. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO	41
5.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução.....	41

6. ÉTICA PROFISSIONAL	44
6.1. Importância do trabalho individual e de grupo	44
6.2. Capacidade de Iniciativa e Responsabilidade	45
7. QUESTÕES DILEMÁTICAS	46
8. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL	48
8.1. Impacto do Estágio na realidade do contexto escolar	48
8.2. Prática Pedagógica Supervisionada	49
8.3. Experiência pessoal e profissional	50
9. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA	52
9.1. Deficiência Intelectual	53
9.2. Legislação em vigor: decreto-lei n.º3/2008	54
9.3. Síndrome de <i>Down</i>	56
9.3.1. Etiologia	57
9.3.2. Perfil e problemas associados	57
9.4. Caracterização do Aluno	59
9.5. Estratégias de Ensino para a Inclusão	60
9.6. Educação Física e Síndrome de <i>Down</i>	61
9.7. Considerações Finais	66
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
11. OUTRAS REFERÊNCIAS	74
ANEXOS	75
Anexo I – Plano de Aula	76
Anexo II – Grelha de Avaliação Diagnóstica	77
Anexo III – Grelha de Avaliação Formativa	78
Anexo IV – Grelha de Avaliação Sumativa	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E-A: Ensino – aprendizagem

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

NEE: Necessidades Educativas Especiais

EF: Educação Física

UD: Unidade Didática

UD's: Unidades Didáticas

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

FB: *Feedback*

SD: Síndrome *de Down*

CIF- CJ: Classificação Internacional da Funcionalidade de Crianças e Jovens

DGIDC: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL: Decreto-lei

PEI: Projeto Educativo Individual

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio inserido no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico, contemplado no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pretende refletir as aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo 2012/2013, desenvolvidas na Escola EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia.

O ano de Estágio assinala um momento específico de um processo contínuo, na qual se verifica a passagem progressiva do estatuto de aluno ao de professor. Esta é uma etapa fulcral pois reúne diversos fatores considerados importantes a ter em conta durante a formação e o desenvolvimento do professor, entre os quais se destacam o contacto com a realidade de ensino, visto que, para a maioria dos estagiários este é o primeiro contacto real com a escola. O professor estagiário tem como papel principal a ação educativa e todos os processos pertencentes à mesma. Surge a necessidade de desenvolver uma formação especializada, devidamente orientada, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma mentalidade curricular com consciência das implicações de qualquer ação no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, como refere Costa (1996), a fase de formação inicial é um período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para exercer adequadamente a carreira docente.

Este ano letivo representa a concretização real da teoria que adquirimos ao longo destes quatro anos, deparando-nos com uma realidade imprevisível, tornando-se assim um desafio para uma professora inexperiente, como eu. É um ano crucial na nossa formação, e a forma como o experienciamos e agimos pode definir a forma como atuamos no futuro e perspetivamos a nossa carreira.

Ao longo deste documento pretendo dar a conhecer todo o trabalho realizado durante este ano letivo, demonstrando as aprendizagens realizadas, toda a planificação realizada, individualmente e em grupo, que de alguma forma contribuíram para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Numa primeira parte, dou a conhecer as expectativas iniciais, em relação a este ano de estágio, e a descrição das atividades desenvolvidas, justificando as opções tomadas. Numa

segunda parte, e tendo um caráter mais reflexivo, evidencia-se a evolução do processo ensino-aprendizagem, as dificuldades e necessidade de formação, a ética profissional, as questões dilemáticas e as conclusões respeitantes à formação inicial.

No final do documento será aprofundado o tema/problema escolhido, que está diretamente relacionado com uma situação com a qual me deparei, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física, mais especificamente um aluno com Síndrome de *Down*.

Para o desenvolvimento deste tema/problema será apresentada uma reflexão sobre as estratégias por mim aplicadas nas aulas e as encontradas na bibliografia.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1. Expetativas e opções iniciais em relação ao Estágio

Desde cedo que nutria um gosto especial pela Educação Física e ansiava saber mais, sobre o que era dado nas aulas e sobre o planejamento e organização das mesmas. Outra das razões que me levaram a seguir este Mestrado foi precisamente o gosto pelo Ensino da Educação Física a crianças e jovens, com a esperança de marcar a diferença na vida destes.

O Estágio Pedagógico corresponde ao culminar da minha formação académica sendo este a base para um salto na atividade docente. Ao iniciar o Estágio, uma das maiores expetativas que tinha estava relacionada com a capacidade de transmitir e dar a conhecer as diferentes matérias, com pertinência e com qualidade, promovendo aprendizagens significativas e de modo a marcar a diferença na aprendizagem e na vida dos alunos. Sendo que estes se encontram no centro do processo ensino-aprendizagem e foi com eles que trabalhei e aprendi também. Os alunos constituem um fator de motivação para qualquer professor, e por isso não posso menosprezar que estes também precisam ser motivados, o que nem sempre se revelou tarefa fácil. Quis então motivar os alunos, não só para o meio escolar, mas de uma forma mais particular, para as aulas e a disciplina de Educação Física. Durante o Estágio a função mais importante a desempenhar foi o Ensino, e para isso contei com todos os conhecimentos adquiridos até hoje, com o grupo de estágio e professor orientador, e outros professores de Educação Física, de modo a desenvolver o Estágio da melhor forma possível. Uma das premissas que se revelou bastante importante foi adaptar-me ao contexto escolar, de modo a conseguir desenvolver o Estágio Pedagógico numa perspetiva de escola inclusiva, para assim garantir aos alunos as condições necessárias para desenvolverem as suas capacidades, estimulando a inclusão social e sua autonomia.

Na minha opinião, é importante que a abordagem da Educação Física na escola seja provida de um meio dinâmico e atrativo, em que os alunos tenham a oportunidade de experienciar novas tarefas e que obtenham sucesso na realização das mesmas. É minha função incutir-lhes a responsabilidade para que assim o processo de ensino-aprendizagem decorra da melhor forma possível, tentando sempre

proporcionar um ensino baseado na igualdade. Durante todo o tempo que passei com os alunos, procurei perceber as necessidades, preocupações e dificuldades de cada um, para então corresponder de forma positiva a estas.

Considero que, para a melhoria e desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, é essencial desenvolver, sempre que possível, o trabalho em equipa, não só entre estagiários, mas também contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Sendo que já conhecia os colegas da licenciatura, apenas tinha realizado alguns trabalhos com dois deles e estava ciente de que um bom funcionamento deste grupo iria depender do relacionamento dos diferentes estagiários, da dedicação e empenho de cada um, face a esta nova etapa. E como tal, já sabia antecipadamente, por conversas com colegas de anos anteriores, que este seria um ano bastante enriquecedor para a nossa formação, mas também iria exigir o máximo da nossa dedicação e trabalho, tanto a nível do planeamento durante todo o ano, como também nas relações estabelecidas com a turma e com cada aluno em particular.

E ao iniciar o estágio, propus-me a conseguir ultrapassar algumas das dificuldades inicialmente encontradas, relacionadas com as três grandes competências profissionais da prática docente: o planeamento do ensino, a condução do ensino-aprendizagem (realização) e a avaliação. Perante isto, tinha a noção que só seria possível alcançar estas novas competências com a prática.

Ao chegar à primeira reunião com o professor orientador Norberto Alves, e com a distribuição das turmas por cada estagiário, deparei-me com o meu primeiro grande desafio, lecionar aulas a uma turma da qual fazia parte um aluno com necessidades educativas especiais, mais propriamente Síndrome de *Down*.

E portanto os objetivos que me propus alcançar foram:

- Adquirir conhecimentos no âmbito do processo ensino-aprendizagem;
- Adquirir conhecimentos no âmbito do planeamento das aulas, selecionar os exercícios adequados para concretizar os objetivos propostos para a aula, adequando-os sempre de modo a conseguir integrar o aluno com NEE;
- Diferenciar estratégias após a avaliação inicial para os alunos em diferentes níveis promovendo a inclusão e motivação de todos para a prática;

- Aperfeiçoar a transmissão dos conhecimentos teóricos e práticos, procurando aprimorar o conhecimento sobre as matérias que não dominava;
- Encontrar estratégias diferentes para poder controlar melhor alguns alunos e melhorar a colocação e projeção de voz para as diferentes situações;
- Aprofundar e consolidar conhecimentos teóricos científicos nas ciências básicas da atividade física e adquirir competências relacionadas com a dinâmica de grupo.

E é neste findar de ano de Estágio, que posso concluir que foi necessária a cooperação de todos os elementos do Núcleo de Estágio, do professor orientador de escola e do professor orientador da Faculdade (Supervisor científico), não esquecendo os atores principais de todo o sistema educativo, os alunos, que tiveram um papel bastante importante na concretização de todos estes objetivos. E penso que posso dizer que proporcionei aos meus alunos momentos de aprendizagem, de diálogo, trabalho, convívio, divertimento, contribuindo desta forma para o seu crescimento e formação pessoal.

2.2. Caracterização das condições locais e relação educativa

A Escola EB2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia é sede de Agrupamento de Escolas desde o ano letivo de 2003/2004, sendo que no ano letivo 2012/2013 passou a ser sede de agrupamento incluindo a zona de Ceira. Atualmente o Agrupamento alterou a sua designação para Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (AECS), com a integração de mais quatro estabelecimentos de ensino. No total fazem parte os seguintes estabelecimentos de ensino:

- Educação Pré-escolar
 - Jardim de infância do Areeiro
 - Jardim de Infância Quinta das Flores
 - Jardim de Infância Vendas de Ceira
- 1º Ciclo do Ensino Básico
 - EB1 do Areeiro
 - EB1 da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral
 - EB1 Bairro Norton de matos
 - EB1 Quinta das flores
 - EB1 Almalaguês
 - EB1 Castelo Viegas
 - EB1 Torres do Mondego
 - EB1 Vendas de Ceira
- 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico
 - EB 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia
 - EB 2,3 de Ceira

Os vários estabelecimentos de ensino deste Agrupamento encontram-se relativamente perto uns dos outros, situados nas seguintes zonas: Vale das Flores, Pinhal de Marrocos, Alto de São João, Areeiro, Nogueiras, Chão do Bispo, Casa Branca, Bairro Norton de Matos, Quinta da Boavista e Quinta da Portela.

Esta escola está inserida numa zona urbana, muito bem localizada, com ótimos acessos e uma rede de transportes públicos consideravelmente boa. Nos últimos anos novos bairros têm vindo a crescer, assim como uma população com um nível sócio – económico e cultural médio – alto e alto. Contudo, não deixa de haver bairros de habitação social em coexistência com os demais. Estes bairros apresentam alguma população carenciada, de nível socioeconómico e cultural baixo ou médio – baixo.

Estas duas vivências refletem-se indubitavelmente nas Escolas do Agrupamento, tendo este que se adaptar às necessidades de cada setor da sociedade.

Esta Escola apresenta projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na igualdade e na convivência democrática, conferindo uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos.

No presente ano letivo, frequentam a Escola EB2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia, 597 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e 17 anos. Estes alunos estão distribuídos por 28 turmas, é determinado no seu horário, para a disciplina de Educação Física, um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos, no 2º e 3º ciclo.

Quanto à disciplina de Educação Física, a escola apresenta condições bastantes boas. Um pavilhão Gimnodesportivo, uma sala de ginástica, balneários masculinos e femininos, instalações para professores e funcionários e uma arrecadação. Quanto ao exterior a escola possui dois campos de futebol/andebol, três de basquetebol, cinco pistas de atletismo apenas para corrida de velocidade ou barreiras, uma caixa de areia, balneários masculinos e femininos, arrecadações e instalações para funcionários.

Outro dos aspetos importantes verificados nesta escola foi a amabilidade com que fui recebida por todos, desde a diretora, ao professor orientador, aos professores do grupo disciplinar, restantes docentes e funcionários, criando sempre um clima de cooperação, entre ajuda e boa disposição. Considero que para o sucesso de todos os estagiários, foi importante a colaboração, a forma como sempre se mostraram prestáveis e cooperantes, os professores do Grupo disciplinar de EF que foi com os quais tive mais contacto.

E por fim, os mais importantes, todos os alunos da turma do 8ºB, cada um com as suas características individuais. A turma é constituída por vinte alunos, onze rapazes e nove raparigas, com uma média de idades de 12,8.

Após tomar conhecimento, de cada aluno em particular, aquando da primeira reunião do conselho de turma, decidi aguardar o primeiro contacto com os alunos, para assim criar a minha própria opinião. E sendo que esta é uma turma bastante empenhada e motivada para as aulas de EF, havia alunos que apresentavam comportamentos fora da tarefa, perturbando o normal funcionamento das aulas e a aprendizagem dos restantes alunos, sendo esta uma das principais preocupações a resolver logo no início.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Planeamento

“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade”
(Bento, 1987)

O planeamento é uma das etapas fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem. Para as aulas de Educação Física, pressupõe-se que haja a elaboração de um plano de ação, que será o guião pelo qual o professor se irá reger ao longo do ano. Este revela-se indispensável à antevisão, organização e orientação de todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é necessário fazer uma previsão de eventuais situações que possam ocorrer, diminuindo assim a sua resolução através do imprevisto. Segundo Bento (1998), “o ensino constitui o elo decisivo na cadeia do processo global de formação e educação”. É assim importante promover um ensino de qualidade e de igualdade de oportunidades, podendo antecipar o desinteresse pelo processo de ensino e aprendizagem, de forma a responder ao critério de viabilidade dos programas, sendo esta uma maneira de elevar a qualidade da Educação Física na escola.

O planeamento, assume-se assim, uma tarefa essencial do professor, juntamente com a análise e avaliação de todo este processo.

3.1.1. Plano Anual

O Planeamento Anual constitui o primeiro passo de preparação do ensino, onde se propõem e desenvolvem condições de aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física. Sendo o Plano Anual realizado para o ano letivo, este necessita de constante alteração, pelo que se pressupõe que seja um documento flexível. Ainda que num momento inicial, este seja elaborado consoante as informações já disponíveis, após conhecermos todos os alunos e as suas particularidades, é necessário analisar os fatores que possam influenciar o processo ensino-aprendizagem.

Ao iniciar o ano letivo, o Núcleo de Estágio reuniu-se, principiando os trabalhos. Inicialmente foi feita uma análise do Programa Nacional de Educação Física do 3º

Ciclo e um aprofundamento das matérias de ensino. As matérias que iriam ser lecionadas durante o ano foram definidas pelo Grupo Disciplinar de EF, por isso o espaço reservado à alteração pessoal foi bastante reduzido. No primeiro período, as matérias lecionadas foram Basquetebol, Futebol e Ginástica de Solo; no segundo período lecionamos Andebol, Voleibol e Ginástica de Aparelhos; e no último período Atletismo e Badminton. O terceiro período foi também reservado à consolidação de todas as modalidades desportivas coletivas, que exigem tomadas de decisão mais concretas, evitando assim, que os alunos estivessem um longo período de tempo sem contacto com estas modalidades.

Ao analisarmos o Programa, não nos podemos limitar a fazer uma cópia do mesmo, sendo necessário fazer uma reflexão crítica, com a finalidade de delinear objetivos claros em relação às capacidades, habilidades, conhecimentos e valores que os alunos deverão atingir.

