

Ricardo Alexandre Carvalho da Costa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA COM J.I. PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA TURMA DO 9ºH NO ANO LETIVO 2014/2015

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria João Campos apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RICARDO ALEXANDRE CARVALHO DA COSTA

2010132300

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
INTEGRADA COM J. I. PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA TURMA DO
9ºH NO ANO LETIVO 2014/2015

“O efeito de uma atividade de desporto adaptado nas atitudes dos alunos sem NEE face a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.”

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
Básico e Secundário.

Orientador FCDEF-UC: Professora
Doutora Maria João Campos

COIMBRA

2015

Esta obra deve ser citada como:

Costa, R. (2015). Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica Integrada com J. I. Prof. Dr. Ferrer Correia junto da turma H do 9.ºano no ano letivo 2014/2015. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Ricardo Alexandre Carvalho da Costa, aluno nº 2010132300 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).

Ricardo Alexandre Carvalho da Costa

16 de junho de 2015

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã por todo o apoio ao longo do meu percurso académico e por não me deixarem desistir dos meus objetivos.

Aos meus avós pela ajuda constante, tornando possível prosseguir estudos a nível superior.

A todos os meus amigos, que estiveram presentes ao longo destes cinco anos.

Aos meus colegas e amigos de núcleo, Xana e Hugo, por todos os momentos passados que tornaram este ano memorável.

Aos Professores Orientadores Edgar Ventura e Maria João Campos, pelo acompanhamento, sugestões e críticas durante o Estágio Pedagógico, contribuindo para minha formação enquanto professor.

À Escola Ferrer Correia, funcionários e professores, por tão bem me terem acolhido.

E por fim, à turma do 9ºH por este ano de aprendizagem em que cada um contribuiu de forma significativa para a minha evolução.

RESUMO

O Estágio Pedagógico representa um marco fundamental na formação académica, profissional e pessoal. Na formação académica, pois é a conclusão de um ciclo de estudos, onde é possível colocar em prática todos os conteúdos adquiridos ao longo da formação inicial. Na formação profissional, porque é a primeira experiência no mundo do ensino, onde através de uma prática guiada e supervisionada aprendemos o que é ser professor. Por fim, considero ser um marco a nível pessoal, pois é o ano onde passamos por experiências novas, onde é essencial a nossa superação.

O presente documento tem como finalidade realizar uma reflexão crítica da prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica Integrada com J. I. Prof. Dr. Ferrer Correia, localizada do Senhor da Serra – Semide, junto da turma H do 9.ºano de escolaridade no ano letivo 2014/2015. Este consiste na elaboração do relatório final de estágio, estando estruturado em três capítulos fundamentais: o primeiro que faz referência à contextualização da prática desenvolvida; o segundo onde é apresentada uma análise e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas, e por fim, o terceiro capítulo que é dedicado à apresentação da investigação realizada para o tema-problema sobre o “O efeito de uma atividade de desporto adaptado nas atitudes dos alunos sem NEE face a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.”. Este estudo surge com o objetivo principal perceber o impacto de uma atividade denominada “Dia Ferrer Paralímpicos” dedicada à prática de desporto adaptado e que variáveis (género, contacto prévio com pessoas com deficiência e o nível de competitividade nas atividades) influenciam as atitudes dos alunos. A amostra é constituída por 26 alunos, do 9º ano de escolaridade, pertencentes a Escola Básica Integrada c/ J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia. A versão traduzida para português do Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) foi aplicada para avaliar as atitudes dos alunos antes e depois da atividade. Os resultados mostram que houve diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos alunos face à inclusão antes e depois da atividade, com a evidência que melhoraram as suas atitudes, isto é revelaram maior aceitação em relação à inclusão.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Necessidades Educativas Especiais (NEE). Inclusão. Atitudes.

ABSTRACT

The Pedagogic Stage represents a key milestone in the academic, professional and personal formation. On academic background, as is the completion of a course of study, where it is possible to put into practice all content acquire along the initial formation. Vocational training, it is the first experience in the world of education, where through a guided and supervised practice we learn what it means to be a teacher. Finally, consider to be a milestone on a personal level, because it is the year where we go through new experiences, where our resilience is essential.

This document aims to carry out a critical reflection of pedagogical practice in Integrated School with J. I. Prof. Dr. Ferrer Correia, located on the Serra-Semide, along the class H of the 9th year of schooling in the academic year of 2014/2015.

This consists in drawing up the final report stage, being structured in three chapters: the first that makes reference to the contextualization of the practice developed; the second where is presented an analysis and reflection on pedagogical practices developed, and finally, the third and last chapter which is dedicated to the presentation of the research carried out for the theme-problem on “The effect of a sport adapted in the attitudes of students without SEN face the inclusion of pupils with SEN in physical education classes”. This study comes up with main objective, to analyse the impact of an activity called “Ferrer Paralympics Day” dedicated to the practice of sport tailored and realize that variables (gender, prior contact with people with disabilities and the level of competitiveness in the activity) influence the attitudes of students. The sample consists of 26 students, of the 9th year of schooling, belonging to Integrated School c/J. I. Prof. Ferrer Correia.

The translated version for the Portuguese Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) was applied to assess the attitudes of students before and after the activity.

The results shows that there were statistically significant differences in the attitudes of the students face to include before and after activity, with the evidence that improved their attitudes, this is revealed greater acceptance in relation to inclusion.

Key-words: Pedagogical Internship. Special Educational Needs (SEN). Inclusion. Attitudes.

INDÍCE

INDÍCE DE TABELAS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	12
1. Expectativas iniciais	12
2. Plano de Formação Individual	13
3. Caracterização das condições de realização.....	15
3.1. Caracterização da escola	15
3.2. Recursos Espaciais	15
3.3. Caracterização da Turma.....	16
CAPITULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
1. Planeamento	18
1.2. Plano Anual.....	18
1.3. Unidades Didáticas.....	21
1.4. Plano de Aula.....	26
2. Realização.....	28
2.1. Instrução	28
2.2. Gestão	31
2.3. Clima	32
2.4. Disciplina.....	33
2.5. Decisões de ajustamento	34
2.6. Estratégias usadas para ultrapassar as dificuldades (professor e alunos) 36	
3. Avaliação	37
3.1. Avaliação Diagnóstica	37
3.2. Avaliação Formativa	39
3.3. Avaliação Sumativa.....	41
3.4. Autoavaliação	43
3.5. Atitude Ético-Profissional.....	44
CAPITULO III – TEMA PROBLEMA	46
1. Introdução	46
2. Revisão da Literatura.....	47
3. Objetivos do estudo	52

4.	Metodologia	52
4.1.	Seleção e caracterização da amostra	52
4.2.	Descrição do instrumento de avaliação	52
4.3.	Desenho da atividade “Dia Ferrer Paralímpicos”	53
4.4.	Procedimentos de aplicação do instrumento	54
4.5.	Análise e tratamento de dados	55
5.	Apresentação dos resultados	56
5.1.	Análise descritiva dos resultados	56
5.2.	Estudo estatístico inferencial.....	59
6.	Discussão dos resultados	60
7.	Conclusão	62
7.1.	Limitações do estudo	63
7.2.	Recomendações	63
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
	ANEXOS	67
	ANEXO I – Modelo de plano de aula.....	68

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1 – Plano de Formação Individual	13
Tabela 2 – Número de alunos da Escola Ferrer Correia	15
Tabela 3 – Distribuição das matérias do ano letivo 2014/2015.....	20
Tabela 4 – Variável Género.....	56
Tabela 5 – Variável Idade.....	56
Tabela 6 – Variável contacto prévio na família	57
Tabela 7 – Variável contacto prévio na turma	57
Tabela 8 – Variável contacto prévio na aula de EF.....	58
Tabela 9 – Variável nível de competitividade	58
Tabela 10 – Análise inferencial da Atitude Geral.....	59
Tabela 11 - Análise inferencial da Atitude Especifica.....	59
Tabela 12 - Análise inferencial da Atitude Global.....	60
Tabela 13 – Análise inferencial para a variável género	60

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FB – Feedback pedagógico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

SPSS - Statititcal Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, que está inserida no plano de estudos do Metrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e assume-se como uma reflexão final de toda a prática pedagógica desenvolvida no ano letivo 2014/2015.

O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Básica e Integrada com Jardim de Infância Professor Doutor Ferrer Correia, no Senhor da Serra junto de uma turma do nono ano de escolaridade tendo sido este Relatório de Estágio redigido com base na experiência vivenciada.

O Relatório de Estágio tem como objetivo sintetizar todo o trabalho realizado durante sensivelmente nove meses e produzir uma reflexão estruturada e fundamentada sobre o percurso realizado, identificando as fraquezas e pontos fortes da minha ação enquanto professor.

No meu ponto de vista, a realização do Estágio Pedagógico foi extremamente importante no meu desenvolvimento pessoal e profissional tendo sido uma oportunidade única para colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Foi um passo marcante uma vez que foi a transição da “sala de aula” para o contexto real do sistema educativo, vivenciando o que verdadeiramente é ser professor.

Este documento está organizado em torno de três capítulos principais, sendo que no I é realizada uma contextualização da prática desenvolvida, incluído as expectativas iniciais o plano de formação individual e a caracterização das condições de realização. No II é feita uma análise reflexiva da prática pedagógica, incidindo nas três áreas fundamentais do processo ensino aprendizagem: Planeamento, Realização e Avaliação. O III e último capítulo está reservado para o aprofundamento do tema-problema, onde foi realizada uma investigação sobre “o efeito de uma atividade de desporto adaptado nas atitudes dos alunos sem NEE face a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.”.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expectativas iniciais

Desde cedo tive como ambição prosseguir estudos a nível superior e acima de tudo tornar-me professor de Educação Física. Deste modo, ao longo da minha formação inicial procurei absorver o maior número de conhecimentos, para conseguir futuramente desempenhar da melhor forma a profissão de docente.

O estágio pedagógico assume extrema importância neste processo, uma vez que é marcada pela passagem de discente para docente, o que trás um elevado acréscimo de responsabilidade. À partida para a realização desta última etapa, não possuía qualquer experiência na área do ensino, mas já tinha experiência ao nível do treino desportivo de futebol, o que de certa forma me trouxe alguma segurança. Apesar de me sentir capaz para assumir o papel de docente, inúmeros foram os receios, dúvidas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as características da turma, existência de modalidades das quais não tinha grande conhecimento mas acima de tudo por ter a noção que as aprendizagens dos alunos tinham uma íntima relação com o meu desempenho.

As expectativas iniciais eram diversificadas, mas centravam-se essencialmente com o objetivo de criar empatia com a turma e de fomentar o gosto pela prática desportiva nos meus alunos. Ao nível das aprendizagens pretendia criar ao máximo um meio educativo eficaz, permitindo a aprendizagem de todos os alunos sem exceção.

No que diz respeito à *dimensão profissional, social e ética* pretendia realizar da melhor maneira o papel principal de um professor, que é promover a aprendizagem de todos os alunos de uma forma sustentada e de acordo com as suas capacidades. Quanto à *participação na escola* tinha a expectativa de ser um profissional ativo e dinâmico no meio educativo onde iria estar inserido, procurando envolver-me ao máximo no meio em causa, participando e criando atividades que fomentassem uma comunidade inclusiva. Quanto ao *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, o principal objetivo era a aprendizagem dos meus alunos.

Relativamente ao contacto com toda a comunidade escolar, tinha a expectativa de envolver-me tanto quanto possível na “vida” da escola, participando ativamente nas

atividades organizadas e eu próprio colaborar juntamente com o grupo de Educação Física na organização de atividades que acrescentassem valor aos alunos.

Para além do supra citado, tinha ainda a expectativa de evoluir em certos parâmetros com os quais não me sentia tão liberto, nomeadamente a comunicação.

2. Plano de Formação Individual

Tabela 1 – Plano de Formação Individual

	Fragilidades de desempenho	Objetivos de aperfeiçoamento	Estratégias
Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de experiência; - Distribuição das matérias de forma articulada; - Conhecimento pouco profundo de algumas modalidades; - Realização da extensão dos conteúdos; - Definição de objetivos; - Selecionar exercícios adequados para cada nível. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conhecimentos acima de tudo da forma mais adequada da distribuição das matérias ao longo do ano; - Criar um ensino inclusivo, para os diferentes intervenientes; - Adequar os exercícios a cada grupo de nível; - Melhorar na definição dos tempos de exercitação para cada exercício, bem como na organização do plano de aula para que seja de melhor compressão e aplicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das modalidades em que me sinto menos apto; - Realização no final de cada aula de uma reflexão; - Trabalho colaborativo dentro do núcleo de estágio; - Realização relatórios de cada unidade didática de modo a refletir sobre o que correu menos bem.

