

## **Os Primeiros Passos na Profissão Docente: Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional  
apresentado à Faculdade de Desporto da  
Universidade do Porto, com vista à obtenção  
do grau de Mestre em Ensino da Educação  
Física nos Ensinos Básico e Secundário ao  
abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de  
março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de  
fevereiro.

Orientador: Mestre José Mário Cachada

Patrícia Manuela Cunha Meireles

Porto, setembro 2012

### **Ficha de Catalogação**

Meireles, P. (2012). *Os Primeiros Passos na Profissão Docente: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: P. Meireles. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS – CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; PROFESSOR REFLEXIVO; NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

## **AGRADECIMENTOS**

- À minha família, por tudo o que sempre fizeram e continuam a fazer por mim e pelo apoio incondicional de todas as minhas decisões. Tenho muito orgulho em vocês!

- A ti, Zé, por toda a dedicação e paciência demonstrada especialmente ao longo destes últimos cinco anos. Sem ti este percurso não teria sido o mesmo, não consigo imaginar melhor companhia.

- A ti, Miguel, pela amizade, pelo carinho e apoio nos momentos menos felizes. Pelo companheirismo, por todos os momentos de troca de ideias e partilha que me ajudaram superar obstáculos. Obrigado por tornares as horas de trabalho bem mais agradáveis.

- Ao professor José Mário Cachada, pelo acompanhamento e orientação deste relatório de estágio.

- Ao professor cooperante, Ângelo Correia, pela sinceridade com que guiou todo o processo de estágio, e pela disponibilidade demonstrada durante este período.

- À turma do 10ºCDH, palco de toda esta experiência, foi uma honra ser vossa professora. Serão para sempre os meus alunos!



## Índice Geral

|                                                                          |      |
|--------------------------------------------------------------------------|------|
| Índice de Quadros .....                                                  | IX   |
| Índice de Anexos .....                                                   | XI   |
| Resumo .....                                                             | XIII |
| Abstract .....                                                           | XV   |
| LISTA DE ABREVIATURAS .....                                              | XVII |
| 1. INTRODUÇÃO .....                                                      | 1    |
| 2. DIMENSÃO PESSOAL .....                                                | 5    |
| 2.1 - Enquadramento Biográfico .....                                     | 7    |
| 2.2 - Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio .....                  | 9    |
| 2.3 – O Estágio Profissional na Formação de Professores Reflexivos ..... | 14   |
| 3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....                           | 17   |
| 3.1 – Enquadramento Conceptual do Estágio Profissional .....             | 19   |
| 3.2 - Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional .....  | 20   |
| 3.3 – Enquadramento Funcional do Estágio Profissional .....              | 21   |
| 3.3.1 - Caracterização da Escola Secundária Alexandre Herculano .....    | 22   |
| 3.3.2 - Meio Envolvente da Escola e Alunos .....                         | 24   |
| 3.3.3 – Caracterização da Turma .....                                    | 25   |
| 4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL .....                              | 27   |
| 4.1. – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....            | 29   |
| 4.1.1 – Conceção .....                                                   | 30   |
| 4.1.2. – Planeamento .....                                               | 34   |
| 4.1.3 – Realização .....                                                 | 39   |
| 4.1.3.1 - Instrução .....                                                | 40   |
| 4.1.3.2 - Organização .....                                              | 46   |

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1.3.3 - Disciplina .....                                                                                                     | 49 |
| 4.1.3.4 - Clima Relacional.....                                                                                                | 53 |
| 4.1.3.5 - Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....                                                                    | 56 |
| 4.1.3.6 - Modelo de Educação Desportiva (MED).....                                                                             | 61 |
| 4.1.3.6.1 - Aplicação do MED nas turmas do 10º CDH.....                                                                        | 62 |
| 4.1.3.6.2 - O que se passou na realidade... ..                                                                                 | 64 |
| 4.1.3.6.3 - Quando os problemas surgiram.....                                                                                  | 66 |
| 4.1.3.6.4 – O Evento Culminante.....                                                                                           | 68 |
| 4.1.3.6.5 - Apreciação da Experiência .....                                                                                    | 70 |
| 4.1.4 – Avaliação .....                                                                                                        | 72 |
| 4.2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....                                                                  | 76 |
| 4.2.1 - Jogos Tradicionais.....                                                                                                | 78 |
| 4.2.2. - <i>Paintball</i> .....                                                                                                | 79 |
| 4.2.3. - Corta-Mato Escolar.....                                                                                               | 80 |
| 4.2.4. - Duplas Românticas.....                                                                                                | 81 |
| 4.2.5. - <i>Speedminton/ Blackminton</i> .....                                                                                 | 83 |
| 4.2.6. - <i>Compal Air</i> .....                                                                                               | 83 |
| 4.2.7. - <i>Workshop</i> de Primeiros Socorros .....                                                                           | 84 |
| 4.2.8 - Direção de Turma .....                                                                                                 | 85 |
| 4.3 – Desenvolvimento Profissional .....                                                                                       | 88 |
| 4.3.1 – Estudo Investigação-Ação: Aquisição de Conhecimento Declarativo em EF, comparação entre alunos surdos e ouvintes ..... | 88 |
| Introdução.....                                                                                                                | 88 |
| 4.3.2 - Revisão da Literatura.....                                                                                             | 89 |
| 4.3.2.1 - Caracterização da Deficiência Auditiva .....                                                                         | 89 |
| 4.3.2.2 - Implicações da Surdez no Desenvolvimento do Indivíduo.....                                                           | 90 |

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3.2.3 - Inclusão no Ensino Normal.....                                                                      | 91  |
| 4.3.3 - Objetivos e Hipóteses.....                                                                            | 92  |
| 4.3.3.1 – Objetivo do Estudo.....                                                                             | 92  |
| 4.3.3.2 – Formulação das Hipóteses .....                                                                      | 92  |
| 4.3.4 - Material e Métodos .....                                                                              | 93  |
| 4.3.4.1 - Caraterização da Amostra .....                                                                      | 93  |
| 4.3.4.2 – Identificação do Instrumento .....                                                                  | 93  |
| 4.3.4.3 - Métodos Estatísticos Utilizados .....                                                               | 94  |
| 4.3.5 - Apresentação e Análise dos Resultados .....                                                           | 94  |
| 4.3.5.1 – Questionário 1: Correspondência da imagem com a modalidade.....                                     | 95  |
| 4.3.5.2 – Questionário 2: Identificação do termo técnico com apoio da imagem .....                            | 95  |
| 4.3.5.3 – Questionário 3: Corresponder o termo técnico com a modalidade desportiva (sem apoio de imagem)..... | 97  |
| 4.3.5.4 – Verificar se existem diferenças entre os alunos ouvintes e surdos .....                             | 98  |
| 4.3.5.4.1 – Questionário 1.....                                                                               | 99  |
| 4.3.5.4.2 – Questionário 2.....                                                                               | 100 |
| 4.3.5.4.3 – Questionário 3.....                                                                               | 103 |
| 4.3.6 - Conclusão .....                                                                                       | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                    | 107 |
| BIBLIOGRAFIA .....                                                                                            | 112 |
| SÍNTESE FINAL.....                                                                                            | 119 |
| ANEXOS .....                                                                                                  | 131 |





## Índice de Quadros

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 – Estruturação da UT Segundo MED .....                                   | 63  |
| QUADRO 2 - Percentagens respostas corretas ao questionário 1.....                 | 95  |
| QUADRO 3 - Percentagem de respostas corretas questionário 2A.....                 | 96  |
| QUADRO 4 - Percentagem de respostas corretas questionário 2B.....                 | 96  |
| QUADRO 5 - Percentagem de respostas corretas questionário 2C.....                 | 97  |
| QUADRO 6 – Percentagem de respostas corretas questionário 3.....                  | 98  |
| QUADRO 7 – Percentagem de respostas corretas por grupo do questionário 1<br>..... | 99  |
| QUADRO 8 – Resultados do teste de Mann-Whitney questionário 1.....                | 99  |
| QUADRO 9 – Percentagem de respostas corretas por grupos questionário 2A<br>.....  | 100 |
| QUADRO 10 – Resultados do teste Mann-Whitney questionário 2A .....                | 100 |
| QUADRO 11 – Percentagem de respostas corretas por grupos questionário 2B<br>..... | 101 |
| QUADRO 12 – Resultado do teste de Mann-Whitney questionário 2B .....              | 102 |
| QUADRO 13 – Percentagem de respostas corretas por grupos questionário 2C<br>..... | 102 |
| QUADRO 14 – Resultados do teste de Mann-Whitney questionário 2C .....             | 103 |
| QUADRO 15 – Percentagem de respostas corretas por grupos questionário 3<br>.....  | 103 |
| QUADRO 16 – Resultados do teste de Mann-Whitney questionário 3.....               | 104 |



## **Índice de Anexos**

|                                                            |      |
|------------------------------------------------------------|------|
| ANEXO 1 - Pedido de Consentimento Informado aos Pais ..... | XX   |
| ANEXO 2 - Questionário.....                                | XXII |



## Resumo

O documento apresentado surge no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O meu Estágio Profissional traduziu os resultados da minha formação e decorreu na Escola Secundária Alexandre Herculano, sob o acompanhamento do professor cooperante, Ângelo Correia, e do professor orientador, José Mário Cachada.

Optei por organizar o presente relatório em quatro capítulos distintos. O primeiro, “*Dimensão Pessoal*”, é onde retrato, de forma muito breve, o meu percurso de vida, atribuindo maior relevância às experiências desportivas, apresentando ainda as minhas expectativas em relação ao estágio profissional. No segundo, “*Enquadramento da Prática Profissional*”, contextualizo o estágio profissional nas suas várias dimensões: conceptual, legal, institucional e funcional. O capítulo seguinte, “*Realização da Prática Profissional*”, mais extenso, transmite a minha participação e intervenção enquanto docente, junto dos meus alunos e junto de toda a comunidade educativa. Para tal reporto-me às quatro áreas previstas no Regulamento de Estágio Profissional: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem”; Área 2 – “Participação na Escola”; Área 3 – “Relações com a comunidade” e Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”. No último capítulo, “*Considerações Finais: uma escalada sem fim...*”, faço um balanço dos momentos mais marcantes desta breve experiência, e apresento algumas perspetivas em relação ao futuro.

**PALAVRAS – CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; PROFESSOR REFLEXIVO; NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.



## **Abstract**

This document is the result of a professional traineeship, which is a part of the Faculty of Sports of Oporto University's main plan of studies at the second stage (corresponding to a master degree), regarding the teaching of physical education in middle and secondary school.

