



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Nuno Magno Amaro da Silva Rodrigues

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO
DESENVOLVIDO NA ESCOLA JI BÁSICA
FERRER CORREIA, EM SEMIDE, JUNTO DA
TURMA DO 9ºE, NO ANO LETIVO 2018/2019
ENSINO INCLUSIVO – QUALIDADE NO ENSINO PARA TODOS**

VOLUME 1

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Miguel Fachada

junho 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Nuno Magno Amaro da Silva Rodrigues

Nº2013127797

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA JI
BÁSICA FERRER CORREIA, EM SEMIDE, JUNTO DA TURMA DO 9ºE, NO ANO
LETIVO 2018/2019

ENSINO INCLUSIVO – QUALIDADE NO ENSINO PARA TODOS

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade Ciências do
Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para a
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade: Profº Drº Miguel Fachada

COIMBRA

2019

AGRADECIMENTOS

Após ter finalizado este ano de Estágio Pedagógico não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que diretamente me apoiaram neste ano tão marcante.

Aos meus alunos com quem cruzei tantas aprendizagens e por me terem proporcionado momentos tão agradáveis.

À minha mãe, agora também colega, por toda a paciência, devoção, amor e por todos os conhecimentos de uma vida.

À minha tia por todos os seus poderes de super heroína, por todo o cuidado, ajuda e amor.

Aos meus irmãos, às primas, e ao meu Tio por serem aquilo que mais bonito tenho no mundo.

À Teresa por todo o apoio incondicional e sem reservas. Por estar sempre disponível para os melhores e piores momentos e por motivar-me sempre a dar o melhor de mim.

Aos meus amigos pelo apoio, ajuda e por toda a união revelada.

Ao Professor Edgar pelo tempo investido na nossa formação e por toda a paciência, serenidade e profissionalismo revelado ao longo deste ano letivo garantindo-nos um ambiente rico e estimulante para a aquisição e consolidação das aprendizagens.

Ao Professor Orientador Miguel Fachada pelo seu profissionalismo, exigência, pelo tempo dedicado e completa disponibilidade ao longo do ano. Por nos garantir uma prática reflexiva orientada incentivando-nos a questionar e a problematizar as opções tomadas ao longo do ano.

Aos meus colegas de estágio com os quais partilhei tantos momentos e com quem aprendi tantas coisas novas. A vós, muito obrigado por toda a sinceridade, honestidade e companheirismo no processo. Foi um prazer trabalhar convosco.

RESUMO

O presente documento foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, conducente ao grau de Mestre em Educação Física nos ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, na Universidade de Coimbra. Tem como finalidade relatar todo o percurso realizado por nós Escola Ferrer Correia, durante o ano letivo de 2018/2019, onde tivemos oportunidade para acompanhar e lecionar a turma do 9º ano, da Escola Ferrer Correia.

Deseja-se que no fim deste documento o leitor consiga compreender algumas das vivências, problemáticas e estratégias encontradas durante o Estágio Pedagógico. Ao longo das aulas práticas, os alunos melhoraram substancialmente a suas capacidades motoras, traduzindo-se no sucesso desta intervenção. O Estágio Pedagógico foi um processo importante na nossa evolução como professores, permitindo adquirir uma assimilação de conhecimentos e competências essenciais para a prática educativa de excelência. O sucesso na intervenção pedagógica deveu-se em grande parte aos conselhos e experiências que os professores orientadores nos proporcionaram.

PALAVRAS CHAVE: Diferenciação Pedagógica; Inclusão; Currículo; Educação Física;

ABSTRACT

Document was prepared as part of the course Teacher Training, leading to the degree of Master of Physical Education in the Basic and Secondary schools from the College of Sport Sciences and Physical Education at the University of Coimbra. It is to report all the path done by us in Escola Ferrer Correia during the school year of 2018/2019, where we had the opportunity to follow and teach a class of the 9th grade. It is hoped that at the end of this document the reader will be able to understand some of the experiences, problems and strategies encountered during the Teacher Training. Throughout the class students improved substantially their motor skills, translating into the success of this intervention. Teacher Training was an important process in our evolution as teachers, allowing to acquire an assimilation of knowledge and skills essential for the educational practice of excellence. Success in the pedagogical intervention was due in large part to the advice and experiences that the guiding teachers gave us.

KEYWORDS: Pedagogical Differentiation; Inclusion; Curriculum; Physical Education

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Nuno Magno Amaro da Silva Rodrigues, 2013127797 do MEEFEBS da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC - Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

6 de junho de 2019

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA...	5
1. EXPECTATIVAS INICIAIS	5
2. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR	6
3. CARACTERIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
FÍSICA	8
4. CARATERIZÃÇÃO DA TURMA	9
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
5. PLANEAMENTO	10
5.1. PLANO ANUAL	11
5.2. UNIDADES DIDÁTICAS	13
5.3. PLANO DE AULA	16
6. REALIZAÇÃO	17
6.1. INSTRUÇÃO	18
6.2. GESTÃO	20
6.3. DISCIPLINA	21
6.4. CLIMA	22
6.5. DECISÕES DE AJUSTAMENTO	23
7. AVALIAÇÃO	24
7.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL	24
7.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA	25
7.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	26
8. ATITUDE E ÉTICA PROFISSIONAL	27
8.1. PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM	28
8.2. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS ...	30

8.3. RESOLUÇÃO DO PROBLEMA – “OS ALUNOS CHEGAM ATRASADOS”	31
9. AUTO-REFLEXÃO DAS DIFICULDADES OBSERVADAS	32
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	33
10. NOTA INTRODUTÓRIA E OBJETIVO	33
11. PERTINÊNCIA DO ESTUDO	33
12. REVISÃO DA LITERATURA	34
12.1. INCLUSÃO	35
12.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	36
13. INTERVENÇÃO	37
13.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	39
13.2. PLANIFICAÇÃO	41
13.3. EXERCÍCIOS	44
13.4. TESTES	45
14. RESULTADOS, ANÁLISE E REFLEXÃO	46
15. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	48
16. CONCLUSÃO	49
ANEXOS	53

AGRADECIMENTOS

Após ter finalizado este ano de Estágio Pedagógico não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que diretamente me apoiaram neste ano tão marcante.

Aos meus alunos com quem cruzei tantas aprendizagens e por me terem proporcionado momentos tão agradáveis.

À minha mãe, agora também colega, por toda a paciência, devoção, amor e por todos os conhecimentos de uma vida.

À minha tia por todos os seus poderes de super heroína, por todo o cuidado, ajuda e amor.

Aos meus irmãos, às primas, e ao meu Tio por serem aquilo que mais bonito tenho no mundo.

À Teresa por todo o apoio incondicional e sem reservas. Por estar sempre disponível para os melhores e piores momentos e por motivar-me sempre a dar o melhor de mim.

Aos meus amigos pelo apoio, ajuda e por toda a união revelada.

Ao Professor Edgar pelo tempo investido na nossa formação e por toda a paciência, serenidade e profissionalismo revelado ao longo deste ano letivo garantindo-nos um ambiente rico e estimulante para a aquisição e consolidação das aprendizagens.

Ao Professor Orientador Miguel Fachada pelo seu profissionalismo, exigência, pelo tempo dedicado e completa disponibilidade ao longo do ano. Por nos garantir uma prática reflexiva orientada incentivando-nos a questionar e a problematizar as opções tomadas ao longo do ano.

Aos meus colegas de estágio com os quais partilhei tantos momentos e com quem aprendi tantas coisas novas. A vós, muito obrigado por toda a sinceridade, honestidade e companheirismo no processo, foi um prazer trabalhar convosco.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio Pedagógico pretende demonstrar em pormenor a atividade desenvolvida no âmbito da unidade curricular “Estágio pedagógico” que consistiu em planificar, preparar, lecionar e avaliar as aulas de Educação Física na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Doutor Ferrer Correia. Contém também informação relativa aos acontecimentos e procedimento relativos à preparação do estágio alusivos aos objetivos e estratégias de intervenção.

A realização deste documento representa o culminar do ano de Estágio Pedagógico, mas nele também estão escritos “bocados de mim” que resultaram da forma como vejo e desejo ver o mundo. Ensinar perpetua-nos nos outros, em quem ensinamos. Ensinar dá a possibilidade de transmitir às crianças os ideais, a responsabilidade e os valores quero ver no “mundo dos adultos”. Não pretendemos formatar pessoas iguais, queremos pelo contrário, que respeitem a diferença, que aprendam o valor da tolerância e da liberdade. Foi por motivos mais humanísticos e menos conceptuais que nos levou a estudar para ser professor, ainda que tenha aprendido durante este ano que os valores conceptuais da escola têm por base questões humanísticas.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive. “

Ricardo Reis, in "Odes"

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. EXPECTATIVAS INICIAIS

No início do Estágio Pedagógicas as nossas expectativas incidiram na vontade e necessidade de aprendermos num contexto significativamente tão parecido como aquele que escolhemos quando decidimos ser professores. Já conhecíamos a escola dado que já lá tínhamos ido duas vezes: uma no ano anterior no contexto da atividade do “Páscoa a Abrir” (para lecionarmos karaté) e outra vez, há três anos, no âmbito da disciplina de Necessidades Educativas Especiais em Educação Física (com o objetivo de aplicarmos uma bateria de testes adaptada para um aluno com NSE (Necessidade de Saúde Especiais).

Desde o início da nossa primeira experiência como professores estagiários foi-nos garantida uma prática orientada e organizada em contexto de escola e de turma, mas igualmente flexível de modo a permitir o crescimento individual e profissional dos professores estagiários. Desejávamos também compreender de que forma os professores podem influenciar positivamente a experiência dos alunos na escola e, visto que se trata de uma escola básica, na sua adolescência. No entanto, aquilo que desde logo nos suscitou mais interesse foi a possibilidade de orientarmos uma turma, tendo flexibilidade e autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem. Sabíamos, previamente, por conhecimento de grupos de estágio de outros anos que, nesta escola, iriam cumprir-se a maioria das nossas expectativas como professores estagiários, pois seríamos bem acompanhados e monitorizados pelo caminho, tanto pelo orientador de estágio, Prof. Dr. Miguel Fachada, como pelo professor cooperante, Prof. Edgar Ventura.

Outro aspeto considerado inicialmente foi a dualidade de funções: por um lado somos alunos, por outro professor. Acreditamos que aprender a ser melhor professor fará de nós melhores alunos e que o contrário também aconteceria.

Inicialmente, o estágio provocava-nos alguma ansiedade que foi difícil atenuar. Sentíamos o peso da responsabilidade em tentar ser bons alunos, mas também tínhamos a consciência que o nosso desempenho iria influenciar significativamente o desenvolvimento dos alunos. Porém, por já termos trabalhado em várias profissões não especializadas - e por termos, inclusive, feito uma pausa o ano passado para poder trabalhar a tempo inteiro - fez-

nos ganhar consciência que apesar de difícil o caminho para nos tornar professor, seria o que mais nos realizaria.

O Estágio Pedagógico foi um percurso árduo, que implicou muita dedicação, no entanto foi a primeira oportunidade para aperfeiçoarmos a forma como preparamos as aulas e como as reproduzimos, (permitindo lições mais ricas para o desenvolvimento sociocognitivo e motor dos alunos). A grande quantidade de horas que passamos, eu e os meus colegas estagiários, na escola a interagir com os alunos, com os professores e com os assistentes operacionais permitiu-nos ter uma vivência abrangente e integral do que é a comunidade escolar, nomeadamente dar aulas numa escola, a interação que os alunos têm entre eles e connosco, nos intervalos, nos corredores e qual o impacto que lhes podemos causar nesses momentos de menor formalidade. Foi observado também como a boa relação dos professores com os assistentes operacionais permitiu maior facilidade na operacionalização das aulas e/ou das atividades, mesmo quando fugiam às rotinas. A forma como os professores informalmente interagiam na sala dos professores, comentando experiências e partilhando ideias e formas de integrar conteúdos de disciplinas diferentes, garantiu-nos uma maior qualidade de ensino e de aprendizagem.

A experiência mais parecida com ensinar que tínhamos tido, foi vivenciada aos 17 anos quando fizemos o curso de treinador de karaté. No entanto já tínhamos dado treinos a crianças e gerontes, sempre acompanhados pelo Prof. Miguel Gato e pelo Mestre João Cardiga. Acreditamos que essa experiência e acompanhamento nos preparou de alguma forma para este ano, não tendo, todavia, tornado o Estágio Pedagógico mais fácil ou menos exigente.

2. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR

A Escola Ferrer Correia situa-se no Senhor da Serra, em Miranda do Corvo. É uma zona tipicamente rural, situada no cimo da montanha e cercada de gestão alta – Ideal para percurso de BTT e trails, sendo que a primeira é a mais praticada pelos alunos. A população residente de Semide dedicava-se maioritariamente ao setor agrícola, ainda que uma parcela se dedicasse ao comércio e aos serviços em Miranda do Corvo e Coimbra.

Não existindo muitas oportunidades de prática desportiva monitorizada, os alunos tendem a optar pelo futebol por questões culturais e por ser de fácil acesso. Pelo Desporto Escolar tinham acesso ao ténis de mesa e ao futsal.

A Escola Ferrer Correia destaca-se ainda por ser a primeira escola integrada do país, servindo de exemplo para as que lhe sucederam. Esta instituição tornou-se pioneira numa nova estrutura educacional tendo como objetivo transformar a freguesia numa "grande sala de aula", que se preocupou, não só com os aspetos cognitivos e racionais, bem como com as artes, a música, a saúde, a estética, entre outros.

A escola tinha um total de 291 alunos, sendo a sua faixa etária entre os 3 e os 18 anos. Para além do ensino regular, a escola tinha ainda dois CEF's, que davam equivalência ao 9º ano de escolaridade. Na escola existiam dezasseis turmas.

O acompanhamento aos alunos era feito desde o jardim de infância até ao 9º ano. A multidiversidade de alunos na escola, e a forma como normalmente interagem, é um dos aspetos que nós destacamos como mais positivo. Garantir o exemplo dos mais velhos é importante para permitir o bom desenvolvimento dos mais novos. A inclusividade na escola era espelhada na forma como muitos alunos olhavam para a diferença e elevavam princípios mais altos na formação de amizades, desenvolvendo competências tão importantes como a empatia e a socialização.

Relativamente ao corpo docente e não docente era constituído essencialmente pelos professores, alunos e assistentes operacionais. Estes últimos conheciam-se há muitos anos e já contactavam com as crianças desde tenra idade, nomeadamente com aquelas que fizeram todo o seu percurso naquela escola. Isto permitiu e garantiu um contacto muito próximo entre os assistentes operacionais e os alunos, propiciando um clima muito agradável e familiar.

A escola estava bem equipada e tinha excelentes condições para a prática de boas aulas de Educação Física. A nave central do pavilhão tinha um campo multidesportivo com excelentes condições para a prática das principais modalidades coletivas, como o badminton, entre outras. O pavilhão tinha ainda um ótimo ginásio para a prática de modalidades gímnicas, além de se ter revelado excelente para a prática de judo. No exterior, contávamos com um campo de Futebol/Andebol, dois de Basquetebol, uma pista de Atletismo e uma caixa de areia, bem como uma área interior coberta e adequada a um conjunto variado de matérias. Devido à sua grande área, o espaço exterior da EBI Ferrer Correia já albergou atividades de: cicloturismo com obstáculos; saltos de insuflável e tiro com arco, atividades estas que se realizaram junto à nova quinta biológica (que a comunidade escolar estava empenhada em ver crescer).