Realização	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução inicial e final, pois muitas vezes o conteúdo das mesmas é pobre; - Colocação dos alunos e execução de uma demonstração completa; - Dar feedback geral à turma, mas acima de tudo fechar os ciclos; - Lidar com problemas de indisciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar é na qualidade do conteúdo das instruções; - Melhorar a minha performance ao nível do feedback, mais concretamente em fechar os ciclos de modo a verificar o efeito pretendido com a correção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões/reflexões no final de cada aula bem como a observação das aulas de todos os professores estagiários; - Gravação das aulas para posteriormente serem visionadas.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de critérios de êxito para cada nível; - Dificuldade em classificar o nível dos alunos; - Posicionar os alunos num dos 5 níveis em cada gesto técnico; - Tornar a aula de avaliação idêntica às outras, emitindo na mesma feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoar a capacidade de observações e perceção das capacidades e dificuldades dos alunos; - Adaptar e seleccionar estratégias essenciais para avaliar de modo a ter todos os alunos em atividade; - Perceber quais os exercícios mais adequados para a avaliação, bem como a organização que proporciona uma avaliação mais eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um protocolo da avaliação diagnóstica para tornar mais fácil o processo; - Realização no final de cada avaliação uma reflexão da mesma, para perceber o que correu menos bem, de modo a corrigir os erros.

3. Caracterização das condições de realização

3.1. Caracterização da escola

A Escola EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia está situada na aldeia serrana do Senhor da Serra, tendo esta cerca de 450 habitantes. Pertencendo à União Freguesias de Semide e Rio de Vide, encontra-se a cerca de 10 km de Coimbra e 12 km de Miranda do Corvo e pertence ao Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

A existência da Escola neste local deve-se ao facto de ter crescido e evoluído a partir da criação de uma Escola Primária a funcionar desde 1968, num edifício com duas salas construído segundo o Plano dos Centenários. O atual complexo escolar foi inaugurado em 24 de Abril de 2004, apresentando uma qualidade estrutural e de equipamentos digna de registo.

A população escolar que hoje frequenta a escola provém de aldeias e freguesias circundantes. O número total de alunos da escola é de 260, no entanto apenas 181 frequentam o 2º e 3º Ciclo, sendo os restantes alunos do pré-escolar e 1º Ciclo.

Tabela 2 – Número de alunos da Escola Ferrer Correia

	Pré-escolar	1º Ciclo	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Vocacional
Nº ALUNOS	28	51	19	29	29	30	48	26

Existe na sede de freguesia o Lar de Jovens de Santa Maria de Semide, instituição acolhedora de alunos oriundos de famílias problemáticas, ali colocados fundamentalmente por decisão dos tribunais. No 2º e 3º Ciclo, existem sensivelmente 19 alunos de instituições (17 Lar de Jovens de Santa Maria de Semide e 2 da Casa do Gaiato), o que representa aproximadamente 10,5% desses ciclos. Esta elevada percentagem de alunos faz com que a Escola Ferrer Correia tenha características particulares, sendo necessário um maior acompanhamento destes alunos, de modo a responder as suas necessidades e a evitar comportamentos desviantes, facilitando a sua inclusão na comunidade escolar.

3.2. Recursos Espaciais

A escola sede é constituída por dois corpos de edifícios principais, de rés-do-chão (aulas do pré escolar) e 1º andar (aulas do 1º, 2º e 3º ciclo) e pela nave secundária que é constituída pelo pavilhão Gimnodesportivo, propício à prática de modalidades como:

- Futebol;
- Basquetebol;
- Voleibol;
- Jogos;
- Badminton;
- Atletismo (salto em altura);
- Hóquei de sala;
- Corfebol.

Anexada ao pavilhão encontra-se a sala de ginástica onde se desenvolvem as seguintes modalidades:

- Ginástica;
- Dança;
- Atletismo (salto em altura);
- Jogos.

No exterior existem três campos de jogos (2 de basquetebol, 1 de futebol/andebol), uma caixa de saltos, uma zona de lançamento do peso e uma zona destinada às modalidades de velocidade.

Na escola funcionam os seguintes serviços: Refeitório, Secretaria, Papelaria, Reprografia, PBX, Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, Núcleo de Apoios Educativos, Biblioteca Escolar, Bar dos alunos e Bar dos professores, no espaço adjacente ao campo exterior funciona também o ATL.

3.3. Caracterização da Turma

A caracterização da turma foi realizada através da aplicação de um inquérito por questionário realizado pelo Núcleo de Estágio da Escola Básica Integrada com J. I. Prof. Dr. Ferrer Correia na primeira aula do ano letivo.

A turma do 9ºH é constituída por 19 alunos, 12 do género masculino e 7 do género feminino, com uma média de idades de 14 anos, havendo alunos com 13, 14 e 15 anos.

Todos os alunos residem em aldeias periféricas ao Senhor da Serra pertencentes ao conselho de Miranda do Corvo. Relativamente ao agregado familiar em média os pais dos alunos têm aproximadamente 46 anos e as mães, 44 anos com o seu nível académico

a ser relativamente baixo, isto é nenhuma deles tem estudos a nível superior e apenas 16% frequentaram o ensino secundário. No capítulo do agregado familiar é importante salientar que dois alunos estão institucionalizados estando a residir no lar de jovens de Semide, sendo que o seu encarregado de educação um responsável da instituição.

Relativamente ao seu percurso escolar, 9 alunos já reprovaram pelo menos um ano e apenas 10 alunos não tem qualquer retenção. No que diz respeito aos objetivos em prosseguir os estudos a nível académico, quatro alunos indicam que pretendem ficar pelo 12º ano, seis alunos querem tirar um curso profissional, seis alunos pretendem seguir estudos a nível superior e os restantes três alunos ainda não têm definido qualquer tipo de plano.

Relativamente à prática de desportiva, apenas 32% dos alunos praticou ou pratica desporto federado, revelando deste modo poucos hábitos na prática de desporto.

No que diz respeito às aprendizagens, podemos considerar que a turma é heterogénea, havendo um grupo de alunos que possui um nível de proficiência que se destaca pela positiva, enquanto que os restantes apresentam carências ao nível psicomotor, com predominância em modalidades coletivas. Na turma existem dois alunos com NEE, um com deficiência ao nível motor limitando a realização da aula de Educação Física e outro com graves dificuldades ao nível da aprendizagem.

CAPITULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O processo de ensino aprendizagem, mais concretamente a prática pedagógica está assente em três áreas: planeamento, realização e avaliação. Ao longo do próximo capítulo será realizada uma reflexão profunda sobre as mesmas.

1. Planeamento

Segundo Bento (1987, p.15) na planificação são definidos e concretizados os objetivos mais importantes e são apresentadas as linhas estratégicas para a organização do pedagógico. Ainda segundo o mesmo autor, a “planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”.

É no planeamento que o professor determina os efeitos e objetivos a alcançar no ensino.

1.2.Plano Anual

“É um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino – no local e nas pessoas envolvidas (...). Constitui, pois um plano sem pormenores de atuação ao longo do ano.”

Bento (1987, p.52)

O Plano Anual tem como principal objetivo estruturar todo trabalho a desenvolver com uma determinada turma durante o ano letivo, adequando o mesmo a todo um conjunto de fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, o meio onde está inserido, características da escola e dos alunos.

Deste modo, a realização do plano anual é das primeiras tarefas a realizar ao nível do planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Este teve como alicerce, o Plano Nacional de Educação Física para o 3º Ciclo, nomeadamente as indicações e objetivos nele presentes.

Numa primeira fase para a elaboração deste documento e para o mesmo ser contextualizado e adequado às características da comunidade escolar, foi concebida a caracterização profunda do contexto da escola e do meio envolvente com o objetivo de ficarmos a conhecer o meio onde estávamos inseridos, pois nenhum dos estagiários residia naquele conselho. Para além disso foi ainda realizada uma caracterização exaustiva da turma, para se poder direcionar o processo de ensino-aprendizagem para o sucesso de todos os alunos.

Nas tarefas preparatórias para a elaboração do plano anual, foi necessário elaborar a calendarização do número de aulas de cada período de acordo com o calendário escolar 2014/2015. Concluída esta contagem foi elaborado pelo núcleo de estágio, o mapa de rotações de espaços de acordo com as normas prestada pelo Professor Orientador Edgar Ventura, que nos indicou que queria a lecionação de duas modalidades por período, havendo deste modo uma rotação por período com sensivelmente cinco semanas em cada espaço.

Concluída essa planificação, foi fundamental delinear temporalmente as matérias a lecionar ao longo do ano tendo em conta em primeiro lugar, as diretrizes do departamento de Educação Física da escola para aquele ciclo de estudos, mas mais propriamente para o 9º ano de escolaridade e em segundo a informação do PNEF no que diz respeito às matérias nucleares e comuns a todas escolas para garantir uma homogeneidade do currículo. Na seleção das matérias, apesar de termos de seguir as normas supra citadas, o professor orientador da escola deu-nos total liberdade para a escolha das mesmas. Deste modo, o núcleo de estágio definiu um conjunto de linhas balizadoras para esta seleção e enquadramento ao longo dos três períodos: a primeira com as modalidades abordadas em anos anteriores, garantindo deste modo uma continuidade dos conteúdos, uma vez que se trata segundo o PNEF de um ano de revisão, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos; em segundo os gostos dos alunos, para conseguir lecionar modalidades com as quais os alunos se identificassem e por fim e não menos importante, o espaço definido pelo roulement, tendo sempre em conta as suas características e condições. Deste modo, definimos então o quadro de matérias abordar ao longo do ano, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 3 – Distribuição das matérias do ano letivo 2014/2015

Período	Início	Fim	Matérias
1º	15.09.2014	03.10.2014	Fitnessgram
	06.10.2014	07.11.2014	Voleibol
	10.11.2014	12.12.2014	Ginástica de Aparelhos
2º	05.01.2015	06.02.2015	Badminton
	09.02.2015	20.03.2015	Ginástica Acrobática
3º	07.04.2015	08.05.2015	Futsal
	11.05.2015	12.06.2015	Atletismo

É importante salientar que juntamente com o Professor orientador, optámos por uma periodização por blocos lecionando cada modalidade de forma contínua de acordo com o mapa de rotações de espaço. “Quando o planeamento se faz por «blocos de atividades», as decisões ao nível do plano de Educação Física da turma são baseados (quase exclusivamente) em critérios exteriores aos próprios alunos, sendo o mais frequente os recursos, ou melhor, o sistema de rotação pelas instalações.” (Carvalho, 1994, p.138)

Deste modo, foi definido a duração de cada unidade didática, de acordo com a rotação de espaços estabelecida pelo núcleo de estágio, tendo sido este o único critério para estabelecer o número de aulas destinada a cada modalidade.

O planeamento anual não tem um carácter fechado, isto é a qualquer momento poderá sofrer alterações ou ser reajustado se assim for necessário. Neste sentido, o plano anual da turma 9ºH teve de sofrer alterações nomeadamente ao nível da distribuição das matérias lecionadas, uma vez que os horários estipulados no início do ano letivo sofreram alterações no segundo período, o que originou consequentemente alterações no mapa de rotações de espaço.

Em suma, este planeamento tornou-se bastante útil, visto que no início não sabíamos como estruturar o processo de ensino-aprendizagem e através deste documento conseguimos delinear da melhor forma toda a nossa ação.

Relativamente às dificuldades detetadas, destaco a elaboração de um plano anual completo e com toda a informação necessária, bem como a adequação do mesmo ao

contexto e à turma. No início não sabíamos ao certo que tópicos deveríamos colocar nem como poderíamos tornar “único” o plano.

1.3.Unidades Didáticas

“(...)o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica.”

Bento (1987, p.52,55)

Depois da elaboração do Plano Anual, surgem as Unidades Didáticas como a segunda tarefa a realizar ao nível do planeamento. São consideradas como a extensão do plano anual, pormenorizando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem de cada matéria, orientando o mesmo para o sucesso de todos os alunos.

A elaboração das Unidades Didáticas também tiveram como base as linhas orientadoras apresentadas pelo PNEF para o 3º Ciclo de escolaridade, no entanto como próprio nome indica o PNEF apenas serviu como orientação, pois foi essencial ter em conta as características específicas do contexto a que se destinavam, bem como o conhecimento geral do nível de proficiência da turma, resultantes da avaliação diagnóstica realizada.

A estrutura das UD's foi delineada dentro do núcleo de estágio e em consonância com as diretrizes prestadas pelo professor orientador. Deste modo, em conjunto definimos as linhas gerais de elaboração do documento, sendo o mesmo composto por: apresentação da modalidade contendo a caracterização e uma breve história; a caracterização dos recursos disponíveis, nomeadamente os materiais, espaciais, humanos e temporais; apresentação dos resultados da AD; definição e apresentação dos conteúdos a lecionar; a definição dos objetivos (gerais e específicos); o quadro da extensão e sequenciação dos conteúdos, definindo a distribuição dos mesmos ao longo das aulas de forma lógica; a definição de estratégias de ensino (gerais e específicas); as progressões pedagógicas para cada gesto técnico; definição do processo avaliativo e por fim e não menos importante o balanço final da UD.