Segundo Bento, (1987), “A planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas”. Assim um fator essencial a ter em consideração, para além dos programas, foi conhecer as infraestruturas destinadas à leção das aulas de Educação Física. E para a elaboração deste documento (Plano Anual) foi necessário fazer uma recolha de informação acerca da escola, do modo como eram feitas as rotações pelos espaços, o material desportivo existente e disponível para a prática de cada uma das modalidades, os objetivos definidos para cada ano de escolaridade (neste caso o 8º ano), as orientações programáticas do Departamento de EF, o planeamento anual da turma, os objetivos terminais para cada uma das modalidades, assim como a avaliação das mesmas, e por fim o Plano de Aula.

De forma a conferir uma maior exatidão e validade ao Plano Anual, este deve ser direcionado para a turma e respeitar alguns princípios, como por exemplo, ser exequível, ser orientado para o essencial, ser rigoroso e assentar nas orientações programáticas e na análise da escola e dos alunos da turma. Posto isto, foi necessário fazer uma caracterização da turma do 8ºB, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem da mesma, selecionando processos diferenciados e coerentes com a heterogeneidade dos alunos, de forma a assegurar a progressão e alcance de níveis de proficiência mais elevados. Foi feito um estudo das características da turma relativamente à sua estrutura social e familiar, nível educativo (atitudes, valores, interesses, comportamento, disciplina, sentido de

cooperação e responsabilidade), participação dos alunos em atividades recreativas e/ou desportivas extracurriculares, revelando-se bastante importante para uma intervenção e atitude mais responsável, tendo sido feito através de reuniões de conselho de turma, de conversas com alguns docentes e análise do dossier de turma que contém os processos individuais de cada aluno.

O Plano Anual tem como principais objetivos controlar o processo de ensino-aprendizagem, dando a possibilidade ao professor de reajustar a planificação a curto e longo prazo; definir os objetivos gerais a abordar em cada matéria, enunciando de forma detalhada os blocos de matéria a lecionar durante cada período. Este é um documento de grande utilidade ao longo de todo o ano letivo e de grande importância no desenvolvimento do trabalho diário do professor, sendo possível a sua alteração como forma de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, definimos quais seriam os objetivos gerais para o ano letivo, referindo os vários domínios- psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo em conformidade com as circunstâncias encontradas. E nos objetivos traçados é necessário que haja uma coordenação entre o objetivo, o conteúdo e o método de ensino, tendo em conta as capacidades dos alunos, sendo possível fazer alterações, por vezes necessárias e identificadas durante os momentos de avaliação. Pois tal como afirmam Shigunov e Pereira (1993) “ao propor-se uma análise das condições e necessidades no contexto de ensino e, especialmente, de Educação Física, isto leva invariavelmente à definição dos objetivos educacionais, que por sua vez determinam as estratégias de ensino, assim como os conteúdos e as disciplinas a serem estudadas”.

Em seguida, e pegando no calendário escolar, foram feitas as contas em relação ao tempo real disponível para a leção das matérias, tendo em conta as férias escolares, os feriados, atividades da escola e da turma, de modo a que pudéssemos determinar a sequência de matérias e quantidade de aulas destinadas a cada matéria, segundo o mapa de rotações semanais pelos espaços. Ficou definido, em Núcleo de Estágio, que cada estagiário poderia definir a duração das matérias a lecionar desde que respeitasse os seguintes princípios: a quantidade de tempo e intensidade de exercitação permitissem o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas, que a sequência e volume de prática fossem apropriados para o aperfeiçoamento de habilidades motoras e que nesse período

existiria a possibilidade de transmissão de conhecimentos. No entanto, sabíamos que este planeamento poderia sofrer alterações, visto que iríamos estar sujeitos à rotação dos espaços e às condições climatéricas sempre que estivéssemos nos campos exteriores. Outra das tarefas necessárias a um bom planeamento é a definição do momento, dos procedimentos e instrumentos de avaliação. Como refere Moretto (2008), a avaliação é um momento privilegiado em que o professor recolhe dados para poder fazer uma reflexão acerca da sua ação, com a finalidade de redirecionar o seu processo. Cabe ao professor saber construir sistemas e instrumentos de avaliação que possibilitem a recolha de informações de forma válida e objetiva, para que possa realizar uma avaliação rigorosa dos vários objetivos, como forma de controlar a apropriação de conhecimentos e habilidades descritos no plano, levando a correções e decisões de ajustamento. Foram contemplados neste documento os vários tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e métodos de mesma, e onde os critérios para este processo foram definidos pelo grupo de Educação Física.

O Planeamento Anual foi elaborado em conjunto, pelo Núcleo de Estágio e professor Orientador, através da troca de ideias e opiniões, sendo que posteriormente cada estagiário o apropriou à sua turma.

3.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 1987).

Este é um documento onde o professor pode encontrar as melhores estratégias e orientá-las para o desenvolvimento da personalidade dos alunos (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes). Assim como o Plano Anual, a Unidade Didática é passível de ser alterada ao longo do tempo.

Como refere Bento (1995) e partilhando da mesma opinião, “para o professor «centração no essencial» significa ajustar o conteúdo do programa à situação pedagógica concreta”. A primeira UD não se apresenta tão específica para a nossa turma, pois ainda não temos dados suficientes relativos aos nossos alunos. Sendo assim, numa primeira fase ela é construída de uma forma mais geral, tendo em conta a matéria que vamos lecionar, seguindo as linhas orientadores do programa nacional de EF, e os objetivos gerais a atingir para o ano a que estamos a lecionar.

Após realizarmos a avaliação diagnóstica torna-se mais fácil traçar objetivos específicos para a nossa turma, estabelecendo metas atingíveis, criando uma sequência lógica dos conteúdos a lecionar, e escolher os exercícios mais adequados aos nossos alunos. Uma das limitações à definição desses objetivos foi o facto de termos poucas aulas destinadas a cada UD.

Em Núcleo de Estágio, e com a supervisão do nosso Orientador de Escola, definimos quais seriam as partes constituintes da UD, sendo que nesta deveria constar a história da modalidade, a sua caracterização, o regulamento, as componentes técnicas e táticas, as regras de arbitragem e os recursos disponíveis para a sua leção (humanos, espaciais, materiais e temporais).

O facto de já estarem previamente definidas, pelo Departamento de Educação Física, as matérias que iríamos lecionar durante o ano (periodização por blocos), limitou-nos um pouco no que diz respeito à extensão e sequência dos conteúdos. Nesta, cada um definiu os objetivos a cumprir, de forma individual, tendo em conta as necessidades dos alunos da turma, seguindo os objetivos definidos no PNEF, e as condições disponíveis para a prática. Por vezes, foi difícil cumprir o inicialmente previsto, não só devido ao facto de a rotação pelos espaços ser feita semanalmente, mas também devido às condições meteorológicas que algumas vezes condicionaram a leção das aulas, sendo obrigados a alterar a matéria a dar e o local de aula.

Na minha opinião, a forma como é feita a distribuição das matérias e a distribuição para lecionar as mesmas, acaba por condicionar de certa forma a aprendizagem dos alunos, visto que numa semana podemos dar duas matérias diferentes. Após ser feita a introdução de uma matéria, os alunos têm que ter tempo para a prática da mesma e para sistematizar os conteúdos aprendidos. Ora se de semana em semana mudamos de espaço, não há uma continuidade no processo de E-A. Por outro lado, pode apresentar-se favorável para os alunos que já dominam melhor os conteúdos, pois têm a oportunidade de ter contacto com diversas matérias ao mesmo tempo, possibilitando-lhes assim desenvolver as suas capacidades coordenativas. Ainda assim penso que os objetivos definidos para cada matéria foram ambiciosos e exequíveis para a grande parte dos alunos, mesmo para os que evidenciavam mais dificuldades.

Em cada UD são apresentados relatórios sobre a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), onde é feita uma reflexão dos objetivos atingidos e apresentadas as estratégias utilizadas para atingir os mesmos.

No final de cada UD é feito um balanço, que corresponde a uma reflexão sobre a planificação e a realização da mesma, considerando os objetivos definidos, a extensão e sequência de conteúdos e as decisões de ajustamento. Esta reflexão é bastante importante na medida em que nos ajuda a compreender o que correu bem durante a lecionação das matérias, se os objetivos inicialmente propostos foram ou não atingidos, a forma como podemos melhorar a nossa prestação nas aulas, e ainda definir estratégias para uma melhor atuação.

A realização destas UD's revelou-se bastante importante no decorrer do ano letivo e do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, havia modalidades em que não dominava completamente os conteúdos teóricos e práticos, sendo que através deste documento foi possível clarificar as dúvidas que tinha e assim sentir-me mais segura na lecionação das mesmas.

3.1.3. Planos de Aula

O Plano de Aula é a última fase do planeamento e este contribui para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de uma forma eficiente e que seja bem sucedido.

Segundo Bento (1987), “ Um outro aspecto importante da relação *objectivo -matéria* e do procedimento metodológico do professor na formação de habilidades motoras reside no ordenamento metodologicamente correto dos diferentes exercícios corporais, com particular incidência no plano de ensino e nas séries ou sequências de exercícios”.

A elaboração do Plano de Aula (Anexo I) requer uma reflexão adequada, para que haja uma coerência de aula para aula, e para que as necessidades reais dos alunos sejam tidas em conta, segundo os objetivos propostos. É importante que haja uma sincronia entre o Plano de Aula e a extensão e sequência de conteúdos, permitindo assim que este seja construído de forma coerente, tendo em conta o que foi anteriormente programado, a evolução dos alunos e o Plano de Aula anterior, conferindo a máxima adequação das tarefas. Como refere Libâneo (2005), o método de ensino, é a ação do Professor em direcionar ou estimular o processo de ensino

em função da aprendizagem dos alunos, quando utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos.

A estrutura do Plano de Aula foi mais uma vez, definida em grupo, sob orientação do professor Orientador de escola e com a colaboração do supervisor científico que contribuiu para que este documento se tornasse mais funcional e prático.

Na construção do Plano de Aula temos que ter em conta três questões fundamentais. “o que queremos ensinar?” (definir objetivos); “como vamos ensinar?” (recursos, exercícios e duração dos mesmos, estilos de ensino a utilizar), e “o que vamos observar?” (critérios de êxito dos diferentes exercícios). (Nobre, 2010)

Para a construção do Plano de Aula é necessário definirmos os conteúdos que pretendemos abordar na aula, fazendo uma breve descrição dos exercícios, que segundo Quina (2009) representam no contexto do processo de ensino-aprendizagem uma grande importância e ainda anteciparmos situações referentes à instrução, como erros mais comuns e *feedbacks*. Outro aspeto a ter em conta é o espaço disponível para a realização da aula, o número de alunos e os grupos de nível (caso existam), a forma como os alunos vão estar a trabalhar e o tempo que pretendemos dar a cada exercício. Uma das formas de completar o mesmo é fazer uma boa fundamentação das opções tomadas. No final teremos que definir critérios de êxito, tanto para o aluno de forma individual como para o grupo (turma). Antever e programar tudo o que queremos observar na aula, em função do que vamos ensinar, permite-nos chegar ao fim da mesma e concluir se os alunos atingiram ou não os objetivos que foram definidos.

Mesmo sendo realizada a planificação da aula, isto não significa que tenha que ser realizada precisamente como foi planeada, ou seja, este serve apenas como guia auxiliar da forma de atuação do professor, sendo possível modificá-lo sempre que necessário, desde que concorra para os objetivos inicialmente traçados.

Sendo assim, resolvemos construir um documento que nos permitisse identificar claramente o que iríamos fazer ao longo da aula e refletir sobre os aspetos mais importantes para a mesma. O Plano de Aula teria então que ter o tempo total e parcial das tarefas e de cada parte da aula, a descrição prática dos exercícios (com imagens a ilustrar), os objetivos dos exercícios e seus critérios de êxito, as estratégias a utilizar para os lecionar e por fim a fundamentação teórica, explicitando o porquê da estrutura e tarefas da aula, conferindo identidade ao plano. O Plano

apresenta-se assim prático, mas ao mesmo tempo rigoroso, obedecendo aos objetivos determinados para esta tarefa. Na planificação do mesmo tive sempre em consideração o número de exercícios escolhidos (para as aulas de 45' e 90') e como poderia adaptá-lo da melhor forma para o meu aluno com NEE, proporcionando-lhe uma aprendizagem próxima do que se apresenta no Programa para os alunos com NEE. Os estilos de ensino aos quais recorreremos mais foram o estilo de ensino por comando, muitas vezes utilizado durante o aquecimento, o que na minha turma se verificava fundamental, pois desta forma conseguia impor um ritmo de trabalho e um controlo direto sobre a turma, dominando logo de início alguns comportamentos. Sendo este um estilo de ensino onde o professor tem o poder de decisão máxima, os alunos apenas se limitam a cumprir o pedido, não tendo qualquer poder de decisão sobre a tarefa. Como já referi, para esta turma e como forma de iniciar as aulas foi a melhor opção, devido às características que esta apresenta, como alunos desconcentrados, por vezes pouco empenhados e alguns com comportamentos fora da tarefa. Outro dos estilos de ensino utilizado recorrentemente foi o estilo de ensino por tarefa, que permite aos alunos terem um pouco mais de autonomia no poder de decisão relativo às tarefas propostas. Isto permitia que eu circulasse melhor pela turma, podendo fornecer mais *feedbacks* e verificar o efeito pretendido e questionar os alunos acerca das opções tomadas. Nos JDC, e nas situações de apresentação de exercícios com vantagem numérica, a descoberta guiada e o ensino por tarefa foram os estilos predominantemente usados. A finalidade, aqui, passaria por proporcionar ao aluno tempo suficiente para que este pudesse trabalhar os gestos técnicos, de modo a que eu conseguisse observar e dar *feedbacks* individualizados, estando sempre disponível para responder a qualquer dúvida colocada pelos alunos. Assim como, promover nos alunos um processo de descoberta, questionando-os acerca das tomadas de decisão, guiando-os no processo de aprendizagem, para que obtivessem o máximo sucesso possível (descoberta guiada). Esta forma de apresentar os JDC torna-se interessante para os alunos, na medida em que eles são despertados para uma reflexão sobre as suas ações, fazendo-os entender o que fizeram bem, o que erraram e o que há a corrigir para uma próxima vez, incutindo-lhes assim uma forma de aprendizagem que os guia do sentido de analisarem melhor as situações de jogo e a tomar melhores e mais rápidas opções. As aulas foram então planeadas de acordo com um esquema tripartido, tal como refere Quina (2009), com linhas fundamentais de estruturação, sendo as partes

constituintes das mesmas, a Parte Inicial, Fundamental e Final. Relativamente à primeira, e segundo Ferreira (1994), a parte preparatória da aula visa a preparação do aluno para o trabalho que se irá desenvolver, de acordo com o objetivo principal da aula, estimulando-o sobretudo do ponto de vista funcional. Esta seria portanto, parte dedicada ao início da aula, onde começava por explicitar os objetivos definidos para a mesma, de forma sucinta e fazendo um breve resumo do que tinha sido dado na aula anterior (como forma de dar continuidade aos conteúdos programáticos planeados na UD). Os exercícios escolhidos para o aquecimento pretendiam preparar o processo seguinte de aprendizagem, apresentando-se tarefas de simples realização, conhecidas dos alunos e pouco complexas. Na Parte Fundamental, eram escolhidos exercícios consoante a matéria a ser lecionada. Evitei ter uma grande quantidade e variedade de exercícios, para concentrar os alunos em forma de exercitação que promovessem uma variedade de interações e estímulos próximos da atividade em causa. Assim sendo, para as aulas de JDC os exercícios escolhidos tinham um carácter mais analítico (inicialmente) e depois apresentava tarefas de imprevisibilidade situacional (jogos reduzidos) e para as matérias individuais como o Atletismo apresentava exercícios em forma de prova, incutindo nos alunos o espírito competitivo e motivando-os para a prática, assim como na Ginástica em que eram apresentadas tarefas que direcionassem os alunos no sentido da apresentação. Na parte final da aula eram apresentados, por vezes, exercícios mais lúdicos, como forma de terminar aula de uma maneira mais divertida para os alunos, incitando-lhes assim a vontade para a continuação da prática desportiva. Este era um espaço dedicado à reflexão da aula, onde eram colocadas questões aos alunos, como forma de rever os conteúdos abordados na aula. É importante referir que as aulas foram sempre planeadas de forma a proporcionar aos alunos condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades motoras apontadas na “Zona Saudável de Aptidão Física”.