Nesta Instituição, que completa este ano 50 anos, encontrámos várias zonas de recreio que propiciavam espaço e oportunidade para os tão necessários momentos de lazer e

socialização. Prova disto, foi a atividade dos “50 anos à’brir” que contemplou mais de onze estações organizadas pela escola inteira.

3. CARACTERIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Escola Básica Integrada c/ J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia compreendia no seu grupo disciplinar da área da Educação Física três professores, mais o Núcleo de Estágio de Educação Física do presente ano letivo (composto por quatro estagiários). O grupo disciplinar da área da Educação Física estava inserido no Departamento de Educação Física, que, por sua vez, era composto por todos os professores de educação física do Agrupamento.

O Departamento de Educação Física convocava as reuniões de departamento, com o objetivo de estipular princípios e regras orientadores da disciplina. Essas diretrizes normatizam a prática da Educação Física, essencialmente no que refere a objetivos gerais da mesma e sua operacionalização; nomeadamente o tempo para entrar ou sair para dos balneários. Os alunos saiam do pavilhão dez minutos mais cedo para tomar banho porque os professores entenderam que a criação de hábitos de higiene e de sentido estético era importante e devia ser transmitido na disciplina. Outra das responsabilidades do Departamento de Educação Física era a planificação e elaboração do documento com os “critérios de avaliação”, bem como a exposição do mesmo ao restante departamento de despachos e normas decretadas a nível meso ou macropolítico.

O grupo disciplinar da área de Educação Física tinha a seu cargo a realização do plano de rotações pelos espaços, ou seja, as rotações entre espaços. Este mapa servia para que todos os professores pudessem rodar entre os espaços destinados à Educação Física, de uma maneira democrática e equitativa sem prejuízo de nenhum. Os espaços formais na Escola de Semide eram o pavilhão multidesportivo, a sala de ginástica e o campo exterior. Naturalmente a planificação de um mapa de rotação pelos espaços é mais simples quanto menor for o número de turmas ou maior o número dos espaços. A sua operacionalização e articulação é tão flexível quanto melhor for a comunicação entre colegas da disciplina. Era também da competência do departamento dar a conhecer o calendário de atividades, o que influenciou a periodização das matérias.

4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Foi-nos delegada a turma do 9º E, constituída por doze alunos – oito do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Talvez por serem os nossos primeiros alunos criamos desde cedo grande empatia com todos. Todavia, antes de conhecermos a turma existiram vários receios, entre os quais: não conseguir fazer-nos entender ou não conseguirmos motivar os alunos. A turma era composta por alunos heterogéneos relativamente às idades, fases de maturação e dificuldades sentidas. Tinha esta turma na sua constituição duas alunas portadoras de deficiência e um aluno com excesso de peso e problemas na articulação direita do tornozelo. As alunas eram devidamente acompanhadas e estavam integradas na turma e na escola, apesar deste ser um trabalho contínuo e exigente, mas imperativo. Outros quatro alunos estavam institucionalizados, sendo que um deles tinha NSE.

O empenho dos professores no que diz respeito à boa relação entre professor/aluno e entre pares revelou ter sido fundamental, não só para aperfeiçoar as competências dos alunos nas modalidades que mais gostavam, como para garantir melhor envolvimento comportamental e disponibilidade nas modalidades que os alunos menos apreciavam.

As aulas decorreram sem grande problema pois a turma estava motivada e correspondia às solicitações e orientações do professor. No primeiro período, foi dada uma especial atenção às relações interpessoais, intergrupais e entre pares e adultos. Este trabalho deu resultado, visto que a turma (alunos) tomou consciência de si e do outro - premissa fundamental para que uma aula seja interativa e, conseqüentemente, mais prazerosa para os vários intervenientes.

De modo a promover um ensino inclusivo a turma foi agrupada em três grandes níveis:

- Introdutório

Falta de aprendizagens de base para a maioria/todas as modalidades;

- Elementar

Consegue executar ainda que não tenha existido aperfeiçoamento do movimento, revelando por vezes, alguma descoordenação em tarefas mais simples;

- Avançado

Os alunos conseguem executar várias ações motoras e revelam capacidade em aperfeiçoar o gesto técnico aprendendo em simultâneos conteúdos da modalidade mais complexos.

A variedade não só foi muito bem-vinda como se revelou muito enriquecedora para a escola. As turmas tinham alunos com realidades sociais, económicas e culturais muito diferentes e ninguém esperava que aprendessem à mesma velocidade, sendo necessário respeitar e incentivar os tempos de cada um. Apesar da questão ser atual, Vygotsky (1998), defendia que o educador deveria estabelecer estratégias diferenciadas consoante os alunos, visto que não detêm os mesmos conhecimentos nem aprendem da mesma maneira. Desta forma, entende-se por inclusividade a capacidade de procurar dar resposta à educação de todos os alunos, sejam ou não portadores de deficiência. Dar o mesmo tipo de educação a todos os alunos não só não é inclusivo como influencia negativamente a experiência do aluno na aula e na perceção dele próprio. A perceção por níveis foi considerada tanto no plano anual, através da Caracterização da turma e com base nas informações relativas aos anos transatos, bem como na avaliação formativa inicial e no seguimento das unidades didáticas, visto que os seus níveis nem sempre corresponderam ao mesmo no decurso das matérias. Estas estavam essencialmente associados à qualidade dos seus padrões de ação motora, dos mais basilares para os mais especializados.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

5. PLANEAMENTO

O planeamento foi das fases mais exigentes e importante deste ano de estágio. O início do planeamento correspondeu às primeiras semanas de estágio, mais propriamente à reunião do departamento. Fomos desde logo abordados com um conjunto de documentos que tinham de ser estudados pois seriam aplicados no ano a decorrer. Foi também durante a fase de planeamento que várias conexões foram estabelecidas para conhecimentos isolados que tínhamos. O plano anual foi construído com base nos conteúdos programáticos do PNEF, com base no novo despacho “para a construção aprendizagens essenciais baseadas no perfil do aluno”, que visa globalmente adequar o ensino às características individuais dos alunos, e no decreto-lei 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. As decisões foram tomadas com a consciência de que as mesmas deveriam ter impacto no desenvolvimento harmonioso dos alunos. Os espaços físicos, os recursos materiais e o plano de rotação entre os espaços foram outros fatores de preponderância na fase de planeamento.

5.1. PLANO ANUAL

A plano anual teve como objetivo estruturar o ensino numa sequência pensada e fundamentada que exigiu a recolha e análise dos dados específicos dos alunos. Para isso, foi realizado um estudo sociométrico que resultou no documento de “Caracterização da turma”.

A escolha das matérias surgiu após estarem delineados os objetivos e as estratégias a serem utilizadas com os alunos. Isto aconteceu durante o planeamento anual e após a Caracterização da turma. Em consciência, ficou definido a sequência das matérias procurando proporcionar uma aprendizagem que ia do simples para o complexo e que procurou ir ao encontro das dificuldades e das motivações dos alunos. Existiu também um conjunto de variáveis que influenciaram as escolhas da matéria, como por exemplo o plano de rotação de espaços, as condições climáticas ou os recursos. De acordo com Bento, J. (2003), “O objetivo fundamental deste plano é elaborar uma sequência lógica e organizada das matérias e respetivos conteúdos indicados no Programa Nacional de Educação Física, de forma a conseguir transmiti-los através de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, tendo em conta as condições existentes em contexto real.” O documento sugeria também quais as estratégias globais e específicas para os alunos do nono ano.

A adequação das matérias aos objetivos presumia que as matérias serviriam propósitos mais complexos do que a própria modalidade. A escolha e sequência das matérias teve em conta o nível de maturação dos alunos, o seu historial desportivo, o seu histórico escolar, as suas características, dificuldades, entre outros.

Definiu-se que a periodização das matérias iria ser lecionada por blocos. Esta decisão teve impacto no processo ensino-aprendizagem na medida em que definiu de que forma as matérias foram transmitidas aos alunos. Nas aprendizagens por blocos os alunos podem concentrar-se numa matéria de cada vez tendo tempo para assimilar os seus conteúdos. Na turma do 9ºE estes modelos de periodização revelaram-se adequada visto que os alunos conseguiram cruzar aprendizagens anteriores, tornando cada vez mais fácil a assimilação de conteúdos mais complexos. O fato de termos lecionado sete matérias, permitiu que os alunos as realizassem consistentemente, uma vez que tinham um mês de prática até se iniciar nova matéria. Quando, por vezes, os alunos não reuniam condições para concluir a modalidade, por não terem adquirido as competências essenciais, falávamos com o professor que iria ocupar o espaço nessa semana e facilmente nos era permitido ocupar o espaço por mais tempo. A

escolha deste tipo de periodização era tomada por já ser prática habitual da escola, e uma vez que foi o nosso primeiro contato numa escola, na perspectiva do professor, a periodização por matérias é mais simples que a periodização por tarefas. A esta última também estão associadas vantagens, nomeadamente permitir que os alunos tenham um contacto mais frequente com as várias matérias, facilitando o processo de aquisição e relação de conhecimentos. Este procedimento requer uma maior articulação e planeamento pelo professor do que a periodização por bloco.

Ainda que o planeamento anual tenha previsto um conjunto de intenções a serem exploradas durante o ano letivo, o seu carácter flexível permite que o professor adequa as suas estratégias conforme a evolução da turma. Como inicialmente não conhecíamos a turma, foi importante estarmos atentos a todas as possíveis alterações que viessem a ser positivas na evolução dos alunos. Estanqueiro (2010), afirma que bons professores não estão “mais preocupados com o problema burocrático de ‘dar o programa’ do que com o objetivo pedagógico de ajudar o aluno a aprender de forma significativa”.

A turma do 9ºE teve ao longo do ano letivo cinco matérias coletivas e duas individuais: basquetebol, voleibol, futsal, andebol, ginástica acrobática, judo e badminton. Escolhemos essencialmente modalidades coletivas porque para além de promoverem o benefício das capacidades físicas e sistema cardiovascular oferecem aos alunos a oportunidade para praticarem padrões de conduta e respeito pelas regras. Promovem também a cooperação e o sentido de grupo, criando oportunidades para solucionar problemas práticos. A tomada de decisão deve ser trabalhada sempre que possível pois transfere para a resolução de problemas do dia a dia. Para Bunker e Thorpe (1982) o jogo permite um sistema de ensino recíproco que foca o centro de aprendizagem na tomada de decisão do aluno. Segundo os mesmos a “exposição frequente a diferentes jogos ajuda os alunos a fazer o transfere de conhecimentos entre os vários jogos” (Bunker e Thorpe, 1989).

Em suma, o primeiro período foi essencialmente pensado para a criação de rotinas, estabelecimento de regras, relacionamento entre os pares e com o professor, aquisição de pré-requisitos e princípios fundamentais para o aperfeiçoamento do jogo. Enquanto professores estagiários o primeiro período exigiu muito trabalho e pesquisa sobre a documentação necessária para um processo de ensino responsável e coerente. A superação dos medos iniciais relativos à possível relação que viríamos a ter com os alunos foi também outro dos pontos-chave do primeiro período. “Os professores inseguros não dão a palavra aos alunos com receio de perderem o controlo da turma. Agarram-se ao plano de aula e não arriscam sair do caminho

traçado. Temem que as ondas da participação desorganizada comprometam a tranquilidade da viagem” (Estanqueiro,2019).

No segundo e terceiro período, era expectado que devido ao aumento de experiência tanto dos professores estagiários como dos alunos, os professores pudessem estipular objetivos que fossem cada vez mais desafiantes e ambiciosos. Desta forma, sentiu-se a necessidade de relativizar os conteúdos técnicos de modo a dar lugar a aprendizagens mais táticas permitindo ensinamentos mais complexos como o desenvolvimento da tomada de decisão. Os alunos só souberam decidir corretamente quando estiveram na posse dos conhecimentos relativos às opções que tinham disponíveis.

O acompanhamento à Diretora de Turma, Prof. Elsa Miranda revelou ter sido importante na medida que tomámos conhecimento de várias informações relativas aos alunos, isto ajudou-nos a pensar em formas e estratégias de planear ou alterar as aulas de forma mais adequada. Permitiu-nos ainda compreender o trabalho decorrente de se ser diretor de turma, que é na verdade muito e de grande importância para a vivência dos alunos, dentro e fora da escola. Desta forma, o diretor de turma foi um elo de grande responsabilidade visto que tinha a tarefa de informar e auxiliar os pais, no processo de ensino do encarregando, como também estava alerta caso existisse negligência parental, entre tantas outras funções da sua competência.

5.2. UNIDADES DIDÁTICAS

A construção das unidades didáticas teve como objetivo definir quais os conjuntos de conteúdos e saberes que foram abordados nas matérias curriculares. Serviu de planeamento, uma vez que definiu quais os recursos necessários para a modalidade. Na construção da Unidade Didática teve-se em consideração o resultado da Avaliação Formativa Inicial que representava o nível de desempenho inicial dos alunos na matéria, tendo sido esta aferida no início de cada unidade didática. Essa aferição foi resultante da avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos cujos objetivos foram formulados para que a grelha da extensão dos conteúdos tivesse sido construída, tendo-se em conta os vários níveis presentes na turma. A extensão e sequências dos conteúdos tiveram como propósito delinear qual o seguimento programático que foi lecionado aos alunos. Este documento pretendia-se flexível visto que, frequentemente, os alunos ou demoravam mais tempo a apreender um conteúdo ou pelo

contrário, aprenderam mais rápido do que era expectável. Consequentemente, o documento também contemplou a história, a caracterização da modalidade, os objetivos que foram alcançados no domínio psico motor e social e quais as razões da sua aplicabilidade. Serviu também para reunirmos um conjunto de dificuldades que podiam vir a ser sentidas pelos alunos, esquematizando algumas progressões pedagógicas passíveis de mudar os padrões de movimento. Na elaboração das unidades didáticas foi também descrito quais as estratégias de aula e de ensino utilizadas, bem como o conjunto de avaliações realizadas.

Os alunos revelaram melhorias globais de modalidade para modalidade. No basquetebol, por ter sido a primeira unidade didática lecionada, as preocupações estavam centradas na promoção de rotinas e de hábitos conscientes em educação física e o contacto físico entre os alunos foi evitado sempre que possível. A falta de experiência foi outra das razões que também justificou o fato de estarmos mais preocupados com os aspetos organizacionais e com a disciplina na sala de aula. Com o passar do tempo os alunos revelaram ser capazes de cruzar conhecimentos entre as modalidades exigindo conteúdos e ensinamentos mais ambiciosos. Por ser uma modalidade coletiva, permitiu-nos desenvolver a relação intergrupala e com o adulto. Além disso revelou ter sido adequado para a aferição dos níveis de capacidades físicas, pois implicou força, impulsão, velocidade, entre outros. Os princípios mais simples dos jogos coletivos estiveram presentes, como por exemplo a penetração ou desmarcação. Desta forma tornou-se uma excelente oportunidade para compreendermos qual o nível de capacidades físicas, técnico e tático geral dos alunos.