Ao longo deste ano letivo elaboramos cinco Unidades Didáticas, onde a primeira parte poderemos dizer que não era específica, pois tinha um carácter geral, no entanto, a segunda parte já era orientada para a turma em questão nomeadamente a definição de objetivos a alcançar e o quadro da extensão de conteúdos. Esta foi sem dúvida das maiores dificuldades detetadas, pois era necessário de uma forma lógica e sequencial abordar um conjunto de conteúdos num curto espaço de tempo, onde por vezes os alunos não tinham tempo suficiente para consolidar os mesmos. Numa primeira fase, foi essencial o trabalho colaborativo entre o núcleo para em conjunto ponderarmos e distribuímos de forma acertada todos os conteúdos. Esta mesma definição por vezes sofreu alterações, nomeadamente na UD de Voleibol, onde a evolução dos alunos foi para além do previsto e deste modo foi necessário reajustar, introduzindo conteúdos mais complexos para garantir um ensino desafiante e motivador para os alunos. Nesta mesma extensão, foi utilizada por vezes, a diferenciação pedagógica ao nível de conteúdos resultante da informação recolhida na AD, pois havia alunos muito díspares em termos de capacidades, não podendo definir o mesmo tipo de objetivos e conteúdos para os dois grupos de nível.

Ao incluirmos as progressões pedagógicas e as componentes críticas dos gestos nas Unidades Didáticas, fez com que ficássemos com algum conhecimento ao nível dos conteúdos, sendo depois mais fácil a sua aplicação durante as aulas. Isto porque algumas das modalidades lecionadas não fizeram parte do plano de estudos da nossa formação inicial nomeadamente Badminton e Ginástica Acrobática. Em suma, a elaboração destes documentos serviu de orientação e estudo para uma melhor execução do processo de ensino-aprendizagem.

Os balanços das unidades didáticas assumiram-se como primordiais e de extrema importância para minha evolução enquanto professor. Nestas reflexões, numa primeira instância foram avaliadas todas as estratégias optadas ao nível do planeamento, fazendo um levantamento dos pontos fortes e dos passíveis de melhoria, para que fosse possível uma constante aprendizagem. Além disso, foi possível verificar a evolução dos alunos da avaliação diagnóstica para a sumativa, sendo esta análise essencial para verificar a adequação de todo o planeamento efetuado.

Para além das dificuldades já identificadas, uma não menos importante foi a de encontrar progressões pedagógicas para a leção de determinado conteúdo.

Para ultrapassar a mesma foi necessário consultar a bibliografia e professores já experientes, nomeadamente no badminton que solicitámos a ajuda do professor de desporto escolar.

1.3.1. Estratégias

“A estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”

Roldão (2009, p.57)

O processo de ensino-aprendizagem é muito complexo, se não for definido um “rumo” e encontrada a melhor forma para chegar ao “destino” (estratégias) corremos o risco de “naufragar” acabando por ter dificuldades em chegar a “bom porto”. Deste modo, quando é realizado o planeamento, nomeadamente ao nível das UD’s é necessário criar um conjunto de estratégias gerais e específicas em relação às várias dimensões para facilitar e apoiar a nossa prática pedagógica.

Relativamente às estratégias gerais utilizadas, foi definido que a primeira aula de cada UD seria dedicada à AD de modo a obtermos o maior número possível de informação relativamente ao desempenho dos alunos. Os exercícios obedeceram ao princípio da repetição, seguindo a premissa que quanto maior a repetição, maior é a aprendizagem.

Foram também definidas ao longo das várias UD’s estratégias ao nível da instrução, gestão e clima/disciplina. Na instrução, para a explicação dos gestos técnicos definimos a realização da demonstração pelo professor ou pelos alunos, fazendo sempre referência às componentes críticas do gesto. No início de cada aula realizamos a ligação entre os conteúdos abordados na aula anterior e os conteúdos e objetivos daquela sessão. No final de cada aula ficou definido a realização de uma revisão dos conteúdos e objetivos, bem como a extensão aos conteúdos a abordar na aula seguinte.

Na gestão utilizámos a criação de rotinas de comportamento, antes, durante e depois da aula, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo disponível.

Nas transições entre os exercícios, realizar a contagem decrescente a partir do 5 em que o último aluno a chegar tinha um castigo.

No clima/disciplina, as estratégias passavam por tentar manter um relacionamento mais pessoal possível com alguma afetividade para ter o domínio da turma e conseguir reter de cada aluno o seu melhor. Sempre que ocorresse um comportamento inapropriado seria solicitado ao aluno a realização de um exercício de complemento de aula (abdominais, flexões, etc.).

1.3.2. Diferenciação Pedagógica

“Diferenciar é organizar as atividades e as interações de maneira a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos frequentemente, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para ele.”

Perrenoud, P. (2001, p.58)

Sendo a educação um direito de todos os alunos, torna-se importante a implementação da pedagogia diferenciada, que deve ter como meta educar as diferenças e encontrar a melhor forma de trabalhar com a diversidade, visto que a aprendizagem dos alunos é objetivo primordial. O ensino deve diferenciar-se de acordo com os alunos, através de uma adaptação que se situa essencialmente ao nível dos métodos, dos progressos individuais, das estratégias e dos exercícios. A pedagogia diferenciada tem como objetivo geral, o sucesso educativo de cada um e tem como função o “estabelecimento de dispositivos que permitam colocar cada aluno, o mais frequentemente possível em situações didáticas feitas à sua medida, suscetíveis de o fazer progredir tendo em vista objetivos comuns” (Perrenoud 2001, p.56). As condições em que é realizado o ensino coloca limites à diferenciação pedagógica em função das características individuais dos alunos, devido ao número de alunos, o aceitar de horários uniformes, a concentração do grupo num mesmo local, o programa, as regras de avaliação e também em muitos sistemas de ensino o professor não estar preparado para ministrar um ensino individualizado ou a pequenos grupos.

Deste modo, desde o início do ano letivo seguimos o princípio de diferenciar sempre que fosse necessário. Assim, a avaliação inicial de cada UD foi primordial para a

aferição das demais capacidades dos alunos e consequente formação de grupos de nível de acordo com o grau de proficiência dos alunos. Foi estabelecida uma diferenciação em vários níveis, isto é, nos objetivos, nos conteúdos, no planeamento de cada aula com a realização de exercícios de níveis de complexidade diferentes entre outros.

Logo na primeira UD de Voleibol foi utilizada a diferenciação ao nível dos conteúdos, pois deparei-me com a existência de dois grupos de nível bastantes díspares na AD. Tinha um conjunto de alunos com uma boa capacidade técnica e deste modo fui ambicioso, lecionando aos mesmos conteúdos como o remate em suspensão e o bloco, enquanto aos restantes apenas foi introduzido os conteúdos básicos, uma vez que tinham um nível inferior. Outra situação recorrente ao longo das aulas foi a criação de condicionantes para facilitar a aprendizagem dos alunos, como por exemplo em alguns exercícios permitir que a bola toca no solo uma vez.

Na modalidade de Ginástica de Aparelhos, a diferenciação incidiu essencialmente na aula, com a criação de progressões pedagógicas para que os alunos com maiores dificuldades pudessem exercitar e atingir os objetivos propostos.

No Badminton e Futsal, optei por não diferenciar ao nível dos conteúdos, mas sim ao nível do plano de aula, com a criação de situações de aprendizagem adequadas a todos os alunos. Neste tipo de modalidades foi sempre privilegiado a situação de jogo, sendo aqui a diferenciação realizada, permitindo que os alunos mais proficientes jogassem apenas entre si e os restantes vice-versa.

A adoção da diferenciação pedagógica foi trabalhosa, pois exigiu que na elaboração de cada sessão tivesse em conta as características dos vários alunos, criando situações de aprendizagens adequadas ao seu nível. Exigiu ainda uma grande preparação ao nível da instrução e gestão, pois por vezes era necessário explicar dois exercícios num curto espaço de tempo, necessitando de ter tudo planeado para não retirar tempo útil de prática à aula.

Contudo, assumo que esta prática contribuí e muito para o meu desenvolvimento enquanto professor e para aquisição de competências por parte dos alunos. Este tipo de pedagogia não é uma forma de consagrar as desigualdades, mas sim garantir a igualdade de formação de base para todos os alunos. Em primeiro lugar devemos reconhecer, admitir e aceitar o facto de existirem diferenças entre os alunos e reconhecer o direito à

diferença e seguidamente desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, próprias para assumir as diferenças entre alunos.

1.4.Plano de Aula

“A preparação da aula apoia-se no planeamento de longo prazo. Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores.”

Bento (1987, p.55)

O plano de aula apresenta-se como o último nível do planeamento e caracteriza-se por ser o mais “micro” de todos. Apesar de ser o último não significa que seja menos importante, até pelo contrário pois é através dele que conseguimos orientar a aula de acordo com os objetivos definidos na Unidade Didática.

A construção do modelo de plano de aula foi uma das tarefas iniciais solicitadas pelo Professor Edgar Ventura, onde nos indicou que pretendia que o modelo a utilizar fosse de acordo com os realizados em anos anteriores por outros núcleos de estágio naquela escola. Deste modo, a estrutura utilizada continha um cabeçalho com a informação da aula, nomeadamente: número e a duração da aula; número de alunos previstos; função didática; material necessário; objetivos específicos e sumário. O corpo era subdividido na horizontal pela parte inicial (onde eram colocados os exercícios mais direcionados para o aquecimento), fundamental e final (retorno à calma). Na vertical o documento continha: uma coluna para os tempos (total e parcial); uma para as tarefas e situações de aprendizagem; uma para a organização/descrição da tarefa e por fim outra para os critérios de êxito /componentes críticas / objetivos específicos.

Desde a primeira aula foi-nos incutido pelo professor orientador que o plano de aula deveria ser elaborado com o maior cuidado, com uma correta explicação e definição dos exercícios e consequentes objetivos, pois um plano de aula bem pensado e estruturado seria um guia importante para lecionar uma boa aula. A elaboração dos planos tinha como premissa, poder ser entendido e aplicado por outro professor, conseguindo o mesmo atingir os objetivos propostos para aquela aula.

No início do ano letivo foram definidas linhas balizadoras para a construção de um plano de aula coerente, mas acima de tudo para conseguirmos ter uma metodologia idêntica ao longo de todas as aulas. Foram definidos desde logo alguns objetivos, como o de assegurar o maior tempo possível de empenhamento motor e de realizar o menor número possível de situações analíticas, dando sempre preferência a formas jogadas e exercícios envolvendo competição.

A parte inicial das aulas era reservada para a revisão dos conteúdos da aula anterior e apresentação aos alunos dos objetivos daquela aula e das principais tarefas a realizar, sempre com os alunos dispostos em meia-lua para que todos tivessem o mesmo ângulo de visão. Relativamente à seleção dos exercícios, para esta parte foi definido pelo orientador que deveríamos optar sempre por aquecimentos específicos, orientados para as tarefas a realizar na parte fundamental. Deste modo, optámos sempre por selecionar exercícios que permitissem de certa forma começar a trabalhar os conteúdos da aula e ao mesmo tempo preparar os alunos para a parte principal. No início da unidade didática eram definidos um conjunto de três ou quatro exercícios que seriam utilizados ao longo das aulas, garantindo deste modo uma menor perda de tempo e uma mais fácil organização, pois os alunos já se encontravam familiarizados com os mesmos. Nas aulas de quarenta e cinco minutos apenas era realizado um exercício de aquecimento, enquanto nas aulas de noventa minutos eram realizados pelos menos dois exercícios de aquecimento.

Na parte fundamental da aula eram apresentados e transmitidos todos os conteúdos da aula. Uma das principais preocupações neste capítulo era criar situações de aprendizagem de uma forma sequencial, isto é do menos complexo para o mais complexo terminando sempre em formas jogadas. No planeamento procurámos refletir bem no que diz respeito à duração de cada tarefa, para que os alunos tivessem tempo suficiente de contacto e repetição, mas ao mesmo tempo que a mesma não se torna-se monótona, sendo esta a grande dificuldade detetada no início, uma vez que a duração tinha implicações no número de exercícios de cada aula. Para cada exercício, apesar de estarem inerentes um grande conjunto de conteúdos e objetivos, optámos sempre por definir um objetivo específicos para cada um, para deste modo conseguirmos orientar o feedback, indo ao encontro daquilo que pretendíamos desenvolver.

Na parte final da aula ficou estipulado que deveria ser realizado um conjunto de alongamentos para os músculos mais solicitados, orientado pelo professor ou por um aluno. Ao mesmo tempo era realizado um balanço e questionamento dos conteúdos abordados de forma a certificarmos que os mesmos tinham sido apreendidos pelos alunos.

Apesar de tudo o que já foi referido anteriormente o plano de aula apesar de ser um guião essencial na orientação do processo de ensino-aprendizagem, tinha um carácter aberto, sendo passível de alteração e ajustes quando as circunstâncias assim o solicitassem. Ao longo das aulas realizei alguns ajustes, nomeadamente no tempo dos exercícios, pois ao aperceber-me da saturação dos alunos automaticamente transitava para o exercício seguinte.