3.2. Realização

Como refere Siedentop, (1998) o docente eficaz é o que consegue utilizar estratégias que consigam manter os seus alunos empenhados de forma a atingir o objetivo, sem que o professor seja obrigado a recorrer a estratégias educativas para os manter em atividade. Para esta condição muito contribuem as quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem que estão sempre presentes e ligadas entre si.

A realização pedagógica é a fase em que o professor estagiário é colocado à prova. Tal como refere Quina (2009), “após as tarefas de planeamento, o professor é confrontado com as tarefas de realização do ensino. Esta fase constitui o momento fulcral do processo de ensino - aprendizagem”.

Após ter feito um trabalho prévio de planificação é agora chegada a hora do grande desafio que é a condução e a realização do processo de ensino, onde se começa a analisar a validade e eficiência da prática pedagógica. Existe uma necessidade de apropriar as técnicas de ensino, isto é, a informação apresentada aos alunos deve ser feita de maneira assertiva e esclarecedora, a organização dos grupos para as aulas deve ser adequada, devemos fornecer correções que sejam adequadas e pertinentes, assim como fazer uma boa gestão dos materiais e espaços disponíveis para a realização da aula. Siedentop (1983) diz-nos que “a técnica de ensino é um conceito reservado, para procedimentos concretos de ensino, muitas vezes característicos de certas áreas ou tipo particular de objetivos.” Refere também que estas mesmas técnicas “correspondem a procedimentos de ensino de grande nível de especificidade.”

O professor eficaz, é assim denominado, por ser aquele que melhor uso faz dos domínios do processo de E-A. Diz Piéron (1996) que o professor eficaz é o que fornece informação de retorno constante; controla o tempo dos seus alunos nas tarefas; mantém durante toda a sessão um clima positivo, isto é, favorável à aprendizagem; e que tem uma organização cuidada (para uma boa realização, uma boa preparação). Não se pode afirmar que existe uma estratégia de ensino ideal, pois esta depende da capacidade que cada professor tem de equilibrar o tempo potencial de aprendizagem em relação aos objetivos definidos. “Uma estratégia de ensino é uma forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real” (Silva 2010, citando Costa).

De seguida irei descrever e fazer uma breve reflexão sobre as dimensões de intervenção pedagógica. São estas a instrução, a gestão, o clima e a disciplina.

3.2.1. Instrução

Esta dimensão diz respeito ao momento em que há uma transmissão de informação entre o professor e o aluno. Esta pode ser dada no início da aula, durante e no final

da mesma, e é fundamental que seja dada de forma clara e objetiva. Tanto a informação inicial, como o questionamento, o *feedback* e a demonstração são diversos tipos de instrução.

Segundo afirma Piéron (1996), quando há transmissão de informação é fundamental que exista atenção da parte de quem recebe a mensagem, sendo que num espaço desportivo existem múltiplas distrações e conseguir a atenção do aluno torna-se ao mesmo tempo necessário e complicado.

No entanto, existem maneiras de facilitar a transmissão de informação, e para a minha turma, em particular, isto revelou-se fundamental para conseguir manter os alunos atentos. Algumas das estratégias por mim usadas foram esperar o silêncio dos alunos antes de dar qualquer informação; diminuir o tempo de explicação dos exercícios; tentar sempre que possível fechar os ciclos de FB, ainda que seja um aspeto que em algumas matérias se verificou mais difícil; aperfeiçoar o *feedback*, ou seja, o tempo e a forma como ele é dado e qualidade do mesmo.

Quanto à instrução inicial, dada no começo das aulas, tive sempre o cuidado de relacionar os conteúdos que iríamos abordar com os da aula anterior, mencionando os aspetos mais importantes e referindo os objetivos da aula. Usei o questionamento, tanto no início como no fim da aula, como forma de verificar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Na demonstração dos exercícios, utilizei sempre que necessário o aluno como agente de ensino, não só facilitava a explicação dos mesmos, assim como enquanto ele executava a tarefa, permitia-me controlar a turma e ao mesmo tempo ter a preocupação de transmitir os conteúdos de forma clara e acessível e sobretudo objetiva, definindo *à priori*, dois ou três aspetos fundamentais sobre os quais me iria focar. Inicialmente, revelou-se difícil comunicar de uma forma clara e audível, aspeto que vim a melhorar ao longo do ano, acabando assim por conseguir comunicar de forma pausada, positiva e audível para todos os alunos. Em relação aos *feedbacks*, procurei ser sempre bastante interventiva e fazê-lo de forma pertinente (ainda que em algumas matérias por vezes se verificasse mais difícil fazê-lo), privilegiei o *feedback* individual, pois as dificuldades de cada aluno são sempre específicas, assim fazendo uma boa análise do erro cometido e uma correção no momento certo é bastante importante. Sem esquecer os FB de grupo ou à turma que foram distribuídos de forma equitativa por

todos os alunos, e utilizando sempre o FB positivo, como forma de motivar os mesmos para a prática, elevando a sua participação na realização das tarefas.

3.2.2. Gestão

Esta dimensão está diretamente relacionada com a capacidade do professor produzir elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, ter um número reduzido de comportamentos inapropriados durante as mesmas e utilizar o tempo de aula de forma eficaz. Assim, o professor quando prepara a sua aula deve ser capaz de idealizar e antecipar imprevistos procurando soluções para os mesmos, de forma a conseguir otimizar o tempo de aula. “O empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhe são propostas representa uma condição essencial para facilitar as aprendizagens” (Piéron, 1996).

O ambiente onde se desenrolam as atividades de ensino é também um aspeto essencial para uma boa gestão do tempo de aula, uma vez que, o professor ao conseguir manter um clima de aula positivo, motivando e incentivando os seus alunos para prática, possibilita incrementar os níveis de participação dos mesmos nas tarefas de aprendizagem. Assim sendo, quanto mais positivo for o clima de aula maior será a participação dos alunos nas atividades, reduzindo os comportamentos fora da tarefa.

Então os aspetos fundamentais a que recorri para melhorar a gestão da aula foram:

- Promover uma rotina de pontualidade, chegando sempre a horas às aulas e exigindo o mesmo dos alunos, para iniciar a aula à hora prevista;
- Verificar as presenças de uma forma económica;
- Montar o material necessário antes do início da aula;
- Preparar previamente os grupos/equipas para a aula, de acordo com os objetivos da mesma, adaptando-me a situações imprevistas;
- Selecionar os exercícios apresentando uma estrutura global coordenada e contínua, permitindo controlo e fluidez nas transições entre tarefas;
- Definir as regras e os cuidados a ter na execução de cada tarefa;
- Reduzir o tempo de instrução, focando dois ou três aspetos essenciais em cada tarefa;
- Comunicar de uma forma clara e acessível, adequada ao nível dos alunos;
- Adequar os exercícios ao nível em que se encontram os alunos;

- Utilizar técnicas de chamada (5 segundos, apito) como forma de apressar os alunos a organizarem-se nas tarefas.

A minha prioridade ao planear e organizar as aulas sempre foi potenciar o tempo de aprendizagem motora, visto que é através desse tempo que os alunos têm oportunidade de aprender. Na organização das tarefas tentei arranjar sempre estratégias para otimizar o tempo de aula, como por exemplo, para as transições de determinados exercícios, em vez de parar a turma toda e dar início a um novo exercício, ia grupo a grupo explicar o que pretendia com a nova tarefa. Esta foi uma das formas que encontrei para manter a turma sempre ativa e de certa forma evitar comportamentos fora da tarefa. Outro dos aspetos que tive sempre em atenção foi pressionar os alunos a sair do balneário rapidamente para retornar à aula (quando os deixava ir beber água). Outra estratégia utilizada nas primeiras aulas, para juntar toda a turma ou para parar um exercício e fazer alguma retificação, foi usar sempre o apito e, para reunir a turma, contar até 5, sendo que o aluno que chegasse em último teria “castigo”. Com isto, consegui que os alunos ao fim de algum tempo cumprissem estas regras, facilitando assim o trabalho de gestão da aula. Dependendo da matéria que iria abordar na aula e se fosse por exemplo JDC tinha o cuidado de levar as equipas já feitas, dividindo-os pelas mesmas logo no início da aula, facilitando assim depois as transições entre exercícios.

Na minha opinião, a estrutura definida para as aulas, as estratégias utilizadas nas mesmas, influenciaram a aprendizagem dos alunos e contribuíram para otimizar o tempo útil de aula, aumentando assim o tempo de aprendizagem e empenhamento motor dos alunos.

As reflexões feitas em todas as reuniões com o Núcleo de Estágio, o Professor Orientador e Supervisor Científico, contribuíram também para melhorar o meu desempenho no que diz respeito a esta e às restantes dimensões.

3.2.3. Clima/Disciplina

A dimensão Clima abrange aspetos de intervenção pedagógica relacionados com as interações pessoais, relações humanas e com o ambiente. A Disciplina está diretamente relacionada com Clima, sendo também afetada pela Gestão e pela qualidade da Instrução.

Considerando que esta dimensão condiciona todas as mencionadas até agora, de tal forma que pode afetar o processo de ensino-aprendizagem e face à minha inexperiência, esta não se revelou uma tarefa fácil. É por isso que acho necessário intervir de forma sistemática e eficaz perante a ação dos alunos. O professor deve ser consistente nas suas atitudes, demonstrar entusiasmo a dar aulas, controlar as suas emoções, e ser credível, positivo e exigente. Para alguns professores de Educação Física basta apenas os alunos estarem a comportar-se bem e divertidos nas tarefas a realizar (Siendetop, 1998). Ora sabendo que não é somente isto que se pretende das aulas, devemos conseguir controlar os alunos e conduzi-los a um bom comportamento, sendo também importante, após este controlo, usar este ambiente como uma oportunidade para conduzir a vontade dos alunos em participar nas aulas e aprender.

Mais uma vez citando Siedentop (1998), e concordando com o referido autor a disciplina “é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”. Não resta qualquer dúvida de que o modo como gerimos a aula, a constituição de grupos, o material, a qualidade e eficácia na instrução são importantes para manter um bom clima e uma disciplina na aula.

Sabendo que existem dois tipos de comportamento, apropriados e inapropriados, o que pretendemos enquanto professores é arranjar estratégias de modo a evitar os comportamentos inapropriados. Existem comportamentos inapropriados “fora da tarefa” e “de desvio”. Ora, por isso, temos que ter a noção de quais os comportamentos que vamos dar ou não atenção. Aos designados comportamentos fora da tarefa, sempre que possível devemos ignorá-los pois assim evitamos que o funcionamento normal da aula seja interrompido. Em relação aos de desvio, temos que ter mais atenção, pois são comportamentos indisciplinados e que requerem a intervenção do professor, de forma repreensiva ou punitiva. O modo de intervenção do professor, quanto a estes comportamentos, é bastante importante na medida em que, estes podem ou não continuar acontecer. É por isso que o professor deve ter sempre em atenção o momento que escolhe para intervir, fazendo-o de uma forma justa, coerente e credível.

3.2.4. Decisões de Ajustamento

O professor enquanto agente educativo deve ser capaz de responder eficazmente a situações imprevistas, procedendo ao reajustamento, sempre que necessário, de forma credível, correta e pertinente. Mesmo sendo planeadas, previamente, todas as atividades o professor deve demonstrar capacidade de ajustar determinada situação, em função dos diferentes alunos.

Inicialmente é natural sentirmos algumas dificuldades, quando nos surgem situações imprevistas, não só devido à pouca experiência mas também ao receio de alterar o que está planeado. E por vezes o difícil não é detetar o que está a correr mal, mas sim encontrar soluções para corrigir o erro. Na minha opinião, um bom professor é aquele que tem a capacidade de perceber quando um exercício está a correr mal, procedendo à alteração do mesmo, de modo a respeitar os objetivos propostos para a aula. O mesmo se aplica quando um exercício está a correr bem, e os alunos estão a exercitar de forma correta, o professor não deverá ter receio de prolongar o tempo destinado a este, pois existem exercícios que requerem mais exercitação para que os alunos consigam assimilar as habilidades técnicas, e para isso devem exercita-lo durante mais tempo.

Houve necessidade de fazer algumas alterações ao nível das UD's e também dos Planos de Aula. Em função do nível e desempenho evidenciado pelos alunos, e também das condições meteorológicas tive que proceder à alteração da extensão e sequência de conteúdos, onde por vezes foram adicionadas aulas dedicadas a algumas matérias e retiradas a outras. No decorrer das aulas, também foram feitas algumas alterações, às vezes, alguns exercícios não tinham o resultado esperado, tendo que os modificar, e simplificar para um grupo de alunos. Algumas decisões de ajustamento feitas também em relação à gestão do tempo de aula, por vezes preferi dar mais tempo a situações de jogo (no caso dos JDC) do que aos exercícios analíticos, para que os alunos pudessem ter um contacto mais real com a modalidade que estava a ser lecionada.

Procurei fazer os reajustamentos necessários em função das reflexões e opiniões dadas pelo Núcleo de Estágio e professores Orientadores, refletindo e adaptando estratégias com a finalidade de aperfeiçoar a minha intervenção pedagógica.

3.3. Avaliação

Enquanto profissionais de Educação Física importa o que vamos ensinar, mas mais que isso, interessa-nos a forma como o vamos fazer. A aprendizagem da atividade física não pode ser realizada sem uma adequada metodologia que contempla a Avaliação. Esta para além de nos permitir regular as atividades dos alunos, informando-os do seu desempenho, também possibilita, aos professores, ajustar procedimentos, estratégias e situações de aprendizagem sempre que necessário, adaptando o processo de ensino-aprendizagem às necessidades específicas da turma. A avaliação constitui então a “comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos” (Pinto, 2004).

A elaboração dos documentos de registo das observações respeitou não só o Programa Nacional de Educação Física, as condições da escola e do Grupo Disciplinar como também a especificidade da minha turma.

Para além da função informativa que a avaliação possibilita, esta também permite verificar a aprendizagem dos alunos e em conjunto com outros fatores chegar a uma classificação. Assim, decidimos elaborar Sistemas de Avaliação para o desenvolvimento de três momentos diferentes mas complementares:

- No início da UD através de uma Avaliação Inicial com carácter diagnóstico (informativo);
- Ao longo da UD através de uma Avaliação Formativa – informal e contínua, com fins informativos;
- No final da UD através de uma Avaliação Final com carácter sumativo – (informativa e classificativa).

Estes sistemas de avaliação contêm a definição de momentos, procedimentos e critérios de êxito, assim como os exercícios de avaliação, previamente definidos pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, e pelo Núcleo de Estágio, respeitando os critérios já definidos, sendo eles: Saber Estar (Sócioafetivo)- 30% e Saber Fazer (Psicomotor e Cognitivo)-70%.