My Professional Traineeship reflected the results of my initial training and it took place at Escola Secundária Alexandre Herculano, under the supervision of the assisting teacher, Ângelo Correia, and professor José Mário Cachada.

I chose to organize this report into four distinct sections. The first, "Personal Dimension", is where I show, very briefly, my life path, giving more importance to sports experiences as well as my expectations regarding the professional traineeship.

In the second section, "A Framework for Professional Practice," the professional traineeship in its various dimensions - conceptual, legal, institutional and functional - is contextualized.

The next chapter, "Realization of Professional Practice," is the most extensive and transmits my participation and contribution as a teacher, along with my students and the entire school community. In order to do that I refer to the four areas covered by the Rules of Professional Practice: Area 1 - "Organization and Management of Teaching and Learning"; Area 2 - "Participation in School"; Area 3 - "Community Relationships" and Area 4 - "Professional Development".

Finally, in the last section, "Conclusion: an escalation without end...", I do a balance of the best moments of this brief experience, and present some perspectives for the future.

**KEY WORDS:** PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL TRAINEESHIP; INITIAL TRAINING; REFLECTING TEACHER; SPECIAL NEEDS EDUCATION.





## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DE - Desporto Escolar

DT - Diretor de Turma

EE – Encarregado(s) de Educação

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

ESAH - Escola Secundária Alexandre Herculano

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback Pedagógico

MEC - Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

PEE - Projeto Educativo de Escola

PEI - Plano Educativo Individual

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RE - Relatório de Estágio

UT - Unidades Temáticas



## **1. INTRODUÇÃO**



A formação inicial de um professor culmina no momento do seu estágio profissional. Consagrando-se este no momento em que, embora apoiados por profissionais experientes, assumimos a responsabilidade pela docência e somos confrontados com as situações reais do desempenho desta profissão.

Este documento foi desenvolvido com base nas experiências vivenciadas no meu Estágio Profissional (EP), constituindo-se num instrumento de registo, pesquisa e reflexão das mesmas.

O presente relatório de estágio pretende espelhar as inquietações, dificuldades e reflexões associadas a acontecimentos concretos decorrentes deste momento determinante da minha formação. Já que, tal como considera Schön (1987), são as experiências concretas, onde o formando se envolve em atividades e contextos reais de trabalho, que propiciam as aprendizagens mais ricas e duradouras.

O EP afigura-se como um período fulcral na aquisição de novos conhecimentos, já que exige que se desenvolva a capacidade reflexiva, fomenta a necessidade de pesquisa em busca de novos saberes no sentido de suprimir as dificuldades sentidas no exercício da profissão docente.

Apenas no final deste ano letivo acredito conhecer de facto a profissão docente, considerando que, de alguma forma, todas as vivências e reflexões deste processo contribuíram para a construção e desenvolvimento da minha identidade enquanto professora, mais especificamente enquanto professora de Educação Física.

Embora considere impossível passar para o papel toda a riqueza desta experiência, espero conseguir retratar a gratificação que foi para mim desempenhar o papel de professora.

Optei por organizar o presente relatório em quatro capítulos distintos.

O primeiro, “*Dimensão Pessoal*”, é onde retrato, de forma muito breve, o meu percurso de vida, atribuindo maior relevância às experiências desportivas. Apresentando ainda as minhas expectativas em relação ao estágio profissional.

No segundo, “*Enquadramento da Prática Profissional*”, contextualizo o estágio profissional nas suas várias dimensões: conceptual, legal, institucional e funcional.

O próximo capítulo, *“Realização da Prática Profissional”*, mais extenso, transmite a minha participação e intervenção enquanto docente, junto dos meus alunos e de toda a comunidade educativa. Para tal reporto-me às quatro áreas previstas no Regulamento de Estágio Profissional: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem”; Área 2 – “Participação na Escola”; Área 3 – “Relações com a comunidade” e Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”.

Por fim, no último capítulo, *“Considerações Finais: uma escalada sem fim...”*, realizo um balanço dos momentos mais marcantes desta breve experiência, e apresento algumas perspetivas em relação ao futuro.

## **2. DIMENSÃO PESSOAL**





## **2.1 - Enquadramento Biográfico**

O futuro professor inicia a sua formação já com imagens autoconstruídas sobre a função e o papel do professor na educação dos alunos. Por isso, perceber quem sou e o meu trajeto, é o primeiro passo para perceber o porquê da minha ação, das minhas crenças e opções no desempenho da função de docente.

Nasci a 30 de abril de 1989, no seio de uma família de classe média que desde sempre me pôde proporcionar uma boa educação. Os meus pais são ambos licenciados em enfermagem, têm três filhos, e sempre nos incutiram a necessidade dos estudos para a construção de um futuro.

Ao longo do meu percurso escolar, os meus pais sempre esperaram bons resultados, mas para tal contei também sempre com o seu apoio. É com alguma nostalgia que relembro os fins de semana em que estudava com o meu pai a matéria para o teste que se aproximava.

O meu pai é o meu modelo de determinação. Já com os três filhos e depois de alcançar alguma estabilidade financeira para a sua família, decidiu tirar o curso de medicina dentária e voltou mais uma vez para a faculdade. Foram seis anos de muito esforço. Gerir o trabalho, os estudos e uma família com crianças pequenas não pode ser uma tarefa fácil. Embora não me apercebesse disso na altura, hoje ambiciono “herdar” a determinação com que abraça cada tarefa com que se compromete.

Moro numa aldeia, numa casa com um extenso espaço exterior, e por isso toda a minha infância foi bastante ativa. Fui estimulada a passar o tempo de lazer ao ar livre, brincava com os meus cães, saltava à corda, jogava à apanhada, andava de bicicleta. De forma que, as atividades físicas sempre representaram momentos de pura diversão.

O meu interesse pela prática desportiva também surgiu cedo e, incentivada mais uma vez pelos meus pais, aos 8 anos, início no Juventude Pacense a prática federada de patinagem artística, modalidade que nunca mais desejei abandonar. A exigência artística intrínseca à patinagem estimulou-me ainda à prática de outras modalidades expressivas - o ballet e a dança

contemporânea, que consegui conciliar, por um período de dois/três anos, também no Juventude Pacense.

Mas o incentivo dos meus pais verificou-se também em outras áreas da minha formação. Por volta dos 11 anos surge a música como um novo interesse, e tive o privilégio de poder iniciar as aulas de piano na Academia Musical Pacense.

No final do 9º ano é o momento de começar a fazer as minhas primeiras escolhas. Nessa altura de dúvidas, orientada pela minha família, o interesse na área da saúde levou-me a enveredar pelo curso científico-humanístico de ciências e tecnologias.

Com o início do ensino secundário começam as dificuldades em conciliar todas as atividades. Se houve exigência por parte dos meus pais foi a da responsabilidade pelos meus atos. E, sendo a escola sempre a prioridade, optei nesta altura por abandonar as aulas de piano.

Chegado o final do 12º ano, chega o momento de realizar uma das mais importantes escolhas. Após a decisão de me candidatar à faculdade de desporto “travei a minha maior batalha”. Os meus pais viam-me à sua imagem, sonhavam que fosse enfermeira e portanto esta minha opção não os satisfaz. Ainda assim, aceitaram a minha decisão, e entrei finalmente na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Com a entrada na faculdade mudei-me para o Porto. Nesta fase, a minha rotina familiar foi pela primeira vez consideravelmente alterada. A par desta mudança, também a minha atividade enquanto atleta sofreu uma grande alteração, na medida em que se tornou impossível treinar regularmente, razão pela qual decidi abandonar a competição. Apesar do desconforto sentido inicialmente, este momento de maior independência assinalou uma fase de grande desenvolvimento pessoal, ao nível da responsabilidade e autonomia.

Durante a licenciatura (3º ano), devido à existência de um plano de mobilidade que a FADEUP possui com o Brasil, surgiu a oportunidade de concretizar um semestre na Universidade de São Paulo (USP). Esta experiência marcou sem dúvida a minha formação. Aqui pude absorver e fazer parte de uma cultura escolar bastante distinta, onde me deparei com uma

relação muito mais próxima entre professores e alunos, que apreciei. Por isso, esta fase foi também fulcral na minha decisão de ser professora.

No momento da escolha do Mestrado apercebi-me que, mesmo que inconscientemente, essa decisão já havia sido tomada ao longo deste percurso. As agradáveis experiências desportivas não só ao nível do clube, mas principalmente na escola, condicionaram a minha opção e decidi enveredar pelo Mestrado de Ensino. As experiências como aluna, já foram indicadas como as mais significativas no período de pré-socialização dos professores por autores como Matos, Batista e Pinheiro (2004).

Canário (2005, p. 127) considera o “período de formação inicial como o «primeiro momento forte» de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional”. Ao entrar neste segundo ciclo já tinha uma imagem pré-concebida do que é ser professor, fruto do contacto próximo que enquanto aluna adquiri da atividade dos mesmos. No entanto, considero sem dúvida que o primeiro ano do mestrado foi o momento principal do crescimento da imagem do papel do professor, especialmente do professor de educação física, na formação dos jovens.

## **2.2 - Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio**

Embora já tivesse vivenciado o ato pedagógico no primeiro ano de mestrado, apenas no estágio fui colocada em contato direto com alunos sobre os quais assumi todas as responsabilidades da ação docente. Desta forma, penso que o estágio finalmente permitiu operacionalizar todos os conhecimentos teóricos e práticos que vim cultivando até então. Tendo um contributo fundamental na minha formação inicial, já que, é na interface teoria-prática, que se geram novos corpos de conhecimento, capazes de transformar as ações dos profissionais (Roldão, 2007).

Encarei o EP como o momento de fortalecer as minhas crenças sobre o que é ser professor, sobre o papel da escola e da educação na sociedade, e fui capaz de vivenciá-las no dia-a-dia da minha intervenção.

Antes mesmo de conhecer a escola onde realizei o estágio, muitas ideias de como poderia decorrer este ano cruzaram a minha fantasia. Imaginei como seria a escola, os alunos, como ia ajustar-me ao papel de professora. Vivi os anseios naturais de quem passou toda a vida na perspectiva de discente e se vê agora a vivenciar o outro lado do ensino, a docência.

Após a primeira visita à escola, onde me foram apresentadas as instalações, admito ter ficado negativamente surpreendida com as infraestruturas disponíveis que nada tinham a ver com as escolas que eu, enquanto aluna, frequentei. Ciente de que a eficácia da intervenção do professor depende de múltiplos fatores, não só internos, de competência pedagógica, mas também de fatores externos, como as condições de trabalho e o tipo de alunos (Pinto, 1989), a percepção das condições da escola em questão deixaram-me bastante assustada.