É ainda importante salientar que um dos mecanismos essenciais na melhoria ao longo do ano letivo no que concerne à elaboração dos planos de aula, foram as reuniões realizadas após cada aula com o núcleo de estágio e orientador onde eram debatidos os erros constantes no plano bem como o que tinha resultado bem e menos bem. Outro fator essencial, eram as reflexões críticas de cada aula, onde fazíamos uma crítica ao nosso desempenho nas diversas dimensões. Através destes dois mecanismos fomos corrigindo alguns erros ao nível do planeamento.

2. Realização

O capítulo da realização contempla as dimensões de intervenção pedagógica que “são um agrupamento didático das Técnicas de Intervenção Pedagógica numa taxonomia destinada a estudá-las analiticamente sem perder de vista a globalidade da competência a ensinar”.

2.1. Instrução

Na dimensão instrução estão englobados todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica, que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação com valor. Nesta dimensão está incluída a preleção, questionamento, feedback e demonstração.

Relativamente às minhas práticas, na preleção inicial procuramos adotar um conjunto de estratégias para garantir que a informação era captada pelos alunos. Neste

sentido a preleção no início das aulas era realizada sempre com os alunos distribuídos em meio círculo para que os mesmos tivessem um bom ângulo de visão e para os conseguir supervisionar. Numa primeira fase do estágio pedagógico não prestava a devida atenção à disposição dos alunos durante as preleções, o que por vezes originava conversas paralelas e consequentes faltas de atenção, no entanto com as reuniões pedagógicas esse erro foi detetado, conseguindo melhor substancialmente a qualidade da instrução. Optei por realizar sempre que possível um discurso breve e conciso, transmitindo aos alunos os principais objetivos da aula e relacionando-os com as aulas anteriores, deste modo os alunos sentiam-se comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem. Bento (1987) diz-nos que uma das tarefas mais importante do professor, no início da aula é a comunicação aos alunos dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver, bem como fazer a ligação com a aula anterior, fundamentando a sua importância para garantir uma elevada disponibilidade de aprendizagem por parte dos alunos.

A preleção final tinham como objetivo, realizar um balanço final na aula em questão, questionando os alunos sobre os conteúdos abordados para certificar que tinham sido assimilados e fazer a ligação com as próximas aulas para os alunos perceberem que se trata de um ensino sequencial e estruturado.

No que concerne à instrução durante as aulas, nomeadamente a introdução de novos conteúdos ocorreu maioritariamente no início da parte fundamental, onde os alunos após o aquecimento já estavam mais predispostos para a prática e com maior capacidade para assimilar a informação transmitida. Este foi talvez a componente do estágio onde foi necessário focar mais a minha atenção para poder evoluir, uma vez que devido à falta de experiência realizava instruções por vezes longas, não conseguindo selecionar a informação pertinente e essencial. Por vezes a demonstração era apenas realizada no final de toda a instrução, quando podia ser realizada em paralelo com a mesma, garantindo assim uma maior economia de tempo e respetiva atenção dos alunos. Com o decorrer das sessões consegui corrigir esta situação através de um estudo profundo dos conteúdos da modalidade e selecionando de aula para aula a informação a transmitir, garantindo assim que não dispersava. Bento (1987) “o ensino alcança eficácia apenas quando não se perde em coisas secundárias de pouca monta”.

No que diz respeito ao questionamento, este foi utilizado como método de ensino em todas as aulas durante as instruções, mas predominantemente após a introdução de

conteúdos, explicação de exercícios e nas preleções finais. A utilização do mesmo tinha como objetivo envolver o aluno ativamente na aula, desenvolver a capacidade de reflexão e de certificar a assimilação dos conteúdos transmitidos. Das quatro categorias de questionamento existentes, ao longo das aulas utilizei com maior frequência as questões recordatórias, convergentes e divergentes, tendo sempre a preocupação em valorizar as repostas dos alunos e dar tempo de resposta. Quando selecionava os alunos para responder, procurava questionar aqueles que por serem mais introvertidos ou terem falta de confiança não se disponibilizavam, colocando os mesmo à vontade para responder.

O feedback assume-se como um mecanismo essencial para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz, com aprendizagens substanciais por parte dos alunos. Deste modo, ao longo das aulas procurei utilizar algumas das TIP's de instrução, como acompanhar a prática subseqüentemente ao FB, aperfeiçoar o FB pedagógico e aumentar a diversidade do FB pedagógico positivo. Ao longo do estágio pedagógico foi necessário estudar profundamente algumas das modalidades, das quais não tínhamos conhecimento profundo, nomeadamente a ginástica de aparelhos e acrobática para conseguir emitir FB com conteúdo e não apenas o simples “muito bom, boa”.

As maiores dificuldades que revelei no início foi na utilização do reforço positivo perante a execução dos alunos. Devido à falta de prática, o foco principal era sempre o erro do aluno, procurando corrigir os alunos indicando-lhes o meio a utilizar para melhorarem a sua prestação. Deste modo houve a necessidade de melhorar neste capítulo, valorizando mais a execução correta dos alunos de modo a criar uma boa relação e a melhorar o clima da aula. Outra situação que ocorreu ao longo das aulas prende-se com a direção do feedback, que na maioria das vezes era sempre direcionado a um aluno em específico, mas por vezes deveria ser para o grupo/turma uma vez que o erro era comum a todos. O tipo de FB mais utilizado ao longo das aulas foi o descritivo e o prescritivo pois eram aqueles onde era possível direcionar mais a informação para o aluno. Relativamente à frequência de FB, foi onde me destaquei pela positiva, devido à experiência ao nível do treino desportivo consegui estar sempre interventivo ao longo das aulas garantindo deste modo um grande compromisso por parte dos alunos na prática, pois sentiam que estavam a ser acompanhados.

No que concerne à demonstração, no meu ponto de vista assume-se como um mecanismo importante para a compreensão e assimilação de um conteúdo ou exercício.

Ao longo das aulas recorri constantemente a esta estratégia, com o objetivo de possibilitar ao aluno a comparação da sua execução com a do modelo, que primava por ser com a melhor técnica. Relativamente à sua aplicação, foram sempre tidos em conta alguns aspetos fundamentais como a colocação dos alunos (numa fase inicial, falhava nesta situação, havendo alunos com pouca visibilidade), a seleção de um modelo (optei por escolher sempre os alunos com maior grau de proficiência ou então executava eu nas modalidades em que tinha maior capacidade) e o de realizar uma demonstração completa (realizar pelo menos uma vez a execução completa do exercício). Relativamente ao momento da demonstração, era privilegiado o antes da tarefa, onde em exercícios mais complexos utilizava pequenos esquemas para facilitar a compreensão e só depois realizava a demonstração com o modelo.

2.2.Gestão

Considera-se que houve uma gestão eficaz da aula quando o professor conseguiu elevados índices de envolvimento por parte dos alunos nas várias tarefas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e um aproveitamento eficiente do tempo útil de aula.

No que diz respeito à gestão da aula, o principal objetivo definido pelo núcleo de estágio foi de garantir o maior tempo útil de aula e conseqüentemente maior tempo de empenhamento motor, pois na nossa ótica era um fator essencial para a aprendizagem dos alunos. Seguindo a premissa que quanto maior fosse o tempo útil e o empenhamento motor, maior seria o número de repetições que cada aluno realizaria de cada gesto.

Para atingir estes objetivos, à priori foram definidas algumas regras, como a chegada a horas ao recinto de prática. Para conseguir que isso acontecesse, ao toque de entrada colocava-me estrategicamente junto da entrada do pavilhão solicitando brevidade na mudança de roupa. Apesar de parecer uma estratégia pouco convencional, deu frutos ao longo do ano letivo, podendo afirmar que praticamente não houve nenhuma aula que começasse depois da hora prevista, até pelo contrário pois a maioria das vezes os alunos estavam todos no espaço de aula minutos antes.

Para reduzir os tempos gastos em gestão o “trabalho de casa” foi essencial ao longo das sessões. Deste modo ao nível do plano de aula eram definidos de forma pensada o tempo de cada exercício e o tempo a dedicar a cada intervenção. Outra situação sempre

solicitada nos planos de aula pelo orientador Edgar Ventura, que reduzia muito os tempos de organização era proceder à elaboração dos grupos de cada exercício no plano de aula, sendo depois na aula mais rápida a sua formação.

Nas transições entre exercícios para minimizar o tempo desses períodos, optei pela estratégia de uma contagem decrescente (cinco, quatro, três, dois, um, zero), em que os últimos dois alunos a chegarem tinham um pequeno “castigo”, realizando flexões, saltos ou agachamentos. Deste modo, foi estabelecida esta rotina que ajudou a economizar muito tempo ao longo das aulas.

Para maximizar o tempo, tive a preocupação de realizar episódios curtos de instrução, sendo por vezes complicado assegurar isso, como já foi referido anteriormente. Para diminuir os comportamentos inapropriados dos alunos, adotei uma postura de constante supervisão da turma, sendo que neste capítulo senti maiores dificuldades nas modalidades de ginástica de aparelhos e acrobática.

Um dos aspetos onde senti maiores dificuldades foi após a instrução dos exercícios, os alunos rapidamente passassem para a prática, pois por vezes revelavam alguma passividade, sendo necessária a implementação de uma postura ativa e de incentivo para que a mesma fosse realizada com brevidade.

Em suma, julgo que as estratégias adotadas desencadearam efeitos positivos, conseguindo aumentar o tempo útil de aula, conseguindo controlar o clima emocional, a gestão do comportamento dos alunos e a gestão das situações de aprendizagem.

2.3.Clima

A dimensão clima assume-se também como importante para conseguir realizar um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Esta contempla aspetos da intervenção pedagógica da relação professor-aluno e aluno-aluno, isto é as interações pessoais, as relações humanas e ambientais.

À partida para este ano letivo o orientador desde cedo alertou-me que a turma era complicada em termos de clima, pois revelava uma postura pouco empenhada e de muita brincadeira, não sendo o mesmo propício para garantir a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, aconselhou-me a começar com uma postura mais rígida e exigente e ao longo das aulas começar a dar mais confiança. Tendo este alerta por parte de alguém conhecedor da turma, optei por essa estratégia no entanto após o primeiro impacto comecei a interagir

com os alunos dentro e fora das aulas para criar um bom clima, sempre assente num clima de respeito fazendo perceber aos alunos que podia ser um professor “amigo”, mas que dentro do espaço de aula era para trabalhar com afinco. Deste modo, penso que consegui criar empatia com a turma, demonstrando sempre uma postura exigente mas ao mesmo tempo motivadora e de entusiasmo com cada aula, pois se tivesse apático esse seria o comportamento da turma.

Relativamente à manutenção de um bom clima de aula, foi nas modalidades de voleibol, badminton e futsal que consegui que o mesmo fosse mais adequado, sendo que nas modalidades de ginástica acrobática e de aparelhos foi mais complicado de conseguir. Este acontecimento no meu ponto de vista deveu-se ao facto de os próprios alunos não se identificarem com as modalidades e eu próprio não sentir tanta confiança a lecionar as mesmas estando mais preocupado com questões de segurança e deixando para segundo plano a questão do clima. Outro fator que por vezes prejudicava a manutenção de um bom clima era a presença de um aluno com NEE, problemático em termos de comportamento e que a sua relação com a turma não era a melhor, chegando haver por vezes repúdio em fazer exercícios com o mesmo. Foi necessário por vezes impor alguma autoridade fazendo perceber aos alunos que eram todos iguais e que tinham de trabalhar em grupo.

2.4. Disciplina

“A disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas...A ordem na sala de aula significa apenas que, dentro de certos limites, os alunos seguem programas de ação necessários para que a atividade de aprendizagem seja realizada em boas condições.”

Oliveira (2002, p.100)

A dimensão disciplina tem uma forte correlação com o clima da aula e é afetada pela gestão e pela qualidade da instrução. Isto é, uma aula onde impere um clima negativo leva conseqüentemente a um desinteresse por parte dos alunos que resulta na maioria das vezes em comportamentos fora da tarefa. Na mesma linha uma aula onde haja demasiados

episódios de gestão e tempos de inatividade resulta numa maior probabilidade de aparecimento de comportamentos de indisciplina.

Como já foi referido anteriormente, as primeiras informações obtidas em relação à turma não foram as mais favoráveis, pois fui informado que em termos de clima e disciplina a turma apresentava alguns problemas. Nesse sentido, desde início não revelei tolerância para comportamentos fora da tarefa ou de desvio, utilizando sempre a repreensão verbal no momento certo. Deste modo logo na aula de apresentação afirmei-me perante a turma, conseguindo desta forma controlar a mesma sem qualquer tipo de problema.

As estratégias usadas foram variadas, como por exemplo: um correto posicionamento no espaço de aula (nunca virando as costas para os alunos); supervisão ativo da turma (apesar de estar junto de um grupo estava sempre com atenção aos restantes e se fosse necessário fazia alguma repreensão).

Relativamente aos comportamentos fora da tarefa foi onde tive maiores dificuldades, principalmente durante as instruções onde havia conversas paralelas. Nas primeiras aulas, quando havia esse barulho de fundo elevava o tom de voz e repreendia firmemente os alunos, no entanto o professor Edgar Ventura, aconselhou-me a variar o tipo de estratégia e a agir de outra forma para não “esgotar” tantas forças, optando então por um silêncio prolongado até a turma apresentar um comportamento adequado. No meu ponto de vista ambas as estratégias resultaram, contudo foi necessário constantemente aplicar as mesmas devido às faltas de atenção recorrentes.