O judo foi selecionado pois era uma modalidade rica para os alunos pela possibilidade de poderem usar uma expressão corporal de forma competitiva e dinâmica. Foi de grande utilidade para a criação de rotinas mais complexas. Foram trabalhadas formas de organização em pares, em trios, em linha, em xadrez, em fila, em roda, a rodar pela direita entre outros. No judo a tomada de decisão aconteceu quase que de forma repetida, fluida e automática pois é uma resposta natural ao desequilíbrio ou à tentativa deste.

Seguidamente, optámos por ensinar a modalidade de badminton. Uma vez que a turma estava a ser trabalhada desde o início do ano no sentido de melhorar os tipos de relações e formas de estar na aula, o badminton teve como grande ambição desenvolver a tomada de decisão e o espírito competitivo numa modalidade que fosse, do ponto de vista do aluno, segura. Ainda que já tivesse sido realizado em judo, em badminton o torneio teve maior formalidade e um trabalho de planeamento mais orientado. Como viria a dar voleibol, o

badminton permitiu-me recolher informações das qualidades ocló-manuais dos alunos, essenciais para o badminton e voleibol.

De modo a garantir o desenvolvimento artístico, expressivo e criativo do aluno foi selecionada a modalidade de ginástica acrobática. Além dos benefícios conhecidos da ginástica para os alunos, os alunos puderam partilhar a responsabilidade de criar uma coreografia, apresentando sentido estético, postura, ritmo e criatividade na sua execução. A educação física pelo seu ecletismo nas matérias consegue dar resposta às motivações de todo o tipo de alunos.

No entanto, foi no voleibol que a exigência tática começou a ser mais requisitada. Sabendo que quando a bola está constantemente no chão, os alunos não aprendem, tivemos como objetivo dar ferramentas táticas para que tal não acontecesse, uma vez que já sabíamos, pelo badminton, que a maioria dos alunos tinha conseguido fazer leituras corretas das trajetórias.

O Andebol e Futebol foram o culminar de um ano essencialmente dedicado às modalidades coletivas. A exigência tática nestas duas modalidades foi bem-recebida pelos alunos.

As maiores dificuldades sentidas na lecionação de desportos coletivos residiram, na organização da aula, para que a mesma decorresse de forma fluida e para que os momentos de transição, fossem tão curtos quanto o possível. Uma vez que as aulas tinham apenas 50', foi importante utilizarmos estratégias para garantir o máximo tempo de comprometimento motor possível.

Um dos pontos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem residiu no seu carácter multidisciplinar. A sequência de como as modalidades foram dadas e os conhecimentos transmitidos permitiram ao Professor garantir um carácter “acumulativo” de aprendizagens. “Há um ponto de vista construtivista (...) na formação de conhecimento, a aprendizagem é retroativa e proativa (...) é um processo ativo de recategorização, diferente do mero registo ou reprodução.” Dantas (2001), ou seja, enquanto que nas primeiras unidades didáticas foi importante realçarmos conteúdos como a “posição base” ou “deslocamentos”, com o passar das mesmas, os alunos compreenderam a importância de assumir uma posição correta que permitiu deslocamentos tão rápidos quanto possíveis, sem que as mesmas tivessem sido novamente abordadas. O mesmo foi visível de constatar nos aspetos táticos, pois nas últimas unidades didáticas coletivas os alunos já procuraram a ocupação racional dos três

corredores, o que permitiu maior largura no ataque, aspecto esse muito trabalhado na unidade didática de basquetebol e futsal que serviu de transição para a modalidade de andebol.

Para além dos aspetos técnicos e táticos, a capacidade de relacionamento foi também outro aspeto muito trabalhado nas aulas. Garantir que os alunos eram capazes de trabalhar em equipa, procurar soluções para resolver os problemas, que sabiam lidar com os erros e limitações, do próprio ou dos outros, que procuraram melhorar e ajudaram os outros a ser melhor, foram alguns dos aspetos trabalhados nas aulas de educação física.

5.3. PLANO DE AULA

Para o planeamento da aula foi necessário ter em consideração os seus elementos. Eram elementos conceptuais do plano de aula: função didática, objetivo, conteúdo programático, estratégias, recursos didáticos, exercícios e sua duração. A função didática podia ser de introdução, exercitação, consolidação ou avaliação. Esta discriminou qual foi o objetivo do aluno na aula: aprendizagem do conteúdo, repetição, aperfeiçoamento e avaliação. Estas ocorrem em simultâneo e a sua categorização esteve por norma associada ao número da aula da unidade didática. Os objetivos selecionados é que determinaram quais os conteúdos que foram explorados na sessão. As estratégias compunham as técnicas pedagógicas previstas que foram aplicadas durante a aula. Os recursos didáticos e o controle de tempo foram também enunciados, ajudando os professores a preparar melhor a aula. Os exercícios representaram o produto final e pretendiam ser propostas que em última análise tiveram sempre a função de ensinar/educar.

Dado que existiam três níveis de desempenho (Introdutório, Elementar e Avançado) diferentes na turma, regra geral, existiam pelo menos dois exercícios diferentes a decorrer ao mesmo tempo, de modo a corresponder às exigências de cada aluno.

Ainda que existisse um leque variado e grande de exercícios o seu processo de seleção teve de ser exigente não só no que se propunha exercitar, mas também no que referia à componente lúdica, também esta de grande importância, pois enquanto que nas modalidades “com bola” a maioria dos alunos tendia a estar motivado, nas modalidades individuais os alunos tinham tendência a desmotivar logo que não estivessem interessados na tarefa, e é aqui que a componente lúdica aparecia como um meio captador de atenção e interesse.

Durante os três períodos foram visíveis as vantagens em usar as expectativas dos alunos como fator relevante para a planificação da sessão. No futsal, por exemplo, quando os alunos compreenderam que “qualquer” jogador de primeira divisão não olha para a bola enquanto a dribla, esse passou a ser dos objetivos que eles próprios procuraram ultrapassar visto que é o sonho de alguns deles chegarem a uma primeira divisão. “Em escolas massificadas, com turmas demasiado heterogéneas (...) o ensino individualizado é uma utopia. Com realismo, os bons professores esforçam-se para conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (Estanqueiro, 2010). Segundo ainda Estanqueiro “há muitas vantagens em partir das vivências dos alunos ainda que o ensino não deva ser reduzido aos seus interesses imediatos”.

Outro aspeto que se revelou motivante para os alunos foi acreditarem e vivenciarem que as suas vitórias e sucessos eram também partilhados e vividos pelos professores, de forma tão ou mais intensa que os próprios. A dinâmica e motivação, tal como o exercício foi exposto à turma, foi também um reflexo daquilo que os professores quiseram observar quando foram os alunos a realizar a tarefa. “A motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos, se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender”. Estanqueiro, A. (2010).

Ao fim de um ano é seguro dizermos que as modalidades ensinadas não foram só os conteúdos mais importantes na prática pedagógica dos alunos nas aulas de educação física, mas todo o conjunto de ensinamentos e valores que permitiram à criança desenvolver-se ao nível psico-sócio-motor de forma harmoniosa e com ferramentas que lhes proporcionaram viver felizes em sociedade.

6. REALIZAÇÃO

A realização da prática educativa exigiu aos professores que estes tivessem conseguido contribuir para a riqueza da aula através da aplicação dos seus conhecimentos pela intervenção pedagógica. Siedentop, (1983) agrupa a realização da intervenção pedagógica em quatro dimensões diferentes: instrução, gestão, clima e disciplina. Estas ocorrem em simultâneo e deverão contribuir para uma aula de educação física mais enriquecedora. No fundo, professores eficazes procuraram utilizar estratégias apropriadas de manter os alunos

empenhados sobre os objetivos sem que tivessem que recorrer a ações corretivas ou com carga negativa.

Foi com base na reflexão da intervenção pedagógica que os professores puderam melhorar as suas futuras intervenções. Compreender as dificuldades foi a primeira pista para a compreensão da sua resolução.

6.1. INSTRUÇÃO

A instrução assumiu grande importância na medida em que foi o principal vínculo de transmissão de conhecimentos entre professor e aluno. A dimensão da instrução englobou as várias fases da aula. Siedentop (1991) refere-se à instrução como comportamentos de ensino que constituem o reportório do professor de modo a transmitir informações pertinentes centradas nos conteúdos e objetivos da aula. A esta ideia, Silverman (1994), corrobora com os autores, dizendo-nos que a instrução é fundamental na estruturação das situações da aula de modo a proporcionar momentos reais de aprendizagem.

A preleção inicial garantiu que todos os alunos estivessem cientes de que conteúdos e objetivos foram explorados na aula para além de permitir também relembrar aprendizagens anteriores. Ainda durante a fase inicial da aula, a instrução podia também ter como objetivo a motivação dos alunos para a prática, influenciando assim positivamente o clima da aula e, muito possivelmente, diminuindo os episódios de indisciplina.

Associada à dimensão instrução, também se incluíram as intervenções que foram realizadas pelo professor. Estas intervenções puderam ser utilizadas com o objetivo de prestar feedback, mas também serviram para manter o controlo ativo da prática, diminuindo assim as situações de indisciplina e ações fora da tarefa. Acreditamos que nas modalidades individuais, pelo fato de os alunos estarem mais dispersos e, muitas vezes, num formato menos formal, foi exigido ao professor que tivesse ainda mais atenção para comportamentos desviantes. Neste tipo de aulas era imperativo que os alunos se sentissem constantemente observados e, para isso, o feedback prestado serviu também para o cumprimento dessa função.

A exposição dos conteúdos e dos exercícios deverá foi clara, procurando utilizar-se linguagem correta, mas de forma a que os alunos conseguissem perceber. Esta foi tão sucinta quanto possível, mas de modo a que nunca tenha posto em causa a execução ou a integridade física dos alunos na tarefa. A capacidade de resumir a informação foi dos aspetos mais

trabalhados ao longo deste ano visto que, por vezes, foi perdido muito tempo na instrução e até no decorrer do exercício, visto que a turma parava frequentemente para ouvir feedbacks coletivos sempre que o exercício não começava tal e qual estava planeado. Face à falta de experiência acreditávamos que isso aconteceu porque tínhamos idealizado um exercício mais complexo do que seria pretendido e daí sentirmos necessidade de prestar um feedback coletivo, muitas vezes dando a resolução do problema. Apesar de já ter acontecido planearmos exercícios mais complexos do que seria suposto, a maioria das vezes isso acontecia porque os alunos precisavam de tempo e de experiência na tarefa para descobrir formas e maneiras de realizar o exercício. Na verdade, existiram vários benefícios ao garantir um ensino orientado para a descoberta, permitindo aos alunos encontrar as suas próprias soluções. Para além do aspeto supracitado, outro aspeto que contribuiu para a fluidez na instrução foi a criação de rotinas face aos conhecimentos de organização anteriores. Por exemplo, em todos os exercícios que utilizem bases de sinalização, as vermelhas correspondiam sempre à função de atacante, enquanto que as amarelas representavam sempre a função de quem está a defender.

O *feedback* pedagógico devia ter um valor informativo, descritivo, prescritivo e interrogativo, além de também ter sido utilizado para aumentar os índices de motivação ou elevar os níveis de afetividade. Ao longo do ano procuramos diminuir a quantidade de feedbacks informativos e descritivos, dando lugar aos interrogativos sempre que possível. Seja qual o tipo, é imperativo que o mesmo tenha tido pertinência e qualidade quanto ao conteúdo. Sempre que possível o mesmo deverá ser elogioso procurando frequentemente realçar um aspeto positivo ainda que seja para corrigir o aluno, como por exemplo: “Gostamos da forma como remataste com o cotovelo à altura do ombro, da próxima, roda também o tronco de modo a imprimir maior intensidade”. Outro dos aspetos que consideramos importantes foi necessidade em fechar o ciclo de feedback de modo a verificar se o aluno assimilou a informação corretamente. Segundo Mesquita e Rosado (2011) após ser transmitida a informação de matérias novas, tarefas motoras, demonstrações, organização de grupos, entre outros, é fundamental verificar o grau de compreensão dessa informação por parte dos alunos.

6.1.1. INSTRUÇÃO – ALUNOS COM NSE

Visto que a turma tinha dois alunos com NSE, um nomeadamente com PEA, a comunicação verbal e não verbal foi explorada e incentivada sempre que possível. O tipo de instrução pretendeu-se claro e direto, evitando metáforas ou outro tipo de conceções abstratas.

O feedback revelou-se essencialmente positivo encorajando o aluno para a prática e permitindo ao aluno uma vivência positiva dentro da sala de aula. Foi importante não exagerar na intensidade do feedback, ainda que este tenha sido positivo. A demonstração revelou ser a forma mais eficaz de explicar o exercício aos alunos com NSE. O ritmo da conversa manteve-se num ritmo muito próprio e adequado ao aluno. Enquanto que para a maioria das pessoas foi fácil interpretar as frases de forma quase automática, o aluno em questão demorou mais tempo a analisar o que ouvia. Dai a demonstração ter tido um papel tão fundamental, pois permitiu ao aluno focar-se no padrão geral do exercício eliminando os detalhes que o complicavam. Era necessário verificar se os alunos compreendiam o exercício e, caso isso não se verificasse, procurávamos explicar de outra maneira e, se necessário, de forma individualizada.

6.2. GESTÃO

A boa gestão das aulas contribuiu para que as mesmas tivessem ocorrido tão fluidas quanto possível. Para que isto se passasse foi importante que os professores tivessem chegado a horas para montar e certificarem-se da qualidade do material. Para além disto foram estabelecidas rotinas com a turma de modo a amenizar o tempo perdido na transição dos exercícios e no momento de reunir os alunos para que estes pudessem ouvir a instrução.

As maiores dificuldades apresentadas na dimensão da gestão residiram na dificuldade em monitorizar o exercício nas aulas em que era necessária a utilização de muitos materiais. Esta dificuldade foi mais notória nas matérias coletivas invasivas devido ao vasto número de funções em campo.

Para colmatar esta dificuldade procurámos planear as aulas prevendo quais os momentos mais adequados para a montagem do material entre os exercícios. Pretendeu-se ainda selecionar exercícios com formas de organização similar de modo a que os alunos perdessem pouco tempo na tarefa de interpretação quando esse fosse o objetivo.

Visto que a turma tinha três grupos de nível era frequente decorrer mais do que um exercício ao mesmo tempo. De modo a não parar a turma toda para ouvir o exercício, mantinha-se um grupo na tarefa enquanto se explicava o exercício ao outro. Depois de nos certificarmos que aquele grupo tinha compreendido a tarefa dirigíamo-nos ao outro grupo e explicávamos o exercício. Ainda que os alunos pudessem eventualmente ser misturados ou

até terem realizado tarefas idênticas, quanto mais homogêneo fosse o grupo, melhores resultados foram alcançados, pois, os alunos estavam mais focados, ouviram melhor, resultando daí uma melhor instrução e feedback.

Quanto às modalidades individuais o seu processo de organização revelou ser mais fácil uma vez os alunos se encontravam mais estancados na sua posição na aula além de que requeriam menos recursos materiais.