Receei não conseguir adaptar as situações de aprendizagem, de forma eficaz, de acordo com o espaço e materiais didáticos disponíveis. Tive dúvidas se teria criatividade suficiente para improvisar material e ajudar os meus alunos a progredirem no sentido de melhorarem a sua aptidão motora. Numa fase inicial, a experiência do professor Ângelo Correia na gestão dos espaços e materiais disponíveis foi uma grande ajuda, de certa forma, ele estimulou-me a procurar as potencialidades didáticas dos materiais e a experimentar a sua utilização com os mais diversos objetivos.

Comecei a perceber que as condições com que me deparava eram as circunstâncias concretas do ensino em muitas escolas. A falta de condições espaciais, o número insuficiente de materiais didáticos e o elevado número de alunos por turma, são problemas que afetam de um modo muito particular a educação física. Motivos que exigem que o professor deva ser capaz de mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o perante a singularidade de cada situação do ato pedagógico (Roldão, 2007). No sentido de superar esta dificuldade, creio que foi essencial, conservar ao longo do ano,

a disposição inicial para aproveitar da melhor forma possível o material didático e respectivas infraestruturas disponíveis.

O ato de ensinar implica uma comunicação entre o professor e o aluno. É através desta, que o professor fornece aos seus alunos subsídios para a aquisição de novas aprendizagens, sendo também através da comunicação, que o aluno expõe as suas dúvidas, certezas e incertezas, dando oportunidade para o professor intervir significativamente na sua aprendizagem.

Após a reunião geral de professores, as turmas foram distribuídas, tendo sido informada que fariam parte da minha turma 4 alunos surdos. Situação que, face à minha pouca experiência, despertou ainda mais a minha ansiedade e receio de falhar. Serei eu capaz de transmitir os conteúdos pretendidos a estes alunos sem recorrer à comunicação verbal?

Depois da surpresa que foi conhecer a escola, chegou finalmente o primeiro dia de aulas, o dia em que conheci os meus alunos. A curiosidade era muita e o nervosismo também. Havia imensas possibilidades. Poderiam ser alunos interessados ou desinteressados, bem ou mal comportados, disciplinados ou não. Na realidade, a previsão das suas características face à heterogeneidade dos alunos era impossível de ser realizada.

Sobressaltada com todas estas dúvidas, parti para o desafio de lecionar a minha primeira aula. Nesse momento, acalmei algumas das minhas angústias pois percebi que não estava perante uma turma problemática em termos de comportamento. Relativamente aos alunos surdos, as dicas do professor Ângelo Correia foram, sem dúvida, cruciais para a passagem desta primeira condicionante que enfrentei.

Desfrutei de noites de longas conversas com colegas que tinham terminado recentemente a prática do estágio profissional. Falaram-me dos seus alunos e das principais dificuldades sentidas, do professor cooperante e da sua ajuda na ultrapassagem dos obstáculos com que se depararam.

Jacinto (2003), afirma que a prática de supervisão é situada e contextualizada, exibindo o resultando da influência das características dos intervenientes e do espaço onde interagem, atribuindo ao orientador o papel capital no processo de formação do futuro professor. Constatando assim, a

necessidade de existência de profissionais qualificados nas escolas, capazes de proporcionar, aos estagiários, uma prática pedagógica orientada de qualidade, que dê continuidade ao trabalho de formação inicial num estado de complementaridade entre a teoria e a prática.

Consciente da importância que o professor cooperante tinha adquirido para os meus colegas estagiários, criei uma imagem idílica, impossível de ser concretizada, da pessoa que me acompanharia neste percurso. Deparei-me entretanto com uma pessoa disposta a ensinar mas também a aprender, que vê o erro como uma circunstância da aprendizagem e não como uma fatalidade, que me ajudou a superar os sentimentos de insegurança não só em relação aos alunos mas também em relação às diversas matérias de ensino, razões pelas quais acredito ter sido crucial absorver as suas sugestões e assimilar os saberes que traduzem anos de experiência.

Jacinto (2003) afirma que a segurança do professor, em relação a si e ao desempenho do seu papel, surgirá de forma gradual, à medida que este se torna autónomo e se desenvolve profissionalmente. Assim ansiei para este ano a conquista das características referidas pela autora como indispensáveis a um “bom professor”, sendo estas a flexibilidade mental e de ação, a capacidade de interpretação, de análise e de criatividade, no domínio do conhecimento, e na gestão do meu próprio processo de formação.

Tal como Nóvoa (1992) constatou, a troca de experiências e a partilha de conhecimentos consolidam espaços de formação recíproca, onde cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de professor e de aluno. Reconheço por isso, que o contributo do professor cooperante, e mesmo dos colegas que me acompanham nesta jornada foram uma mais-valia na minha integração e exercício da atividade do profissional da docência. Já Vygostky, na teoria sociocultural, realçava a natureza social e contextualizada da aprendizagem, que advém da interação social da atividade cooperativa entre o estagiário e o orientador (Jacinto, 2003).

O facto de não me relacionar anteriormente com os meus colegas de estágio, também deixou lugar a algumas incertezas. Com eles ambicionei, acima de tudo, construir uma relação de companheirismo, que possibilitasse o

desenvolvimento de um espírito de cooperação e entreaajuda na resolução dos vários obstáculos que surgiram. Apenas num coeso trabalho de grupo e de inter-relações entre os diversos atores da comunidade educativa será possível uma visão da escola como um centro ativo de aprendizagem capaz de se adaptar a um mundo em constante mudança (Elias, 2008).

Nesta nova fase da minha formação procurei desenvolver as competências necessárias que me conduzissem ao exercício autónomo da função de docente num futuro próximo. Cunha (2008) considerou que, atualmente, para ser competente, o professor, deverá constantemente reformar e atualizar as suas competências técnicas, pessoais, críticas e clínicas, estando as duas últimas associadas à capacidade de reflexão autocrítica e de resolução de problemas tendo por base a reflexão. Esta perspetiva dá ênfase ao conhecimento experimental com a função de construção e reconstrução da ação. Um professor que desempenhe uma prática reflexiva organizada e sistemática sobre a sua ação, atingirá um conhecimento mais profundo, flexível e complexo, que lhe possibilitará melhorar as estratégias de resolução dos problemas.

Na mesma linha de pensamento, Bento (2008, p. 19) declara que “a «reflexão crítica» é um imperativo moral de todo o ser humano digno desse nome que não suspenda o interesse pelo mundo e queira estar à altura das exigências e circunstâncias da sua vida”. Também eu acredito na importância de um desenvolvimento através da reflexão da minha ação e dos acontecimentos sucedidos, orientada para a reformulação de ações futuras (professor reflexivo).

O professor reflexivo procura a autonomia e a melhoria da sua prática, sendo capaz de promover o desenvolvimento da sua prática com base na sua própria investigação-ação, na singularidade de um contexto em que atua. Em ano de estágio considereei ser essencial o desenvolvimento de hábitos reflexivos, de questionamento e de ajustamento que recorrentemente vão ser fundamentais para o alcance da competência profissional.

## **2.3 – O Estágio Profissional na Formação de Professores Reflexivos**

Segundo a visão de Nóvoa (2009, p. 1), a formação de professores encontra-se muito afastada das rotinas e culturas dos profissionais docentes. Visando as características do “bom professor”, o autor propõe “uma formação de professores construída dentro da profissão”. Defendendo que nos programas de formação inicial deve valorizar-se o ensino da prática como principal meio para aprender a ensinar.

A “escola de massas” juntou na escola indivíduos de culturas diferentes e de meios sociais também eles diferentes, o que teve consequências não só na dimensão cultural do meio educativo mas também nas condições de trabalho dos professores. Tendo em conta o contexto atual das escolas, Matos (2010) descreve como sendo elementos característicos da atividade do professor a constante tomada de decisão (em situações de contingência e imprevisibilidade), a sua ocorrência num processo de comunicação, a relação entre teoria/prática que lhe é intrínseca e ainda a sua natureza complexa, derivada das inúmeras variáveis que influenciam o processo educativo.

Reconhecendo que a atividade docente é caracterizada pela tomada de decisão em situação de imprevisibilidade, acredito que, na sua formação os professores devem ser dotados de competências que lhes permita operar, depois, em cada situação, de acordo com as suas exigências específicas. Facto pelo qual Jacinto (2003, p. 25) salienta a relevância de promover a “formação de profissionais crítico-reflexivos, responsáveis pela sua autonomia e desenvolvimento profissional”.

Ao interrogarem as suas próprias práticas de ensino e equacionando as situações problemáticas, caracterizadas pela dúvida e pelo conflito, os professores reflexivos, recolhem uma informação autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação. Ao passo que, um professor que não reflete sobre o ensino atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola, e limitando os seus esforços à procura de soluções que outros definiram por ele.



A prática profissional dos professores, para ser reflexiva, deve objetivar a desconstrução e a reconstrução de novos saberes e concepções (Jacinto, 2003). Capacitando o profissional a atuar na escola plural e aberta dos nossos dias que não se limita à mera reprodução cultural, mas ela mesma se transforma num centro de produção do saber e da experiência (Elias, 2008).



### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



### **3.1 – Enquadramento Conceptual do Estágio Profissional**

O momento do Estágio Profissional (EP) tem por objetivo uma gradual integração do futuro professor no exercício da vida profissional de forma orientada, através da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto real (Matos, 2011)<sup>1</sup>.

Nesta etapa, a prática pedagógica do estagiário é supervisionada por um professor experiente, que o acompanha e apoia na tomada de decisão inerente a todo o processo de ensino-aprendizagem. Este momento da formação é, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, tornando-se no momento-chave da socialização e da configuração profissional (Nóvoa, 1992).

Braga (2001) afirma que durante o período em que decorre o estágio, a escola, tendo em vista a inserção dos futuros professores e a iniciação da sua socialização na profissão, promove um programa de apoio aos professores, que os ajuda a resolver os problemas e reforça a sua autonomia profissional.

“A educação de verdade não escraviza. A educação serve à liberdade. Educação para homens e mulheres livres para descortinar e lutar pelos seus sonhos, desejos e expectativas” (Bento, 2008, p. 17). Nesta perspetiva, como refere Nóvoa (1992), é importante que os professores se assumam como produtores da “sua” profissão, passando a sua formação pela exploração, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e pela reflexão crítica sobre a sua utilização.

O EP deve ser um momento de conjugação do saber empírico e prático. Segundo Alarcão (1996), é fundamental que, durante este período, o professor construa um saber-fazer sólido que se possa traduzir numa atuação inteligente e criativa nos diversos contextos, instáveis e indeterminados, que cada realidade produz.