3.3.1. Avaliação Diagnóstica

No que diz respeito à Avaliação Diagnóstica, Ribeiro (1999), afirma que esta “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”.

Na primeira aula de cada Unidade Didática foi realizada a avaliação diagnóstica, através da observação indireta com categorias predefinidas:

Nível I - O aluno apresenta enorme dificuldade no gesto técnico, não respeitando a maioria dos critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério;

Nível E - O aluno apresenta alguma dificuldade no gesto técnico, respeitando alguns dos critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério;

Nível A - O aluno apresenta correção na realização do gesto técnico, respeitando todos os critérios de êxito, em situação de jogo ou exercício critério.

No que diz respeito aos procedimentos adotados para dar cumprimento à Avaliação Diagnóstica, é importante referir que, apesar de estas terem sido aulas em que já estava implícito o objetivo de avaliar os alunos, não poderíamos esquecer que primeiro que tudo esta era uma aula de Educação Física, e como tal, a aula foi planeada com finalidade de promover a aprendizagem do aluno, e transmitir alguns conteúdos mais simples, considerados fundamentais para as aprendizagens das matérias abordadas. A observação focou-se na execução de elementos técnicos e técnico – táticos/gímnicos, fazendo um registo individual das observações numa tabela construída pelo Núcleo de Estágio (Anexo II). Os exercícios utilizados para proceder a essa observação foram os definidos pelo Grupo Disciplinar, tanto em situações analíticas como em situação de jogo reduzido face às características da modalidade em questão. Mesmo estando a avaliar diagnosticamente os alunos, fui sempre dando *feedbacks* corretivos e prescritivos. Perante os resultados averiguados, estabeleceram-se níveis de aprendizagens diferentes com o objetivo de formar grupos de nível, individualizando o processo ensino-aprendizagem. Foi fácil perceber quais os alunos que se sentiam mais à vontade em algumas modalidades e quais os que demonstravam mais dificuldades. Desta forma foi possível planear as UD's de modo a responder às especificidades dos alunos.

3.3.2. Avaliação Formativa

Em relação à Avaliação Formativa, Ribeiro (1999) refere que esta pretende determinar a posição do aluno em relação a uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução”. O seu principal objetivo é adaptar a ação pedagógica aos progressos e problemas dos alunos. Segundo uma orientação Cognitivista, este tipo de avaliação divide-se em três etapas, sendo elas: a recolha de informações relativas às dificuldades dos alunos, a interpretação dessas mesmas informações e adaptação das atividades de ensino e aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (Nobre, 2005).

Este é um procedimento que é da responsabilidade do professor, no entanto, deve manter-se o diálogo com os alunos e permitir a sua participação (autoavaliação e heteroavaliação). Para que a avaliação formativa alcance o seu propósito os professores deverão usar um importante elemento de interação, o *feedback*. Depois da recolha de informação sobre os desempenhos e dificuldades dos alunos, o professor deverá fazer uma análise e decidir os métodos e estratégias pedagógicas, de forma a melhorar e reajustar, com a finalidade de aperfeiçoar o processo ensino – aprendizagem. O objetivo foi, ao longo da Unidade Didática, obter informação detalhada acerca de cada aluno, sendo essencial para determinar o nível de alcance dos objetivos, num processo regulador do ensino – aprendizagem. Esta avaliação realizou-se no decorrer da UD e incidiu nos três Domínios: Psicomotor, Cognitivo e Sócio – Afetivo, sendo uma avaliação contínua em qualquer um deles, realizando-se sempre que achei oportuno, observando e questionando os alunos e posteriormente fazendo um registo numa tabela (Anexo III) que contempla itens como: desempenho, comportamento, conhecimentos e participação.

É importante referir que para além desta estratégia, outros elementos que contribuíram para a avaliação do trabalho efetuado foram as reflexões feitas em Núcleo de Estágio, os relatórios que elaboramos após cada aula, onde refletíamos sobre a mesma. Isto contribuiu para conseguirmos melhorar as nossas aulas e proporcionar um ensino mais eficaz a todos os alunos.

3.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa pretende formular um juízo, ou seja, apreciar o desenvolvimento das aprendizagens do aluno (Ribeiro, 1999), correspondendo a um balanço final que é da responsabilidade do professor e que tem como finalidades, informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

Este é o último passo da avaliação, atribuindo uma classificação final aos alunos (expressando essa classificação o nível alcançado por eles) de acordo com os objetivos definidos, considerando os domínios cognitivo, sócio – afetivo e psicomotor. A avaliação formativa contínua de atitudes complementa esta avaliação final.

Assim, foi definido pelo Núcleo de Estágio que os exercícios usados na avaliação final seriam os mesmos ou idênticos aos usados na avaliação diagnóstica, com o objetivo de realizar uma comparação entre a avaliação inicial e final nas UD's. As observações feitas durante a aula definida para a avaliação foram registadas numa grelha de avaliação sumativa (Anexo IV), previamente elaborada por cada Professor Estagiário, e de acordo com os níveis definidos de um a cinco para o domínio psicomotor e cognitivo. Estes dois domínios estão associados, pois como não se realizam testes escritos, por decisão do Grupo Disciplinar, é necessário avaliar se o aluno domina ou não os conteúdos técnico-táticos e regras das diferentes modalidades, percebendo se o mesmo em função desses conhecimentos toma ou não as decisões mais adequadas em situação de jogo.

A nota final é dada depois de feita a reflexão entre estes três momentos de avaliação e a nota das atitudes e valores. Nesta é contemplado o “saber fazer”, no qual estão implícitas as habilidades motoras dos alunos e a sua aplicação no contexto desportivo e é calculada através da média ponderada da nota da avaliação sumativa das três matérias lecionadas em cada período, correspondendo a 70% da nota final. E o “saber estar”, que diz respeito às atitudes e que foi avaliado ao longo do período, o cumprimento das regras das aulas de EF, como por exemplo, equipamento específico para a aula e higiene pessoal, a pontualidade e assiduidade e a segurança nas aulas, e a participação e comportamento dos alunos (o respeito pelos colegas e professor, cooperação, colocação e arrumação do material e

contribuição para o sucesso individual e de grupo, participação, empenho, cumprimento de tarefas e autonomia) que equivale a 30% da nota final.

A fórmula a seguir apresentada define então a nota final:

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

Mais uma vez, é importante referir que tal como aconteceu para Avaliação Diagnóstica, a aula dedicada à Avaliação Sumativa foi planeada com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno, nunca deixando de dar *feedbacks* e corrigindo os alunos durante a aula. É também essencial dizer que para estas aulas, a grelha de avaliação já tinha alguns itens preenchidos, resultado de uma avaliação contínua e como tal esta aula servia apenas para esclarecer dúvidas em relação a alguns alunos.

3.4. Componente Ético – Profissional

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir (...)” (Guia de Estágio 2011/2012).

Independentemente do local e função a desempenhar profissionalmente, a minha ética-profissional iria ser a mesma em qualquer lado. Dada a importância ao papel a desempenhar enquanto Professora e enquanto membro da comunidade escolar, a postura por mim adotada foi de uma pessoa responsável perante o trabalho e os diversos atores da comunidade. Acredito que constituí um exemplo para os meus alunos através da pontualidade, assiduidade, disponibilidade, respeito e transmissão de valores.

Ao longo de todo o ano mostrei-me disponível e interessada nos problemas da turma, assumindo um compromisso com os alunos de forma a promover processos adaptativos, respeitando a igualdade de oportunidades. Tive sempre em consideração os interesses e o bem-estar da turma, dando uma atenção especial às dificuldades de aptidão física evidenciadas, e as dificuldades sócio-afetivas. Outro

dos fatores que tive sempre em consideração foi incluir o aluno com NEE em todas as aulas, promovendo a cooperação entre todos os alunos. Tenho a consciência que promovi o desenvolvimento de um conjunto de padrões socialmente aceites, e que ajudei a formar pequenos cidadãos.

Sempre que solicitada a minha ajuda para a participação em atividades da escola e em atividades do desporto escolar, demonstrei-me disponível, assim como os meus colegas de estágio. As atividades por nós (Núcleo de Estágio) desenvolvidas revelaram-se um êxito, com uma alargada e satisfatória participação dos alunos, demonstrando a empenho e dedicação dos elementos à comunidade escolar.

No que diz à estruturação do Dossier de Estágio tive o cuidado de o manter atualizado para assim conseguir melhorar as minhas competências.

4. CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

Na minha opinião, só aprendemos através da prática e das experiências que vivenciamos. Acredito que o Estágio Pedagógico cumpre da melhor forma a sua função, pois é nos dada a oportunidade de termos contacto com diferentes situações e aprender a melhor forma de atuar perante as mesmas. A melhoria da competência pedagógica, das funções enquanto agente de ensino, está assim relacionada com a realização de tarefas do Estágio e do compromisso assumido com a vertente pedagógica.

Assim, quanto ao Planeamento tive a oportunidade de ter contacto com o Programa de uma forma mais atenta, sendo necessário adaptar as suas referências ao contexto real, adquirindo um melhor conhecimento do mesmo. Reconheci a importância de uma elaboração cuidada do Plano Anual, pois é este documento que vai ajudar o professor na condução do processo de ensino-aprendizagem. Assim como a importância da elaboração das Unidades Didáticas e dos Planos de Aula fizeram com que compreendesse a necessidade que existe do professor planear o ensino, fazendo com que este não seja um mero acaso mas sim que se estenda conforme objetivos e metas a atingir que foram previamente estabelecidas.

No planeamento das aulas e ainda que inicialmente pensasse que os exercícios lúdicos poderiam fazer parte do aquecimento, logo cheguei à conclusão de que não seria uma boa estratégia, pois a turma apresentava alguns alunos complicados com tendência para comportamentos fora da tarefa. Surge a necessidade de ser ainda mais rigoroso na idealização e organização das atividades. Percebi, também, que em todas as aulas é necessário que os alunos tenham um elevado empenhamento motor, sendo que a repetição é um dos fatores mais importantes e que condiciona o processo de aprendizagem dos mesmos. Achei necessário aquando do planeamento das aulas ter em consideração este mesmo fator e criar condições para que a mesmas decorressem de forma fluida, sem grande demora nas transições, possibilitando aos alunos um elevado grau de empenhamento motor.

Após algumas aulas lecionadas e tendo em conta as reflexões por mim feitas e também pelos meus colegas e orientador, tomei consciência de que é necessário antecipar-me aos comportamentos dos alunos que apresentam mais problemas, e por isso, na conceção dos Planos de Aula, optei por definir Estilos de Ensino que atribuíssem pouca autonomia aos alunos, Ensino por Comando ou por Tarefa.

Desenvolvi, durante a Intervenção Pedagógica, conhecimento teórico-práticos, aperfeiçoando o meu desempenho durante as aulas e melhorando enquanto profissional. No que diz respeito à instrução, dimensão onde inicialmente evidenciei algumas dificuldades, percebi que os conteúdos devem ser transmitidos de forma clara, cuidada e objetiva, explicando sempre as regras e os cuidados a ter durante as tarefas. Percebi que o *feedback* pedagógico deve ser direcionado para os aspetos mais relevantes da aprendizagem, e usando bastantes *feedbacks* positivos faz com que os alunos se sintam mais motivados para a prática. O *feedback* interrogativo foi também muito utilizado durante todas as aulas, e conclui que é através do mesmo que os alunos se envolvem mais no processo de ensino-aprendizagem, pois são levados a pensar no que estão a fazer incorretamente, obrigando-os a procurar soluções para resolver as situações. Quanto ao acompanhar a prática subsequente ao *feedback*, fechando os ciclos do mesmo, revelou-se mais difícil no início, mas acabou por se tornar algo natural ao longo do ano. Penso que evoluí também no sentido de credibilidade de transmissão de conteúdos.

Quanto à gestão penso que esta foi uma das dimensões em que tive menos dificuldades, pois com uma elaboração cuidada do Plano de Aula e antecipação de possíveis problemas tornou-se mais fácil a concretização da mesma. A organização dos exercícios com uma sequência lógica e que permitisse transições rápidas e fluidas foi uma das aprendizagens adquiridas. A preocupação de em cada início de aula ter já disponível o material necessário para a mesma, os grupos de trabalho definidos, constituiu uma mais valia para que não houvesse grande demora nas transições entre tarefas e os alunos tivessem um elevado empenhamento motor.

Na dimensão clima/disciplina percebi a melhor forma de atuar perante os diferentes comportamentos apresentados pelos alunos. Consegui desenvolver e utilizar algumas estratégias para controlar a turma, ainda que seja um aspeto que possa

sempre ser melhorado. Compreendi a necessidade de intervir de forma constante, não podendo deixar despercebidos comportamentos inadequados, intervindo de forma assertiva sobre os mesmos. A necessidade de comunicar de forma pausada e clara, projetando mais a voz e fazendo denotar mais a minha presença durante as aulas foi outro dos conhecimentos adquiridos.

Os conhecimentos adquiridos em relação à Avaliação tiveram em conta, a elaboração de procedimentos e instrumentos que fossem de fácil utilização, em relação à sua aplicação com um certo rigor, e na aquisição de capacidades de observação e de análise das informações recolhidas capazes de suportar as decisões pedagógicas.

5. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

5.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

Quando iniciamos o Estágio Pedagógico deparamo-nos com várias tarefas a realizar mesmo antes de começarem as aulas. É necessário fazer uma análise das características do meio e da escola e saber os recursos disponíveis. Para tal, temos a ajuda do Projeto Educativo de Escola, dos professores e funcionários da mesma.

Uma das coisas para as quais fomos alertados logo de início foi a importância de ter um profundo conhecimento da matéria de ensino da Educação Física. Visto já termos trabalhado em outros anos, com o Programa Nacional de Educação Física, esta deveria tornar-se uma tarefa simples para nós. Mas chegando à escola, e sendo que somos nós quem vamos ensinar, não basta “passar os olhos” pelo Programa, é necessário fazer uma análise cuidada do mesmo, compreendê-lo e saber adequá-lo às características da escola e dos alunos. As matérias a lecionar ao longo do ano foram escolhidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física, adaptando o Programa à escola.

E o primeiro desafio, neste estágio, foi conseguir adaptar os conteúdos previstos no Programa às características da minha turma. Ao longo do período, esta tarefa foi-se tornando mais fácil, pelas reflexões feitas no final de cada aula e pelos conselhos e permutas de ideias entre o Núcleo de Estágio e também do Professor Orientador.

No que se refere à construção das Unidades Didáticas, e principalmente com a extensão e sequência de conteúdos para cada matéria, deparei-me com algumas dificuldades. Feita a avaliação diagnóstica, teria que adequar os objetivos do programa ao nível dos alunos, tarefa que se revelou um pouco difícil ao início, pois teria que arranjar estratégias também para os alunos que se encontravam em níveis diferentes de aprendizagem. O programa acaba por ser demasiado ambicioso tendo em conta as horas que existem para a leção da disciplina e o tipo de vida das crianças e jovens de hoje. Só os alunos que já praticam uma modalidade é que se destacam e estão próximos do nível proposto pelo Programa para o seu ano de escolaridade. Os restantes alunos estão longe desse nível, sendo necessário proceder constantemente a uma adaptação dos objetivos para a turma. Assim, tentei

definir objetivos realistas e desafiantes mas sobretudo exequíveis para os alunos, não só para os manter motivados para a prática mas também para obter sucesso.