6.3. DISCIPLINA

O controlo da disciplina teve ser encarado em primeira análise pelas ações dos professores que ajudaram a prevenir os episódios de indisciplina. Esse controlo teve como base um conjunto intencional que procuraram diminuir os casos de indisciplina. Na verdade, essas ações tiveram de ter como base outras dimensões, como por exemplo a maneira como fazíamos a gestão do tempo na aula. Garantir a rápida e fluente transição entre os exercícios diminuiu a probabilidade de os alunos cometerem ações inapropriadas e/ou de indisciplina nesses momentos.

A turma tinha um aluno com NSE e para ele os horários bem como as rotinas eram muito importantes, assim sendo, as mesmas foram respeitadas. Foi importante dar a conhecer ao aluno antecipadamente as alterações, nomeadamente a mudança de matérias, de espaços, entre outros. Os alunos apreciaram o fato de se sentirem responsáveis, portanto passámos a implantar o hábito de lhes ser delegadas funções, como por exemplo, dar os coletes ou ser capitães de equipa. Medidas adotadas que muito lhes agradou.

Partindo do pressuposto que turmas disciplinadas eram mais permeáveis ao ensino, o primeiro período serviu essencialmente para trabalhar a relação com a turma, criar hábitos e rotinas e transmitir profissionalismo, seriedade e confiança no trabalho a desenvolver.

No decorrer do Estágio Pedagógico procuramos através do diálogo, negociação e motivações dos alunos controlar a turma. Ainda que inicialmente nos tivéssemos deparado com alguns episódios de indisciplina, procuramos sempre manter uma postura calma e assertiva não nos deixando contagiar pela frustração dos alunos, demonstrando sempre outras formas de abordagem como falar, conversar e trocar ideias. Outra das formas utilizadas que preveniu os comportamentos de indisciplina processou-se pela negociação, fazendo com que

os alunos confiassem mais em nós, procurando sempre a coerência entre o que dizíamos e as nossas ações.

Na aplicação de punições fomos procurando garantir a clareza da mensagem. Assim quando tivemos de modificar um comportamento foi preciso sermos específicos, capaz de ouvirmos e fazer-nos ouvir, agindo de forma gradual, adequando a punição à intensidade de ação da indisciplina. Foi de todo utópico acreditar que seria frequente e regra a existência de turmas sem problemas de indisciplina, ou até acreditar que isso seria normal com crianças. Na verdade, de acordo com Sarmiento (2004), “A disciplina assume aspetos muito importantes na maturação individual e no desenvolvimento do controlo emocional em situações que exigem autocontrolo, persistência e tolerância à frustração”. Todavia, a turma revelou ter um excelente comportamento e aproveitamento. Isso ficou refletido na avaliação visto que todos os alunos melhoraram as notas nos parâmetros do comportamento, da participação e do empenho ao longo dos três períodos, ficando isto mesmo provado com as notas altas obtidas pela turma.

6.4. CLIMA

O clima da aula esteve muitas vezes associado à dimensão da disciplina visto estar diretamente relacionado com a manutenção de comportamentos apropriados. Percebeu-se assim que o clima de uma aula era representado pela forma de estar e pela forma como os intervenientes se relacionavam entre eles. Este dado adquirido permitiu a curto prazo a aquisição e aperfeiçoamento técnico e tático. Concluímos, portanto, que em última instância a manutenção de um clima adequado na sala de aula educou os alunos para a conceção do autodomínio, sentido crítico e outras noções sociais. A relação professor-aluno mostrou ser mais adequada quando a mesma exerceu uma influência positiva no processo educativo da criança. A responsabilidade de termos podido gerenciar a qualidade dessa relação não só depende do aluno e professor, mas de todo o contexto institucional. Procurou-se estabelecer uma relação nestes moldes, sustentada na vivência da edificação do saber, promovendo um ambiente de aprendizagem agradável, dinâmico e aproximando do estilo de ensino pretendido, a descoberta autoguiada. Sempre que esses objetivos foram assegurados pretendia-se, no limite, que os alunos comesçassem a questionar. Quando os alunos começaram a questionar, a querer saber o porquê, percebemos com alegria que o nosso empenho e desempenho, tinha

alcançado o objetivo, a necessidade de adquirir conhecimento, de os motivar a querer saber mais.

A turma era constituída por um grupo muito heterogéneo de alunos relativamente à idade, interesses, motivações, graus maturacionais e clima familiar. A diferença não foi só rica como bem-vinda. Os alunos não só aprenderam como beneficiaram com a diferença. Garantirmos um clima inclusivo, sempre foi uma prioridade, não só pelos benefícios afetivos como a valorização da empatia, como também para o desenvolvimento das capacidades de trabalho em equipa, independentemente das dificuldades de cada um. Aceitarmos e compreendermos o erro, o nosso e o dos outros, como forma de aprendizagem, valoriza os caminhos necessários para a irradicação do mesmo. Revela inteligência, maturidade e formação de carácter. É da competência dos professores fazer sobressair e fomentar esses comportamentos que tem por adjacência boas intenções. Para além de tudo o que já foi anteriormente referido, o clima adequado teve por base altos índices de motivação. Os professores tiveram de ser capazes de transmitir segurança e bem-estar ao aluno, tanto pela forma como organizaram e planearam a aula, como pela sua postura que se pretendeu dinâmica. A melhor maneira de o conseguir foi criando a vontade nos alunos de quererem ser como os professores. Atitude dos professores espelhou a postura que quiseram ver nos alunos. A forma como falámos, como nos mexemos, como demonstrámos, assertiva, mas com carga positiva. Não se tratou de adotar comportamentos iguais aos dos alunos, até porque os professores eram adultos, porém a forma de falar, de demonstrar, de prestar feedback e até de arrumar o material, foi feito de forma que cativou os alunos para esta prática.

6.5. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

As decisões de ajustamento foram várias e de diferentes intensidades ao longo do ano. As mesmas tiveram lugar sempre que o agente de ensino beneficiou dessa alteração ou ocorreu algum imprevisto, como faltar um aluno. Face aos primeiros, esses ajustes foram ser feitos de várias maneiras, nomeadamente no aumento ou diminuição do tempo destinado a um exercício, no seu grau de complexidade, direcionando o feedback para outros tipos de conteúdos não previstos, ou até, mudando os exercícios, entre outros.

No planeamento das unidades didáticas nem sempre os objetivos iniciais corresponderam aos resultados obtidos. Na verdade, vários foram os reajustes neste sentido

para tornarmos os objetivos mais ou menos ambiciosos. A falta de experiência provavelmente explicou a necessidade de tantos reajustes no planejamento das unidades didáticas, principalmente na extensão e sequência dos conteúdos.

A nível do plano anual, as decisões assumiram um valor mais vinculativo que as anteriores, mas ainda assim flexível. Aproveitando isso decidimos trocar a ordem de uma unidade didática, futsal por andebol. Percebemos que os alunos usufruíram de maior transferência entre as modalidades, com essa alteração.

7. AVALIAÇÃO

“Propor uma sequência de aprendizagem implica a adoção de procedimentos avaliativos, sendo de salientar a importância de uma **avaliação reguladora** que proporcione momentos de autoavaliação ao serviço da consolidação dos saberes, de remediação, de aprendizagens.” (in Propostas de Reorganização Curricular do Ensino Básico)

Considerou-se que o reconhecimento do sucesso era representado pelo domínio do conjunto das competências que especificaram os objetivos gerais. O grau de sucesso ou desenvolvimento do aluno, na disciplina de EF, correspondeu à qualidade revelada na interpretação prática dessas competências nas situações características (inscritas na própria definição dos objetivos).

A avaliação do produto da aprendizagem traduziu não só a representação sintética do domínio do programa (na direção dos objetivos gerais), mas também a conclusão das etapas de balanço (consolidação, atualização) das conquistas realizadas num determinado período. (in Organização Curricular e Programa)

Em última análise, na ótica dos professores só “existe avaliação após interpretação, análise e reflexão dos resultados obtidos na grelha”. Fachada, M. (2019)

7.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

A avaliação formativa inicial teve assim como principal objetivo fornecer informações sobre os níveis iniciais de desempenho dos alunos para uma dada matéria. Foi este o ponto de partida para a elaboração da extensão e sequência dos conteúdos. Os dados recolhidos tiveram

como fim as tomadas de decisão. Houve necessidade de uma adaptação do ensino às características e níveis dos alunos, como a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e adequação ou reformulação do planeamento. Tivemos ainda como propósito aferir o nível dos alunos face a novas aprendizagens, que lhes vão ser apresentadas, bem como a aprendizagens anteriores, que lhes servem de base. Desta forma, foi permitido aos professores definir objetivos e prevenir ou solucionar as dificuldades, atuais ou futuras. As sequências das matérias tiveram em consideração os aspetos críticos das mesmas, bem como os alunos que precisavam de maior acompanhamento. Consoante as matérias a abordar, os conteúdos escolhidos para a avaliação formativa inicial, serviram não só para inquirir o nível dos alunos, como para auxiliar os professores no seu processo de ensino. Após esta observação os professores tiveram as primeiras ferramentas que permitiram construir a extensão e sequência dos conteúdos. Se inicialmente a escolha dos conteúdos a avaliar se centrou nos gestos técnicos, a partir do segundo período, a avaliação esteve focada nos pressupostos táticos e de tomada de decisão. Foi, portanto, atribuído maior valor aos conteúdos táticos. Deste modo, não se tratou só da qualidade do gesto técnico, mas a razão pela qual este foi selecionado. Isto foi possível porque os alunos revelaram melhorias globais de umas modalidades para as outras, tendo sido incentivados a relacionar conhecimentos. Outra das razões que foi possível de justificar a necessidade desta adequação, foi o fato de inicialmente não conhecermos a turma e termos tido dificuldades em atribuir-lhes maior responsabilidade no seu processo de ensino. Talvez realizando a avaliação formativa inicial no início do ano letivo nos permita ter uma perspetiva mais global do conhecimento dos alunos das matérias.

7.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Avaliação Formativa: "... assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias" (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, cap. III). Esta avaliação assumiu um carácter contínuo e sistemático. Recorreu-se a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, como listas de verificação, check-list, relatórios, observação direta, entre outros.

Com esta função avaliativa pretendemos adaptar a ação pedagógica aos progressos e dificuldades na aprendizagem dos alunos, elaborando-se assim uma referência fundamental, para o processo de ensino e aprendizagem.

O instrumento utilizado para recolher as informações que pretendemos, foi uma grelha de observação direta, de registo fácil e rápido, que é preenchida de forma qualitativa e deve incidir nas dificuldades dos alunos, estratégias a utilizar para superar essas dificuldades e empenho dos alunos. Esta observação foi efetuada no decorrer das aulas e de forma sistemática. O registo era feito no fim da aula. Foi esta a estratégia utilizada, pois tínhamos ainda bem presente o desempenho dos alunos. Altura ideal para refletir sobre as suas práticas, bem como os seus comportamentos.

Resumidamente, a avaliação formativa na ótica dos professores permitiu analisar e refletir sobre as estratégias utilizadas a partir da evolução dos alunos. Foi sempre desejável e expectável que os alunos apresentassem melhorias globais na modalidade, pois caso contrário deveríamos utilizar outros tipos de estratégias, como redefinição de objetivos, seleção de matérias, entre outros.

7.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

A avaliação constitui um “processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.” [Decreto de Lei nº 139/2012 (despacho normativo nº 24-A/2012), de 5 de julho; Cap. III]

Segundo Ribeiro (1999) “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 de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. Assim, a avaliação sumativa assentou na formulação de um juízo globalizante, no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos, no fim da unidade didática. Esta avaliação baseou-se na classificação, mas não se

esgotou nela. Tivemos o cuidado de não confundir e misturar estes conceitos. No processo de avaliação, por vezes foi assumida uma expressão qualitativa e quantitativa. Os instrumentos utilizados foram as provas de rendimento sumativas/finais ou os procedimentos de observação orientadas para o produto. Esta avaliação incluiu informações, elementos de carácter qualitativo e quantitativo nos 3 diferentes domínios: psicomotor; sócio afetivo; e cognitivo. Este tipo de avaliação teve como principal objetivo aferir a progressão dos alunos e avaliar as suas aprendizagens durante a unidade didáctica, atribuindo-lhes uma classificação quantitativa. Outro objetivo igualmente importante foi o fato de nos possibilitar avaliar caso os objetivos fossem ajustados à presente turma.

Na Avaliação Sumativa pretendeu-se avaliar as competências do domínio psicomotor de forma direta na grelha. Procedemos por isso á observação dos elementos técnicos e táticos, que compunham os objetivos propostos a alcançar e que os alunos deveriam realizar com sucesso, no final da Unidade Didáctica. Os valores de atribuição variam de uma a cinco consoante o nível de desempenho. A avaliação sumativa foi para os professores uma oportunidade de reflexão e análise acerca das estratégias utilizadas. Foi durante a construção dos relatórios da avaliação sumativa que foi possível percebermos verdadeiramente que alterações é que poderiam ter sido feitas se a unidade didáctica fosse dada novamente. Estas foram o tipo de análises que ajudaram a tornar o ano de estágio tão rico em aprendizagens atuais e futuras.

Em suma, é uma modalidade de avaliação igualmente importante pois permitiu analisar o processo de ensino – aprendizagem. A partir da mesma verificamos se os objetivos foram efetivamente atingidos, ao compararmos os resultados perspetivados e os realmente alcançados, avaliando-se assim a eficácia do processo de ensino – aprendizagem.

8. ATITUDE E ÉTICA PROFISSIONAL

São princípios conceptuais da ética todo o conjunto valores que orientam a ação e a intensão para o bem. Para Caetano & Silva (2009), é papel do docente zelar pelo aluno, protege-lo e saber negociar com ele sobre situações concretas, mas também ensinar-lhe valores de respeito, liberdade, justiça, dignidade humana e outros tantos que são de interesse comum.

O interesse comum é o conjunto de ideais, normas, regras, pressupostos, aprendizagens, entre outros, que visam contribuir positivamente para a sociedade. É da responsabilidade dos professores garantir que os alunos quando saírem do ensino básico tenham consciência do que é socialmente correto e aceitável, abolindo comportamentos erróneos. Devem ser capazes de se integrar numa sociedade livre e democrática

A responsabilidade ética associada ao trabalho docente é grande. Não só é esperado que os professores sejam capazes de no seu dia-dia, com os alunos, ser um exemplo, como é a maior ferramenta que os professores têm ao seu alcance para que possa haver mudança de comportamento. Aprendizagem também se faz por imitação.

Aos professores compete solucionar os problemas de forma refletida. Não podemos olhar para as crianças como adultos em miniatura. A ética na nossa profissão passa por tratar todos os alunos da escola de igual modo, como seres humanos em formação, independentemente de serem ou não de turmas lecionadas por nós, procurar atingir o potencial motor e cognitivo dos alunos em geral. Devemos ser cordiais, corretos e disponíveis, ser no fundo, o adulto que procura proporcionar-lhes uma infância/adolescência tão feliz quanto possível, num ambiente que se pretende saudável e seguro. Enquanto membro integrante da comunidade escolar estas boas práticas estendem-se a assistentes operacionais, pais, pares, professores, entre outros.