A atuação prática deve ser encarada, pelo professor, como uma fonte importante de produção do saber, sendo a reflexão sobre a própria ação e os

---

<sup>1</sup> Matos, Z. (2011). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudo conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Documento não publicado. FADEUP.*

acontecimentos nesse contexto particular, o motor da reformulação das suas teorias individuais. Todo este processo, durante a formação inicial, é acompanhado por professores experientes que ajudam os estudantes-estagiários a desenvolver a sua identidade profissional, e a elaborar um relatório de ações apropriado, estruturando o seu autodesenvolvimento profissional dirigido (Fernandes cit. por Braga, 2001, p. 58).

### **3.2 - Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional**

O Estágio Profissional é uma unidade curricular inserida no 2º Ciclo de estudos no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. De acordo com o regulamento da unidade curricular<sup>2</sup>, o EP compreende a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente Relatório de Estágio (RE).

O funcionamento do EP é regido pelas normas da FADEUP, em consonância com o regulamento geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto; o regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP; o regulamento do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e pelo decreto-lei nº 74/2006<sup>3</sup> de 24 de março e decreto-lei nº 43/2007<sup>4</sup> de 22 de fevereiro.

O atual modelo de estágio foi pela primeira vez implementado no passado ano de 2009/2010, estando este de acordo com o previsto nos documentos legais acima referidos.

---

<sup>2</sup> *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2011-2012.* Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

<sup>3</sup> *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março. Diário da República, 1ª Série, nº 70, 2242-2257.*

<sup>4</sup> *Ministério da Educação (2007). Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1ª Série, nº 38, 1320-1328.*

Os presentes decretos-lei regulamentam a adequação e reorganização da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, com vista a implementação do Processo de Bolonha. Este processo pretende homogeneizar as condições de formação e integração profissional dos alunos portugueses em relação à restante comunidade europeia. Desta forma, todos os estudantes têm a oportunidade de concluir a sua formação superior, em qualquer estabelecimento de ensino e receber um diploma europeu, reconhecido em todas as universidades dos estados membros. E, no sentido de elevação do nível de qualificação do corpo docente, regulam as condições necessárias para a aquisição da habilitação profissional docente para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.

A nível institucional as normas de estágio contemplam 4 áreas de desempenho. Na área 1 “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, insere-se a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. A área 2 “Participação na Escola”, é referente às atividades não letivas que o estudante-estagiário desenvolve na escola. A área 3 “Relações com a Comunidade”, tem em vista a exploração do meio particular em que a escola está inserida. Finalmente a área 4 “Desenvolvimento Profissional”, implica a necessidade de acompanhar a prática de ensino, por uma prática reflexiva que permita o desenvolvimento profissional do estudante-estagiário.

### **3.3 – Enquadramento Funcional do Estágio Profissional**

O meu EP terá lugar na Escola Secundária de Alexandre Herculano (ESAH). O núcleo de estágio é constituído pelos estudantes-estagiários Patrícia Meireles, Ana Sousa e Fábio Teixeira, sendo a prática pedagógica supervisionada pelo professor cooperante Ângelo Correia, e estando a orientação por parte da FADEUP a cargo do professor José Mário Cachada.

A integração no núcleo de estágio, constituído pelo Fábio Teixeira e Ana Sousa, ocorreu de forma progressiva e sem grandes complicações. Uma vez

que não tive muito contacto com eles nos anos passados na faculdade, nem sempre foi fácil adaptarmo-nos ao estilo de trabalho de cada um. Construímos, no entanto, um grupo unido, marcado sobretudo pelo companheirismo. Para a coesão do grupo o professor cooperante Ângelo Correia teve um papel fundamental, transmitindo-nos, desde logo, um imenso prazer pelo exercício da sua profissão, e da importância do trabalho em equipa no desempenho da função docente.

### **3.3.1 - Caracterização da Escola Secundária Alexandre Herculano**

Localizada na freguesia de Bonfim, Porto, a Escola Secundária Alexandre Herculano, local onde realizei a prática de ensino supervisionada, é uma escola com longos anos de tradição. O seu edifício imponente encontra-se atualmente classificado como Monumento de Interesse Público, pelo Instituto de Gestão do Património Arquitetónico e Arqueológico, e ao observá-lo podemos sentir a sensação de austeridade e frieza que marcou a educação em tempos passados.

Hoje, devido à grande baixa do número de alunos, os intervenientes no processo ensino-aprendizagem da instituição, são o resultado da fusão de duas das mais emblemáticas escolas da cidade invicta: as Escolas Secundárias Rainha Santa Isabel e Alexandre Herculano. Atualmente a escola acolhe cerca de 159 professores que dão formação a um universo de 900 alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade. Destes alunos, 110 frequentam o ensino básico; 453 o ensino secundário regular, 317 o ensino secundário profissional, existindo ainda uma turma de 10 alunos de educação e formação de adultos, que tem o seu fim previsto para no final deste ano.

Este estabelecimento de ensino é uma unidade de referência para a educação bilingue de alunos surdos, sendo a língua gestual portuguesa (LGP) a primeira língua nas turmas em que se inserem. O número de alunos surdos na escola tem vindo a aumentar nos últimos anos, contando neste momento com 37 (14 no ensino básico e 23 no ensino secundário). Vivendo-se na escola uma política de diferenciação pedagógica que se concretiza através do



desenvolvimento de estratégias diversificadas, que visam o maior sucesso possível para todos os alunos.

Segundo dados da avaliação externa, realizada pela Inspeção Geral da Educação ([IGE]<sup>5</sup>, 2009, pág.3), “o contexto social, cultural e económico das famílias dos alunos que frequentam a escola constituem um fator desfavorável ao seu bom funcionamento escolar”. A avaliação realizada divulga ainda que cerca de 50% dos alunos da escola usufrui de apoio social escolar. Revelando que a escola apresenta números preocupantes de retenções e abandono escolar que se encontram muito acima da média nacional.

Relativamente ao corpo docente, em particular aos professores que compõem o grupo de recrutamento de Educação Física, apercebi-me desde logo que mantêm uma boa relação. Este é maioritariamente constituído por profissionais jovens, com os quais me identifiquei de imediato, o que facilitou bastante a minha inclusão com a comunidade escolar. É ainda de referir que o grupo de educação física é, na escola, um grupo que dinamiza bastantes projetos, valorizando não só a Educação Física (EF) mas a escola em si.

Ao nível da gestão dos recursos materiais e financeiros, é notória a existência de carências acentuadas. Verifica-se um estado avançado de degradação ao nível das instalações, alguns materiais didáticos, mobiliário, entre outros. Assim, as condições estruturais constituem um constrangimento ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

No que respeita às infraestruturas desportivas, a escola dispõe de um espaço exterior e três espaços no interior. O espaço exterior é composto por uma pista de atletismo, um campo de andebol, um de futebol, dois campos de basquetebol e 2 campos de voleibol. No entanto, é importante referir que as respetivas marcações se encontram sobrepostas e como tal não é possível realizar as modalidades simultaneamente. No que diz respeito aos espaços interiores, possui uma piscina, um ginásio pequeno (ginástica), e um ginásio grande, onde se encontra marcado um campo de voleibol e um de basquetebol sem medidas oficiais.

---

<sup>5</sup> *Inspeção-Geral da Educação. (2009). Avaliação Externa às escolas: Relatório de escola. Escola Secundária Alexandre Herculano. Porto*

Como as turmas têm um elevado número de alunos (no meu caso 28 alunos) o espaço disponível torna-se manifestamente reduzido. O facto de a piscina ter apenas um balneário é também um constrangimento, pois obriga as discentes a passar por uma situação desconfortável, já que, para chegarem ao seu balneário, têm que passar por um corredor da escola em trajes de banho.

Ao nível dos meios de transporte que servem a escola, considero que a escola tem uma localização de fácil acesso, encontrando-se nas suas proximidades duas estações metropolitanas (Campo 24 de Agosto e Heroísmo) e vários pontos servidos pelos transportes coletivos (autocarros da STCP e camionetas da E.T. Gondomarense).

### **3.3.2 - Meio Envolverte da Escola e Alunos**

Como consequência do fenómeno de imigração, nos últimos anos letivos, a escola tem vindo a acolher discentes das mais variadas nacionalidades (chineses, ucranianos, russos, marroquinos, paquistaneses, brasileiros, angolanos, entre outros), estando a comunidade envolvente marcada por uma grande heterogeneidade.

Atualmente, os alunos que frequentam esta escola provêm da área urbana circundante, representada por uma crescente degradação e abandono, ao nível do parque habitacional, e consequentemente, social, económica e familiar das populações, e de concelhos vizinhos.

Assume-se por isso que a maioria da população escolar provém de contextos socialmente vulneráveis. A socialização primária destes ocorreu em grupos familiares problemáticos do ponto de vista das condições de existência material, cultural e simbólica, impossibilitando-os de incorporar saberes, valores e padrões de conduta consonantes com uma adaptação harmoniosa à escola.

Perante a diversidade do perfil social, económico e cultural dos alunos que hoje frequentam a escola, esta procura proporcionar uma oferta variada de

cursos. Segundo dados do Projeto Educativo de Escola ([PEE]<sup>6</sup>, 2009/2013), o seu currículo engloba o ensino regular (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), os cursos integrados na iniciativa “Novas Oportunidades” (cursos profissionais, cursos de educação e formação e cursos de educação e formação de adultos).

### **3.3.3 – Caracterização da Turma**

Para adequar os conteúdos propostos nos programas nacionais o professor deve ter em conta não só as semelhanças dos seus alunos, mas sobretudo as suas diferenças.

A realização da caracterização da turma forneceu-me uma ideia geral da turma, mas também me alertou para os problemas individuais de alguns alunos. O conhecimento de alguns dados pessoais dos alunos, interesses e aspirações, auxiliam na adaptação dos conteúdos de ensino aos alunos e à realidade específica da turma.

As turmas do 10º CDH do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias reúnem-se durante 180 minutos semanais (dois blocos de 90) para a disciplina de Educação Física. Importa referir que as turmas D e H são de alunos com Necessidades Educativas Especiais (2 alunos surdos por turma).

A turma é composta por 28 alunos (15 rapazes e 13 raparigas), com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos. Os níveis distintos de crescimento e desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, verificados na turma, requerem um tratamento diferenciado.

As baixas habilitações literárias dos pais (maioria concluiu apenas o 2º ciclo) conduzem a que as expectativas dos alunos a este nível não sejam muito elevadas, e o reduzido aproveitamento da turma revela isso mesmo (mais de 50% dos alunos já reprovaram pelo menos 1 ano), contudo, apenas um dos alunos afirmou não ter interesse em frequentar um curso superior.