Em suma, ao longo das minhas intervenções pedagógicas esta dimensão foi daquelas onde sempre senti uma grande segurança e confiança. Apesar da falta de experiência ao nível do ensino colmatei-a com a experiência no treino sabendo já como lidar e gerir um grupo de alunos, contudo também necessitei de alguma orientação do professor orientador para a adoção das melhores estratégias e principalmente colocação dentro do espaço de aula, que foi a lacuna onde tive de trabalhar mais para melhorar.

2.5.Decisões de ajustamento

Durante o processo de ensino-aprendizagem devido a um variado conjunto de situações levou a que fosse necessário por vezes tomar decisões de ajustamento. As mesmas ocorreram ao nível do planeamento e da realização.

Em primeiro lugar, relativamente ao plano anual houve a necessidade de no início do 2º período reajustar as modalidades a lecionar uma vez que a alteração dos horários imposta pela escola no 2º período alterou o mapa de rotações de espaço e conseqüentemente as disciplinas que poderia abordar. Devido a esta situação foi necessário alterar o planeamento, uma vez que inclusive houve troca nas aulas, isto é a aula de 90' passou para sexta-feira e ao invés a de 45' para quinta-feira.

Relativamente às Unidades Didáticas, também houveram ajustamentos, nomeadamente nos objetivos a atingir e nos conteúdos a lecionar em determinadas modalidades. Na UD de Ginástica Acrobática tinha previsto, a lecionação do salto mortal no minitrampolim e a abordagens das paralelas simétricas, mas devido a me ter lesionado com alguma gravidade, ficando com um dos membros superiores imobilizado durante 3 semanas, optei por não lecionar esses conteúdos por questões de segurança. Apenas tomei esta decisão porque eram conteúdos que englobavam algum risco e nos quais era necessária a minha ajuda e visto estar nas condições referidas não o podia fazer. Na UD de Badminton apenas tinha previsto a abordagem do remate no grupo de nível elementar, contudo devido ao desempenho dos alunos ao longo das aulas, houve a necessidade de o introduzir também no introdutório para garantir um ensino desafiante para os alunos em questão.

Ao nível do plano de aula, ocorreram sempre pequenos ajustes. O ponto onde foi mais notório foi a duração das tarefas e situações de aprendizagem, pois por vezes devido à perceção que determinado exercício não estava a correr dentro do esperado ou porque os alunos estavam saturados do mesmo optava por diminuir o tempo e transitar para o exercício seguinte. O contrário também ocorreu, onde por vezes o exercício estava a funcionar muito bem, com os alunos a conseguirem atingir os objetivos pretendidos e optava por prolongar o mesmo. Outra situação recorrente foi a necessidade de reestruturação dos grupos de trabalho planeados para a aula, devido à não comparência de algum aluno ou por motivos de doença. A resposta a este tipo de acontecimento foi sempre realizada com naturalidade, não sentindo dificuldades de na hora “improvisar”.

Esporadicamente, as condições climatéricas adversas impediram a lecionação das matérias nos locais que estavam destinados. Esta situação apenas ocorreu na UD de futsal onde por duas ocasiões a aula teve de ser lecionada no espaço interior, onde as dimensões para a prática era consideravelmente menores.

Por fim, o planejamento deve assumir apenas um guião norteador do processo ensino-aprendizagem, tendo sempre um carácter flexível

2.6. Estratégias usadas para ultrapassar as dificuldades (professor e alunos)

Ao longo do Estágio Pedagógico, adotámos um conjunto de estratégias para superar e melhorar os erros detetados por nós e por o professor orientador. Como chegamos à escola sem qualquer tipo de experiência ao nível do ensino, é complicado conjugar todas as dimensões a assegurar uma boa aula. Deste modo, desde início realizamos a gravação das aulas e posterior visionamento, para verificarmos essencialmente a nossa colocação durante a aula, nas instruções e demonstrações. Com isto conseguimos logo no início do ano apercebermo-nos erros cometidos que no meu caso prendiam-se com a circulação na aula, onde por vezes me colocava de costas para alguns alunos e durante as demonstrações não colocava os alunos corretamente distribuídos de modo a que possuíssem todos o mesmo ângulo de visão. Com estas gravações, conseguíamos também verificar o tempo utilizado em instrução e gestão, através da contabilização dos minutos o que nos permitiu identificar onde estávamos a falhar.

Durante principalmente o primeiro de segundo período assistíamos às aulas de todos os estagiários, onde tínhamos o papel importante de anotar “in loco”, os tempos de instrução e gestão, o tempo de empenhamento motor, o número de repetições que os alunos realizavam em cada exercício bem como a frequência de feedback. Estes dados eram essenciais para as reuniões pedagógicas realizadas no final de cada aula, onde apresentávamos esses resultados para serem debatidos e arranjarmos em conjunto através do trabalho colaborativos estratégias para corrigir essas situações.

Foram várias as estratégias utilizadas para colmatar certas lacunas da minha parte, como por exemplo, começar a solicitar ao alunos para se colocarem sempre em meia-lua na instrução, andar sempre a circular de costas para as paredes do pavilhão, estruturar antes da aula a informação que era necessária transmitir aos alunos para não alongar as instruções, definição de contagem decrescente para agrupar os alunos, entre outras.

Para colmatar as dificuldades dos alunos foi utilizada a diferenciação pedagógica de modo a atender às necessidades de cada aluno. Tive sempre a preocupação constante em realizar situações de aprendizagem através de formas jogadas, para conseguir fazer o

transfere para o jogo, em vez de exercícios critério desajustados aos objetivos propostos. Seguimos então uma metodologia assente nos TGFU (Teaching Games for Understanding), que segundo Lund, J. & Tannehill, D. (2005), o incremento de tempo de jogo, resulta numa experiência mais agradável e motivante para os alunos.

3. Avaliação

3.1. Avaliação Diagnóstica

“Se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades”

Carvalho, L. (1994, p.138)

A avaliação diagnóstica deve ser tida como um processo fulcral para orientar o processo de ensino-aprendizagem e garantir o sucesso dos alunos. Este tipo de avaliação deve ser realizada logo no início de cada unidade didática, porque permite “averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro, 1999, p.79). De uma forma geral, a sua principal função é perceber se os alunos possuem os pré-requisitos essenciais para a aprendizagens dos novos conteúdos, isto é “verificar se o aluno está na posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar” (Ribeiro, 1999, p.79).

Relativamente à operacionalização deste tipo de avaliação, primariamente foi necessário uma reunião entre o núcleo de estágio para definir em conjunto com o professor orientador os procedimentos a utilizar na avaliação diagnóstica, bem como a definição dos pré-requisitos para a construção da grelha de AD. A grelha era constituída por alguns conteúdos onde os alunos eram classificados de acordo com a escala “não executa; executa com dificuldades; executa satisfatoriamente; executa com algumas facilidades; executa corretamente”.

A AD foi realizada sempre no início das unidades didáticas, exceção feita no primeiro período que aproveitámos as primeiras semanas onde não estava estabelecida nenhuma rotação de espaços para realizar logo a avaliação das duas modalidades a serem abordadas (Voleibol e Ginástica de aparelhos). Esta opção justificou-se apenas para aproveitar o espaço disponível e deste modo ficar logo com uma noção exata do desempenho dos alunos. Esta metodologia à partida poderia ser negativa, pois não permitia obter o registo real do desempenho dos alunos, mais concretamente na modalidade de ginástica de aparelhos que foi a segunda a ser abordada, contudo visto se tratarem de dois conteúdos completamente díspares, onde os padrões motores são diferentes, na minha opinião tornou-se uma boa opção na medida que permitiu rentabilizar o tempo. A única modalidade onde não foi realizada a AD foi na ginástica acrobática, pois segundo o orientador e os documentos de anos anteriores que consultei os alunos nunca abordaram a mesma e não fazia sentido a sua aplicação. Esta situação faz todo o sentido, pois não era necessário nenhum pré-requisito para os alunos poderem aprender aqueles novos conteúdos. Ribeiro (1999, p.80) indica-nos isso mesmo, dizendo que o professor tem de se interrogar se há alguma coisa que os alunos tenham de saber para poderem aprender integralmente os conteúdos da nova UD, podendo obviamente a respostas ser “não”, significando que a unidade não requer aprendizagens anteriores.

No que diz respeito à duração deste tipo de avaliação, eram dedicados normalmente dois blocos de quarenta e cinco minutos, tendo tempo suficiente para avaliar com todo o rigor o desempenho dos alunos. As tarefas utilizadas para averiguar o nível dos alunos, prendiam-se com a realização de alguns exercícios analíticos e critério, mas fundamentalmente através de situações jogadas, uma vez que sempre nos foi transmitido pelo orientador que não fazia sentido um aluno realizar uma situação isolada e completamente descontextualizada quando depois não tinha transference para a meta estabelecida por nós que era a situação de jogo.

Durante o ano letivo privilegiámos a observação direta e o registo “in loco”, para garantirmos um bom grau de fiabilidade, contudo na primeira AD optámos também por gravar a aula, tendo desta forma oportunidade de completar a mesma em casa se assim fosse necessário. Esta primeira avaliação revelou-se tremendamente difícil, sentindo muitas dificuldades na observação, registo e classificação dos alunos ao mesmo tempo que orientava a aula. A falta de experiência a este nível contribuiu em grande parte para

alguma insegurança no ato de classificar o aluno de acordo com o seu nível de proficiência, considerando deste modo que não a consegui realizar da melhor forma (modalidade de voleibol). Desde a primeira reunião ficou estabelecido que o objetivo era que as aulas com função de avaliação fossem de certa forma iguais às outras, não podendo o professor ter um papel de mero observador, pois nesse caso estaríamos a desperdiçar uma aula onde os alunos poderiam adquirir algum conhecimento.

Concluída a AD e a recolha de dados, procedemos então à realização de um relatório dessa mesma avaliação, com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos. Uma das finalidades deste processo de avaliação é prognosticar qual será o desenvolvimento possível dos alunos e “perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física.” (Carvalho, 1994, p.138). Deste modo, este relatório foi o ponto de partida para a definição de objetivos a atingir, estratégias e metodologias a adotar de acordo com os grupos de nível estabelecidos, realização da extensão e sequência dos conteúdos.

Como já foi referido anteriormente, inicialmente senti inúmeras dúvidas e inseguranças no ato de avaliar. Inicialmente a dificuldade foi perceber o que era realmente pré-requisito e necessitava de ser observado e a definição correta dos critérios de êxito. Relativamente à observação na aula, senti que não tinha olho “clínico” para perceber as diferenças entre os vários níveis, necessitando de treino para conseguir realizar a mesma corretamente. Estas dificuldades aos poucos foram sendo ultrapassadas com a ajuda das reflexões críticas efetuadas dentro do núcleo e com os diálogos constantes com orientador.

3.2.Avaliação Formativa

“Processo de recolha de informação que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos – a aprendizagem!”

Carvalho, L. (1994, p.144)

São diversas as definições apresentadas para a avaliação formativa, sendo esta caracterizada como um processo essencial para detetar as dificuldades e capacidades dos

alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, regulando o processo e permitindo deste modo redirecionar o mesmo para que os alunos tenham sucesso. Neste sentido, os processos de avaliação formativa são concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de uma novo curriculum, manual ou método de ensino, tendo como função e finalidade fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem.

Desta forma e com o objetivo de garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz, recorreremos constantemente à avaliação com função formativa, sendo a mesma realizada nas aulas após a avaliação diagnóstica até à realização da avaliação sumativa. Para desenvolver a AF guiámo-nos pelas etapas fundamentais definas por Allal (1986) citado em Nobre (2006):

“1- Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;

2- Interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;

3- Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.”

Em cada aula eram selecionados um conjunto de alunos que seriam alvo de avaliação informal, sendo que os alunos não se apercebiam que estavam a ser observados. Ficava com um registo mental das principais dificuldades detetadas e à posteriori realizava o preenchimento de uma tabela para ficar com os registos. Para além do preenchimento desta grelha, no final de cada intervenção pedagógica era realizado uma reflexão da aula onde também continha uma análise do desempenho geral dos alunos, nomeadamente as principais dificuldades detetadas.

A avaliação formativa só faz sentido se depois for utilizada e mobilizada, sendo assim após as reflexões eram definidas estratégias e mecanismos para que os alunos superassem as suas dificuldades. A aula seguinte era preparada de acordo com a informação recolhida, decidindo se poderia avançar para o próximo conteúdo, se os exercícios escolhidos foram adequados e dando mais ênfase ou não a determinado

conteúdo por exemplo. Através da informação conseguimos reajustar o planeamento ou plano de aula, o feedback ou até os objetivos a alcançar.