8.1. PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

Os Professores de Educação Física durante a sua docência intervêm num meio multifacetado, muito complexo e que requiere conhecimentos diversos para além dos associados à disciplina. Os professores têm de ser capazes de responder às necessidades dos alunos que nem sempre são norteadas por princípios teóricos. Na verdade, a definição do problema não consegue, por si só, descrever o seu caso real. Deste prisma, o Estágio Pedagógico garantiu-nos vivências, cujos domínios teóricos não eram suficientes, para que pudéssemos perceber quais os problemas que emergem na nossa atividade profissional. Segundo Elbaz (1991), o conhecimento do professor ainda que sustentado na teoria é eminentemente prático, pessoal e orientado para as situações. Porém, ainda que o conhecimento dos professores seja essencialmente prático, pensámos que isso não deve ser motivo para que não exista conhecimento de suporte. A falta deste levava a que todos os

alunos fossem cobaias. Foi através da investigação, da pesquisa e dos documentos que o nosso orientador nos fazia chegar, que fomos capazes de continuar a sustentar a nossa prática, auxiliada pela teoria.

De acordo com Moreira (1986) o processo ensino-aprendizagem é composto por quatro elementos: aluno, conteúdo, escola e professor. Foi segundo estes conteúdos que o autor estabeleceu as variáveis de sucesso/insucesso do ensino-aprendizagem. Uma vez legitimada a opinião do autor, podemos observar que as variáveis do sucesso/insucesso ensino-aprendizagem não residiam nos recursos, nem na carga horária nem em outros fatores externos. Residiam essencialmente nas pessoas que constituem a escola. Foi através da escola e da ação dos seus intervenientes, que o processo ensino-aprendizagem, foi mais ou menos adequado.

De acordo com Dubet e Martuceli (1996) todos os sistemas escolares deverão responder a dois objetivos fundamentais: a ação educativa, responsável por educar o aluno segundo pressupostos de flexibilidade, autodeterminação e autorregulação em função das suas análises e reflexões. A segunda função é a de sociabilização, procurando formar indivíduos adaptados à sociedade através da aquisição e compreensão das normas, valores e tradições privilegiadas no grupo social ao qual são chamados a se integrarem.

A função do professor, é segundo Albuquerque (2010) é “facilitar a atividade mental dos alunos de forma a permitir contruir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem”. A utilização dos jogos pré-desportivos no ensino permite aos mais novos chegar a adolescentes já com experiências no âmbito do jogo, facilitando a aquisição e interpretação de modalidades desportivas mais complexas. Na verdade, não é de estranhar que haja muitos jogos infantis com nomes de animais, afinal as crianças tendem a perceber mais facilmente as regras e o objetivo quando têm elementos reais com os quais associam. O feedback interrogativo mostrou-se eficaz neste processo. Por exemplo, quando foi pretendido que os alunos realizassem os passes com trajetória mais tensa foi-lhes perguntado qual era a trajetória mais rápida de um ponto a outro, ao que eles responderam, e bem, uma linha reta. Onrubia (1993) corrobora esta ideia afirmando que “se a ajuda fornecida não se conecta de alguma forma- com os esquemas de conhecimento do aluno, (...)” o professor “não estará a cumprir efetivamente a sua missão”.

8.2. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

A consciência de que os professores podiam influenciar, positiva ou negativamente os alunos, foi o nosso maior motivo de ansiedade. Ainda que estivéssemos também nós em aprendizagem, tivemos sempre presente a responsabilidade do nosso papel enquanto professores estagiários na vida social e acadêmica dos alunos. Sabíamos que todas as decisões por nós tomadas, teriam implicações diretas na sua experiência na escola, no seu currículo formal e informal. Assim, todas foram tomadas de forma responsável e consciente, ainda que monitorizadas pelo professor cooperante e responsável pela turma.

Uma das razões que ajudou a estabelecer boa relação entre professores e alunos, foi a crença e confiança de que todo o trabalho produzido pelos professores estagiários, tinha como objetivo principal, as melhorias individuais e coletivas dos alunos. Pautamo-nos pelo princípio, as conquistas dos nossos alunos são também as nossas conquistas. Focados nisto, o compromisso com as aprendizagens dos alunos foi assegurado. Ainda que para nós, professores estagiários, esta responsabilidade sobre os alunos tenha tido uma carga muito exigente, foi também o nosso maior índice de motivação. Ao longo do ano, os momentos mais reconfortantes e de maior euforia foram aqueles que se seguiram aos sucessos e vitórias alcançadas com a turma. Nada provou ser mais satisfatório do que vermos objetivos tão ambiciosos serem alcançados. Termos assistido a boas lutas de judo entre alunos, a leituras inteligente num jogo de futebol ou a comportamentos corretos entre colegas de turma, foram algumas das sensações mais gratificantes vivenciadas durante este ano de estágio.

Assumimos um compromisso com as aprendizagens dos alunos na medida em que procuramos que cada um atingisse o seu potencial, independentemente de qual for. Demos valor a todas as conquistas, às grandes e às menos grandes. Foi conseguirmos reconhecer que há alunos em que a nota quatro fica aquém, e para outros o três é uma vitória. Como professores, talvez este compromisso tenha sido o motivo de maior medo, mas foi também o motivo de maior fascínio, pela ciência da pedagogia. Enquanto professores, tivemos o privilégio de termos sido, agentes modificadores para centenas de alunos cheios de potencial, que um dia poderão vir a ser bons professores, bons médicos, bons mecânicos e acreditamos que, seres humanos bem formados.

8.3. RESOLUÇÃO DO PROBLEMA – “OS ALUNOS CHEGAM ATRASADOS”.

A pertinência deste tema, surgiu através de um problema observado durante as aulas de educação física, na turma do 9ºE particularmente; a maioria dos alunos chegava frequentemente atrasado à aula. Para tentar colmatar este problema, pensámos em estratégias e aplicamo-las, no Judo e no Badminton.

Em judo, procurámos aplicar uma estratégia baseada na recompensa, o “Senpai game”. Os alunos que chegassem a horas ganhavam pontos, sendo que no fim, o vencedor teria a oportunidade de realizar a saudação na posição de “SENSEI”. Por sua vez o aluno que chegasse mais cedo assumia a posição de “senpai”, ou seja, posicionar-se-ia mais à esquerda na fila, o que corresponde à posição do aluno mais graduado. Frequentemente este aluno auxilia o “SENSEI” no treino. Este jogo revelou ser motivante para quem já chegava a horas e procurava ser o primeiro. Apesar desta estratégia/jogo, para os alunos que chegavam atrasados poucas foram as implicações positivas, mesmo sabendo que uma má nota no jogo implicaria a diminuição da nota no campo da pontualidade.

Em badminton utilizámos medidas punitivas. O aluno que chegou atrasado era obrigando, a correr à volta do campo. Ainda que tivéssemos tido melhores resultados do que na primeira estratégia, acabou por ser duplamente penalizante. Constatámos que já chegavam atrasados e ainda iam correr, perdendo por isso, a preleção inicial ou a explicação do aquecimento. Podemos com isto verificar que apesar de ambas as estratégias influenciarem positivamente o comportamento dos alunos, nenhuma das estratégias isoladas serviu para resolver o problema. Desta forma, tornou-se óbvio que a resolução de um problema na turma dificilmente era resolvida com ações isoladas. Estabelecemos um conjunto de ações e intenções sequenciais que tinham por finalidade resolver o problema de raiz. Assim começámos a refletir sobre um conjunto de estratégias a utilizar de modo a atingir os objetivos. Em futebol, foi negociado com os alunos que só haveria jogo no fim, se cumprissem o horário. Sendo esta a modalidade de eleição, a estratégia funcionou bem e de forma consistente. Em andebol, os alunos que chegassem a horas podiam participar numa competição de remates com os professores na baliza. Nas restantes modalidades foram pensados jogos lúdicos para serem realizados, enquanto não passavam os cinco minutos destinados para os alunos se equiparem. A ação punitiva manteve-se, com algumas alterações: por cada vez que o aluno se atrasava, corria mais cinco voltas, no caso de ser seguido, acumulavam dez. Sempre que a

punição pudesse afetar o tempo de prática ou a tarefa de interpretação dos alunos, os mesmos cumpriam a sua punição no fim da aula.

No fim do segundo período as medidas de punição foram renegociadas visto alunos terem mudado o seu comportamento, porque ainda que acontecessem atrasos, eram cada vez menos frequentes.

Ainda que as estratégias tenham tido implicações positivas na mudança do comportamento dos alunos, outras ações indiretas contribuíram para que o problema fosse resolvido, nomeadamente, o aumento dos índices de motivação da turma em simultâneo com o aumento de exigência nas modalidades didáticas. Este foi um dos desafios que procurámos resolver através de uma conjectura de ideais e estratégias planeadas, não só porque era imperativo que os alunos aprendessem o papel e o valor da responsabilidade, mas também porque foi uma oportunidade para os professores estagiários resolverem um problema, através de práticas pedagógicas sem deixar que essa batalha interferisse no restante clima da aula.

9. AUTO-REFLEXÃO DAS DIFICULDADES OBSERVADAS

Das tarefas mais árduas superadas enquanto professores estagiários foi a necessidade de melhorar a minha capacidade de organização. Inicialmente sentíamos-nos muito confusos pela quantidade de documentos que era preciso elaborar. Para além disso, sentíamos a necessidade do apoio teórico. Ler mais bibliografia que nos possibilitasse ter uma ideia real do quê, para quê, e como estes documentos deveriam ser produzidos. As contínuas correções dos nossos orientadores e a experiência adquirida neste ano de estágio ajudou-nos nesta matéria. Em contexto de sala de aula o aspeto que demorou mais tempo a ser controlado foi o tempo despendido nas instruções aos alunos. Por vezes dávamos instruções que excediam o tempo razoável e planeado. Parávamos demasiadas vezes o exercício para dar instrução, quando possivelmente os alunos só precisavam de tempo para se adaptarem ao exercício. Pierron (1999), aconselha entre outros aspetos abreviar a explicação e demonstração na medida do possível.

Progressivamente, as nossas melhorias gerais surgiram essencialmente de discussões entre o grupo de estágio, das diretivas dos orientadores, da investigação, das aulas que dávamos aos alunos, da utilização de relógio (auxilia na cronometração dos tempos dos nossos colegas e do professor orientador), entre outros. Outro fator avaliador do nosso desempenho

e promotor de melhoria foi a vontade contínua de vermos os alunos a evoluir e proporcionarmos-lhes aulas bem planeadas e organizadas, que lhes garantissem experiências e memórias positivas sobre a educação física e o desporto em geral.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

10. NOTA INTRODUTÓRIA E OBJETIVO

No âmbito do Mestrado de ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi proposto que se aprofundasse um tema/problema que emergisse do nosso percurso enquanto professores estagiários.

A turma da qual fomos professores era composta por doze alunos. A turma tinha redução de alunos pois integrava duas alunas com NSE. Uma vez que os referidos alunos necessitavam de outro tipo de conhecimento teórico, vislumbrámos neste projeto a possibilidade de nos munirmos desse conhecimento, que certamente foi de extrema importância no nosso percurso enquanto Professores. Foram notórias as grandes dificuldades de ambos os alunos. Revelaram particular dificuldades na sua ação e coordenação motora. MissiunaetPolatako (1999) afirmam que o importante não é o nome do diagnóstico, mas de que modo é que os conhecimentos sobre as desordens coordenativas permitem ajudar crianças que mostram sinais evidentes de dificuldades coordenativas e motoras

O objetivo foi desenvolver um trabalho no sentido de elevar as capacidades físicas dos alunos referentes à força, resistência e velocidade bem como as qualidades percetivas da coordenação espacial e temporal, sempre que possível, em grupo.

11. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Os alunos com NSE não foram capazes de atingir níveis introdutórios em nenhuma matéria. Revelaram também não ser capazes de ter adquirido gestos simples, ainda que lhes tenha sido garantido, um trabalho sequencial pedagogicamente orientado. Tendo isto em consideração acreditamos que seria importante criar um plano de intervenção de modo a dar resposta às suas limitações. A turma teve dificuldade em participar em jogos ou exercícios

com estes dois alunos. O grupo não lhes reconhecia fiabilidade no processo. Os alunos para o ano deverão abandonar a comunidade escolar, devido à idade e, portanto, tentarão ingressar no mercado de trabalho. Foi fundamental que lhes tivesse sido dado uma atenção cuidada e aprofundada nesta altura tão crítica da sua vida.

Assim, os alunos foram estimulados nas suas capacidades físicas, nas qualidades perceptoras, na capacidade de resolver pequenos desafios e na capacidade de se integrarem no meio de pares. No fundo permitir a estes dois alunos ter tantas oportunidades de aprendizagem como os restantes, adequando-se as metodologias, os processos e a avaliação.

Este estudo assume maior importância uma vez que pretende corresponder tanto quanto foi possível, às expectativas apostas no DL 54/2008 que visam realçar um ensino inclusivo e adequado a todos.

12. REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Polatajko (1999), as desordens coordenativas do desenvolvimento não podem ser “curadas”, ou seja, ainda que possam existir melhorias, as crianças com este tipo de desordem nunca serão capazes de realizar tarefas do quotidiano sem que sejam feitas de forma mais lenta nem que haja um esforço adicional por parte da criança. Por outro lado, a contínua execução de tarefas que limitem a sua participação poderá ter um impacto negativo ao nível social e motor (Parham&Mailloux, 1996). Desta forma o que se propôs foi a adaptação das tarefas para estes dois alunos com base nas abordagens tradicionais de tratamento que incluem o treino orientado e perceptor motor (Mandich, Polatajko, Macnabet al., 2001). Estas metodologias visam elevar as capacidades físicas e as qualidades perceptoras através do desenvolvimento psicomotor. Foi também dada ênfase à tomada de decisão incentivando os alunos a tomar decisões em exercícios ou jogos de baixa variabilidade.

A psicomotricidade, é segundo Leandro (2013) “a capacidade em movimentar-se com intencionalidade, de tal forma que o movimento pressupõe o exercício de múltiplas funções psicológicas tal como a memória, atenção, raciocínio (...) esse controlo é estudado na sua relação com processos cognitivos e afetivos.”.

O processo de inclusão não deverá ser visto unicamente para benefício do aluno com NSE, mas como parte integral de uma escola que assume na “heterogeneidade existente um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e

profícuas. (Correia, 1995). O autor opõe-se assim à ideia que os alunos” portadores de deficiência “deverão posicionar-se numa “curva normal”. Segundo Tilstoneet al. (2003) e Kluth (2003), “aqueles que procuram adaptar os seus alunos às estruturas existentes, estão provavelmente a construir uma alavanca para a sua exclusão”.

Tilstoneet al. (2003) afirma que as adaptações curriculares acertadas promovem o aumento da autoestima, maior ênfase nas necessidades de aprendizagem pessoais e nos resultados. Promovem também melhorias do comportamento, melhoria das habilidades de comunicação e melhoria da relação professor-aluno. Ainda assim não teria sido correto efetuar planos de aula completamente individualizados. A turma deve ser assumida como um todo. (Ainscowet al, 1997). Na mesma linha, Kluthet al. (2003) afirma ainda ser desprezível qualquer lição, adaptação curricular ou estratégias se o professor não perspetivar que o aluno pode melhorar, criando assim, só tarefas que o aluno consegue executar sozinho e sem grande dificuldade. Os mesmos autores defendem ainda que o professor deve ter sentido crítico e sentir a necessidade de questionar o seu trabalho, refletindo sobre as atitudes e valores enquanto indivíduo e simultaneamente professor.