Os alunos desta turma não apresentam, na sua maioria, comportamentos perturbadores do bom funcionamento da aula. Ainda assim,

---

<sup>6</sup> *Escola Secundária Alexandre Herculano. 2009/2013. Projeto Educativo de Escola. Porto: Escola Secundária Alexandre Herculano.*

verificou-se ao longo das primeiras aulas uma elevada taxa de alunos que embora estivessem presentes, não realizaram as atividades práticas, demonstrando o seu desinteresse pela disciplina de EF.

Segundo os dados recolhidos, têm como *hobbies* atividades sedentárias (jogar computador, navegar na internet, ouvir música), sendo que, apenas 3 alunos confirmam praticar regularmente atividade desportiva fora do contexto escolar. Estou familiarizada com a tendência do crescente sedentarismo nos jovens, contudo considero estes resultados muito inquietantes, provando que maioria dos jovens já não aprecia ou reconhece as vantagens da prática de exercício físico regular.

Após a observação dos alunos, concluí que seria importante o desenvolvimento de um espírito de grupo/ turma, promovendo a entreajuda por todos, especialmente no que diz respeito à integração e relacionamentos dos alunos com NEE.

#### **4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



Inserido numa escola, o professor, para além da sua tarefa fulcral de lecionação é chamado a desempenhar outras funções não letivas. Podendo ter a seu cargo funções de coordenação de conselhos docentes, de departamentos curriculares, de conselhos de turma e de diretores de turma, ou até mesmo de administração e gestão em órgãos como a Assembleia de Escola, a Direção Executiva e o Conselho Pedagógico.

O propósito deste estágio profissional é o desenvolvimento de um docente que, no futuro, seja capaz de dar resposta a todos os desafios e exigências da profissão. Daí que, o estágio profissional contemple quatro áreas de desempenho, ao espectro das quais deve ser perceptível o crescimento da competência profissional do estudante-estagiário. De forma a demonstrar esse crescimento assumi uma postura reflexiva sobre todas as atividades, letivas e não letivas, em que participei ao longo deste percurso.

#### **4.1. – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

A escola e a educação são responsáveis pela manutenção e perpetuação da nossa cultura, através da passagem dos modos de agir e de estar necessários à convivência em sociedade, às gerações que se seguem. No entanto a cultura é mutável encontrando-se dependente das interações de um grupo de indivíduos num determinado tempo, sendo importante que a escola assuma um papel não só de reprodução mas também de produção de uma nova cultura, preparando o surgimento de uma nova sociedade.

Elias (2008), realçou que a ação dos indivíduos é limitada pela estrutura em que interagem, sendo no entanto os indivíduos que “dão vida” a essa estrutura e por isso mesmo a podem modificar. Desta forma, a ação do Homem é influenciada pelas diretrizes da cultura, mas pode também promover modificação, readaptando a escola/educação aos seus próprios interesses.

Uma organização e gestão do ensino e da aprendizagem, visa a produção de uma “estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação

Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF” (Matos, 2011, p. 3)<sup>7</sup>. Estando por isso inseridos nesta área todos os comportamentos de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino.

#### **4.1.1 – Conceção**

No pensamento de Bento (2003, p. 7) “todo projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino”.

Durante a minha formação fui prevenida da necessidade da construção do currículo para uma implementação no contexto real, com alunos reais, tornando-os intervenientes ativos na construção do seu próprio conhecimento. No entanto, elaborado e aprovado pelas entidades responsáveis do sistema educativo, o currículo formal, tem a sua construção afastada do contexto real da sua aplicação.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre num contexto determinado pelas condições locais da escola e das relações estabelecidas entre os diversos atores educativos, mas também pelas condições gerais do sistema educativo. Daí que, uma visão da escola como uma microcultura, portadora da sua própria identidade, requer que a mesma possua a liberdade e a capacidade de gerir os currículos e diretivas prescritas pelo sistema educativo, dando resposta às suas necessidades individuais.

O contexto em que me propus a realizar a prática de ensino supervisionada, pouco ou nada se assemelha com aquele que frequentei durante todo o meu percurso académico. A Escola Secundária Alexandre Herculano para além de apresentar condições físicas e estruturais muito degradadas, na minha opinião até limitadoras de um ensino de qualidade, possui uma população estudantil na sua maioria proveniente de bairros sociais, que permanecem ainda no ensino obrigatório mas demonstram aspirações académicas bastante reduzidas.

---

<sup>7</sup> Matos, Z. (2011). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudo conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento não publicado. FADEUP.



Depois do confronto com esta realidade tão díspar para mim, conjuntamente com os meus colegas estudantes-estagiários, procurei analisar e elaborar um documento de caracterização da escola e do contexto em que a mesma se insere, a fim de me inteirar das suas particularidades e da realidade vivida neste estabelecimento de ensino.

Partindo desta análise, e no sentido de delinear a minha atividade de ensino, percebendo aquilo que podia ser feito face ao contexto em que me encontrava, em congruência com os objetivos, pressupostos e diretrizes propostas superiormente, senti a necessidade de realizar uma análise dos documentos orientadores da escola (PEE, PCE), e o programa de EF para o 10ºano de escolaridade.

Através do cruzamento dos documentos externos e internos da escola e da minha própria conceção acerca dos objetivos da EF, defini o propósito da minha atuação, tendo por base a prática de atividade física numa perspetiva de educação para a saúde, capaz de promover a autonomia a par da responsabilidade, valorizar a criatividade que surge da iniciativa dos alunos e que permite uma elevação do desempenho. Objetivando a melhoria de desempenho mas sobretudo a obtenção de um clima de prazer na realização das atividades físicas, que cativa os alunos para a prática da mesma findado o período escolar.

Na minha perspetiva, a análise do programa nacional evidenciou algum desconhecimento da realidade por parte de quem elabora estes programas. De facto, não acredito que o programa seja realista em relação ao que se vive no contexto escolar, já que a extensão, a meu ver desmedida, dos conteúdos a abordar, não tem em conta disparidades existentes entre os alunos. E ao perceber o leque de habilidades que o programa pressupõe que o aluno seja capaz de executar, dei comigo a pensar sobre a utopia que ele faz transparecer.

No sentido de uniformizar o trabalho de todos os docentes, o grupo de EF da ESAH, elaborou um conjunto de documentos como as “Normas e Indicações Básicas da Disciplina de EF” e os “Critérios de Avaliação transversais da disciplina de EF” que regulam a atuação dos diferentes

professores. A análise destes documentos foi portanto imprescindível para coordenar a minha atuação com os restantes docentes.

Durante a primeira reunião do grupo de EF, o núcleo de estágio conjuntamente com o professor Ângelo Correia, ficou encarregue de selecionar os conteúdos presentes no programa nacional do 10º ano que consideramos possíveis de serem abordados nas diversas modalidades, em função dos espaços e materiais disponíveis e do número de aulas destinadas a cada modalidade. A adequação dos conteúdos do programa revelou o problema de constante iniciação da qual a educação física padece, fruto das pequenas unidades temáticas lecionadas todos os anos, com tempos de exercitação reduzidos, que não permitem a consolidação dos conteúdos abordados, levando conseqüentemente à necessidade de todos os anos se iniciar novamente a abordagem das modalidades.

De acordo com o *roulement*, os espaços terão uma rotação por período à exceção do 3º período dado a sua brevidade. Desta forma, a abordagem das modalidades deve seguir uma lógica de blocos. Na primeira reunião de grupo, definiu-se que os núcleos de estágio (FADEUP e ISMAI) teriam prioridade na escolha dos espaços do *roulement*, sendo esta seleção, a nossa primeira tarefa a realizar.

No meu caso, primeiramente estabeleci que a modalidade de natação seria a última a ser lecionada, pois era aquela em que tinha menos experiência, e por conseguinte me sentia menos à vontade na leção. Assim, ao deixá-la para o 3º período ganhei mais tempo para me preparar para esta fase. De seguida pensei no caso da ginástica, não só por considerar que não é uma modalidade do agrado da maioria dos alunos, mas também, por pensar em recorrer a uma organização da aula em estações o que na minha perspetiva exige uma maior capacidade de gestão e supervisão da parte do professor. Por estas razões optei por abordar a ginástica no 2º período, depois de ganhar alguma segurança.

Visto tratar-se de uma turma de 10º ano, muitos dos alunos que a compunham vinham de escolas distintas, e nesse caso, pareceu-me ser

vantajoso iniciar as aulas com um desporto coletivo, onde há um maior entrosamento dos alunos facilitando a sua integração na turma.

A ESAH distingue-se por ser uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, contando com uma comunidade de cerca 40 alunos surdos. Após me serem atribuídas duas turmas compostas por discentes com deficiência auditiva, tive a oportunidade de participar numa reunião destinada a todos os docentes que iriam lecionar alunos surdos, onde foram discutidos assuntos fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho com estes alunos. Debateram-se questões das adequações curriculares individuais a que estes alunos têm direito, estratégias usadas na resolução de situações ocorridas no ano anterior, e tiraram-se possíveis dúvidas a quem, como eu, não tinha muita experiência com alunos com este défice, tudo numa perspetiva de melhorar continuamente a ação educativa dos docentes da escola no que diz respeito a estes alunos.

Ouvir a troca de experiências dos professores presentes, sobretudo dos professores de necessidades educativas especiais, ajudou-me sem dúvida a descobrir várias estratégias que podiam ser empregues a fim de transpor a dificuldade de comunicação com estes alunos. No entanto, “ (...) fui informada de que para a aula de EF não existiria um intérprete ou professor de necessidades educativas especiais a acompanhar estes alunos. Sendo a única aula em que tal acontece. Este facto assustou-me, já que na minha muito breve experiência na leção de alunos surdos, considerei o apoio da professora de NEE que tive na escola essencial, para os alunos poderem usufruir ao máximo de todas as atividades realizadas na aula. (reflexão reunião para professores que lecionam turmas com alunos surdos – 14 setembro) ” facto que engrandeceu ainda mais as minhas inseguranças em relação à capacidade de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos em questão.

As situações que vou desenvolver na próxima fase resultam da experiência concreta de leção das turmas do 10º CDH, ao longo do ano letivo de 2011/2012.