Outro dos desafios com que me deparei foi o facto de ter um aluno com Síndrome de *Down* na turma, que apesar de ser desenvolvido intelectualmente e ter capacidade para realizar diversos exercícios, foi uma dificuldade ao início, aquando do planeamento das aulas, ter o cuidado de pensar se seria ou não capaz de realizar alguns exercícios, não condicionando a aprendizagem dos restantes alunos.

As primeiras dificuldades encontradas na elaboração dos planos de aula foi para as aulas de 90 minutos, pois era complicado definir o tempo para cada exercício, tendo sempre em conta a instrução e o tempo de empenhamento motor. Para as aulas de 45 minutos foi mais fácil, pois definimos logo que a aula para ser rentável deveria ser dividida em três partes, um aquecimento, um exercício analítico e situação de jogo.

A definição de estratégias de ensino também se mostrou um desafio, não só por falta de prática para aplicar as estratégias, mas também pelo conhecimento pouco aprofundado. E como forma de ultrapassar as dificuldades relativas aos planos de aula, tive em conta a diferenciação de estratégias para cada espaço de aula; a criação de rotinas; a recolha de um conjunto de exercícios para cada UD; e o estabelecimento de uma média de exercícios para uma aula de 45' e de 90'.

Quanto à dimensão instrução penso que melhorei bastante desde o primeiro dia, sendo mais concisa na informação a dar aos alunos, e tentando fazê-lo de uma forma mais calma e pausada.

Relativamente à gestão penso que também melhorei bastante, tanto ao nível da gestão do tempo de aula de acordo com o material e constituição dos grupos, como ao nível do tempo de transição, organização e instrução. O facto de ter estabelecido diferentes estratégias para cada espaço de aula, de ter que montar o menor material possível ou montá-lo logo no início da aula e de levar as equipas e grupos constituídos para a aula ajudou-me bastante.

Quanto ao Clima/Disciplina tive algumas dificuldades em controlar os alunos no início do ano, o que afetou as restantes dimensões. Isto proveio da dificuldade em projetar a voz e conseguir fazer sentir a minha presença perante a turma, assim como a dificuldade de, por vezes, não conseguir observar a turma toda por estar demasiado concentrada nas ajudas aos alunos (no caso da Ginástica) ou por estar a dar uma correção mais individual ou mesmo em grupo, virando as costas a alguns

alunos. Apesar disto penso que melhorei ao nível do posicionamento e circulação, conseguindo intervir de forma mais ativa e com qualidade durante todas as aulas. Concluindo, penso que ao longo do ano consegui ultrapassar muitas das dificuldades que senti graças às reflexões, conselhos, troca de ideias e pesquisa bibliográfica, e os objetivos propostos foram na sua grande maioria cumpridos.

6. ÉTICA PROFISSIONAL

6.1. Importância do trabalho individual e de grupo

O facto de o Estágio Pedagógico se realizar em grupo é uma mais valia na nossa formação, pois este permite que haja uma distribuição de trabalho, e uma troca e partilha de experiências e ideias que se torna bastante enriquecedora para a nossa aprendizagem. Mesmo que cada um tenha a sua perspectiva e o seu modo de ver as coisas, é importante a possibilidade de discussão entre todos os que constituem o Núcleo de Estágio, isto porque na maioria dos casos, o Estágio significa o primeiro contacto com os alunos, tendo o estagiário bastantes dúvidas e receio na lecionação das aulas, é assim fundamental que haja um bom suporte e apoio de todos para conseguir realizar um bom trabalho.

Para além do trabalho em equipa, existe o trabalho individual. É importante e necessário que cada estagiário, após as reuniões com o seu núcleo, faça as suas reflexões individuais e se adapte à especificidade das tarefas a desempenhar. Uma vez que, cada estagiário é responsável por uma turma, e sendo que cada turma é diferente, é o próprio estagiário que de uma maneira mais autónoma tem que analisar, preparar e refletir sobre as características específicas da sua turma, e dos seus alunos em particular. É óbvio que poderá sempre contar com ajuda dos seus colegas para tirar dúvidas, e até mesmo trocar ideias sobre as melhores estratégias a utilizar face a uma situação específica.

De forma individual, uma das coisas que me ajudou a melhorar enquanto profissional foi refletir sobre o trabalho feito, sobre as aulas que foram dadas, identificar os pontos fortes e fracos das mesmas, e procurar soluções para que as aulas decorressem da melhor forma possível e concorressem para os objetivos definidos. Foi com ajuda de pesquisas e até de conversas entre os meus colegas e de ambos os orientadores que procurei sempre melhorar a minha atuação enquanto professora.

6.2. Capacidade de Iniciativa e Responsabilidade

Ao longo do ano letivo revelei uma atitude responsável com todos os intervenientes com quem tive o privilégio de interagir, revelando uma atitude de cooperação, responsabilidade e empenho, e mostrando-me sempre disponível para responder a todas as tarefas que me foram solicitadas. Tanto de forma individual, como em grupo, o Núcleo de Estágio mostrou-se sempre disponível para participar e desempenhar as tarefas que lhe foram propostas, para além das atividades que tivemos que realizar para unidade curricular Projetos e Parcerias Educativas, também tivemos um papel ativo no Desporto Escolar e em atividades que foram solicitadas pela própria Diretora da Escola. Penso que correspondemos de forma positiva ao que nos foi pedido.

Quanto à capacidade de iniciativa penso que é importante não só a nível individual mas também no trabalho de grupo. Procurei sempre ajudar os meus colegas quando necessário, e responsabilizar-me pelo trabalho por mim realizado e a mim designado, assim como pelos resultados obtidos pela minha turma, que sendo melhores ou piores só de mim dependia, tendo capacidade para ajustar ou opinar acerca da minha intervenção e prática pedagógica.

De uma maneira geral e para sermos considerados profissionais responsáveis, é necessário, na minha opinião, empenharmo-nos e sermos coerentes e firmes nos vários valores relacionados com o cargo que desempenhamos.

7. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Durante este ano de Estágio deparámo-nos com várias situações em que se tornou difícil encontrar uma solução, ou definir a melhor solução entre tantas possíveis.

Uma das primeiras questões que se levanta está relacionada com a exequibilidade e adequação do Programa Nacional de Educação Física à realidade escolar. É importante ao iniciar o ano letivo, o professor tomar conhecimento das exigências programáticas para o ano de escolaridade a quem vai lecionar. Contudo, a especificidade de cada turma leva a que muitas vezes, os objetivos propostos para esse ano de escolaridade não sejam adequados. Ora, segundo o PNEF, alunos que se encontrem no 8º ano de escolaridade deveriam estar no nível elementar e/ou avançado, em quase todas as matérias escolhidas para lecionar este ano letivo (Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol, Ginástica de Solo e Aparelhos, Atletismo e Badminton) e tal não se verifica. Foi possível perceber que a maioria dos alunos que apresenta um nível idêntico ou superior ao estabelecido pelo Programa, em algumas modalidades, são aqueles que praticam alguma atividade física e desportiva. Tornou-se então necessário adaptar os objetivos ao nível real dos alunos, como forma de garantir uma progressão lógica e o sucesso dos mesmos. Foi necessário em algumas UD's reformular os objetivos para alguns alunos, em função da sua heterogeneidade. É importante o professor ter uma referência por onde se possa guiar (PNEF), tal e qual como acontece com o Plano de Aula, mas é necessário que este tenha a capacidade de fazer alterações e ajustes, consoante o nível dos alunos da turma, as dificuldades e habilidades evidenciadas por estes.

Outra questão que se levantou foi em relação à rotação dos espaços. Sendo esta rotação feita semanalmente, e lecionando três matérias diferentes, isto faz com que haja uma quebra na continuidade das aprendizagens dos alunos, visto que, numa semana poderei dar Basquetebol, mas essa mesma modalidade só poderá ser dada daí a duas ou três semanas. Para mim solucionar esta questão tornou-se mais fácil, uma vez que, no horário em que dava aulas tinha mais que um espaço disponível, pelo que pude optar por selecionar as matérias a lecionar em cada semana, de

modo a que não houvesse mais que uma semana de distância entre aulas da mesma matéria.

Em relação à avaliação e às percentagens designadas para a mesma, nesta escola, a percentagem atribuída ao domínio sócio-afetivo (saber estar) é de 30% e ao domínio psicomotor e cognitivo (saber fazer) é de 70%. Posto isto verifica-se uma sobrevalorização do domínio psicomotor. Este facto pode constituir uma vantagem para o aluno, aquele que tem uma aptidão natural para a prática desportiva, assim como uma desvantagem para aquele aluno que apesar de se esforçar e empenhar nas tarefas propostas tem uma prática mediana. Então o aluno que apresente comportamentos inapropriados e que destabilize a aula, mas que demonstre ser bom na prática das atividades vai ter uma classificação superior ao aluno que é empenhado, responsável e persistente, só que não apresenta grande aptidão motora. A dificuldade encontrada foi então saber como iríamos avaliar os conhecimentos dos alunos e dar uma nota se não havia uma percentagem atribuída ao domínio cognitivo. Percebemos assim, que estes dois domínios não se podem dissociar. Ao longo do ano, e tendo um conhecimento mais profundo sobre os alunos, foi mais fácil perceber quais os que possuíam melhores conhecimentos nas diversas matérias, questionando-os sempre que possível. O professor acaba por saber quais os alunos que se empenham verdadeiramente nas aulas e adquirem os conhecimentos necessários a uma boa prática, facilitando a avaliação do domínio cognitivo, não havendo necessidade de realizar um teste escrito.

Mais uma questão que foi abordada foi o número de aulas designadas para cada matéria ser insuficiente. Entendemos que para haver uma evolução significativa das capacidades dos alunos seriam necessárias muitas mais horas de prática do que aquelas que são designadas.

8. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

8.1. Impacto do Estágio na realidade do contexto escolar

A Escola Dra Maria Alice Gouveia acolhe já há alguns anos, professores estagiários, e isto para além de proporcionar aos mesmos uma boa formação e diversas aprendizagens, também se revela bastante importante a presença destes para a própria escola.

Fomos bastante bem recebidos pelo Grupo Disciplinar de EF, que se mostrou sempre disponível e cooperante para nos ajudar nas atividades que planeamos, e onde o próprio núcleo se mostrou interessado em ajudar nas atividades que lhe foram propostas, colaborando em algumas tarefas como foi o caso do Desporto Escolar, mais precisamente na modalidade de Basquetebol, contribuindo assim para o bem da comunidade escolar.

Como forma de desenvolver a unidade curricular de Projetos e Parcerias Educativas tivemos oportunidade de organizar atividades para a comunidade escolar. Esta revelou-se enriquecedora para a nossa formação, e também para a própria escola, uma vez que, a adesão dos alunos às atividades propostas foi bastante boa. Nestas atividades para além de estar presente todo o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estágio teve também a cooperação dos restantes professores de Educação Física que se revelou importante, pois sem o auxílio deles as atividades não seriam possíveis de se concretizar.

O núcleo de estágio mostrou-se sempre disponível para participar e auxiliar nas tarefas que lhe foram propostas, como por exemplo, uma atividade que foi pedida pela Diretora da Escola, em que os estagiários teriam oportunidade de dar a conhecer a escola a alunos do quarto ano, de diversas escolas, proporcionando-lhes bons momentos, não só na transmissão de informação relativa à escola, mas também na apresentação de algumas atividades desportivas onde os alunos se poderiam divertir e ao mesmo tempo ficar a conhecer os espaços disponíveis para a realização da disciplina de Educação Física.

O acompanhamento do cargo de gestão de Diretor de Turma foi igualmente importante, pois para além de contribuir para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional pude também ajudar o Diretor de Turma, Professor Norberto Alves, na realização de todas as tarefas que dizem respeito ao cargo, que segundo afirma “posso considerar extremamente positivo o trabalho realizado pela estagiária e o seu envolvimento com as tarefas do cargo (...)”, assim como ter a oportunidade de participar nas aulas de Formação Cívica, onde os diversos problemas e situações associadas às características da turma eram trabalhados e desenvolvidos. Apesar de não ter feito o acompanhamento da direção da minha turma, mostrei-me sempre disponível para atender aos pedidos dos alunos, a perceber as suas dificuldades e auxiliá-los no que era possível.

8.2. Prática Pedagógica Supervisionada

Como referem Alarcão e Tavares (1987), de modo a que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, numa atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda recíproca, espontânea, aberta, autêntica, cordial, empática entre o supervisor, orientador e o professor.

Para além da importância que está associada ao Estágio Pedagógico, é necessário que os Estagiários tenham uma supervisão adequada, e encaro esta como um processo essencial na minha formação, não só para ultrapassar as dificuldades encontradas, mas também para poder melhorar a ação pedagógica.

“Observar um professor na sua ação, fornecer-lhe dados que obtivemos e ajudá-lo a utilizá-los, constituem os diversos componentes de um feedback que facilita a aprendizagem a todo o formando” (Piéron, 1996, p. 24). Assim sendo, posso dizer que tive todo o apoio do Orientador de Escola, Professor Norberto Alves, ele que esteve sempre presente em todas as aulas e atividades. A sua presença assídua fez com que mais facilmente nos pudesse aconselhar acerca de algumas estratégias que poderíamos adotar e corrigir, para que as aulas decorressem da melhor forma. Este sempre se mostrou disponível para responder a qualquer questão, dando a sua opinião, mas nunca impondo o seu ponto de vista, promovendo sempre a troca de

opiniões, e dando-nos liberdade para experimentar e refletir sobre as melhores estratégias a aplicar no processo E-A, e sempre disponível para ajudar o Núcleo de Estágio. A simpatia, tranquilidade, sabedoria e conhecimentos que partilhou connosco foi sem dúvida importante, para que nos sentíssemos à vontade e conseguimos evoluir. As reflexões feitas no final de cada aula, as dicas e orientações dadas pelo Orientador, quanto à organização da aula, a forma como decorreram os exercícios, as estratégias usadas para controlar os alunos, permitiram-me melhorar enquanto professora, refletindo sobre os aspetos por ele evidenciados e tentando sempre fazer melhor na vez seguinte.

No que diz respeito ao Supervisor Científico, Professor Antero Abreu, também fez um acompanhamento da prática pedagógica, estando presente em algumas aulas, ao longo do ano letivo, realizando reuniões após a observação das mesmas, fazendo um balanço, fornecendo a sua opinião e dando sugestões de modo a permitir o meu aperfeiçoamento. Como refere Vieira (1993) fazer uma supervisão atenta é “dialogar, informar, questionar, sugerir, encorajar e refletir para criar novos olhares e novas formas de agir”, penso que estas funções foram cumpridas.

8.3. Experiência pessoal e profissional

O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. (Jackson, 1968, citado por Freire, 2001).

Sendo este o primeiro ano que temos contato direto com a realidade escolar, pondo em prática o que aprendemos na teoria ao longo da nossa formação académica, revela-se bastante importante e enriquecedor, na medida em que, contribui não só para o meu crescimento pessoal como também profissional. Mas pôr em prática aquilo que ouvimos na teoria, revelou-se bastante exigente, pois deparamo-nos com um sistema educativo em constante modificação, onde o professor se torna um elemento essencial, necessitando de se adaptar às dificuldades encontradas.