Em suma, este tipo de avaliação é essencial para dar respostas às reais necessidades dos alunos e se o “professor não se socorresse deste tipo de avaliação e verificasse apenas, no final de uma unidade ou segmento, o que os alunos tinham ou não aprendido, teria poucas possibilidades de refazer o caminho andado, nessa altura já longo.” (Ribeiro, 1999, p.85)

3.3.Avaliação Sumativa

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

Ribeiro (1999, p.89)

A avaliação sumativa assume-se como o terceiro e último momento do processo avaliativo e torna-se pertinente ser realizada no final de um período de aprendizagem, nomeadamente, unidade didática. Este tipo de avaliação é um complemento a todas as restantes efetuadas e tem como objetivo, realizar um balanço final de todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ribeiro (1999) esta permite aferir os resultados da aprendizagem e introduzir correções no processo de ensino.

Ao longo das várias UD a avaliação sumativa foi realizada como um complemento à avaliação formativa, fazendo deste modo um balanço final e permitindo comparar a evolução ou não dos resultados da avaliação inicial para a final.

A avaliação sumativa das várias matérias abordadas, recaiu sobre os três domínios, psicomotor, cognitivo e socio-afetivo. Num primeiro momento recaiu sobre o domínio psicomotor, através da avaliação do desempenho dos alunos durante toda a unidade didática, mas mais propriamente nas últimas aulas da UD. Para isso, foi realizado pelo núcleo, tal como na AD a construção de um instrumento, mais propriamente uma grelha de observação que foi preenchida in loco e completada ou retificada à posteriori.

Importa salientar que na aula de avaliação sumativa já levava a grelha pré-preenchida com as informações recolhidas durante a AF, servindo aquela aula apenas para tirar algumas dúvidas ou certificar-me do nível dos alunos. Os procedimentos de avaliação utilizados foram sempre ao encontro das situações de aprendizagem realizadas ao longo das aulas, pois segundo Abrantes (2000) um dos princípios fundamentais do processo avaliativo é a consistência dos procedimentos de avaliação relativamente às formas de trabalho desenvolvidas com os alunos ao longo das aulas. Deste modo, nos jogos desportivos coletivos e no badminton a avaliação foi realizada através da situação de jogo ou então por formas jogadas, na ginástica de aparelhos através da realização isolada dos saltos e por fim a ginástica acrobática através de uma coreografia final. Relativamente às cotações atribuídas estas foram equitativamente distribuídas pelos diversos conteúdos.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, foi avaliado uma vez por período, através da realização de um teste escrito, contendo as matérias abordadas. O teste continha informação transmitida ao longo das aulas e conteúdos constantes no documento de apoio realizado e fornecido atempadamente pelo núcleo de estágio. Neste domínio, a cotação atribuída era 50% para cada uma das UD.

Para além dos dois domínios apresentados anteriormente, também o socio-afetivo foi avaliado de uma forma contínua ao longo dos períodos, através de um registo diário da participação, comportamento, autonomia e conduta dos alunos. Importa ainda salientar, que os critérios de avaliação foram definidos pelo grupo de Educação Física, com a ponderação distribuída da seguinte forma:

- Psicomotor – 50 %
- Cognitivo – 20 %
- Socio-afetivo – 30 %

Ao longo desta jornada que foi a avaliação sumativa, foram várias as dificuldades sentidas, pois no meu entender avaliação é bastante subjetiva e difícil de realizar para alguém que não tem experiência ao nível do ensino. Acima de tudo procurei adotar uma avaliação criterial não caindo no erro de fazer uma avaliação normativa. Deste modo, o núcleo de estágio formulou previamente critérios de avaliação que possibilitassem avaliar determinado conteúdo, comparando a execução dos alunos com esses critérios estabelecidos, garantindo assim uma boa avaliação.

No final da avaliação sumativa de cada UD, foi sempre realizado um relatório crítico com o objetivo de analisar e refletir as aprendizagens dos alunos nas modalidades em causa, fornecendo deste modo indicações sobre a evolução dos alunos, mas acima de tudo se as opções de ensino se revelaram adequadas para a aprendizagem dos mesmos. Em suma, este relatório tem um papel importante, pois permite realizar um balanço final do processo de ensino – aprendizagem, de onde decorrem informações sobre os objetivos efetivamente atingidos.

A principal dificuldade detetada foi novamente na observação e classificação dos alunos ao mesmo tempo que lecionava a aula, ficando demasiado focado na grelha de observação, não conseguindo emitir o feedback necessário aos alunos. Relativamente à construção da ficha de avaliação, apenas senti dificuldades na primeira, pois era necessário definir a estrutura e tipo de questões da mesma. Para facilitar a correção, optei por realizar perguntas de escolha múltipla, verdadeiros ou falsos e legenda de imagens. Esta estrutura foi seguida na elaboração dos testes do segundo e terceiro período. Outra situação que levantou muitas dúvidas foi a escolha dos exercícios para as aulas com carácter sumativo, pois apesar de ser praticamente à base do jogo era necessário a escolha de alguns exercícios críticos.

3.4.Autoavaliação

Na autoavaliação, o principal objetivo é o aluno refletir sobre o seu desempenho ao longo do ano letivo, levando-o a identificar os seus pontos fortes e fracos. Para a recolha desta informação foi utilizada uma grelha elaborada pelo núcleo de estágio onde os alunos respondiam (nunca; às vezes; sempre) a um conjunto de questões sobre o domínio das atitudes e valores, do domínio cognitivo e do domínio psicomotor. Seguidamente autoavaliavam-se nas UD's abordadas e realizavam ainda uma heteroavaliação dos colegas. O preenchimento da mesma foi realizado na última aula do período sendo depois comparada com a nota por mim estabelecida. Ao analisar esses dados verifiquei que alguns alunos não tem consciência do seu desempenho, autoavaliando-se com um nível superior em relação ao seu grau de proficiência.

Paralelamente à autoavaliação também foi fornecida uma ficha de heteroavaliação, para os alunos indicarem que nota merecia cada um dos colegas.

3.5. Atitude Ético-Profissional

À partida para o Estágio Pedagógico sabia que esta dimensão tinha um papel importantíssimo na avaliação do nosso desempenho. Acima de tudo tinha a perfeita noção da responsabilidade assumida pois o meu desempenho teria uma grande correlação com o desenvolvimento de todos os alunos.

Procurei assumir uma postura ético-profissional de acordo com o cargo que ocupava. Fundamentalmente assumi um compromisso com as aprendizagens dos alunos, sabendo que tinha um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, mobilizei todos os conteúdos aprendidos na formação inicial, no que concerne ao planeamento, realização e avaliação. Partindo da premissa que todos os alunos são diferentes e que cada um deles tem ritmos e capacidades diferentes de aprendizagem, tentei ao máximo não colocar ninguém de parte, utilizando sempre que necessário a diferenciação pedagógica ao longo das aulas, garantindo assim situações de aprendizagem adequadas e alcançáveis ao seu nível, indo ao encontro de Perrenoud (2001, p.56) que nos indica que é necessário “estabelecimento de dispositivos que permitam colocar cada aluno, o mais frequentemente possível, em situações didáticas feitas à sua medida, suscetíveis de o fazer progredir tendo em vista objetivos comuns”. Para isso como já foi referido nas dimensões do planeamento e realização, foram tomadas medidas neste sentido através da diferenciação de objetivos e de situações de aprendizagens durante as aulas, como é visível ao longo dos planos de aula.

Para conseguir atingir o compromisso com as aprendizagens dos alunos foi também essencial assumir um compromisso com as minhas próprias aprendizagens, tendo sempre presente que o verdadeiro professor é um investigador (Siedentop e Eldar, 1989). Tive sempre um espírito reflexivo e crítico sobre o meu desempenho, procurando identificar as minhas fragilidades para depois as tentar superar através de pesquisa bibliográfica e da ajuda do professor orientador. Assim o trabalho colaborativo/equipa foi uma constante ao longo do ano letivo, na procura de soluções para as diversas dificuldades encontradas, tendo sido frequentes as reuniões e realização de projetos em conjunto, sempre com o propósito de podermos evoluir a aprender em conjunto. Apesar de no início do ano sermos praticamente desconhecidos rapidamente criámos um bom clima de trabalho propício para a colaboração e entajuda na elaboração dos mais diversos trabalhos.

Ao longo do estágio pedagógico, mostrei total disponibilidade para com os alunos dentro e fora do espaço de aula, concedendo tempo para o esclarecimento de questões adicionais. Do mesmo modo, a disponibilidade foi colocada também à disposição da escola, participando ativamente na organização de atividades do grupo de educação física e na participação em atividades extracurriculares como as festas de finais de ano. Sinónimos desta disponibilidade é ter lecionado ao longo deste ano letivo aulas esporadicamente a pelo menos quatro turmas diferentes, sendo que a uma delas semanalmente durante quase um período e meio lecionei um bloco de quarenta e cinco minutos. Esta situação permitiu-me vivenciar um variado leque de experiências que contribuíram em grande parte para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

Ao nível responsabilidade, ela sempre esteve presente assumindo os compromissos estabelecidos quer com o orientador, quer para com a escola.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, procedi à realização de práticas pedagógicas adequadas ao nível que tinha, procurando diversificar e inovar nos exercícios a apresentar ao longo das aulas, de modo a garantir um ensino atraente e motivador para os alunos. Todos os documentos realizados foram pessoais e sempre alvo de autorreflexões constantes que permitiram um desenvolvimento a nível profissional.

Durante esta jornada a minha conduta foi sempre ajustada a cada situação, revelando ser assíduo e pontual, comparecendo sempre com pelo menos 30 minutos de antecedência na escola para preparar com o maior cuidado as aulas a lecionar. Perante os alunos apesar de alguma proximidade, foi sempre estabelecida a relação professor-aluno, procurando transmitir aos mesmos regras e princípios, pois muitas vezes somos considerados “modelos”. Relativamente à restante comunidade escolar (professores e funcionários) adotei uma postura de humildade, mas acima de tudo de respeito, conseguindo assim que os mesmo também me respeitassem apesar de ser um professor estagiário.

Como já foi referido anteriormente um bom professor tem de fazer uma investigação constante para continuar a evoluir. Deste modo a formação contínua assume-se preponderante na nossa melhoria a nível profissional e foi isso que realizei, participando por exemplo na “Oficina de Ideias” organizada pelo núcleo de estágio da Escola Secundária Avelar Brotero, onde o tem central foi o Feedback e os estilos de ensino.

CAPITULO III – TEMA PROBLEMA

1. Introdução

O número de alunos com Necessidades Educativas Especiais tem vindo aumentar nas escolas públicas em Portugal e segundo dados do Ministério da Educação no ano letivo de 2009/2010 haviam 20 474 alunos com NEE contra 56 886 no ano letivo de 2013/2014, devendo-se este acontecimento à mudança do conceito de NEE que passou a englobar também pessoas com dificuldades de aprendizagem por exemplo. Visto que maioritariamente a escola é constituída por alunos sem necessidades educativas especiais, torna as suas atitudes um fator preponderante na inclusão dos seus pares com NEE, fazendo com que a palavra inclusão ganhe um enorme impacto.

As atitudes podem gerar comportamentos de aceitação ou rejeição perante a inclusão e por vezes na escola devido à heterogeneidade existente é complicado assegurar uma escola democrática e inclusiva. São inúmeros os problemas levantados com a inclusão de alunos com deficiência na escola, não só para os professores, mas também para os alunos. É necessário sensibilizar e educar toda a comunidade escolar e a própria sociedade para a necessidade de garantir igualdade de oportunidade para todos.

Devido ao panorama existente, faz todo o sentido analisar as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas. Assim, será possível verificar as diferentes perspetivas dos alunos sem NEE no meio onde estamos inseridos e verificar o impacto da implementação de ações de sensibilização na melhoria das atitudes inclusivas. Considero então este estudo pertinente, pois se concluirmos que este tipo de atividade surte efeito poderá o nosso grupo de Educação Física em futuros Planos Anuais de Atividades ter em conta esta situação, procedendo à organização de atividades neste âmbito. Como é expectável a Educação Física assume um papel importante na promoção de atitudes positivas nos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE, pois é um meio onde há uma interação constante entre os alunos e deste modo poderá ajudar na sua aceitação.

Relativamente à estrutura deste estudo, será constituído por uma revisão da literatura existente, com o objetivo de realizar um breve enquadramento sobre os vários conceitos e estudos efetuados na área. De seguida, serão apresentados os objetivos do

estudo, a metodologia adotada (caracterização da amostra, definição do instrumento e dos procedimentos), a apresentação dos resultados, discussão e conclusão dos resultados.

2. Revisão da Literatura

Antes de mais, importa salientar que os estudos nesta área mais concretamente ao nível das atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão são reduzidos em Portugal, sendo por isso necessário efetuar mais investigações.

Nas últimas décadas, o termo inclusão tem sido amplamente discutido e alvo de inúmeras pesquisas e estudos, devido ao crescente aumento de alunos com NEE, exemplo disso é o recente estudo encomendado pelo Ministério da Educação que nos dá conta que nos últimos dois anos o número de alunos com NEE duplicou.