#### **4.1.2. – Planeamento**

Diversos autores referem o ato de planear a sua atividade profissional como uma função determinante do professor. Januário (1996) refere-se ao planeamento para definir os antecedentes da atuação do professor na sala de aula, contemplando assim os pensamentos e decisões anteriores, que norteiam a intervenção educativa e lhes conferem sentido. Bento (2003), apresentou uma visão da planificação como uma ferramenta de ligação entre os objetivos, provindos do sistema de ensino e dos respetivos programas das disciplinas, e a sua realização prática. E nesta medida, este processo constitui-se numa fase de decisão onde o professor pré-determina os objetivos a alcançar no ensino e as estratégias utilizadas para a sua concretização, expressando uma organização do processo pedagógico. Sarmiento (2004, p. 71) conclui assim que o ato pedagógico já não ocorre ao acaso, sendo pelo contrário, “pensado, refletido e fruto de um processo racional regido por princípios, objetivos e finalidades”.

“A lógica de realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento” (Bento, 2003, p. 59). A minha fase de planeamento processou-se também a diferentes níveis. A um nível macro, elaborei no início do ano letivo o plano anual, num nível intermédio, realizei periodicamente os planos das unidades temáticas das modalidades abordadas e finalmente, a um nível específico e diário, produzi os planos para cada aula lecionada.

O processo de ensino-aprendizagem é marcado pela sua continuidade na obtenção dos resultados, quero com isto dizer que, os resultados hoje alcançados, derivam de deliberações tomadas anteriormente, e influenciaram por sua vez as decisões posteriores. E nesta medida apercebi-me logo numa fase inicial do estágio, da necessidade de elaborar cuidadosamente todas as fases de planeamento, desde o nível macro ao micro, e da complexidade desta tarefa, tendo em conta de todos os fatores que devem ser considerados para uma organização coerente e eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

O professor cooperante, Ângelo Correia, logo numa fase inicial procurou estimular a realização do trabalho em grupo pelo núcleo. Salientando a perspetiva global e portanto sem pormenores do plano anual, propôs que o mesmo fosse discutido e elaborado em grupo, sendo que cada um de nós efetuou apenas alguns ajustes, na seleção das modalidades alternativas adequando-o à nossa própria personalidade e interesses dos alunos.

Apesar de não o considerar irrepreensível, reconheço que o planeamento anual foi um instrumento precioso, funcionando com um orientador da minha intervenção enquanto professora, conduzindo-me a planear cada unidade temática e posteriormente cada aula, de forma mais precisa e coerente.

Ao nível do planeamento anual, a distribuição dos espaços com apenas uma rotação por período, impôs que as aulas de cada modalidade fossem lecionadas seguidas. O facto de me encontrar no mesmo espaço/ ginásio durante um período de tempo alargado, não foi visto numa fase inicial como um fator negativo, muito pelo contrário, pensei até que desta forma seria mais fácil ter uma perceção da evolução dos alunos ao longo de cada modalidade.

No entanto, apercebi-me rapidamente que a lecionação contínua da mesma modalidade era exaustiva, não só para os alunos mas até mesmo para mim. Esse facto tornava também as aulas previsíveis, na medida em que os alunos sabiam sempre a modalidade que iriam abordar na aula seguinte, sendo algo penoso para quem não gostasse dessa modalidade. Deparei-me então com algumas dificuldades em motivar alguns dos alunos na fase final de cada modalidade, verificando-se até, nas últimas aulas de cada modalidade, desistências na realização prática da aula. E portanto na minha opinião esta não é a forma mais eficaz de proceder ao planeamento e por isso considero que tenha sido um erro. No sentido de ultrapassar esta dificuldade procurei realizar quando possível algumas trocas de espaço com os docentes que lecionavam no mesmo horário que eu, realizando atividades diferentes com os alunos.

Concomitantemente ao pensamento de Bento (2003, p. 60), na tarefa de planeamento a um nível intermédio, procurei sobretudo garantir “a sequência

lógico-específica e metodológica da matéria”, organizando as minhas atividades e as dos alunos, como “meio de regulação e orientação da ação pedagógica”. Ao longo do estágio, a este nível, planeei periodicamente as diferentes Unidades Temáticas (UT), recorrendo ao Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) proposto pela Vickers (1990).

O MEC constitui-se na apresentação de uma matéria de forma estruturada, tornando-a num guião que influenciará constantemente o processo de ensino. Vickers (1990), propôs a divisão do plano do MEC em oito módulos que se articulam e se revelam como interdependentes. Numa primeira fase, módulos 1, 2 e 3, têm lugar um conjunto de análises (da modalidade, o envolvimento e as características da turma), de acordo com as quais, na fase seguinte, módulos 4, 5, 6, e 7, o professor deverá ser capaz de reconhecer as melhores estratégias a adotar e tomar decisões em relação à extensão e sequência da matéria, aos objetivos, à avaliação e às progressões de ensino. Numa última fase, módulo 8, o professor está pronto a aplicar todo o seu plano.

Construí uma visão deste tipo de planeamento como se de um “mapa” se tratasse, permitindo-me estudar previamente qual o melhor caminho para chegar ao destino pretendido no menor trajeto possível. O mapa é o auxiliar base de quem inicia uma viagem por terras para si desconhecidas, e desta forma, também eu, antes de iniciar a lecionação de uma matéria, preparei cuidadosamente o itinerário a cumprir. Porém, mesmo após uma programação minuciosa, estamos sujeitos a encontrar obstáculos, “estradas cortadas”, que nos limitam a passagem e nos obrigam a escolher outro trajeto que permita a chegada ao destino. Razão pela qual os meus documentos de planeamento foram também alvo de várias reformulações, sempre que no decorrer das aulas o fui sentindo desajustado.

Esta fase de planeamento foi inicialmente muito demorada, ainda assim foi facilitada mais uma vez pelo trabalho em grupo do núcleo de estágio, sendo que todos os módulos possíveis de elaboração conjunta, foram trabalhados dessa forma. No entanto, esta tarefa não foi fácil, numa fase inicial com menos prática de planeamento, não era capaz de concluir o MEC da modalidade que

estava a lecionar antes de começar a lecionação da mesma, produzindo o módulo 7, progressões de ensino, em paralelo com a minha intervenção.

Partindo do princípio que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe, destaco o módulo 1, de aprofundamento do conhecimento declarativo da modalidade, como o pilar de todo o processo. A análise da modalidade realizada neste módulo, foi fundamental quer no sentido de me atualizar ao nível dos regulamentos que foram sofrendo alterações, especialmente nas modalidades que não acompanho de perto, e rever algumas determinantes básicas da execução técnica dos conteúdos específicos de cada modalidade.

Neste campo de planeamento, as minhas maiores dificuldades foram planejar as unidades temáticas de Basquetebol e Natação. A UT de Basquetebol, constituiu-se num desafio por ser construída conforme o Modelo de Educação Desportiva (MED). Já a de Natação por ter alunos em níveis de desempenho muito distintos, e um espaço de lecionação (piscina) claramente reduzido para o número de alunos da turma.

Para finalizar, a um nível micro de planeamento realizei os planos de aula. Sendo o plano de aula um guia para o processo de ensino, expressa os objetivos e metas de aprendizagens específicas para os alunos, de acordo com os objetivos da UT (Rink, 1993). Daí que, embora este nível de planeamento tenha um grau muito superior de permeabilidade e ajustabilidade à realização prática, todo o trabalho prévio de planeamento tenha orientado e simplificado a tarefa de planificação de cada aula.

Bento (2003, p. 16) declara que, “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” expressando assim a sua ideia de que o ensino não começa só na sala de aula, no ginásio ou no pavilhão no caso da EF. Quando o professor entra para o espaço de aula, o ensino já teve um início, no momento em que ocorreu a sua planificação.

O cumprimento adequado desta tarefa foi, numa fase inicial, uma das minhas maiores preocupações. Os efeitos derivados de um fraco planeamento eram imediatos, facilmente percecionados no decorrer da aula, sendo por isso uma situação desconfortável. No sentido de sistematizar o trabalho de planeamento o professor cooperante, Ângelo Correia, durante o primeiro

período de aulas corrigiu todos planos de aula, chamando-me atenção para alguns erros que estaria a cometer.

Recordo de, nas primeiras aulas, estar completamente dependente do relógio na tentativa de conseguir dar cumprimento ao plano previamente estabelecido. Nas primeiras aulas planeava um elevado número de exercícios que pensava conseguir executar, no entanto, ao longo das aulas, as reflexões decorrentes das vantagens/desvantagens do número de exercícios planeados, encaminharam-me gradativamente na sua redução. *“Penso ter planeado para esta aula demasiados exercícios. Embora o meu objetivo fosse proporcionar aos alunos uma aula mais dinâmica, o aumento do número de exercícios obrigou-me a reduzir o tempo de execução de cada exercício e a perder mais tempo na instrução e organização da turma (Reflexão aula 8)”*.

Foi nesta fase de planeamento que pensava nas adequações necessárias para os alunos com NEE. Logo na primeira aula considerei que *“Foi muito importante o planeamento da aula sabendo que alunos surdos integravam esta turma, para começar seria essencial que ocupassem os lugares da frente da sala a fim de conseguirem ler lábios e acompanhar as informações que estavam a ser transmitidas. O facto de uma das alunas com deficiência auditiva, ter algum nível de audição facilitou a comunicação, sendo que esta me ajudou diversas vezes a transmitir a informação aos seus colegas (Reflexão aula 1)”*. Devo no entanto apontar que as adequações previamente definidas para estes alunos mostraram, por diversas vezes, especialmente numa fase inicial da PES, serem claramente insuficientes, e por isso era necessário realizar adaptações à medida que me apercebia das dificuldades por eles sentidas no momento da aula.

Por fim, no momento de planificar cada aula (exceto as lecionadas no espaço exterior), senti ainda o constrangimento advindo de um espaço que em função de uma turma com 28 alunos se mostrava francamente reduzido. Esta limitação estimulou-me a procurar e experimentar diversas formas de organização que nas diferentes modalidades (voleibol, ginástica e natação) exponenciassem o tempo de empenho motor.



#### **4.1.3 – Realização**

É impossível programar o ensino em toda a sua complexidade, uma vez que, tal como Bento (2003) afirma, o ensino real tem naturalmente mais aspetos do que aqueles que podem ser contemplados no seu planeamento e preparação. No decurso real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reação à situação.

Perrenoud (2002) realça a necessidade de o professor repensar com cuidado e consciência os seus procedimentos e a postura face às situações em que se assume como líder no processo de ensino-aprendizagem.

Durante este período de prática pedagógica supervisionada reconheci e experienciei diversas situações-problema sobre as quais acho pertinente realizar uma análise e reflexão aprofundada. Entendo que uma situação-problema, ao criar obstáculos, evidencia algo sobre o qual os nossos recursos se demonstram insuficientes, convidando-nos a superar e aprofundar os nossos conhecimentos nessa matéria (Macedo, 2002). A perceção destas situações despoletou a necessidade de uma prática reflexiva contínua, que se consagrou na melhor estratégia de ultrapassar os problemas vivenciados e aumentar a minha competência.