12.1. INCLUSÃO

É prioridade das escolas e por isso confirmada no DL 54/2018 que “No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. “

Kunc (1992) disse: “O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. “

Em junho de 1994, no Tratado de Salamanca foi feita história. Esta data simboliza o marco histórico chamado inclusão. No tratado foram abordados cinco tópicos que resultaram

num princípio fundamental: “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem”. Posto isto, parte-se do pressuposto que uma escola só pode ser verdadeiramente inclusiva quando pretende proporcionar uma educação para todos sem julgamentos precipitados.

É, segundo uma “visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.” Decreto Lei 54/18.

Segundo Booth e Ainscow (2000), a inclusão é garantida quando se constrói uma cultura, política e práticas inclusivas que interagem mutuamente. O professor integra todas as dimensões ainda que o seu poder de decisão esteja mais destacado na dimensão das práticas educativas: “A prática inclusiva assegura que as atividades de sala de aula e extraescolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar que o ensino e os apoios se integram para orquestrar a aprendizagem e superar barreiras nestas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas” (Figueiredo, 2006).

12.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Crahay (2013) a maior preocupação deve ser, por um lado, tornar a educação igualitária e universal e, por outro, tão completa quanto as circunstâncias o permitissem não recusando a nenhuma parcela dos cidadãos a educação mais elevada. A justiça igualitária exige que cada um receba o mesmo que o outro, oferecendo, indistintamente, a mesma educação.

O princípio das estratégias que visam à igualdade na possibilidade de aprender é complexo: o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem alcançados por todos, de um modo individual. Quanto aos meios, estes devem variar segundo as necessidades de cada indivíduo. É nessa perspetiva que o conceito de diferenciação pedagógica assume todo o sentido, considerando que os ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento variam de pessoa para pessoa.

Crahay cita Legrand (1995), realçou que o termo “diferenciação” pode assumir dois significados opostos. Por um lado, adapta-se o ensino de modo que ele conduza o aluno para um objetivo social e/ou profissional, por outro, atribui-se um objetivo comum a todos os alunos e nos esforçarmos para adaptar os recursos de ensino à sua diversidade.

De acordo com DianetHeacox (2001), no ensino diferenciado a forma como o professor leciona reflete os estilos e as preferências de aprendizagem dos seus alunos. O professor pode modificar o processo, acrescentando mais complexidade ou um maior grau de abstração às tarefas, envolvendo os alunos em atividades de pensamento crítico ou criativo, ou aumentando a variedade das maneiras que utiliza para os estimular a aprenderem.

Uma boa diferenciação prevê que o professor examine até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem. Deve identificar quais são os alunos que estão mais bem servidos pelos planos atuais e ir modificando esses planos, se se revelar necessário. Só desta forma um maior número de alunos conseguirá obter sucesso académico.

Quando o professor implementa um ensino diferenciado, sabe que está a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos.

13. INTERVENÇÃO

Foi construído um plano de intervenção, no início do segundo período, de modo a desenvolver as capacidades físicas da força, velocidade e resistência. Pretendemos ainda elevar as qualidades percetivas da coordenação temporal e espacial. Para tal, foram usadas as três aulas de Educação Física de 50’.

Este plano teve como objetivo delinear, quais as capacidades físicas e qualidades percetivas prioritárias passíveis de ser exploradas através dos recursos e conteúdos que foram lecionados, tendo em consideração as dificuldades e os interesses dos alunos.

De modo a compreendermos quais as prioridades dos alunos foi realizado um teste inicial. Foram realizados mais dois testes, um no fim do segundo e outro no terceiro período, que visavam analisar quais as melhorias alcançadas.

Após observação e análise dos dados da avaliação inicial optámos por dedicar a nossa atenção à elevação da capacidade física da força, velocidade e resistência. Face às qualidades percetivas foram escolhidas a coordenação espacial e temporal. Esta escolha foi tomada por

acreditarmos que o benefício associado à evolução destas aprendizagens garante melhor qualidade de vida a curto e médio prazo. O dia a dia exige que as pessoas executem tarefas que requerem resistência, força e velocidade, daí a responsabilidade em ter tomado decisões com contributo para o perfil funcional dos alunos.

Para a elevação da capacidade física da força foi decidido que a intervenção seria focada na força resistente, força máxima dos membros superiores e inferiores e na tonicidade muscular.

A resistência geral de média duração foi o objetivo específico proposto. Na velocidade foi escolhida a de deslocamento e de reação. Estas decisões tiveram também em consideração as modalidades que o resto da turma estava a ter, na medida em que, se optasse por dissociar completamente as matérias poderia diminuir o número de episódios que os alunos aprendem todos juntos. A integração dos alunos na turma foi dos aspetos que mais pesou na nossa consideração na tomada de decisão.

Procuramos ser criativos quanto ao tipo de exercícios. Tanto as capacidades físicas como as qualidades percetivas escolhidas estão presentes em variados jogos e exercícios com variados padrões de exigência. Ainda assim, foram explorados imensos circuitos, e os alunos foram inclusive encorajados a construir os seus próprios circuitos com a ajuda do professor. Os jogos de cooperação e pré-desportivos assumiram importância no desenvolvimento das capacidades coordenativas e na criação de oportunidades para que os alunos se relacionassem. Ainda que por vezes possa ser necessário, tentámos ao máximo não prescrever exercícios demasiado analíticos uma vez que foi visível que não era do agrado deles.

Foi por notarmos que os alunos com NSE ficavam muitas vezes à parte que foi decidido realizar este plano. Na verdade, por serem nossos alunos de Educação Física tínhamos com eles mais objetivos do que aqueles que este trabalho pode contemplar. Esses objetivos valorizam o papel das relações, da equipa, da criatividade, entre outras aprendizagens preferencialmente desenvolvidas em grupo.

No final do ano letivo foi utilizada a bateria psicomotora (BPM) de Fonseca (1995). A bateria procura aferir o Perfil do Desenvolvimento Psicomotor através de três grandes dimensões: a primeira é referente à tonicidade e ao equilíbrio; a segunda sobre lateralização, noção do corpo e estruturação espaço-temporal; a terceira visa verificar a praxia global e fina.

13.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

ALUNO A:

O aluno foi diagnosticado com uma perturbação do espectro do autismo. Em 2006 apresentava idade funcional de um ano e um mês. Nos anos transatos foi abrangida pelo DL 3/2008, 7 de janeiro. Apesar de já não frequentar, foi durante dez anos acompanhado por um terapeuta da fala.

De acordo com os resultados da bateria de testes da escala de inteligência de Wechsler para crianças, aplicado no início do ano letivo, o aluno apresentava um perfil cognitivo homogéneo, visto que todas as competências estavam abaixo da média. As maiores dificuldades residiram no teste da memória de curto e longo prazo. De igual modo, denotou-se dificuldades nas funções mentais, relacionadas com comportamentos complexos orientados para metas, tais como: tomada de decisão, pensamento abstrato, planeamento e execução de planos, flexibilidade mental e decisão sobre quais os comportamentos adequados em circunstâncias específicas. Tal como nas funções mentais que organizam o significado semântico e simbólico, o aluno apresentou dificuldades na estruturação gramatical e interpretação da linguagem oral.

Tendo em conta os resultados do primeiro teste, do segundo período para a aferição das capacidades físicas e qualidades percetivas, o aluno revelou ter dificuldades na tarefa de interpretação bem como na realização de tarefas que impliquem memória a curto e a longo prazo. Os exercícios em circuito revelaram que o aluno tinha dificuldades em equilibrar-se de forma estática e dinâmica. Tem dificuldades em padrões de ação motora simples como correr ou saltar a dois pés. Caminha em bicos de pés, frequente em pessoas com PEA. Revela falta de amplitude, potência nos movimentos e rigidez muscular. Revelou dificuldades em entender o jogo do “tiro à distância” e de que forma se deveria processar. O aluno teve dificuldades nas tarefas de força, que foram realizadas com o seu próprio peso. No vaivém adaptado realizou 15 percursos. Como expectável não conseguiu compreender a escala de borg. Aparentemente estava ofegante e revelou estar fatigado. No teste da velocidade realizou 40m em aproximadamente 13” sendo abaixo do esperado para a idade. Aparentemente o aluno não desenvolveu as fontes energéticas anaeróbias. O aluno aparentou estar motivado e participativo durante os testes.

ALUNO B:

Relativamente ao Aluno B, este está diagnosticado com atraso cognitivo. Desde 2009 que o aluno está a ser acompanhado pelo psicólogo, visto ter revelado um desenvolvimento cognitivo abaixo da média, nomeadamente na fala, motricidade fina, lateralidade, entre outras. O seu desempenho nos testes verbais e de realização foi inferior ao esperado para a sua idade, o mesmo acontecendo nos testes que avaliam a inteligência não verbal.

O aluno estava a ser acompanhado por um terapeuta da fala visto que apresentou ao nível da expressão verbal oral, um conhecimento lexical muito abaixo do esperado para a sua idade, nomeadamente no que se refere a tarefas de definição de conceitos, assim como na realização de frases gramaticalmente corretas.

Em 2013 o perfil cognitivo foi reavaliado revelando ser inferior ao esperado para a sua idade cronológica, indicando um desenvolvimento cognitivo muito inferior.

De acordo, com os resultados da bateria de testes da escala de inteligência de Wechsler, para crianças, aplicado no início do ano letivo, o aluno apresentou um perfil cognitivo muito inferior ao esperado para a sua idade cronológica o interfere com o seu desempenho escolar. O aluno relevava grandes dificuldades nas funções mentais, nomeadamente das funções de cálculo, percepção Visio espacial e funções emocionais. Estas últimas foram, de acordo o relatório, associadas a um fraco investimento emocional diminuindo, conseqüentemente, a sua disponibilidade para o conhecimento geral.

Tendo em conta os resultados do primeiro teste, do segundo período para a aferição das capacidades físicas e qualidades percetivas, o aluno revelou ter dificuldades na tarefa de interpretação e na realização de tarefas que impliquem memória a longo prazo. O aluno teve dificuldades nas tarefas de força, que foram realizadas com o seu próprio peso. No teste de vaivém FITESCOLA conseguiu realizarnove percursos. No teste da velocidade realizou 40m em aproximadamente11”, tendo sido este resultado, abaixo da média. O aluno atribuiu um 7 ao seu nível de fadiga de acordo com a escala de borg. Os exercícios em circuito revelaram que o aluno tem dificuldades em equilibrar-se de forma dinâmica. Demonstrou ter dificuldades em padrões de ação motora como lançar ou rematar. Demonstrou também dificuldades, em tarefas associadas à logica matemática, nomeadamente, a contar ou fazer cálculos simples de somar.

13.2. PLANIFICAÇÃO

Visto que os alunos com NSE demonstraram, não conseguir aprender as mesmas matérias e no mesmo tempo que os restantes colegas da turma, surgiu a necessidade de realizar um plano para os últimos dois períodos do presente ano letivo. Elaborou-se um documento para estes dois alunos com NSE da turma do 9ºE. Para a construção deste documento foi necessário ter em conta as suas aprendizagens de base, as dificuldades demonstradas, os seus interesses, o seu histórico escolar, as suas avaliações clínicas e ajustar os objetivos às ambições destes alunos.

O plano, propôs atribuir uma sequência lógica no processo ensino aprendizagem destes alunos, através da seleção dos conteúdos a abordar, intensidade dos exercícios e estratégias a aplicar. A estratificação deste plano teve em consideração as unidades didáticas que foram lecionadas de modo a permitir que os alunos com NSE estivessem integrados na aula com os restantes colegas.

ALUNO A

O tempo dedicado à matéria de ginástica, iniciada no segundo período, foi planeado de modo a permitir ao aluno A adotar uma postura corporal correta, uma vez que aí residia uma das suas limitações. O equilíbrio, foi também trabalhado com grande ênfase, porque o aluno revelava dificuldades, em descer escadas ou movimentar-se sobre planos elevados. Citando o aluno: “tenho medo porque vejo um poço fundo”. Através de exercícios, como a memorização de pequenas coreografias, em que um dos objetivos era iniciar e terminar no mesmo espaço/sítio. Este exercício permitiu explorar e exercitar a coordenação temporal e espacial, através da exploração do movimento corporal. A realização destas tarefas foi preferencialmente através de exercícios de cooperação.

Os objetivos a que nos propusemos na matéria de voleibol foram elevar as capacidades físicas da resistência, força máxima e força resistente. Foi ainda pretendido desenvolver a coordenação temporal e a diferenciação quinestésica. O aluno revelou ter défice de força e a sua capacidade aeróbia era baixa. De modo a minimizar este défice, estas foram desenvolvidas num contexto tão lúdico quanto possível. Para isso, efetuamos vários tipos circuitos, cujas formas de execução eram comunicadas pelos professores. Tendo em consideração as intenções futuras do aluno no mercado de trabalho (esteticista) foi pretendido

e elevar a motricidade fina da mão, ainda que o mesmo já tivesse revelado níveis satisfatório iniciais neste parâmetro. Durante a lecionação da matéria de voleibol foi dado ao aluno oportunidade para manusear bolas com vários pesos, lançamentos a distâncias diferenciadas, circuitos que utilizavam a exploração das habilidades motoras básicas como correr, saltar, agachar ou rastejar. Foram ainda realizados exercícios de motricidade durante os circuitos, como colocar a bola em cima do pino, construir figuras utilizando os diversos materiais ou o jogo do elástico de cliques. Além dos circuitos, os exercícios analíticos foram outra das metodologias utilizadas para o cumprimento dos objetivos.

Em futebol foi dada maior relevância à velocidade, à resistência e à força uma vez que previmos que o aluno iria beneficiar de um estímulo maior tanto na segunda quanto na terceira capacidade física supracitada. Pretendeu ser um momento para a consolidação das capacidades trabalhadas até então. Durante este período foi dito frequentemente ao aluno que procurasse arranjar soluções para os circuitos que estavam dispostos. Foi também requisitado ao aluno que construísse circuitos, para os realizar a seguir.

Em andebol foi pretendido englobar todas as capacidades anteriormente trabalhadas ainda que se tenha pretendido, pela primeira vez, elevar a capacidade física da velocidade de reação. Ainda que esta assumisse uma importância relativa no futuro do aluno, o desenvolvimento da mesma, permite desenvolver o fluxo de informação que chega ao cérebro, a partir de um estímulo externo. Os jogos de cooperação e circuitos foram as metodologias mais utilizadas.

ALUNO B

O aluno além de ter atraso cognitivo, o seu nível nas capacidades físicas revelou-se baixo. Apresentou dificuldades na execução de padrões de ação motora como o lançar ou passar a bola. Ainda que as capacidades físicas tenham sido um dos objetivos no plano de intervenção, as qualidades percetivas da coordenação temporal e espacial assumem grande valor pedagógico, tendo em conta as principais dificuldades do aluno. A prática deverá ter em consideração os benefícios dos jogos pré-desportivos, permitindo ao aluno desenvolver a tomada de decisão em jogos com menor variabilidade de opções.

Foi previsto que a ginástica seria útil para a elevação das qualidades percetivas associadas à coordenação temporal e espacial. O aluno participou tanto no processo de criação da coreografia como na execução da mesma. O equilíbrio e o tônus muscular foram outra das capacidades que foi pretendido elevar.