Ao longo deste ano tive a oportunidade de contactar diretamente com todas as tarefas que fazem parte do dia a dia de um professor, estando estas diretamente relacionadas com a condução do processo ensino-aprendizagem e todo o planeamento educativo efetuado. Desde a realização do Plano Anual, à elaboração

das Unidades Didáticas, e toda a diferenciação que o professor tem que realizar, a elaboração dos Planos de Aula e sua reflexão, a preparação do planejamento anual tendo em conta os recursos (materiais, espaciais e humanos) disponíveis, os ajustes feitos, quando necessário, ao que estava planejado, as estratégias selecionadas consoante as matérias que estavam a ser lecionadas, os diferentes instrumentos utilizados nas diferentes formas de avaliação. Assim como a necessidade de reajustar objetivos, de acordo com as dificuldades e progressões dos alunos, o estabelecimento de metas exequíveis, a diferenciação pedagógica realizada durante todo o ano letivo, os diferentes Estilos de Ensino utilizados, e todos os tipos e formas de *feedback*, as diferentes estratégias de organização e gestão aplicadas, e o relacionamento com a turma em geral, e com cada aluno em particular. Para além disso, todas as reuniões e reflexões feitas com o Núcleo de Estágio, e todo o conhecimento adquirido de acordo com legislação, me fizeram sentir mais preparada para iniciar uma carreira docente sem os receios sentidos ao iniciar o Estágio.

Contudo, tenho a noção de que estamos num processo de aprendizagem contínua, e que a minha formação não termina aqui. Corroborando a ideia de Alarcão e Tavares (1987), sei que a “aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de um grau académico; é algo que o Professor realiza durante toda a sua vida”.

Posso assim dizer, que no final desta fase, sinto que cada dia que passei com os meus alunos, com os meus colegas de Estágio, com os Orientadores, foram novas etapas conquistadas, onde ensinei e também aprendi. Este revelou-se um ano de veras enriquecedor, onde dei sempre o melhor de mim, tendo sempre presente a importância que o professor tem na formação académica e pessoal das crianças e dos jovens. E foi pelas dificuldades que encontrei e superei, por cada gesto e sorriso conquistado, que percebi que é realmente importante e desafiante esta profissão, que é ser Professora de Educação Física.

9. APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

As crianças e jovens com deficiência intelectual, por terem características físicas mentais que fogem aos padrões pré estabelecidos são, ainda nos dias de hoje, alvos de algum preconceito e marginalização. (Cunha & Brito, 2004).

Devido à crescente preocupação em dar resposta a estas situações, tem-se assistido nos últimos anos ao surgimento de vários estudos relacionados com populações com deficiência intelectual, contudo, estes são ainda escassos e na sua maioria direcionados para questões de ordem clínica. Sendo de referir o efeito positivo que os mesmos tiveram na melhoria da qualidade de vida destas populações.

O ensino é um sistema em constante evolução. Por ser mais recente, a educação especial é um campo ainda em mudança, influenciada por diferentes políticas, que apresenta mais mobilidade em termos de recursos humanos, recorre a intervenções interdisciplinares e considera uma população com maior heterogeneidade.

Na atualidade, o respeito pela diversidade é entendido como uma mais-valia no processo educativo, uma vez que, todos os alunos têm diferenças tanto a nível de conhecimentos, como de experiências, interesses e necessidades. A escola e todos os intervenientes educativos têm assim um papel muito importante e ativo na responsabilidade pelo sucesso educativo de todos os alunos, sem exceção.

A escolha deste tema “A inclusão de um aluno com Síndrome de *Down* nas aulas de Educação Física, numa turma de 8º ano” está relacionada com as dificuldades experienciadas no processo de ensino-aprendizagem, e surge como uma forma de reflexão sobre as melhores estratégias a utilizar para a inclusão do aluno na turma, e nas atividades propostas, em função da bibliografia encontrada, comparando com as estratégias por mim utilizadas.

Será então feita uma breve caracterização desta doença, e do aluno em causa, seguida da explicação das estratégias encontradas, e depois da aplicação das

mesmas, a conclusão sobre quais poderão ser as estratégias mais úteis a usar em situações futuras, caso volte a ter contacto com um aluno com este tipo de doença.

9.1. Deficiência Intelectual

O termo Deficiência deriva do latim *deficientia*, e é associado a expressões como insuficiência, falta, falha, carência, imperfeição (*In Dicionário da Língua Portuguesa*, 2013)

Após uma revisão cuidada da literatura verifiquei que existe uma pluralidade de tentativas de definição de Deficiência Intelectual.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a Deficiência Intelectual refere-se a um “funcionamento intelectual inferior, que leva a perturbações na aprendizagem, na maturação e no ajuste social, constituindo um estado no qual o desenvolvimento intelectual é incompleto”.

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) refere que a Deficiência Intelectual diz respeito às limitações do funcionamento intelectual, a dificuldades na aprendizagem, na realização de determinadas atividades da vida diária, e a limitações no domínio conceptual, prático e da inteligência social.

Esta engloba três parâmetros distintos sendo eles o funcionamento intelectual abaixo da média, a existência de um *deficit* adaptativo em termos comportamentais (comportamentos adaptativos) e o desenvolvimento atípico do indivíduo. Estas limitações ocorrem antes dos 18 anos.

Como refere Fonseca (2001), as características mais significativas que caracterizam a doença são:

- **Pessoais:** ansiedade; falta de autocontrolo; perturbações de personalidade; falta de motivação; fraco controlo emocional; ausência de motivação; maior tendência para evitar situações de insucesso do que de sucesso;
- **Físicas:** falta de equilíbrio; dificuldades de locomoção, de coordenação e de manipulação.
- **Sociais:** dificuldades em relacionar funções sociais, em estabelecer relações afetivas; atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividades sexuais.

O mesmo autor afirma, quanto às características cognitivas da deficiência intelectual, que as mais importantes são os problemas de memória e de categorização; as dificuldades de atenção, de autorregulação, na aprendizagem escolar e na resolução de problemas e défices linguísticos. Durante o período escolar é onde se verificam as maiores dificuldades ao nível da linguagem, pois é mais difícil manterem-se ao nível dos restantes alunos da turma.

Segundo a APA (American Psychiatric Association, 2002) a deficiência intelectual refere-se a limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por limitações no funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, tempos livres, saúde e segurança. De acordo com a mesma fonte, os critérios fundamentais ao diagnóstico da Deficiência Intelectual são três:

- Funcionamento Intelectual global significativamente inferior à média. Ou seja, o Quociente de Inteligência (QI), alcançado através da aplicação de uma escala de inteligência individual, com valor de 70 ou inferior;
- Défices associados ao funcionamento adaptativo, ou seja, à capacidade de adaptação às exigências quotidianas do meio no qual se insere;
- O funcionamento adaptativo pode ser influenciado por vários fatores, como a educação, a motivação, as características de personalidade, as oportunidades vocacionais e sociais, por perturbações mentais e outros estados que estejam aliados à Deficiência Intelectual.

9.2. Legislação em vigor: decreto-lei n.º3/2008

O decreto-lei (DL) n.º 3/2008, “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da

aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (DGIDC, 2008).

O aluno em causa está abrangido por este normativo legal, uma vez que, apresenta NEE decorrente de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, das quais resultam dificuldades continuadas na área da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Segundo a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008), este DL enquadra-se no propósito de “inclusão educativa e social, no acesso e sucesso educativo, na autonomia, estabilidade emocional, promoção da igualdade de oportunidades, preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de carácter permanente”.

Assim sendo, o DL procura enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos que apresentam limitações significativas na atividade e participação, limitações estas decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente (DGIDC, 2008). Estas respostas educativas pressupõem vários processos: referenciação (comunicação de situações que possam indiciar a existência de NEE de carácter permanente); avaliação (o que se pretende avaliar e como se vai avaliar a existência de NEE); seguida de um relatório técnico-pedagógico (perfil de funcionalidade do aluno, razões que determinam as NEE e respostas/medidas educativas a adotar) e elaboração do programa educativo individual (PEI) – documento que visa o direito à equidade educativa dos alunos com NEE, respondendo às necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, esta legislação prevê também medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino-aprendizagem, onde devem estar descritas as áreas curriculares e disciplinas, objetivos e competências, conteúdos, metodologias e modalidades de avaliação. Estas adequações são constituídas por Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações no Processo de Avaliação; Currículo Específico Individual e Tecnologias de Apoio (Decreto-Lei 3/2008).

9.3. Síndrome de *Down*

Entre as diversas condições de Deficiência Intelectual conhecidas, a que é referida neste documento é a Síndrome de *Down*.

Em 1866, o médico inglês *John Langdon Down* caracterizou pela primeira vez a Síndrome de *Down* como uma forma distinta de deficiência mental. Esta também conhecida pelo nome de Trissomia 21 ou Mongolismo.

Para Bautista (1997), a criança com Síndrome de *Down*, sofre de uma anomalia que tem implicações de vária ordem. Esta surge pelo facto de estarem presentes na célula 47 cromossomas, ao contrário dos 46 que estão presentes num indivíduo considerado “normal”. Isto é, na criança com síndrome de *Down*, a divisão celular obedece a uma distribuição defeituosa a nível de cromossomas. No cromossoma 21, há uma divisão celular “anormal”, ou seja, existe um cromossoma suplementar. Por isso a designação de Trissomia 21. Esta alteração genética, pode dever-se a vários fatores, e podem ser consideradas três classes distintas de Síndrome de *Down*. Todas elas representam anomalias cromossómicas (Gonçalves, 2006):

- Trissomia 21

O cromossoma extra, em cerca de 95% dos casos, origina-se pela existência de um erro de separação dos cromossomas nas divisões celulares responsáveis pela formação dos gâmetas (óvulo e espermatozoide). Esses erros levam à formação de gâmetas sem o cromossoma 21, e de outros com dois cromossomas 21. Se um gâmeta do primeiro tipo participar na fertilização, será formado um zigoto com apenas um cromossoma 21. Se um gâmeta com dois cromossomas 21 participar na fertilização, o zigoto, portador de uma trissomia livre (três cópias do cromossoma 21), pode desenvolver-se mas origina indivíduo com a Síndrome de *Down*.

- Mosaicismo

Um erro na separação cromossómica pode ocorrer, ainda, durante as primeiras divisões celulares de um zigoto normal, levando à formação de células com um cromossoma 21 ou três cromossomas 21 (trissomia). Frequentemente as células com três cromossomas 21 mantêm-se no organismo, junto com as células com dois cromossomas 21, originando indivíduos com mosaicismo e portadores de Síndrome de *Down*. O mosaicismo tem uma frequência de ocorrência de 1 a 3 %.

- Translocação

Aproximadamente 3 a 4 % das pessoas com síndrome de *Down*, possuem uma translocação não equilibrada de apenas uma porção, ou mais frequentemente, de todo o cromossoma 21. Este mecanismo difere do que acontece na trissomia simples do 21. Ao contrário da trissomia simples, que é resultado de uma alteração cromossômica numérica, devido a uma não disjunção na formação dos gâmetas, na translocação além de dois cromossomas 21 normais, existe um cromossoma 21 extra, resultante da união com outro cromossoma.

9.3.1. Etiologia

Tal como já referi anteriormente a Síndrome de *Down* consiste numa anomalia cromossômica, mas na maioria dos casos o fator dessa anomalia continua desconhecido. Waardenburg, citado por Lewis (2003), em 1932, sugeriu que a Síndrome de *Down* estaria relacionada com uma falha na separação dos cromossomas durante a formação do óvulo. No entanto, Epstein (1999), citado por Lewis (2003) refere que continua desconhecido o motivo pelo qual esta separação não ocorre. Uma pequena parte da população com Síndrome de *Down* teria como possível causa a translocação. Mas os mecanismos pelos quais os pais adquirem a translocação, também continuam desconhecidos (Lewis, 2003).

Existem alguns fatores que são considerados de risco, devido à grande incidência em que gestações, na presença destes, apresentam alterações genéticas. Os fatores de riscos podem ser classificados como endógenos e exógenos.

Um dos principais fatores de risco endógenos é a idade da mãe, que em idade avançada apresenta índices mais altos de risco, pois os seus óvulos envelhecem tornando-se mais propensos a alterações (Silva, 2002). Quanto aos fatores exógenos Dessen & Silva (2002), indicam como possíveis causas, a exposição a radiações ionizantes e o uso de pílulas anticoncepcionais, porém a segunda causa não foi ainda comprovada.

9.3.2. Perfil e problemas associados

Os indivíduos com Síndrome de *Down* tem como principais características fenotípicas, as pregas palpebrais oblíquas, o achatamento da nuca, epicantos (as pequenas dobras de pele a nível palpebral interno), a língua proeminente, ponte nasal pequena, orelhas pequenas e de implantação mais baixa, mãos e pés pequenos, hipotonia muscular. Na literatura estão descritos cerca de 120 aspetos

morfológicos que caracterizam as pessoas com Síndrome de *Down*, mas cada indivíduo apresenta apenas 8 a 10 traços característicos. Importa salientar que não há uma relação direta entre as características morfológicas faciais e o tipo de desenvolvimento que a criança irá apresentar, não sendo por isso correto referir que a criança apresenta uma forma ligeira ou acentuada de Trissomia 21, em função do número e tipo de aspetos presentes.

Esta doença está associada a diversos problemas de saúde. Segundo Lewis (2003) citando Cunnigham (1986), foram diagnosticados problemas de saúde, nomeadamente mal formações cardíacas congénitas e perdas auditivas em crianças com Síndrome de *Down*. Bower et al. (1999), citados por Lewis (2003), referem que os problemas visuais em crianças com SD em idade escolar são também muito frequentes.

Segundo Eichstaedt & Lavay (1992), no cérebro de uma criança com Síndrome de *Down* não parece haver qualquer destruição celular. Ainda que, o cérebro, o pedúnculo cerebral e o cerebelo destes indivíduos sejam mais pequenos e mais leves do que os das crianças com desenvolvimento normal. As crianças com Síndrome de *Down* apresentam menos massa celular no cérebro, constituindo este facto, uma das maiores causas de deficiência mental e de desenvolvimento. Estas apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, visto terem um desenvolvimento mais lento. Existem, no entanto, diversos estudos que revelam que algumas crianças com SD podem aprender a ler a escrever até um nível que se revele útil para elas. Elas aprendem a ler de uma forma diferente das crianças com desenvolvimento normal, ou seja, aprendem primeiro a fonologia passando depois para a leitura. Segundo Buckley (1993), citado por Lewis (2003), verificou que grande parte das crianças com Síndrome de *Down* podem aprender a ler palavras simples aos 3/ 4 anos de idade. O mesmo autor faz referência ao facto de que as suas capacidades de leitura podem apresentar-se mais evoluídas do que as suas capacidades linguísticas. Sendo assim, o mesmo afirma que a leitura pode ajudar a melhorar as habilidades linguísticas e a capacidade de memória das crianças com SD, devendo assim, ser introduzida desde cedo.

O desenvolvimento motor das crianças com SD tem as mesmas etapas do das crianças normais, sendo que algumas das aquisições surgem mais tarde. Este é portanto um assunto importante, nomeadamente no que diz respeito às primeiras aptidões motoras, como a capacidade de controlar/segurar a cabeça, capacidade de

alcançar, sentar, agarrar ou largar, rolar, gatinhar e andar. Estas crianças apresentam um baixo tónus muscular e hipermobilidade articular. Alguns dos movimentos são por isso mais limitativos, imaturos e progridem de forma mais lenta. Share & French (1982), citados por Eichstaedt & Lavay (1992), referem que os padrões de desenvolvimento de uma criança com Síndrome de *Down* se resumem da seguinte forma:

- Nos primeiros meses de vida apresentam um desenvolvimento motor semelhante ao das crianças ditas normais;
- Depois dos seis meses de vida as diferenças, tornam-se evidentes;
- Com um ano de idade apresentam um atraso no desenvolvimento de, sensivelmente, quatro a cinco meses em relação às crianças normais.