No sentido de sistematizar a intervenção pedagógica, em 1983, Siedentop dividiu os procedimentos tidos na fase de realização e distinguiu quatro dimensões que contribuem para uma intervenção pedagógica de sucesso: instrução, organização, disciplina e clima relacional (Siedentop cit. por Onofre, 1995).

Na **instrução** incluí todas as medidas que ajudam a melhorar a qualidade de introdução, avaliação geral das atividades e de aprendizagem, e do acompanhamento das atividades de aprendizagem junto dos alunos;

Na **organização** encontram-se as medidas que procuram uma melhor qualidade de gestão do tempo, dos espaços e materiais, e da própria turma;

Na **Disciplina** inserem-se todas as medidas que contribuem a promoção e/ou controlo do comportamento dos alunos;

E finalmente o **clima relacional** abrange as medidas que visam promover uma relação positiva entre os alunos, do professor com os alunos e dos alunos com as atividades de aprendizagem.

Percebendo a importância destas dimensões no momento da aula, como os ingredientes que podem tornar o momento de ensino eficaz, procurei ao longo deste ano estratégias que me tornassem mais competente na tarefa de lecionação.

#### **4.1.3.1 - Instrução**

De acordo com o referido anteriormente, na dimensão da instrução, considere não só a forma como o professor comunica as tarefas de aprendizagem aos alunos, mas também a forma como os monitoriza e auxilia enquanto realizam a tarefa, e a forma como percebe o desempenho dos alunos na tarefa.

A capacidade de comunicação é um fator determinante para uma atuação do professor eficaz. Siedentop & Tannehill (2000) sugerem que a comunicação da tarefa deve ser avaliada segundo a sua eficácia e eficiência. Uma tarefa de comunicação é eficaz quando os alunos se encontram atentos e compreendem a informação apresentada, devendo esta ser suficiente para eles iniciarem a tarefa como pretendido. Esta tarefa será tanto mais eficiente quanto menor for o tempo necessário para assegurar a sua concretização eficazmente.

Similarmente a Rosado & Mesquita (2009), também eu considero ser inquestionável o papel exercido pela comunicação como veículo orientador do processo de ensino-aprendizagem, e por isso, foi uma capacidade que procurei melhorar no decorrer deste ano.

De facto, com o pouco tempo que temos disponível, torna-se imprescindível que o professor procure despender o mínimo tempo possível no momento de comunicação da tarefa, sendo no entanto importante que esta não perca a sua eficácia, no sentido de garantir que os alunos perceberem concretamente a tarefa que lhes foi proposta.

Numa fase inicial do estágio a eficácia dos momentos de instrução à turma preocupava-me mais do que a sua eficiência e por isso acabava por despende bastante tempo nesta tarefa.

*“Nesta aula como foi a introdução de todas as habilidades propostas, embora estas já tivessem sido abordadas em anos anteriores, foi importante dar aos alunos uma descrição mais pormenorizada dos aspetos técnicos dos conteúdos e por isso parece-me natural perder um pouco mais de tempo na instrução (Reflexão aula 6)”.*

Para uma instrução eficaz, pensei realizar descrição mais pormenorizada das habilidades, pensando reduzir assim as possíveis dúvidas dos alunos. Contudo, por diversas vezes os alunos não foram capazes de reproduzir o exercício como eu o tinha idealizado. E por isso comecei a refletir onde poderia estar a falhar no processo de comunicação!

Não tinha uma turma problemática em termos de comportamento, e mesmo numa fase inicial não senti grandes dificuldades em captar a sua atenção nos momentos de instrução, então como é que mesmo eu despendendo um tempo considerável nesta tarefa a sua eficácia nem sempre era visível?

Rink (1993), afirmou que uma boa reprodução do exercício por parte dos alunos requer uma boa comunicação do professor. Consciente desta lacuna, procurei ter um olhar crítico relativamente à minha prestação e consegui, com ajuda do professor cooperante, identificar alguns erros na forma como eu apresentava a tarefa, e consequentemente procurei melhores formas de o fazer em função das características dos alunos.

Comecei a olhar para a minha necessidade de detalhar e pormenorizar a informação transmitida, como uma incapacidade de reconhecer o que era mais importante transmitir aos alunos sobre aquele conteúdo, naquela fase de aprendizagem. Assim, fornecia objetivos e matéria em demasia, correndo o risco que os alunos não percebessem qual o assunto nuclear tratado em cada aula/exercício ou fixassem apenas aspetos secundários.

Com a pretensão de tornar a minha comunicação mais eficaz necessitei de aprofundar o meu conhecimento acerca do conteúdo, percebendo o que era

mais importante dizer aos alunos e o que é menos importante em função do nível dos alunos. A partir daí defini o que era essencial e foquei a minha atenção nos pontos fulcrais que considere ajustarem-se à situação pedagógica real. A tarefa foi ficando mais fácil com a prática sistemática e uma boa preparação no momento do planeamento, tornando-se progressivamente mais clara e concisa, de onde os alunos poderiam facilmente entender quais os objetivos concretos da tarefa num espaço de tempo mais curto.

A seleção do tipo de comunicação (verbal ou visual) revela-se um fator fulcral na conquista da atenção dos alunos, e deve ser determinada em função das suas características. No meu caso, dadas as limitações apresentadas pelos alunos com NEE da turma, o recurso às demonstrações para acompanhar a instrução verbal revelou-se de extrema importância para que estes conseguissem acompanhar os restantes elementos da turma.

Relativamente aos alunos ouvintes, Onofre (1995), refere ser vantajosa a utilização do canal visual, já que considera esta fonte de informação mais concreta e sintética, sendo os alunos capazes de proporcionar um grau de retenção superior. Assim, considere ser benéfico para todos os alunos, que se recorresse sistematicamente à demonstração das atividades.

No início do ano, a necessidade de me certificar da precisão da demonstração e o desconhecimento das capacidades dos alunos, conduziram a que fosse eu a protagonista de todos estes momentos. No entanto, o meu objetivo era envolver os alunos nos momentos de instrução, e por isso a demonstração foi, sempre que possível, levada a cabo pelos próprios alunos. Sendo importante referir que a atenção, interesse e motivação dos alunos no momento de instrução foi consideravelmente aumentada a partir do momento em que eles começaram a participar ativamente nesta tarefa.

*“A existência de alunos surdos na turma deve condicionar os momentos de instrução dos exercícios, uma imagem visual do exercício facilitará a sua compreensão, e por isso devo recorrer mais vezes à demonstração, quer executadas por mim quer por alunos competentes (Reflexão aula 7)”.*

*“Optei por acompanhar os momentos de instrução verbal com a demonstração dos exercícios, esta ação facilita a percepção não só para os alunos com NEE mas também dos restantes alunos (Reflexão aula 8)”.*

*“(...) para os ajudar na compreensão, demonstrei não só a realização do exercício como também a rotação de funções pretendida (Reflexão aula 22)”.*

*“(...) já que uma das alunas é atleta da modalidade, optei por pedir-lhe que exemplificasse para os colegas, desta forma, os alunos ficarem com um modelo mais próximo da realidade (Reflexão aula 38)”.*

Após a comunicação das tarefas, o acompanhamento das atividades de aprendizagens é determinante para os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos. A instrução tem também aqui um papel preponderante, sendo durante a supervisão ativa dos alunos que o professor fornece a orientação necessária para obtenção de uma melhoria dos resultados. Desta forma, o professor produz um ambiente onde são estabelecidas as condições de aprendizagem favoráveis, estando estas intimamente associada ao fornecimento de *feedback* aos alunos.

*“(...) apesar de não estar tão presente nas estações de solo, fiz um esforço para supervisionar esse alunos e emitir-lhes feedbacks para que sentissem que estavam a ser observados (Reflexão aula 32)”.*

O *Feedback* Pedagógico (FP) pode ser definido como sendo a informação que os alunos recebem sobre a sua performance, no sentido de os ajudar a melhorar a qualidade das suas respostas (Rink, 1993). A autora afirma ainda que, quando os professores se comprometem ativamente no fornecimento de feedbacks (individuais e/ou ao grupo) durante a atividade, o interesse dos alunos na tarefa é mantido por períodos de tempo mais longos, funcionando este como um fator de motivação para os alunos.

No entanto o fornecimento de um FP ajustado encontra-se fortemente dependente da capacidade de o professor diagnosticar os erros na execução do aluno. Se não estamos aptos a dar aos alunos feedbacks sobre a sua prestação ou tomar decisões acerca do que fazer, sem primeiro observar com

precisão o que os alunos estão a fazer, esta capacidade de observação transforma-se essencial para os professores.

Neste caso, a observação é usada como um meio de recolha de informação que permitirá ao professor fazer um juízo de valor acerca do comportamento analisado. No entender de Sarmento (2004), para a observação ser eficaz deve centrar-se na aplicação das determinantes técnicas do movimento, ou seja, perceber qual o papel de cada posição particular na contribuição para o sucesso final da execução. Subentendendo-se assim a necessidade de um bom domínio do conteúdo para a sua consecução de forma competente.

Para a identificação do erro, o professor compara a execução observada com o modelo pretendido que possui mentalmente, e avalia a diferença entre um e outro. Numa fase inicial da abordagem de algumas modalidades senti por vezes dificuldades em determinar porque não estava o aluno a realizar o movimento corretamente. Observava atentamente a sua prestação mas não sabia onde procurar o erro, e por isso nem sempre era capaz de o diagnosticar corretamente. No entanto, rapidamente percebi que se não sou capaz de perceber a diferença entre o que o aluno executa e a execução pretendida a minha capacidade de intervenção ficava comprometida. E no sentido de superar esta limitação procurei pesquisar quais os erros mais comuns verificados numa fase inicial de aprendizagem de cada conteúdo. Com o conhecimento desses erros, a minha observação já se encontrava direcionada e desta forma foi bem mais simples a identificação de erros.

Segundo Rosado & Mesquita (2009), a qualidade do processo de diagnóstico será em larga medida determinante para a qualidade da intervenção prescrita que se deve seguir. Esta intervenção será responsável pela organização de um *feedback* ou a indicação de uma atividade motora que permita colmatar a insuficiência manifestada pelo aluno.