Os objetivos a que nos propusemos na matéria de voleibol foram elevar as capacidades físicas da resistência, força máxima e força resistente. Foi também pretendido desenvolver a coordenação espacial. Durante a leção da matéria de voleibol, foi dado ao aluno oportunidade para manusear bolas com vários pesos e executar lançamentos a distâncias diferenciadas. Foram ainda propostos exercícios que requisitassem a motricidade fina da mão.

Os jogos em cooperação e os circuitos, foram as metodologias frequentemente mais utilizadas. Foram utilizados exercícios de lógica uma vez que aí reside uma das limitações do aluno.

Em futebol foi dada maior importância à capacidade física da velocidade, da resistência e da força dos membros inferiores. Foi ainda pretendido elevar a coordenação espacial e temporal. Foram utilizados os circuitos, os jogos de cooperação e os jogos pré-desportivos de oposição. Visto que as maiores dificuldades do aluno são cognitivas foi preciso dar tempo ao aluno de tomar as suas opções em jogo. Isto foi possível utilizando adaptações no jogo, nomeadamente: 1º – A equipa adversária não poderá roubar ou intercetar a bola do aluno com NSE; 2º – zonas em que só o aluno com NSE pode entrar para receber a bola 3º – só um aluno em específico pode tirar ou intercetar a bola, entre outros.

A coordenação temporal e espacial foram as qualidades percetivas comuns a desenvolver ao longo dos dois períodos, na modalidade de andebol. Foi pretendido que o aluno fosse estimulado nos jogos de oposição, em contexto de jogo pré-desportivo e de formato reduzido. Visto que em voleibol o aluno teve contacto com as técnicas de passar e lançar, nomeadamente com a bola de andebol, foi expectado que o aluno conseguisse explorar mais opções do que em futebol, que ao ser com a mão, tornar-se-ia mais fácil manter a bola. Em andebol foi pedido ao aluno que explorasse mais opções do que apenas o passe, sendo encorajado a rematar sempre que recebia a bola em situação vantajosa.

13.3. EXERCÍCIOS

Capacidades Motoras	Orientações Metodológicas	Exercícios
Força	Pesos semelhantes à massa do aluno. Este poderá ser realizado com o próprio peso ou com colegas com peso inferior. A aplicação das forças deverá ser uni articular.	Saltar a um e dois pés, rastejar e correr, entre outros. “Carrinho de mão”; Em posição dorsal, as alunas deverão dar a bola ao colega fazendo a flexão coxofemoral.
Velocidade	Utilização de jogos que fomentem a aquisição da velocidade e que impliquem mudança de intensidade. Reação a estímulos externos. Pouca tarefa de interpretação.	O aluno, no jogo da mata, deverá procurar acertar a bola no colega. Sem bola deverá procurar fugir da mesma. Os colegas para acertar a bola no aluno A deverão lançar a bola a rebolar pelo chão. Em andebol, a aluna deverá receber um passe do colega, correr com a bola na mão e rematar à baliza. Há sinalização do professor, o aluno deverá levantar-se e correr para a bola com o objetivo de a levar para a baliza. Os estímulos poderão ser visuais, auditivos ou quinestésicos.
Coordenação espacial/ corporalidade	Garantir situações que impliquem à perceção de diferentes distâncias e noções de espaço.	Em basquetebol, o aluno deverá conseguir lançar a diferentes distâncias referenciadas, conseguindo perceber qual a distancia imediatamente mais afastada do alvo. Circuitos com obstáculos de transposição que obriguem o aluno a hipotetisar opções de resolução. Ex: Deverei transpor por cima do obstáculo ou por baixo?).
Coordenação Temporal	Situações que impliquem a memorização de ações, gestos e sequências. Noções de lateralidade.	Em acrobática, a aluna deverá realizar uma sequência após a mesma ter sido construída em ajuda com o professor. O aluno deverá associar números a ações motoras. O professor deverá começar por ações isoladas, e gradualmente, aumentando e sequenciando as ações.
Resistência	Os alunos deverão presenciar e compreender noções básicas de fadiga e controlo de esforço essencialmente associados aos regimes aeróbios.	Os alunos deverão, num circuito de esforço, procurar realizar o maior número de repetições antes de entrar em fadiga completa. Jogos pré-desportivos de cooperação com exposição perlongada.

13.4. TESTES

Foi realizada uma avaliação inicial com o objetivo de apurar quais as principais dificuldades dos alunos. Os testes foram realizados com o propósito de verificar o nível psicomotor das seguintes capacidades: força, velocidade e resistência. Pretendeu ainda avaliar as qualidades perceptivas, com especial atenção para coordenação temporal e espacial.

Foi a partir da medição inicial que nos possível compreender quais eram as principais dificuldades dos alunos. Para isso realizou-se quatro provas, distribuídas em dois dias diferentes. No primeiro dia realizou-se o teste vaivém do fitescola e mais dois exercícios realizados em cima do banco sueco. O teste do vaivém pretendeu medir a resistência, já os outros dois exercícios tinham como objetivo observar o nível equilíbrio, estático e dinâmico, bem como a qualidade preceptiva espacial e temporal.

No segundo dia foi realizado dois exercícios organizados em circuito e um sprint de 40m que pretendeu medir a velocidade máxima do aluno. Relativamente aos outros dois exercícios, um tinha como finalidade observar o nível de coordenação espacial e temporal bem como a diferenciação quinestésica, enquanto que o outro tinha como objetivo observar a força dos membros superiores e inferiores.

A avaliação intermédia permitiu observar quais as melhorias associadas a três meses de prática. Além de termos voltado a aplicar os exercícios utilizados no teste inicial de modo a poder comparar resultados, foi acrescentado outra tarefa que pretendeu avaliar a força dos membros inferiores e o equilíbrio dinâmico. Queríamos observar qual seria o rendimento dos alunos numa tarefa de força e equilíbrio que experimentasse pela primeira vez. Na ótica do professor esta avaliação serviu para regular o seu processo de ensino, transmitindo-nos informações úteis de modo a compreender se os objetivos estão a ser devidamente perseguidos.

A terceira avaliação foi realizada no fim do terceiro período e permitiu aferir a evolução do aluno ao longo de dois períodos. Semelhante ao que aconteceu no teste anterior, foram repetidos os exercícios das primeiras avaliações e foi-lhe acrescentado um novo. O exercício acrescentado teve como objetivo observar a coordenação espacial e temporal além de observar a tomada de decisão numa tarefa de pouca variabilidade. Esta avaliação permitiu-nos obter indicadores de sucesso do trabalho realizado, além de nos transmitir informações a ter em consideração no futuro.

A primeira avaliação foi realizada no dia 7 e 8 de janeiro, a segunda no dia 11 e 15 de abril e a terceira no dia 17 e 21 de maio.

14. RESULTADOS, ANÁLISE E REFLEXÃO

ALUNO A

O trabalho de força foi inicialmente realizado com o próprio peso do aluno e monoarticular. Posteriormente existiu a necessidade de adaptar a metodologia visto que este apresentava excesso de peso, e por esse motivo, os exercícios de força foram frequentemente realizados a pares com colegas mais leves. É destacada esta capacidade no desenvolvimento do aluno visto que foram observadas melhorias bastante significativas com o trabalho realizado. Por um lado, revelou maior força nos membros superiores e inferiores, por outro, foram visíveis melhorias na sua tonicidade muscular. Inicialmente o aluno conseguiu lançar uma bola de basquetebol a 1,63m de distância enquanto que no terceiro período a bola percorreu 2,52m. Ao nível da tonicidade muscular no terceiro período o aluno conseguiu manter a posição de prancha facial aproximadamente 3'' sendo que no teste inicial não conseguiu levantar a bacia do chão. O aluno revelou maior facilidade de execução nas tarefas de transpor, passar por baixo, saltar por cima, rastejar e correr sendo perceptível no aumento do número de percursos observados nos circuitos realizados durante os testes. Os benefícios da força foram ainda observados nas tarefas de equilíbrio cujos resultados melhoraram significativamente do primeiro para o último teste. Apesar disso a bateria psicomotora aplicada ao aluno confirmou que o mesmo apresenta um perfil dispráxico tanto no equilíbrio estático como dinâmico.

A elevação da resistência foi orientada para o desenvolvimento da capacidade aeróbia de média duração tendo sido aplicada uma carga de aproximadamente 30' por aula. Os alunos revelaram melhorias no teste vaivém da bateria "fitescolas". O aluno conseguiu atingir nove percursos no teste inicial, melhorando para onze e treze no segundo e terceiro momento de avaliação respetivamente.

A carga e a intensidade foram também uma preocupação nos exercícios formalmente orientados para elevação da velocidade. O tipo de velocidade exercitada durante mais tempo foi a dos deslocamentos e de reação. Enquanto que no primeiro teste do sprint o aluno conseguiu realizar em 13'31'', no último o aluno fez os quarenta metros em 13'24''.

O aluno apresentou melhorias na orientação espacial, essencialmente a associada às noções de corporalidade. Para isso o aluno foi frequentemente incentivado a descobrir diferentes formas de realizar um circuito feito pelo professor e a criar circuitos que ele fosse realizar de seguida.

Ainda que o planeamento anual tenha previsto um conjunto de opções e estratégias de modo a permitir que todos os alunos tenham a oportunidade para a aprender com a mesma qualidade, foi durante a planificação da sessão que as maiores dificuldades apareceram. Inicialmente foi complicado compreender de que forma seria possível planear e operacionalizar uma aula tendo em consideração as necessidades de todos os alunos, ainda para mais quando são tão peculiares e distintas como as deste aluno. Inicialmente cometeu-se o erro de individualizar demasiado a aula para este aluno, levando a que este estivesse frequentemente separado do grupo. Para colmatar esta dificuldade foi preciso ter em consideração outras formas de organização que inicialmente desconhecia. Uma das formas que frequentemente utilizámos para garantir que o Aluno A não estivesse constantemente separado da turma foi a partir da realização de exercícios diferentes, mas que a dada altura se cruzam, como por exemplo: O aluno A realiza um passe para um colega e de seguida vai realizar um circuito. Entretanto o colega que recebeu o passe irá realizar outro exercício. Esta foi uma das estratégias utilizadas para aumentar número de vezes que os alunos aprendem juntos independentemente das suas dificuldades.

ALUNO B

A matéria de ginástica acrobática permitiu ao aluno exercitar o equilíbrio e a tonicidade muscular revelando melhorias significativas entre a avaliação formativa inicial e a final. O aluno superou as expectativas na função de volante, tendo conseguido participar ativamente numa coreografia criada por si e pelo restante grupo.

O aluno na prova do vaivém melhorou de dezanove para vinte e setes percursos realizados, tendo assim conseguido atingir o quarto patamar, cumprindo assim um dos objetivos definidos entre professor e o aluno.

A velocidade foi a capacidade cujos aumentos foram menos significativos, ainda que tenha conseguido melhorar a corrida de quarenta metros de 11'54'' para 11'28''.

Destacamos a orientação espacial e temporal como um dos aspetos que o Aluno B demonstrou maiores melhorias ao longo destes dois períodos. A elevação da orientação

espacial foi essencialmente assegurada através de circuitos que potencializassem a relação e interação do corpo com o meio/obstáculos e através da execução de jogos pré-desportivos. Num exercício para testar a capacidade em deslocar-se lateralmente no banco sueco enquanto que o professor lança bolas para que o aluno possa receber e passar, inicialmente o Aluno B não conseguia realizar os deslocamentos laterais sem olhar para baixo enquanto que no último teste o olhar permaneceu em contato com a bola ao longo do exercício. Integrando o aluno nas situações de jogo, ainda que com adaptações específicas, este revelou maior concentração e maior consideração sobre de que modo é que as suas adaptações no jogo poderiam ajudar a equipa a ganhar. Isto revela que o aluno começou a interpretar opções através de estímulos exteriores, fatores associados às qualidades percetivas.

A maior dificuldade sentida no processo de planeamento deste aluno residiu na adequação das regras do jogo para que este aluno conseguisse alcançar o sucesso em situação de jogo pré-desportivo. Inicialmente as adaptações não se revelaram adequadas visto que as mesmas não tinham em consideração o nível intelectual do aluno, mas meramente os seus níveis de desempenho motor. Quando isso foi finalmente compreendido as adaptações pretenderam que o aluno tivesse um contato real e efetivo com a matéria incentivando a que este tivesse tempo para tomar decisões: Não podem retirar ou intercetar a bola ao aluno; áreas em que só o Aluno B pode ocupar facilitando a sua participação no processo ofensivo. Outra das estratégias utilizadas foi utilizar o aluno como parte integrante do critério de êxito: No jogo dos dez passes a equipa obteve um ponto adicional sempre que a bola passou pelo Aluno B, que estará na posição de *Joker*.

15. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Acreditamos que teria sido interessante controlar de que forma é que este tipo de planeamento contribui para o aumento dos níveis motivacionais dos alunos com NSE face à prática de Educação Física. Em última instância, foi pretendido que os alunos tivessem uma prática prazerosa e que lhes garantisse boas memórias sobre a prática de atividade física e seria interessante monitorizar de que forma isso terá sido conseguido. Pela observação direta de alguns comportamentos indicadores da motivação conseguimos nos aperceber que esta foi aumentando ao longo do ano. Os alunos foram gradualmente desempenhando mais autonomamente as tarefas o que também refletiu o seu tempo de empenho efetivo na tarefa.

Começaram a fazer questões, quando outrora não se pronunciavam e um dos alunos deixou de chegar atrasado à aula. A comunicação passou a ser diferente, visto que esse mesmo aluno só nos respondia como palavras monossilábicas e quando se lhe fazia uma pergunta evitava responder. Felizmente o aluno passou a verbalizar melhor tanto entre pares como conosco.

Outro aspeto que poderia ser interessante analisar foi o número e a qualidade das interações entre os alunos, com e sem NSE ao longo do ano letivo. Enquanto que inicialmente estes dois alunos inibiam-se de fazer comentários ou falar frente à turma toda, no final do ano os alunos revelaram maior desinibição nesse aspeto, sendo notório que isto aconteceu porque a turma criou laços afetivos com os colegas com NSE.

No futuro gostaria de ter em consideração outras formas de avaliar alternativas às propostas, ainda que por um lado, os alunos admitiram não gostar de ter realizado os testes KTK no primeiro período, nem a maioria dos exercícios da bateria psicomotora (Fonseca, 1995). Ainda que a avaliação não tenha sido o aspeto central deste trabalho, um controlo mais frequente poderia ter sido útil para que o professor tivesse a possibilidade de compreender antecipadamente algumas das dificuldades que só foram nítidas durante a realização dos testes.

16. CONCLUSÃO

Durante o Estágio Pedagógico tivemos a oportunidade para conciliar os conhecimentos teóricos previamente adquiridos ao longo do nosso percurso académico com as aprendizagens em contexto real de quem já fez o percurso que estamos neste momento a fazer.

Várias foram as aprendizagens recrutadas para a concretização do ano de estágio. No decorrer do mesmo, fomos incentivados a utilizar conteúdos teóricos como por exemplo de que forma o controle das dimensões da pedagogia ajudam a garantir maior qualidade na preparação e reprodução das aulas. Outras aprendizagens empíricas foram-nos também transmitidas e estimuladas, nomeadamente na capacidade de comunicar, de se relacionar, de liderar e gerir pessoas.