Concluindo, pode afirmar-se que apesar de terem um determinado perfil, cada pessoa com Síndrome de *Down* é única. De referir que é de extrema importância o divertimento e a brincadeira estar presente em qualquer proposta de trabalho infantil, visto que, é a partir dela que a criança explora e adquire conceitos, ligados à movimentação do corpo.

9.4. Caraterização do Aluno

De acordo com o PEI do ano letivo 2011/2012, foi possível realizar o perfil do aluno em termos de funcionalidade, fatores ambientais e fatores sociais. Assim sendo, e atendendo à avaliação realizada através da *checklist* CIF-CJ, o aluno apresenta dificuldades ligeiras nos seguintes qualificadores: (d155.1) adquirir competências. Apresenta ainda dificuldades moderadas nos seguintes qualificadores: (d1551.2) aquisição de competências mais complexas; (d134.2) adquirir linguagem adicional; (d2502.3) aproximar-se de pessoas ou situações; (d145.2) adquirir competências para escrever palavras e frases; (d2102.2) realizar uma única tarefa de forma independente; (d160.2) dirigir a atenção; (d3102.2) compreensão das mensagens faladas complexas; (d330.2) falar. O aluno apresenta dificuldades graves nos qualificadores: (d3501.3) manter uma conversa.

Relativamente aos factores ambientais, os seguintes qualificadores são considerados facilitadores substanciais: (e310+3) apoio da família próxima e atitudes individuais da família próxima (e410+3); (e325+3) atitudes individuais dos pares e colegas; (e335+3) profissionais de saúde.

No que se refere às funções do corpo, o resultado das avaliações efetuadas sugere um desenvolvimento global acima da média dos jovens com a mesma patologia. Ainda assim, quando comparado com jovens da mesma idade, e sem patologias associadas, verifica-se uma deficiência cognitiva moderada, e dificuldades moderadas nas funções psicomotoras.

Para este aluno foram feitas algumas adequações no processo de ensino-aprendizagem, segundo o Decreto-lei (DL) n.º 3/2008, Apoio Pedagógico Personalizado (art.17º); Adequações no Processo de Avaliação (art.20º); Currículo Específico Individual (art.21º); Tecnologias de Apoio (art.22º).

9.5. Estratégias de Ensino para a Inclusão

Para a organização e gestão de programas e desenvolvimento de diretrizes é essencial identificar as finalidades, as metas, as normas, e objetivos para a Educação Física. Para tal, é importante ter em conta as semelhanças e as diferenças entre a Educação Física regular e a Educação Física adaptada. Cada entidade de ensino, e consoante as necessidades a que pretende responder, deve estabelecer e aprovar o seu próprio planeamento curricular.

Ao longo dos últimos anos tem-se verificado que cada vez mais alunos com deficiência são incluídos no ensino regular. A inclusão tem sido um dos movimentos educacionais mais preponderantes ao longo dos tempos, apesar de as suas definições e interpretações serem variadas. Uma base fundamental da inclusão é a crença de que a educação em separado pode não ser igual, e daí os alunos com deficiência terem o direito a ser educados como os alunos sem deficiência, adaptando a forma de ensino. Craft (1996) citado por Winnick (2011), afirma que “ a inclusão é um conjunto de atitudes que juntas, oferecem um ambiente acolhedor e de apoio educativo, que respeita e aprecia as diferenças individuais, e em que todos os alunos participam, independentemente do género, raça, habilidade motora, ou condição física (deficiência) ”.

Partilhando da mesma opinião que diversos autores (Downing,1996; Giangreco,1993; Janzen,1995), penso que a inclusão traz benefícios para os alunos e apresenta-se vantajosa na medida em que, proporciona aos mesmos um ambiente mais estimulante e motivador; proporciona maiores oportunidades para os alunos

com deficiência desenvolverem habilidades sociais e habilidades de jogo apropriadas à idade; promove o desenvolvimento de relações sociais entre os alunos com e sem deficiência; e fornece exemplos qualificados, que promovem o desenvolvimento de competências em todos os domínios do desenvolvimento.

No entanto, existe uma preocupação clara daqueles que acreditam que a inclusão pode não trazer assim tantos benefícios para os alunos com deficiência, e alguns dos problemas que mencionam são: os alunos com deficiência podem receber menos atenção e tempo na tarefa do que seus colegas; alguns professores não estão preparados para a inclusão bem sucedida e não possuem interesse e motivação para ensinar em contextos inclusivos; os alunos sem deficiência serão prejudicados no seu desenvolvimento educacional; e a inclusão requer uma prestação de serviços de apoio que nem todas as escolas podem garantir, não permitindo assim, o sucesso a todos os alunos. São tudo um conjunto de situações para as quais devemos ter atenção, pois é realmente importante quando nos deparamos com alunos que requerem mais atenção, alunos com NEE, não descurar o ensino, e estar preparados para poder contribuir para a evolução destes alunos. E como refere Nielsen (1999), em grande parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com este tipo de alunos. É fundamental a criação de um ambiente positivo e agradável, para que a intervenção educativa tenha êxito e seja compensadora para todos os alunos.

9.6. Educação Física e Síndrome de *Down*

A Educação Física exhibe conteúdos próprios, e por isso, ao organizar esses conteúdos, o professor tem que ter em conta o que pretende que os alunos cumpram, pois só assim, estes resultarão num ensino e numa aprendizagem significativa.

O professor enquanto figura fundamental no processo de ensino-aprendizagem necessita encontrar as melhores estratégias para incluir o aluno com NEE nas suas aulas. As principais funções são, portanto, identificar as necessidades específicas dos alunos, determinando as configurações de instrução adequadas, selecionar estratégias para individualizar a instrução, adaptar as atividades, e preparar os alunos da turma para a inclusão do aluno com NEE (Winnick,2011). Como refere Jobling (1994) as crianças com SD têm vários problemas físicos e dificuldades que

podem afetar o seu desenvolvimento motor. Torna-se, então, importante planejar exercícios no sentido de facilitar o desenvolvimento de habilidades motoras.

Para que ocorra a inclusão nas aulas é fundamental que os alunos participem no processo de ensino. Tendo em conta as necessidades especiais dos alunos com Síndrome de *Down*, é necessário durante as aulas criar alternativas e adaptações para que os mesmos possam estar incluídos de forma significativa, e foi isso que me propus fazer durante este ano letivo. Utilizando várias fontes de informação e tendo cuidado, como refere Gimenez (2005), quanto à organização de atividades que envolvam equilíbrio, grandes impactos nas articulações e atividades anaeróbias, procurando fazer um trabalho de fortalecimento muscular.

Segundo Silva (2011) citando Lefèvre (1988) “Uma criança com Síndrome de *Down* tem tendência espontânea para a melhora, porque o seu sistema nervoso central continua a amadurecer com o correr do tempo; o problema é que esse amadurecimento é mais lento (...)”.

Revelou-se bastante importante procurar saber mais sobre esta deficiência e a forma como os alunos da turma viam este aluno, pois só assim foi possível contribuir de forma eficaz para a inclusão do aluno com NEE, proporcionando-lhe vivências motoras que contribuíssem para o seu desenvolvimento. Para Tournaki & Criscitiello (2003), com a inclusão escolar, cada vez mais, os professores procuram estratégias de ensino que possam contribuir para o maior envolvimento e participação dos alunos com deficiência juntamente com os restantes alunos. De uma forma geral, os professores procuram cada vez mais métodos eficazes de instrução e técnicas para as suas aulas.

Tornou-se importante procurar conhecer melhor o aluno, a forma como ele se comportava junto dos colegas, a forma de estar dele e as suas capacidades.

Tal como afirma Rodrigues (2006), nas pessoas com deficiência é importante o conhecimento específico da sua condição para poder selecionar quais as modificações necessárias. Assim, procurei informar-me junto da professora de Educação Especial e do professor Orientador, quais as melhores estratégias a usar com este a aluno, a melhor forma de interagir com ele, questionando-os como tinha sido a sua participação noutros anos, nas aulas de Educação Física, e como seria a melhor forma de contribuir para o desenvolvimento deste aluno. É de salientar a importância de haver um trabalho colaborativo, que se entende por um trabalho em equipa entre um professor de Educação Especial e o professor de Ensino Regular,

no sentido de contribuir para o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Cappeline (2004), afirma que o trabalho em equipa, pode ser compreendido como uma estratégia concebida pelo homem, de forma a melhorar a efetividade e elevar o grau de satisfação no trabalho.

O trabalho colaborativo pretende proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação. Este tem por objetivo o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com deficiência na instituição escolar regular (Cook & Friend, 1995). São apresentados por Weiss & Llouyd (2003) dois modelos de colaboração: a consultoria colaborativa, em que o professor de Educação Especial presta assistência ao professor de ensino regular fora da sala de aula (serviço indireto); Ensino colaborativo ou co-ensino, onde o professor de Educação Especial trabalha em conjunto com o professor do ensino regular na própria aula.

Na disciplina de Educação Física o que se verificou foi um trabalho de consultoria colaborativa, visto que, todas as informações transmitidas pela professora de Educação Especial, e também pelo Orientador foram feitas fora da aula, não havendo um acompanhamento direto da professora de Educação Especial no decorrer da aula. Foi-me dito que este aluno teria algumas dificuldades a nível de coordenação motora, sendo essencial programar exercícios que estimulassem o seu desenvolvimento nesse sentido. O facto de ser um aluno que tem algumas dificuldades de comunicação, também se revelou um aspeto importante, pois teria de ter mais atenção na forma como comunicava com ele, e também a forma como o iria colocá-lo a interagir com os colegas.

Após uma análise cuidada do PNEF e indo de encontro ao que está estabelecido no programa para os alunos com NEE, e toda a informação respeitante ao aluno, procurei definir os conteúdos que iria abordar para que todos os alunos pudessem participar na construção do conhecimento, tendo aprendizagens significativas, e aceitassem as diferenças e as dificuldades uns dos outros cooperando quando necessário. Os conteúdos definidos podem ser aplicados a todos os alunos, independentemente de terem ou não alguma deficiência. O importante e fundamental, enquanto professora, é adaptar os mesmos, para que os alunos, neste caso, um aluno específico, pudesse compreender e participar nas atividades.

Uma das primeiras estratégias adotadas foi definir claramente os objetivos para o aluno com SD, tendo o cuidado de planejar as atividades de forma a partir do mais simples para o mais complexo, estimulando o tempo e capacidade de reação de escolha, ritmo, agilidade e controle de força e equilíbrio, de forma a desenvolver e melhorar estes aspetos, tendo em consideração as limitações do aluno.

Procurando que tivesse sempre o acompanhamento devido, para que pudesse evoluir e ter sucesso na sua aprendizagem, utilizei muitas vezes a estratégia designada por Tutoria. Esta pressupõe que um aluno seja usado como tutor, auxiliando o aluno com deficiência na realização de algumas tarefas motoras. Segundo Block & Obrusnikova (2007) a tutoria é uma estratégia em que os pares com a mesma idade ou mais velhos prestam apoio a uma pessoa com deficiência na Educação Física Regular. Para a realização de alguns exercícios tornou-se indispensável o apoio e colaboração de alguns colegas da turma. Nas aulas de Ginástica de Solo, por exemplo, como o aluno não podia realizar determinados elementos gímnicos, devido às suas limitações, foi necessário organizar exercícios diferentes para que este se mantivesse ativo e conseguisse participar na aula. As atividades pensadas foram sempre no sentido de desenvolver a capacidade de colaboração e cooperação dos alunos.

No começo, um dos principais aspetos que me preocupava era a transmissão de informação ao aluno com SD, a necessidade de individualizar a instrução para este aluno tornava-se imperativa. Como refere Winnick (2011), a capacidade de individualizar a instrução é uma habilidade importante para os professores. Esta individualização ocorre quando o professor modifica os objetivos, os métodos de avaliação, os conteúdos, os materiais didáticos, os estilos e estratégias de ensino. E foi o que procurei fazer, pois ao planejar as atividades, por vezes, tive que escolher estratégias diferentes das utilizadas com a restante turma, para levar o aluno a participar na aula. Sabendo, à partida, que este não revelava grande predisposição para a prática, e quando à sua volta se verificava muito barulho e confusão, era uma forma de aluno não se sentir à vontade para realizar a aula. Optei por escolher sempre exercícios de aquecimento, que me permitissem ter um maior controlo sobre a turma, sendo mais direcionados para a matéria que estava a ser abordada e não utilizando tanto a componente lúdica, pois já sabia que se assim fosse, tinha alunos que acabariam por perturbar o funcionamento normal da aula, sendo mais uma razão para que o aluno com NEE não quisesse realizar a mesma. Neste sentido,

tentei sempre que possível criar condições para que o aluno se envolvesse na aula desde início. Por exemplo, exercícios que envolvessem pares, sabia que o aluno teria mais facilidade, pois para além de ter sempre alguém a acompanhá-lo na execução dos mesmos, era a forma de ele se divertir aprendendo com o outro.

Craft (1996) citado por Winnick (2011) sugere algumas modificações para que as opções curriculares sejam inclusivas, e como tal, refere quatro tipos de modificações que podem ser usadas. Uma das opções é usar o mesmo conteúdo curricular com objetivos iguais ou diferentes dos outros alunos da turma; refere também, que pode haver um currículo de vários níveis, em que as habilidades específicas ou níveis de atividade são variados para atender objetivos específicos, mas em que as áreas de conteúdo são as mesmas para todos os alunos; um currículo modificado em que as atividades são adaptadas para atender os mesmos ou diferentes objetivos; e, por fim, um currículo diferente, em que as atividades desenvolvidas são diferentes, com a finalidade de cumprir os mesmos ou diferentes objetivos. Optando por um currículo modificado, propus-me a definir atividades que fossem possíveis de concretizar por todos os alunos da turma, incluindo o aluno com SD. Sabendo que este em alguns dos exercícios propostos teria mais dificuldades de obter o sucesso, procurei ter sempre exercícios preparados para que o aluno não estivesse parado e também ter sempre algum aluno, ou grupo de alunos que cooperasse com ele de forma a mantê-lo motivado para as tarefas. Como já anteriormente referido, o aluno não apresenta grande predisposição para a prática desportiva, e por vezes, verificou-se difícil a sua participação ativa em algumas aulas, pois este revela-se bastante empenhado e interessado quando uma tarefa lhe desperta interesse, por isso, quando não gostava muito das modalidades que estavam a ser lecionadas, e tal como outro aluno qualquer, não queria fazer a aula. Tentando sempre cativá-lo através de jogos, de diferentes exercícios com diversos materiais (bolas coloridas, arcos, cordas), por vezes, o esforço era em vão, pois o aluno recusava-se mesmo a querer fazer aula, dizendo que queria ficar apenas a ver os colegas.

Lieberman & Houston-Wilson (2009), sugerem quatro áreas de modificação para adaptar as atividades: equipamentos, regras, meio ambiente, e instrução. Cada uma destas áreas envolve uma mudança ou variação para que os alunos com necessidades educativas especiais possam ser capazes de participar nas atividades e jogos propostos. Em cada matéria abordada ao longo do ano, tive em conta as dificuldades evidenciadas pelo aluno com SD, estabelecendo para cada uma

objetivos que fossem exequíveis. Nos JDC tive o cuidado de modificar regras e condicionar o jogo, para que o aluno pudesse participar mais ativamente no mesmo, e procurando a cooperação dos restantes alunos que sempre se mostraram disponíveis para tal.