Com a necessidade de regulamentar a processo de inclusão nas escolas, foi elaborada a Declaração de Salamanca (1994), assinada por 92 países e 25 organizações internacionais que se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Ainda relativamente à criação de um meio educativo eficaz e inclusivo, o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro regulamenta que *“constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.”*

Antes de mais é importante clarificar alguns conceitos essenciais que estão associados a este tema, como o de Necessidades Educativas Especiais (NEE), Inclusão, Integração entre outros.

Segundo Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde. Necessidades educativas especiais são, assim, aquelas que resultam de *“limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”*. Ainda segundo outro autor, Correia (1997) os alunos com NEE são aqueles que têm condições específicas e que podem necessitar de um apoio de serviços de educação especial de forma temporária ou durante todo o seu percurso escolar, para facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional.

Podem ser identificados dois tipos de Necessidades Educativas Especiais, as permanentes e as temporárias.

- *As permanentes* são aquelas que exigem uma modificação ao nível do currículo e que se mantêm durante todo o percurso escolar, sendo que a sua etiologia é biológica, inata ou congénita. (Silva, M.).
- *As temporárias* são aquelas que quando necessário é feita uma alteração parcial do currículo, que se mantêm durante determinada fase do percurso escolar, podendo ser identificadas por problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

Posto isto, é fulcral que as escolas arranjem estratégias para incluir e ajudar todo o tipo de alunos com NEE e “devem ajustar-se a todas as crianças/jovens, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”.

Os alunos com estas características necessitam de um apoio especializado e uma educação especial para que seja possível a escola responder às suas reais necessidades. Segundo Correia (1997) a educação especial é um “conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção,

redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, por forma a que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.”

Ligado às NEE surgem dois conceitos que por vezes são confundidos e que geram alguma controvérsia, falamos então da Integração e da Inclusão. Na integração é o aluno que faz o seu percurso, é ele que se vai integrar no espaço, sendo que a escola não fornece acessibilidade. Já na inclusão, é a escola que se adapta para receber os alunos, criando condições adequadas às suas necessidades, respondendo à generalidade das diferenças dos alunos.

O conceito de inclusão tem de ser analisado como uma visão mais ampla do conceito de integração, pois exige uma alteração ao nível das estruturas sociais, educacionais e comunitárias para garantir a todos os indivíduos os mesmos serviços e igualdade de oportunidades. Deste modo, o conceito de educação inclusiva pode ser definido como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 1994).

Na educação o conceito de Inclusão tem como alicerce rejeitar e repudiar todo e qualquer tipo de exclusão de algum aluno da comunidade escolar. “Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.” (Rodrigues, 2006)

A inclusão tem como premissa, assumir que a heterogeneidade existente entre os alunos na escola é um fator positivo, porque permite criar uma maior aceitação. A escola inclusiva procura responder, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.), isto é a todos os tipos de NEE. Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso. (Rodrigues, 2008).

“As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (UNESCO, 1994).

A Educação Física nas escolas deveria assumir um papel preponderante na inclusão dos alunos com NEE, no entanto devido à cultura desportiva e competitiva dos alunos e da própria disciplina surgem alguns obstáculos. Segundo Rodrigues (2008) A Educação Física sendo uma disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação Inclusiva, uma vez que tem potencial para ser um adjuvante para que a escola seja ou se torne mais inclusiva.

De acordo com Sherril (1998) e Evaggelinou (2006) citado por Nobre (2009) “a EF é uma das disciplinas mais significantes para alterar as atitudes face à deficiência no geral e mais particularmente no desporto, contribuindo para o sucesso.”

A EF por várias razões pode ser um meio propício para a construção de uma educação inclusiva, devido às suas características particulares. Rodrigues (2008) identifica três razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva:

1. A nível programático na EF o professor dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas. Deste modo assume-se como uma área curricular onde pode haver uma maior flexibilização dos conteúdos e do currículo, facilitando a inclusão;
2. Em segundo lugar, os professores de EF são identificados como profissionais com uma atitude mais positiva face aos alunos devido às características expressivas da disciplina. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF faz com que os mesmos tenham uma maior predisposição para assumir atitudes favoráveis à inclusão;
3. Em terceiro lugar, a EF é uma área importante de inclusão pois permite uma ampla participação de todos os alunos, mesmo aqueles que evidenciam dificuldades. Apesar de participarem com algumas limitações a EF consegue suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado nesses alunos.

No entanto o mesmo autor também constata algumas problemáticas como: as atitudes mais ou menos positivas dos professores de Educação Física; os aspetos da formação dos professores de EF em Necessidades Educativas Especiais e o apoio “de terreno” que é proporcionado aos professores.

As atitudes são a chave da mudança para a criação de ensino inclusivo, pois as atitudes e os comportamentos são parte fundamental no processo de sociabilização. Segundo Rodrigues (1996) citado por Gomes (2009) classifica atitude como “uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto”.

“Importa não confundir os termos, pois atitude não se trata de um comportamento mas sim de uma predisposição, contudo é uma boa preditora do comportamento” (Ferreira 2014). As atitudes positivas em larga medida podem influenciar positivamente a partilha de espaços e de atividade entre crianças com e sem NEE (Slininger et al. 2000 citado por Teixeira, 2014).

De acordo com Stubbs (2008) citado por Campos (2013) os estudantes são os primeiros agentes da educação inclusiva, embora por vezes estes não sejam ouvidos.

Relativamente a estudos realizados no âmbito desta área, isto é as atitudes de alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, temos Block (1995) que desenvolveu um instrumento para a medição de atitudes, em que os resultados indicaram que o CAIPE-R é um instrumento válido para medir as atitudes das crianças sem NEE face à inclusão de crianças com NEE das aulas de EF.

Campos (2013) indica que na Europa foram realizados alguns estudos sobre a problemática, em países como a Grécia (Panagiotou et al. 2008), República Checa (Liu et al, 2010; Jesina et al, 2006), em Israel (Hutzler & Levi 2008) e na Bélgica (Van Biesen et al, 2006) com alguns estudos a revelarem melhoria das atitudes face à inclusão após a implementação de programas de atividades física adaptada e outros não ocorreram diferenças ou até pioraram as atitudes.

3. Objetivos do estudo

Analisar o impacto de uma atividade denominada “*Dia Ferrer Paralímpicos*” dedicada à prática de desporto adaptado (goalball, boccia, basquetebol em cadeira de rodas, voleibol sentado e percursos para cegos) na mudança de atitudes face à inclusão por parte dos alunos sem NEE. Pretende-se ainda verificar que variáveis podem influenciar as atitudes dos alunos.

4. Metodologia

4.1. Seleção e caracterização da amostra

A amostra foi constituída por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública do ensino regular da região centro, que frequentam o nono ano de escolaridade. No total, o estudo contou com a participação de 26 alunos (N=26), sendo que catorze são do género feminino e doze do género masculino, com uma média de idade de quinze anos.

4.2. Descrição do instrumento de avaliação

Para a realização do estudo, mais concretamente para a recolha de dados foi utilizada a versão Portuguesa do questionário Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R), Block (1995) e validado para a população portuguesa por Campos, Ferreira e Block (2014)

Este documento é uma ferramenta validada a nível científico e deste modo os resultados obtidos na medição das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física, assumem-se como fiáveis.

Inicialmente o questionário possui umas orientações gerais onde é realizada uma breve contextualização de uma “história” hipotética de na turma haver um aluno com NEE, que possui diversas limitações na realização da aula de Educação Física. As afirmações às quais o aluno tem de responder estão centradas nesse pequeno excerto.

O questionário é constituído por 11 itens (*Atitudes globais*) que são divididos por duas subescalas de atitudes:

- *Atitudes gerais* – Crenças acerca da inclusão de alunos com NEE no contexto geral da aula de EF. Ex “*Seria bom ter o João na tua aula de Educação Física?*”

- *Atitudes específicas* - Crenças acerca das modificações das regras em jogos de grupo. Ex. “*Seria bom permitir que o João lançasse a bola para um cesto mais baixo?*”

Os alunos respondem às várias questões preenchendo com uma cruz uma escala de “Likert” de quatro pontos (1= Não, 2 =Provavelmente não; 3 = Provavelmente sim 4 = Sim)

Paralelamente, o questionário também recolhe informações acerca dos dados demográficos (género, idade), do contacto prévio dos participantes com pessoas com deficiência e do nível de competitividade nas aulas de Educação Física.

4.3.Desenho da atividade “Dia Ferrer Paralímpicos”

Os alunos que constituíram a amostra participaram numa atividade onde foi realizada uma sensibilização através de uma breve palestra seguida do visionamento de um vídeo. Concluída esta fase inicial que demorou sensivelmente vinte minutos os alunos realizaram a parte prática. Esta atividade teve a duração de um dia e foi dividida em duas fases como, com os seguintes objetivos:

- *1ª Fase: Palestra e visionamento de um vídeo* – Este primeiro momento decorreu logo pela manhã, antes do início da atividade e teve como objetivo sensibilizar os participantes sobre as dificuldades que as pessoas com deficiência têm diariamente, mas essencialmente mostrar aos alunos que apesar das suas limitações elas podem praticar qualquer tipo de modalidade, aumentando assim o seu conhecimento acerca do desporto adaptado. Deste modo no vídeo foi possível visualizar um leque variado de modalidades paralímpicas, incluindo as realizadas na nossa atividade.
- *2ª Fase: Vivência desportiva de algumas modalidades Paralímpicas* – O objetivo desta fase foi proporcionar aos participantes um dia com experiências desportivas em diferentes modalidades paralímpicas através da implementação do “Dia Ferrer Paralímpicos”. Paralelamente foi proporcionado o contacto e interação dos alunos sem NEE com os seus pares com NEE, participando juntamente na atividade.

Deste modo, os alunos na parte da manhã foram divididos em 3 grupos (aproximadamente 30 alunos) e distribuídos pelas 3 estações existentes permanecendo na mesma cerca de 50 minutos.

- *Estação 1* - Boccia
- *Estação 2* – Voleibol sentado
- *Estação 3* – Goalball

Da parte da tarde, os alunos apenas se dividiram em dois grupos e distribuíram-se pelas duas estações existentes, ficando em cada uma aproximadamente 60 minutos em cada uma.

- *Estação 1* – Basquetebol em cadeira de rodas
- *Estação 2* – Percursos de olhos vendados

No final da atividade, foi entregue um diploma de participação e os alunos preencheram o questionário CAIPE-R

4.4.Procedimentos de aplicação do instrumento

A presente investigação contemplou a aplicação do questionário em dois momentos diferentes, antes da atividade “Dia Ferrer Paralímpicos” e depois da mesma. As instruções dadas aos participantes foram sucintas, indicando apenas a estrutura do questionário e qual era o objetivo do estudo. Foi dada ainda a informação que era garantida a confidencialidade e que não havia respostas certas nem erradas.

O primeiro momento da aplicação do questionário CAIPE-R decorreu sensivelmente duas semanas antes da atividade, entre os dias 6 e 9 de Março de 2015. Esta aplicação teve como objetivo registar as atitudes “inatas” dos alunos face à inclusão.

Após a primeira aplicação do questionário, procedeu-se à realização do “Dia Ferrer Paralímpicos”, no dia 20 de Março de 2015, com o objetivo de proporcionar aos alunos a prática de modalidade de desporto adaptado com as quais não tem contacto. Esta atividade teve a duração de um dia, onde os alunos tiveram a oportunidade de visionarem um vídeo sobre o desporto adaptado, mas também praticar modalidades como o voleibol sentado, percursos para cegos, boccia, goalball e basquetebol em cadeira de rodas.

O segundo momento da aplicação do questionário ocorreu logo após o término da atividade, com os alunos a responderem novamente às questões com o intuito de

compararmos os resultados obtidos na primeira aplicação, verificando então se a atividade teve impacto ou não nas atitudes dos alunos face à inclusão.

4.5. Análise e tratamento de dados

Os dados recolhidos foram analisados, recorrendo ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0, para o Windows.

Primariamente foi realizada uma base de dados, onde as respostas foram codificadas numericamente de acordo com o teste.

Para a análise de todos os dados recorreremos ao uso de dois tipos de estatística, a descritiva e a inferencial.

A estatística descritiva foi utilizada para os dados relativos à amostra, calculando a média, desvio padrão e tabelas de frequência para as variáveis idade, género, contacto prévio, nível de competitividade e atitudes.

Na estatística inferencial foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon (por se tratar de uma amostra <30 sujeitos) para a análise comparativa das duas aplicações. Deste modo foi comparado a:

- Atitude Geral (a) Vs Atitude Geral (b);
- Atitude Especifica (a) Vs Atitude Especifica (b)
- Atitude Global (a) Vs Atitude Global (b)

Importa ainda salientar que foi utilizado o nível de significância de $p \leq 0,05$.

Foi utilizado também o teste U de Mann-Whitney, que é um teste não paramétrico aplicado para duas variáveis independentes e que têm apenas duas respostas possíveis, como é o caso do género e do contacto prévio com colegas com NEE. Utilizámos também o teste de Kruskal-Wallis que é um teste não paramétrico usado para testar se um conjunto de amostras provêm da mesma distribuição, sendo uma extensão do Teste de Mann-Whitney para mais de duas respostas possíveis, como é o caso no nível de competitividade.