Foram várias as dificuldades e opções que se impuseram ao longo deste ano letivo que reforçaram a necessidade de, enquanto professor estagiário e futuro professor, estar em constante aprendizagem procurando formas e estratégias que vão ao encontro das dificuldades e características dos alunos. Durante um ano fomos tivemos a responsabilidade de uma turma do nono e uma do terceiro ano. Paralelamente o contato diário com os alunos com NSE fez-

nos compreender a necessidade em adaptar o ensino às idades, fases de maturação, motivações, necessidades, entre outros.

Podemos assim concluir que as aprendizagens por nós conseguidas tiveram como força motriz a necessidade em garantir uma prática fundamentada e consciente para os alunos que tínhamos pela frente. Foi neles que encontramos a resiliência para manter o empenho e exigência mesmo quando deparados com as frustrações que quem já fez este percurso as conhece.

Durante este ano foi-nos ainda garantida uma vivência global da comunidade escolar, melhorando o nosso intrusamente com o pessoal docente e não docente. Essa relação de cooperação foi visível nas atividades desenvolvidas pelo grupo de estágio que tiveram um parecer muito positivo tanto pelos professores do grupo disciplinar de educação física como por parte dos alunos.

Este ano permitiu-nos ainda compreender que tipo de características gostaríamos de ter no futuro enquanto professores. No nosso ponto de vista, gostaríamos de nos tornar professores capazes de transmitir valores e ideias mais altos, educando pelo exemplo. Desejamos ainda ser capazes de manter a exigência na aula permitindo também aos alunos ser exigentes conosco professores.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997), Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Albuquerque, C. (2010). Processo de Ensino Aprendizagem: características o professor eficaz. *Millenium*, 55-71.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bodison, S. (2015). Developmental Dyspraxia and the play skills of children with autism: *American Journal of Occupational Therapy*, August 2016, Vol 70,
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., & Vaughan, M. (2000). Índice de inclusão. *Centro de los Studiosen la Education*.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.

Chandler-Olcott, K., & Kluth P. (2009). Why everyone benefits from including students with autism in literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 62(7), 548-557.

Crahay, M. (2013). Qual a pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 181-208.

Dantas, P. M. F. N. (2001). A intencionalidade do próprio corpo.

D. Siedentop – *Teaching in physical education*, 1983 – Human Kinetics Champaign, IL.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.

Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação- o papel dos professores.” *Barcarena: Editorial Presença* (2010).

Fonseca, V. D. (1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem.

Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula: “como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto Editora, LDA – 2006.

Mandich, A. D., Polatajko, H. J., Macnab, J. J., & Miller, L. T. (2001). Treatment of children with developmental coordination disorder: What is the evidence?. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 20(2-3), 51-68.

Moreira, D.A. (1986). Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário a nível da instituição. *Revista Imes*, 3(9), 28-32.

Missiuna, C., & Polatajko, H. (1995). Developmental Dyspraxia by any other name: Are they all just Clumsy Children? *American Journal of Occupational Therapy*, 49 (7), 619-627.

Parham, L. D. und Mailloux, Z. (1996). Sensory integration. Occupational therapy for children, 3rd ed. St. Louis, MO: Mobsy-YearBook, inc. p, 307-355.

Polatajko, H. (1999). Developmental coordination disorder (DCD): Alias the clumsy child syndrome. Clinics in developmental medicine, 119-133.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Pedagogia do Desporto, Faculdade de Motricidade Humana. Edições FMH, Lisboa.

Salvador, C. C., Ortega, E. M., Majós, T.M., Mestres, M., Gallart, I. S., Goni, J. O., & Vidiella, A.Z. (1993). El constructivismo en el aula (Vol. 111). Graó.

Silverman, D., & Gubrium, J. F. (1994). Competing strategies for analyzing the contexts of social interaction. Sociological inquiry, 64(2), 179-198.

Tilstone, C., Florian, L., Rose, R., & Taipas, P. (2003). Promover a educação inclusiva.

Thorpe, R. & Bunker, D. (1989). A changing focus in game education. The place of physical education in schools, 42-71.

Klyth, P., & Darmody-Latham, J. (2003). Beyond sight words: literacy opportunities for students with autism.

Kunc, N. (1992). The needs to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs.

Vygotsky, L. S. (1998). A construção social da mente.

ANEXOS

Aluno A	Ginástica	Voleibol	Futebol	Andebol
Capacidades Físicas/Qualidades Percetivas	Força	Resistência	Resistência	Força
	Coordenação	Força	Força	Resistência
		Coordenação	Velocidade	Velocidade
			Coordenação	Coordenação
Dinâmicas Principais	Exercícios de Cooperação	Exercícios analíticos	Jogos de Cooperação	Jogos de Cooperação
	Jogos de Cooperação	Circuito	Circuito	Circuito de Exploração
			Circuito de Exploração	Circuito
Objetivos Específicos	Postura - Tônus Muscular	Força M.S e Força M.I	Força M.S e Força M.I	Velocidade de reação
	Equilíbrio	Resistência Aeróbia	Velocidade máxima	Força M.S
	Coord. Temporal	Motricidade Fina - Mão	Resistência Aeróbia	Postura - Tônus Muscular
	Coord. Espacial	Difer. Quinestésica	Motricidade Fina - Mão e Pé	Motricidade Fina - Mão
Coord. Temporal		Coord. Temporal e Espacial	Equilíbrio	

Exercício	Aluno A	Nº Execuções
1	Transposição do Banco Sueco – Lateralmente	10
2	Transposição do Banco Sueco - De frente e de costas	6
3	Circuito - Transposição do banco; Rastejar; Corrida e Lançamento	7
4	Atiro ao alvo de diferentes distâncias	5
Observações:		
Exercício	Aluno B	Nº Execuções
1	Transposição do Banco Sueco - Lateralmente	19
2	Transposição do Banco Sueco - De frente e de costas	15
3	Circuito - Transposição do banco; Rastejar; Corrida e Lançamento	18
4	Atiro ao alvo de diferentes distâncias	12
Observações:		

Exercício	Aluno A	Nº Execuções
1	Transposição do Banco Sueco - Lateralmente	17
2	Transposição do Banco Sueco - De frente e de costas	10
3	Circuito - Transposição do banco; Rastejar; Corrida e Lançamento	13

Aluno B	Ginástica	Voleibol	Futebol	Andebol
Capacidades Físicas/Qualidades Percetivas	Força	Resistência	Resistência	Resistência
		Força	Força	Força
	Coordenação		Velocidade	Velocidade
		Coordenação	Coordenação	Coordenação
Dinâmicas Principais	Exercícios de Cooperação	Jogos de Cooperação	Jogos de Cooperação	Jogos de Cooperação
	Jogos de Cooperação	Circuito	Jogos Pré-Desp. Oposição	Jogos Pré-Desp. Oposição
			Circuito de Exploração	Circuito
Objetivos Específicos	Postura - Tônus Muscular	Força m.s e m.i	Força M.I	Força M.I
	Equilíbrio	Resistência Aeróbia	Velocidade máxima	Velocidade Reação
	Coord. Temporal	Motricidade Fina - Mão	Resistência Aeróbia	Resistência Aeróbia
	Coord. Espacial	Coord. Espacial	Motricidade Fina - Mão e Pé	Coord. Espacial
		Coord. Temporal	Coord. Espacial	Coord. Temporal

4	Atiro ao alvo de diferentes distâncias	10
5	Circuito – contorno de obstáculos; bola por cima do banco sueco, rastejar, acertar com a bola nos pinos	10

Observações: Revelou melhorias globais em todos os exercícios. Ainda não consegue retirar o olhar do banco sueco enquanto se desloca lateralmente. Contrariamente ao teste passado, o aluno revelou compreender o espírito de competição. Os saltos a um pé continuam a ser uma grande dificuldade, porém, o aluno já consegue realizar dois saltos seguidos a dois pés, coisa que não conseguiu no primeiro teste. Os gestos de lançar e passar continuam descoordenados ainda que o aluno mostre interesse em melhorar. No passe de andebol, foca especial atenção na necessidade de levantar o cotovelo para fazer ângulos de 90° (O aluno beneficia de estratégias que utilizem a lógica matemática visto ser uma matéria do interesse deste). No jogo destinado à diferenciação quinestésica o aluno demonstrou melhor acerto e compreensão sobre o objetivo, ainda que este último possa ser justificado por não ser um exercício novo. O aluno revelou facilidade na execução deste circuito, nomeadamente nas tarefas associada à motricidade fina. Nas tarefas de força dos m.s revela melhor capacidade em deslocar-se conseguindo retirar por momentos a barriga do chão, apoiando-se nos cotovelos, algo que não tinha conseguido anteriormente. O aluno revela melhor capacidade na tarefa de atirar a um alvo. Enquanto que anteriormente o aluno realizava o passe sem olhar para o local de destino, esta dificuldade desapareceu.

Exercício	Aluno B	Nº Execuções
1	Transposição do Banco Sueco – Lateralmente	27
2	Transposição do Banco Sueco - De frente e de costas	20
3	Circuito - Transposição do banco; Rastejar; Corrida e Lançamento	21
4	Atiro ao alvo de diferentes distâncias	17
5	Circuito – contorno de obstáculos; bola por cima do banco sueco, rastejar, acertar com a bola nos pinos	16

Observações: Revelou melhorias globais em todos os aspetos. Nas tarefas de equilíbrio superou as expectativas conseguindo até retirar o olhar do banco enquanto se deslocava nele, contrariamente ao primeiro teste. A sua técnica de lançamento, passe de peito e receção ainda que continue muito pouco parecido com o movimento ideal, revelam melhorias significativas e funcionais, afinal, o passe sai melhor direcionado e não deixa cair tantas bolas.

Revelou muitas melhorias, e acima de tudo, mais empenho. O aluno preocupou-se em saber o seu resultado e se tinha sido melhor do que na última vez. Apresenta muito mais facilidade em deslocar-se em cima do banco sueco e já consegue fazê-lo a olhar para a bola enquanto faz troca de passes. A técnica de lançamento, passe e receção melhorou significativamente.

Exercício	Aluno A	Nº Execuções
1	Transposição do Banco Sueco - Lateralmente	18
2	Transposição do Banco Sueco - De frente e de costas	12
3	Circuito - Transposição do banco; Rastejar; Corrida e Lançamento	15
4	Atiro ao alvo de diferentes distâncias	19
5	Circuito – contorno de obstáculos; bola por cima do banco sueco, rastejar, acertar com a bola nos pinos	12
6	Jogo pré-desportivo: “Caça ao ovo bolas diferentes”	14

Observações: O aluno apresenta melhorias significativas na força e na coordenação espacial. A cada repetição o aluno revela deslocar-se com mais amplitude e segurança em cima do banco sueco. O aluno desloca-se mais rapidamente nas tarefas de força do m.s. No jogo da “caça aos ovos” o aluno nunca optou pelas decisões mais lógicas e teve dificuldade no processo de decisão.

Exercício	Aluno B	Nº Execuções
1	Transposição do Banco Sueco - Lateralmente	32
2	Transposição do Banco Sueco - De frente e de costas	23
3	Circuito - Transposição do banco; Rastejar; Corrida e Lançamento	25
4	Atiro ao alvo de diferentes distâncias	19
5	Circuito – contorno de obstáculos; bola por cima do banco sueco, rastejar, acertar com a bola nos pinos	16
6	Jogo pré-desportivo: “Caça ao ovo bolas diferentes”	25

Observações: Apresenta melhorias na coordenação espacial ainda que esta seja uma das principais dificuldades do aluno. Nas tarefas do banco sueco revela maior velocidade e segurança no movimento. No jogo da caça aos ovos foi rápida a tomar a decisão ainda que raramente tenha optado pelas melhores decisões. O aluno revela maior empenho demonstra-se participativa na tarefa.

Aluno A	VELOCIDADE	FORÇA M.S	RESISTENCIA
1º PERIODO	13'31"	1,63m	9
2º PERIODO	13'29"	2,47m	11
3º PERIODO	13'24"	2,52m	13

Bateria Psicomotora (BPM) Forma Abreviada - Fonseca (1995)				
NÍVEL	4	3	2	1
Tonicidade			X	
Equilíbrio			X	
Lateralização	DDDD			
Corporalidade		X		
Espacio Temp		X		
Praxia Global			X	
Praxia Fina			X	

Aluno B	VELOCIDADE	FORÇA M.S	RESISTENCIA
1º PERIODO	11'54'	2,73m	19
2º PERIODO	11'28"	2,47m	25
3º PERIODO	11'32"	2,52m	27

Bateria Psicomotora (BPM) Forma Abreviada - Fonseca (1995)				
NÍVEL	4	3	2	1
Tonicidade		x		
Equilíbrio		x		
Lateralização	DDDD			
Corporalidade	X			
Espacio Temp				X
Praxia Global			X	
Praxia Fina				X

BATERIA PSICOMOTORA (BPM)

destinada ao estudo do perfil psicomotor da criança

(Vitor da Fonseca 1975)

NOME _____

SEXO ___ DATADENASCIMENTO ___/___/___ IDADE ___ ANOS ___ MESES

FASES DEAPRENDIZAGEM _____

OBSERVADOR _____ DATAOBSREVAÇÃO ___/___/___

PERFIL			
4	3	2	1

	TONICIDADE				1
	EQUILIBRAÇÃO				
2ª UNIDADE	LATERALIZAÇÃO				
	NOÇÃO DO CORPO				
3ª UNIDADE	ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL				
	PRAXIA GLOBAL				
	PRAXIA FINA				

Escala de pontuação:

- 1) Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (*fraco*) perfilaprático
- 2) Realização com dificuldades de controlo (*satisfatório*) perfildisprático
- 3) Realização controlada e adequada (*bom*) profileuprático
- 4) Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada (*excelente*) perfil hiperprático.

Aspecto Somático:

Desvios Posturais:

TONICIDADE

Hipotonicidade

Hipertonicidade

Extensibilidade

:

Membros inferiores4 3 ■ 1

Membros superiores 4 3 ■ 1

Membros inferiores4 3 ■ 1

Membrossuperiores 4 3 █ 1

Diadococinésias:

Mãodireita 4 █ 2 1

MãoEsquerda 4 3 █ 1

EQUILIBRAÇÃO

Imobilidade 4 3 2 1

Equilíbrioestático:

Apoiorectilínio 4 3 █ 1

Ponta dos pés 4 3 2 █ 1

Apoio num pé

E	D
---	---

 4 3 2 █

LATERALIZAÇÃO

4 3 2 1

Ocular

E	█
---	---

Auditiva

█	D
---	---

Manual

E	█
---	---

Pedal

E	█
---	---

Inata

E	█
---	---

Adquirida

E	█
---	---

Equilíbrio

dinâmico:

Marchacontrolada 4 3 █ 1

NOÇÃO DO CORPO

SentidoCinestésico 4 3 2 1

Reconhecimento (d-e)	4	3	2	1
.....				
Auto-imagem (face)	4	3	2	1
.....				

ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

Organização..... 4 3 2 1

Estruturação Rítmica..... 4 3 2 1

PRAXIA GLOBAL

Coordenação óculo-manual 4 3 2 1

Coordenação óculo-pedal 4 3 2 1

PRAXIA FINA

Coordenação dinâmica manual

 Tempo:
Tamborilar.....