A avaliação torna-se um elemento fundamental para determinar o estado e as necessidades do aluno com Síndrome de *Down*. Winnick & Short (1999) recomendam o uso de observação de tarefas ou outras medidas de atividade física como uma alternativa aos testes estandardizados, para medir a aptidão física de alunos com necessidades educativas especiais.

É um facto que não poderia considerar que o aluno com SD tivesse a mesma aptidão física dos restantes alunos da turma. Apesar disso, foi-me possível verificar que em certas modalidades, como por exemplo Basquetebol, o aluno apresenta um comportamento motor muito próximo do que é definido para um aluno dito normal. Sendo que este aluno pratica Basquetebol já seria de esperar que tivesse um maior à vontade nesta matéria, acabando por apresentar menos dificuldades que alguns alunos na turma.

Os mesmos autores acima mencionados recomendam que as crianças entre os 10 e os 17 anos de idade, e que apresentam uma deficiência intelectual, devem alcançar níveis de capacidade aeróbia, composição corporal, flexibilidade, força abdominal, força superior do corpo e resistência que se aproximem dos níveis de desempenho das que não tem deficiência. Seguindo esta lógica, em todas as aulas, o aluno com SD era motivado e cativado, tanto por mim, como pelos colegas, a realizar os exercícios de forma cuidada para conseguir obter o maior sucesso.

9.7. Considerações Finais

Como professora estagiária tive alguma dificuldade, inicialmente, em conseguir adaptar-me ao facto de ter um aluno com necessidades educativas especiais na turma, pois não possuía os conhecimentos e experiência necessária para trabalhar com alunos com NEE. É importante que o professor na sua formação tenha algo relacionado com a área do ensino especial. Apesar de na Licenciatura termos tido uma unidade curricular sobre Ensino Integrado, não foi de todo suficiente para que me sentisse preparada e à-vontade para dar aulas neste sentido. Por isso, foi fundamental o apoio dos professores mais experientes, o professor Orientador e a

professora de Educação Especial, assim como apoiar-me na bibliografia encontrada acerca das estratégias que poderia usar durante as minhas aulas, de modo a conseguir organizar as atividades da melhor forma, para que pudesse proporcionar experiências idênticas a todos os alunos. As estratégias de tutoria, de organização de diferentes exercícios, de utilização de outros materiais, da comunicação revelaram-se bastante úteis e contribuíram para o progresso do aluno. Quanto à comunicação este aluno requer uma atenção especial, e por isso durante as aulas, enquanto eu explicava os exercícios à turma ele observava. Depois de colocar a turma toda a exercitar, ia ter com o aluno e utilizando frases curtas e de simples compreensão, conseguia transmitir a ideia do que pretendia que ele fizesse, utilizando sempre a demonstração, usando outros colegas como referência, ou o próprio. Todos os alunos da turma também se mostraram bastante cooperantes, tentando sempre motivá-lo para a prática, e até quando ele estava a fazer algum gesto técnico de forma incorreta, havia sempre um aluno ou outro que se aproximava dele e o ajudava a perceber como deveria fazer para ter mais sucesso. Como refere Nielsen (1999), a inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e com qualidade, e que permita o seu crescimento e desenvolvimento. A todos os alunos deve ser providenciada uma educação que respeite as suas necessidades e características e que lhes seja facilitada a transição para a vida ativa, em que estes desempenhem, de forma autónoma e o mais independente possível, um papel na sociedade. E foi seguindo esta premissa, que durante as minhas aulas favoreci sempre a cooperação entre todos os alunos da turma, inculcando-lhes o espírito de equipa e de trabalho em grupo como forma de terem sucesso na vida futura. Foi com grande satisfação e contentamento que vi a evolução do aluno com SD nas diferentes modalidades, sabendo que o mesmo, até há um ano atrás não realizava determinadas tarefas. Nos JDC este aluno revelava mais à vontade e mais facilidade em executar os gestos técnicos que lhe eram pedidos, já em situação de jogo, demonstrava mais dificuldades, em colocar-se no espaço e em perceber as regras, sendo necessário, por vezes, reduzir o espaço de jogo, ou mesmo o número de elementos da equipa. Nas modalidades individuais, em Ginástica de Solo, como já referido, o aluno não podendo executar determinados elementos gímnicos optei por pô-lo a fazer um trabalho de desenvolvimento de coordenação motora e percepção de espaço. Na Ginástica de Aparelhos, foi uma grande surpresa, pois a princípio sabia que o aluno nunca tinha realizado alguns

exercícios, como salto no minitrampolim. Sendo esta uma matéria em que muitos alunos evidenciam receios na realização dos exercícios, pude constatar que este aluno conseguiu realizar o que lhe foi proposto, mostrando-se sempre divertido e interessado, chegando mesmo ao final da UD a conseguir fazer o salto de eixo, para cima do plinto, e o salto em extensão no minitrampolim. No Atletismo, o aluno não demonstrou tanto interesse, sendo necessário insistir mais com ele para que realizasse alguns exercícios. Mas, consegui que ele experimentasse o salto em comprimento, ainda que devido às suas limitações não o executasse de forma correta. A corrida de barreiras, o aluno nunca tinha experimentado, e só depois de ter visto uma aula com os colegas a realizar o exercício várias vezes, é que se dispôs a experimentar, na aula seguinte, e sempre com a minha ajuda, o aluno conseguiu realizar o pretendido.

É com orgulho que digo que superei este desafio da melhor forma possível, e consegui que o aluno se sentisse bem durante o decorrer das aulas, acontecendo o mesmo com os restantes alunos da turma, conseguindo atingir os objetivos propostos para estes.

Esta foi para mim uma experiência bastante enriquecedora e com a qual aprendi imenso e acredito que me ajudará num futuro próximo, caso tenha que lidar com alunos com NEE.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA, A. (2002). *DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Climepsi Editores PC.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington,DC,USA: AAMR
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte;
- Bento, J., (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Campo das Letras – Editores S.A., Porto;
- Bento, J., (1998). *Desporto e Humanismo: O Campo do Possível*. Editora UERJ, Rio de Janeiro;
- Block, M. & Obrusnikova, I. (2007). *Adapted Physical Activity Quarterly*. Inclusion in Physical Education: A review of the Literature from 1995-2005.
- Capelline, V. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese de doutoramento da Universidade Federal de São Carlos.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). *Principles for the practice of collaboration in schools*. Preventing School Failure.

- Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.

- Cunha, C. & Brito, J. (2004). Programas de animação desportiva em adultos portadores de deficiência mental. *Aspectos metodológicos e operacionais*. II – Congresso Internacional da Montanha – Escola Superior de Desporto de Rio Maior;

- Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 14/2008 – 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa

- Dessen, M. & Silva, N. (2002). Síndrome de *Down*: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia* 2002, 6 (2), p. 166 167-176;

- *Dicionário da Língua Portuguesa*. (2013). Porto Editora.

- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação especial: manual de apoio à prática*. Ministério de Educação, Lisboa, Portugal.

- Downing, J., Eichinger, J., & Williams, L. (1996). *Inclusive Education for Students with Severe Disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation*. Remedial and Special Education, Manuscript submitted for publication.

- Eichstaedt, C. & Lavay, B. (1992). *Physical activity for individuals with mental retardation: infancy through adulthood*. Champaign: Human Kinetics;

- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade - perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora;

- Freire, A. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Giangreco, M., Cloninger, C., & Iverson, V. (1993). *Choosing Options and Accommodations for Children: A guide to planning inclusive education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co
- Gimenez, R. (2005). *Atividade Física e Deficiência Mental*. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. da *Atividade Física Adaptada*. Barueri, SP: Manole.
- Gonçalves, E. (2006). *Aceitação Social em alunos com Síndrome de Down- estudo comparativo com crianças do pré-escolar*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra: FCDEF-UC.
- Janzen, L., Wilgosh, L., & McDonald, L. (1995). *Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities*. *Developmental Disabilities Bulletin*.
- Jobling A. (1994). *Physical education for the person with Down syndrome: More than playing games?*. *Down Syndrome Research and Practice*. 1994;2(1);31-35;
- Lewis, V. (2003). *Development and disability*. Malden: Blackwell Publishing;
- LIBÂNEO, J. (2005). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Ed. Loyola
- Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion* (2nd ed). Champaign, IL: Human Kinetics;
- Moretto, V. (2008). *Planeamento: planeando a educação para o desenvolvimento de competências*. 3a. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Nobre, P. (2005-2012). *Apontamentos da Disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano lectivo 2011-2012*, FCDEF-Coimbra.

- Nobre, P. (2010). Apontamentos da Disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano lectivo 20011-2012, FCDEF- Coimbra
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana;
- Organização Mundial de Saúde (2001). *Mental health resources in the world: Initial results of Projet. ATLAS*. Genebra, Organização Mundial da Saúde.
- Pinto, J. (2004). *A avaliação em educação*. Escola Superior de Setúbal;
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Ed. Instituto Politécnico de Bragança;
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Shigunov V., & Pereira, V. (1993). *Pedagogia da Educação Física: desporto coletivo na escola -os componentes afetivos*. São Paulo: Ibrasa.
- Siendentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto;
- Siedentop, D. (1998). *Las estrategias generales de enseñanza*. In Aprender a enseñar la educación física. Barcelona: INDE;
- Silva, R. (2002). *A educação especial da criança com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro, Monografia apresentada à Universidade Veiga de Almeida,
- Silva, E. (2010): Apontamentos da Disciplina de Didática da Educação Física e Desporto Escolar do Mestrado do Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do ano lectivo 2011-2012, FCDEF;
- Silva, M. (2011). *Inclusão de Alunos com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física: a concepção do outro*. Trabalho de Conclusão de Curso Educação Física Licenciatura – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

- Tournaki, N. & Criscitiello, E. (2003). *Using Peer tutoring as a successful part of behavior management*. Teaching Exceptional Children.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva da Formação do Professor*. Coleção em foco. Edições Asa.
- Winnick, J. (Ed). (2011). *Adapted physical education and sport* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Winnick, J. & Short, F. (1999). *The Brockport Physical Fitness Training Guide*. Champaign, IL: Human Kinetics

11. OUTRAS REFERÊNCIAS

- Costa, F. (1996). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa;
- Guia de Estágio 2010/2011, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra;
- Quintela, M. (2011). *Diretrizes e Normas Para Apresentação de Trabalhos Académicos: Dissertações e Teses*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

ANEXOS

Anexo I – Plano de Aula

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

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

Fundamentação da aula

Relatório de aula:

Anexo II – Grelha de Avaliação Diagnóstica

Determinantes Técnicas		Passe	Recepção	Drible	Lançamento Apoio	Lançamento Passada	Enquadr. Ofensivo	Enquadr. Defensivo	Nível (I,E,A)	Componentes Críticas
Nº	Nomes									<p><u>Passe:</u> 1-Bola à altura do peito, dedos em W; 2-Avanço de um dos apoios na direção do passe; 3-Trajectoria da bola tensa, dirigida ao alvo.</p> <p><u>Recepção:</u> 1- Ir ao encontro da bola, amortecendo-a; 2- Manter a bola no campo visual.</p> <p><u>Drible Progressão:</u> 1- Olha em frente sem perder o controlo da bola; 2- Dribla com a mão mais afastada do adversário; 3- Drible máx. altura da cintura.</p> <p><u>Lançamento em apoio:</u> 1- Colocação da mão que lança debaixo da bola, a outra mão, lateral à bola; 2- Movimento de extensão dos braços no ato de lançamento; 3- Flexão do pulso, dirigido para o cesto.</p> <p><u>Lançamento na passada:</u> 1- Sequência correta de apoios.</p> <p><u>Enquadramento Ofensivo:</u> 1-Enquadra-se com o cesto;2-Cria linhas de passe e corta para o cesto;3- Lança quando tem oportunidade.</p> <p><u>Enquadramento Defensivo:</u> 1- Sem bola coloca-se entre o adversário e o cesto.2-Adota posição defensiva básica (MI flectidos; olhar para a frente e braços e dedos abertos virados p/ bola.</p>
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										

Nível	Parâmetros de Referência
Introdutório(I)	O aluno apresenta muita dificuldade na execução dos gestos técnicos, não respeitando a maioria das componentes críticas, em situação de jogo ou exercício.
Elementar (E)	O aluno apresenta alguma dificuldade nos gestos técnicos, respeitando algumas das componentes críticas, em situação de jogo ou exercício.
Avançado (A)	O aluno apresenta correção na realização dos gestos técnicos, respeitando a maioria ou todas as componentes críticas, em situação de jogo ou exercício.

Anexo III – Grelha de Avaliação Formativa

Data																									
Aula da U.D																									
Nº	Nome	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos	Comportamento	Desempenho	Participação	Conhecimentos
1																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									

Terminologia a utilizar: Muito Fraco / Insuficiente / Suficiente / Bom / Muito Bom

Anexo IV – Grelha de Avaliação Sumativa

N.º	Determinantes Técnicas	Drible Progressão/ Mudanças de direção	Passe/ recepção	Lançamento na passada/em apoio	Jogo reduzido		Total	Componentes Críticas
	Nome				Ofens.	Defens.		
1								<p><u>Passe:</u> - Bola à altura do peito, dedos para cima, polegares na parte posterior da bola; - Avanço de um dos apoios na direção do passe; - Trajetória da bola tensa, dirigida ao alvo.</p> <p><u>Recepção:</u> - Ir ao encontro da bola, amortecendo-a; - Manter a bola no campo visual.</p> <p><u>Drible Progressão:</u> - Olha em frente sem perder o controlo da bola; - Dribla com a mão mais afastada do adversário; - Drible à altura da cintura.</p> <p><u>Mudanças de direção pela frente:</u> - Drible baixo; - Mudar rapidamente de direção, fazendo a bola ressaltar de uma mão para a outra; - Proteger a bola com o corpo.</p> <p><u>Lançamento em apoio:</u> - Colocação da mão que lança debaixo da bola, a outra mão, lateral à bola; - Movimento de extensão dos braços para cima; - Movimento de flexão do pulso, dirigido para o cesto.</p> <p><u>Lançamento na passada:</u> - Definido anteriormente para o lançamento - Sequência correta de apoios. (dir. esq.) ou (esq. dir.)</p> <p><u>Jogo reduzido (3x3):</u> - Ofensivamente, cria linhas de passe e corta para o cesto; Procura espaços vazios para receber; Progride em drible ou passe para o cesto; Lança na passada ou curta distância se tem oportunidade; Participa no ressalto. - Defensivamente, coloca-se entre o adversário e o cesto; Dificulta o passe/drible/lançamento e a abertura de linhas de passe; Participa no ressalto.</p>
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Níveis	Parâmetros
Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades coletivas não executa as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Não executa as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 2	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades coletivas não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Não executa de forma correta as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 3	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades coletivas executa com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação analítica; - Executa com algumas dificuldades as exigências de caráter técnico em situação de jogo.
Nível 4	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades coletivas executa com relativa facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica. - Executa com relativa facilidade as exigências de caráter técnico em situação de jogo, optando pela decisão mais correta.
Nível 5	<ul style="list-style-type: none"> - Nas atividades coletivas executa com facilidade as exigências de caráter técnico em situação analítica. - Executa com facilidade as exigências de caráter técnico em situação de jogo, optando pela decisão mais correta.