5. Apresentação dos resultados

Neste ponto, vão ser apresentados os resultados decorrentes dos dados recolhidos, com recurso ao tratamento estatístico.

Numa primeira parte serão apresentados os resultados relativos ao género, idade, contacto prévio com a deficiência e nível de competitividade através de uma estatística descritiva. Na segunda parte através da estatística inferencial serão comparados os resultados das duas aplicações.

5.1. Análise descritiva dos resultados

5.1.1. Género

Tabela 4 – Variável Género

<i>Género</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Feminino	14	53,8%
Masculino	12	46,2%
Total	26	100%

Podemos verificar que se trata de uma amostra bastante equilibrada em relação ao género, uma vez que existem catorze raparigas e doze rapazes.

5.1.2. Idade

Tabela 5 – Variável Idade

<i>Idade</i>	<i>14 anos</i>	<i>15 anos</i>	<i>16 anos</i>	<i>18 anos</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Frequência	15	6	4	1	14,69	1,01
Percentagem	57,7%	23,1%	15,4%	3,8%		

Na variável idade podemos verificar na tabela que a idade mínima é 14 anos e a máxima de 18 anos. Podemos ainda constatar que a média da idade se situa nos quinze anos.

5.1.3. Presença de pessoas com deficiência na família/ amigos

Tabela 6 – Variável contacto prévio na família

<i>Família/Amigos</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Sim	15	57,7%
Não	11	42,3%
Total	26	100%

Quanto à variável que diz respeito ao contacto prévio com pessoas com deficiência no seio familiar ou no grupo de amigos, podemos verificar que o número de alunos que tiveram contacto é idêntico aos que n tiveram.

5.1.4. Presença de alunos com deficiência na turma

Tabela 7 – Variável contacto prévio na turma

<i>Turma</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Sim	20	76,9%
Não	6	23,1%
Total	26	100%

Quanto à variável que diz respeito à presença de alunos com deficiência na turma, podemos verificar que a maioria dos alunos têm ou tiveram um aluno com estas características na turma.

5.1.5. Presença de pessoas com deficiência na aula de Educação Física

Tabela 8 – Variável contacto prévio na aula de EF

<i>Aula de EF</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Sim	20	76,9%
Não	6	23,1%
Total	26	100%

Quanto à variável que diz respeito à presença de alunos com deficiência na aula de Educação Física, podemos verificar que a maioria dos alunos já tiveram na aula de EF um aluno com deficiência.

5.1.6. Nível de competitividade

Tabela 9 – Variável nível de competitividade

<i>Nível competitividade</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Muito competitivo(a)	1	3,8%
Mais ou menos competitivo(a)	21	80,8%
Não Competitivo(a)	4	15,4%
Total	26	100%

Relativamente ao nível de competitividade dos inquiridos, podemos verificar que a maioria dos alunos indica que é mais ou menos competitivo.

5.2. Estudo estatístico inferencial

5.2.1. Resultados da Atitude Geral na 1ª e 2ª aplicação

Tabela 10 – Análise inferencial da Atitude Geral

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Atitude Geral (a)	3,282	0,305	-2,609	0,009
Atitude Geral (b)	3,494	0,299		

Relativamente à subescala da Atitude Geral, que contempla as perguntas de 1 a 6, no que diz respeito ao nível de significância (P), constatamos que houve alterações estatisticamente significativas da primeira para a segunda aplicação pois $P=0,009$ que é $\leq 0,05$.

5.2.2. Resultados da Atitude Especifica na 1ª e 2ª aplicação

Tabela 11 - Análise inferencial da Atitude Especifica

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Atitude Especifica (a)	3,446	0,447	-2,702	0,007
Atitude Especifica (b)	3,592	0,414		

Relativamente à subescala da Atitude Especifica, que contempla as perguntas de 7 a 11, no que diz respeito ao nível de significância (P), constatamos que houve alterações estatisticamente significativas da primeira para a segunda aplicação, pois $P=0,007$ que é $\leq 0,05$.

5.2.3. Resultados da Atitude Global na 1ª e 2ª aplicação

Tabela 12 - Análise inferencial da Atitude Global

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Atitude Global (a)	3,3566	0,25959	-3,636	0,00
Atitude Global (b)	3,5385	0,29978		

Relativamente à Atitude Global, que contempla o somatório das perguntas de 1 a 11, no que diz respeito ao nível de significância (P), constatamos que houve alterações estatisticamente significativas da primeira para a segunda aplicação, pois $P=0,000$ que é $\leq 0,05$.

5.2.4. Resultados da influência da variável género na atitude global pós atividade

Tabela 13 – Análise inferencial para a variável género

	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>sig</i>
Masculino	3,63	0,276	0,036
Feminino	3,38	0,281	

Na tabela 13 podemos verificar que houve diferenças significativas na variável género no pós atividade na atitude global, onde os rapazes tiveram uma média superior nas atitudes em relação às raparigas.

6. Discussão dos resultados

O objetivo do presente estudo foi avaliar o impacto de um dia dedicado à prática de desporto adaptado nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE na aula de Educação Física, analisando as atitudes globais, gerais e específicas dos alunos.

Relativamente à eficácia e impacto do “Dia Ferrer Paralímpicos”, os resultados obtidos sugerem que a realização desta atividade surtiu efeitos positivos ao promover a melhoria de atitudes positivas nas três subescalas analisadas em alunos do 9º ano de escolaridade.

Na análise descritiva verificámos que a amostra era bastante equilibrada em relação ao género com 53,8% de raparigas e 46,2% de rapazes, o que pode ajudar a explicar também os resultados equilibrados em relação às atitudes dos alunos, isto porque teoricamente as raparigas têm atitudes mais positivas face à inclusão e em contrapartida os rapazes assumem atitudes mais negativas. Block (1995) e Van Biesen, et al (2006) concluíram nos seus estudos que as raparigas têm atitudes mais favoráveis para com crianças com NEE comparativamente com os rapazes.

Os resultados obtidos na comparação entre as duas aplicações não deixam dúvidas, havendo uma melhoria substancial nas atitudes positivas face à inclusão após a realização da atividade indo deste modo ao encontro dos estudos realizados por Panagiotou, et al. (2008) e Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck (2006) que também demonstraram que um dia paralímpico nas escolas contribui para melhoria das atitudes.

Ao analisar a comparação da Atitude Geral da primeira e segunda aplicação sugerem que após a realização da atividade os alunos passaram a aceitar melhor a inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de EF, havendo alterações estatisticamente significativas ($P=0,009$). Relativamente à atitude específica após a realização da atividade os alunos revelaram que estariam mais disponíveis para adaptar as regras nos jogos de grupo de modo a facilitar a inclusão das pessoas com NEE, com alterações visíveis uma vez que $P=0,007$. No somatório das várias atitudes, isto é atitude global também houveram alterações com $p=0,000$.

No estudo atual, 76,9% dos inquiridos indicou ter ou já ter tido contacto com pessoas com deficiência ao longo do seu percurso escolar, podendo ser este um fator explicativo de as atitudes logo na primeira aplicação fossem tão elevadas. Campos (2013) indica que estudantes que tenham pares com NEE nas aulas de EF revelam um maior nível de atitudes.

No que se refere ao nível de competitividade nas aulas de EF no estudo por mim realizado os alunos identificaram-se como sendo “mais ou menos” (80,8%) competitivos, o que torna mais fácil a aceitação da inclusão. Campos (2013) conclui no seu estudo que estudantes sem NEE com um nível de competitividade mais elevado têm atitudes mais negativas face à inclusão.

Ao analisarmos a influência das variáveis independentes, conclui-se que apenas houve diferenças estatisticamente significativas na variável género na atitude geral, onde

os rapazes tiveram uma média superior em relação as raparigas, tendo atitudes mais inclusivas no contexto geral da aula de EF. Usando o coeficiente de correlação de Pearson verificou-se uma correlação fraca positiva ($r=0,414$) entre a atitude geral (b) e o género.

7. Conclusão

Os resultados obtidos com este estudo demonstraram que o dia dedicado à prática de desporto adaptado implementado foi eficaz na promoção de atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, nas três subescalas analisadas.

É importante salientar que à partida para a realização das atividades os alunos mostraram grande curiosidade e vontade na realização das atividades, principalmente para andarem de cadeira de rodas. Aliado aos resultados obtidos o feedback por parte de alunos e professores da escola foi bastante positivo, indicando no final que ficaram sensibilizados com as dificuldades sentidas pelas pessoas com NEE.

Numa forma geral consideramos que o “Dia Ferrer Paralímpicos”, contribuiu significativamente na promoção de atitudes positivas nos participantes. Contudo é bom referir que os resultados pré-teste, isto é antes da atividade os alunos já revelavam um nível de aceitação positivo face à inclusão. Este facto deve-se essencialmente ao facto de a escola em questão ser inclusiva, onde há diversos alunos com NEE distribuídos pelas várias turmas e a maioria dos alunos ter ou já ter tido pelo menos um aluno com estas características na sua turma e aula de EF.

Como foi referido esta atividade apenas foi realizada num dia, tendo tido resultados bastante positivos. Deste modo surge a crença que com a realização de mais atividades do género ao longo do período letivo, o nível das atitudes poderia subir exponencialmente, tornando deste modo a escola como um meio ainda mais inclusivo.

Uma das situações que revelou ser bastante enriquecedora para os alunos sem NEE, foi a inclusão nesta atividade de alunos com NEE. Os comportamentos observados, não podiam ser melhores com os alunos ditos “normais” a ajudarem estes alunos a jogarem as diversas modalidades, revelando uma grande aceitação

Conclui-se ainda que ao longo das aulas de EF é essencial aos professores tentarem incluir este tipo de alunos, nas várias atividades sensibilizando deste modo os alunos para esta problemática.

7.1.Limitações do estudo

No presente estudo reconheço a existência de algumas limitações ao nível da metodologia. Deste modo as principais limitações são:

- Amostra reduzida – uma amostra com 26 sujeitos não se revela a melhor para poder generalizar os resultados obtidos.
- Praticamente não existirem estudos nesta área em Portugal.

7.2.Recomendações

Apesar do estudo ser válido existem algumas limitações e deste modo em futuros estudos será necessário ter em consideração alguns aspetos. Deste modo apresento de seguida algumas recomendações para futuros estudos:

- Realizar estudos longitudinais, isto é ao longo de alguns anos ir medindo as atitudes dos alunos face à inclusão;
- Realizar um programa de sensibilização ao longo do ano;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2000). *Princípios sobre o currículo e avaliação. In Proposta de reorganização curricular do ensino básico. (documento de trabalho). Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.*

Block, M. (1995). Development and validation of the childrens attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12: 60-77

Campos, M. J. (2013). On the way to inclusion – How powerful is Physical Education? Quantitative and qualitative study about teachers and students's attitudes toward inclusion in Physical Education. Doctoral Dissertation in Sport Sciences and Physical Education, in the field of Physical Education Sciences presented to the Faculty of Sport Science and Physical Education, University of Coimbra.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física.* 135-151

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular.* Porto: Porto Editora

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI: nº 1

Gomes, G. (2009). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física – Estudo Exploratório em Estudantes dos 17 aos 20 Anos.* Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Hegarty (1994). Integration and the Teacher in: C.J.W, Meyer, S.J.Pijl and S. Hegarty (eds.) *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*, London, Routledge.

Nobre, M. (2009). *Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – Estudo Exploratório em Estudantes dos 14 aos 16 Anos.*

Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Instituto superior Politécnico de Viseu.

Parrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola: desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Asa Editores.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. 75-92.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 299-31

Rodrigues, D. (2008). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM, Maringá*, 14, 1, 67-73

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portuga. *Revista Portuguesa de Educação*, 20: 105-149.

Silva, M. (2013) Atitudes e práticas dos Professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Silva, M. Necessidades Educativas Especiais: da identificação à intervenção.

Teixeira, J. (2014). *O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Atividade Física Adaptada apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Allal, L. (1989). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. 59-118

Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). Expertise, Experience and Effectiveness. In: *Journal of Teaching Physical Education*, 8:254-260

Lund, J. & Tannehill, D. (2005). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. Sudbury. *Jones & Bartlet Publishers*.

Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projeto curricular de escola*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa.

ANEXOS

ANEXO I – Modelo de plano de aula



Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo
Escola Básica Integrada c/ J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia



PLANO DE AULA	Mestrando	Período	Aula n.º	Duração	
	Dam	Ano/Turma	N.º de Aulas Previstas	Aula n.º / Total /	
	Local	Hora	Unidade Didática		
	Função Didática				
	Objetivos de Aula				
	Recursos Materiais				

	Tempo		Tarefas/ Situações de aprendizagem	Organização/ Descrição da tarefa	Critérios de Êxito /Componentes Críticas / Objetivos Específicos
	Total	Parcial			
PARTE INICIAL					
PARTE FUNDAMENTAL					
PARTE FINAL					