Assim sendo, ao aumentar a minha competência na observação e deteção do erro, senti-me igualmente mais competente na prescrição de soluções. Senti que os *feedbacks* fornecidos aos alunos gradualmente ganharam um carácter mais substantivo, deixaram de ser simplesmente

avaliativos, sem nenhuma informação específica sobre o que o aluno fez ou como pode melhorar a sua prestação, e passaram a conter mais elementos informativos específicos da sua performance, facto que se refletiu claramente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Indo ao encontro da ideia de Rosado & Mesquita (2009), de que não chega dizer aos alunos que a sua execução é ou não correta, é necessário especificar depois o que é considerado correto ou incorreto e o que fazer, de seguida, para melhorar.

Os próprios alunos sentiram essa evolução e cada vez mais foram reconhecendo como uma vantagem o fornecimento desta informação. Em alguns casos os alunos começaram até a solicitar que observasse a sua prestação e os ajudasse a melhorar, demonstrando a sua vontade em evoluir.

*“Nos conteúdos de ginástica de solo alguns alunos solicitaram a observação das suas prestações, quer para confirmar se estavam a realizar corretamente, quer para ajudar na realização. No entanto, eram sempre os alunos mais participativos que pediam a minha colaboração e por isso reconheço que estive significativamente menos tempo a observar os alunos que não solicitavam a minha presença. Nas próximas aulas é importante gerir o meu tempo de modo a que possa observar e dar feedbacks a todos os alunos (Reflexão aula 36)”.*

Para que os *feedbacks* contribuíssem ao máximo para a progressão da aprendizagem dos alunos, ao longo do ano, fiz um esforço no sentido que o ciclo deste fosse cumprido como determina Pieron (1984). O modelo de reação ao desempenho defendido pelo autor, propõe que após comparar o desempenho do aluno com o desempenho desejável, o professor avalie a diferença e faça o diagnóstico, decidindo sobre o que deve atuar, o que levará a uma prescrição. Posteriormente à emissão do *feedback*, o professor realiza uma nova observação e comparação do desempenho, devendo manter-se este ciclo até que o resultado executado pelo aluno seja aquele que o professor pretende.

#### **4.1.3.2 - Organização**

As tarefas de gestão e organização da aula embora não constituam a essência da aula, são fundamentais para o bom funcionamento da mesma, contribuindo de forma indireta para a aprendizagem dos alunos. Tal como Januário (1996) afirma, a qualidade e quantidade das experiências formativas proporcionadas aos alunos são influenciadas pela forma como o professor gere o tempo educativo.

Para um ensino mais eficaz é então fundamental que se estruture a aula de modo a aumentar o tempo em que os alunos se encontram efetivamente a realizar as tarefas propostas. Uma boa gestão e organização da aula têm como principal objetivo a maximização do tempo de realização das tarefas, já que é através destas que os alunos aprendem.

Assim, deparei-me mais uma vez com a dualidade de entre a eficácia e eficiência da tarefa, já que, se por um lado há a necessidade de que a aula seja bem organizada, é por outro lado essencial reduzir ao máximo o tempo despendido nestas tarefas (Onofre, 1995).

Segundo Rosado & Ferreira (2009), nos dias de hoje a sociedade exige cada vez mais aos jovens que adotem uma atitude autónoma, responsável e comprometida com aquilo que se envolvem, sendo importante que a escola contribua para o desenvolvimento dessa atitude.

Logo no primeiro contacto com os alunos, no sentido de prevenir situações indesejáveis, foi importante o estabelecimento de algumas regras de acordo com o regulamento específico da disciplina, deixando bem definidos os comportamentos aceitáveis e os que não serão tolerados no espaço de aula. As regras tiveram como objetivo regular as interações dos alunos no espaço da aula (desde a entrada para o balneário até à saída do mesmo no final da aula) e contemplavam categorias como o respeito, quer pelo professor quer pelos restantes colegas e a segurança no que diz respeito ao manuseamento/ utilização do material. Mais do que uma imposição, pensei ser fundamental que os alunos percebessem a sua importância para a criação um ambiente proporcionador de aprendizagens positivas e significantes para cada elemento da turma.



Ao refletir sobre as primeiras aulas fiquei surpreendida com o número de episódios de gestão ocorridos e o tempo que lhes foi dedicado. Daí que a criação e implementação de regras e rotinas na turma seria um passo importante para o desenvolvimento do ritmo de trabalho, permitindo que a aula decorresse de forma fluída. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), o sistema de tarefas de gestão estabelece as estruturas através das quais as aulas de EF se tornam num sistema previsível e com bom funcionamento, sendo fundamental o seu planeamento prévio.

*“Ao nível das transições percebo que perdi algum tempo desnecessário, já que reuni sempre os alunos quando pretendia mudar de exercício, mesmo quando os alunos já se encontravam nas posições pretendidas para o próximo exercício. É mais fácil para mim neste momento instruir os alunos quando estão reunidos, próximos a mim e os tenho a todos no meu campo de visão, daí a opção de os juntar (Reflexão aula 7)”.*

A partir do momento em que me senti confortável para instruir os alunos, já colocados nas posições pretendidas institui uma regra de comunicação, assim defini que se apitasse uma vez os alunos parariam o exercício e ouviriam atentamente a instrução no local em que se encontravam, se pelo contrário apitasse duas vezes, os alunos deslocavam-se até mim com o material (bola), a fim de receberem uma nova instrução.

A automatização desta rotina foi muito importante para a redução do tempo de transição entre exercícios e ao percecionar os resultados obtidos procurei diminuir o tempo que dedicava às tarefas de gestão e organização da aula. Comecei a preocupar-me mais com a gestão preventiva ao nível do planeamento, procurando organizar sequências de exercícios com o mesmo grupo de trabalho, o mesmo espaço, ou até o mesmo material. Também durante a aula, procurei “jogos” e apresentei desafios aos alunos, para que todos cooperassem positivamente nas tarefas de gestão.

*“Ficará reservado o final de todas as aulas para realizar um trabalho de condicionamento físico (reflexão aula 5)”.*

*“A parceria de alunos mais competentes com alunos com mais dificuldade pode ser muito vantajosa (...) Considero por isso ser proveitoso vir a tirar mais partido destas parcerias nas próximas aulas, e por isso tenho observado as pareshas que melhor funcionam (Reflexão aula 7)”.*

*“(...) em todas as aulas desta modalidade, após cada jogo as equipas trocam de campo no sentido do ponteiro do relógio, defrontando assim outra equipa para o próximo jogo (Reflexão aula 9)”.*

*“Para a seleção das equipas todas as aulas seleciono 4 capitães, que rapidamente selecionam um colega de cada vez para fazer parte da sua equipa (Reflexão aula 18)”.*

*“No final da aula alunos tentam alcançar o desafio de arrumar todo o material em 30 segundos, na aula anterior não o conseguiram sendo agora para os alunos um desafio (Reflexão aula 31)”*

Rosado & Ferreira (2009) consideram que as rotinas permitem aos alunos conhecer os procedimentos a adotar na diversidade das situações de ensino, aumentando o dinamismo da aula e reduzindo significativamente os tempos de gestão. Sem dúvida que as rotinas implementadas ajudaram os alunos a saberem o que fazer sem ser necessário a minha intervenção constante, facilitando assim a minha tarefa, e dando-me a oportunidade de me focar no que é essencial – o conteúdo de ensino.

Fiquei rapidamente satisfeita ao observar que o tempo despendido podia ser substancialmente reduzido com relativa facilidade. De facto a evolução foi perceptível ao longo do ano, concomitantemente ao pensamento de Rink (1993), considero ser essencial que as rotinas sejam praticadas até estarem bem estabelecidas numa aula.

*“(...) o sistema de contagem decrescente, tem vindo a ser usado para que se aproximassem de mim rapidamente, tem reduzido bastante o tempo de transição (Reflexão aula 14)”*

*“Ao nível da minha gestão de tempo de aula, e mesmo das transições dos alunos penso que esta aula marcou a diferença. Os alunos mantiveram a ordem e rapidamente iniciaram a exercitação após esta troca (Reflexão aula 32)”.*

*“Em relação à parte fundamental, nota-se um aumento na autonomia dos alunos na realização das atividades propostas, nas tarefas de ginástica de solo (Reflexão 35)”.*

*“A aula começou à hora prevista, mesmo os alunos vindo de um teste, o que me indica que realmente o sistema de presenças implementado foi importante para a pontualidade dos alunos (Reflexão aula 36)”.*

No caso específico dos alunos surdos nem sempre foi possível acompanharem os restantes colegas, sendo as rotinas estabelecidas para eles um pouco diferentes. Atendendo à sua especificidade, foi importante determinar na primeira aula que a aluna Marta Santos<sup>8</sup>, sendo das alunas com NEE aquela com quem melhor eu era capaz de comunicar, seria responsável por transferir a informação aos restantes. Foi também definido que ficariam sempre de frente para mim nos momentos de instrução, para que conseguissem ler os lábios e aguardariam que os restantes alunos se dirigissem para a tarefa e só depois seriam retiradas as suas dúvidas e dadas indicações específicas.

Januário (1996, p. 107) afirmou que “a eficácia do ensino na promoção de ganhos de aprendizagem depende muito da capacidade do docente transformar o tempo de aula em potenciador de aprendizagem”. Por isso perceciono a minha evolução no cumprimento desta tarefa muito vantajosa, e um grande auxílio na criação de condições propícios para o ensino!

#### **4.1.3.3 - Disciplina**

Cada vez mais se fala em casos de indisciplina na escola, facto pelo qual se torna pertinente uma abordagem deste tema. Professores inexperientes, com um sistema de gestão menos eficaz, estão mais sujeitos ao surgimento de problemas de disciplina nas suas aulas.

Primeiramente importa definir o que se entende por disciplina. Disciplina não implica apenas ausência de comportamentos perturbadores, pelo que, não deve ser vista numa perspetiva apenas de eliminação dos comportamentos

---

<sup>8</sup> Nome Fictício

inapropriados, mas sobretudo na capacidade de desenvolvimento e manutenção de níveis elevados de comportamentos apropriados. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), esta consiste em desenvolver e manter o comportamento apropriado entre os professores e os seus alunos e, entre os próprios alunos.

O professor pode então interpretar o fenómeno da disciplina sob um ponto de vista remediativo, onde procura contrariar os quadros de indisciplina que se estabelecem na aula, ou sob ponto vista preventivo, que ao promover as formas de comportamento adequado, tenta evitar que se instalem quadros de indisciplina.

A escola, na opinião de Veiga (2007), precisa assumir a sua responsabilidade na formação da consciência moral dos seus alunos, quer através do tipo de conteúdos que ensina, quer através da maneira como os conteúdos são transmitidos. Considero por isso fazer sentido, incluir nesta dimensão, todas as formas do professor promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas aulas, de forma participativa e empenhada, respeitando o espaço dos alunos sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de estar (Onofre, 1995).

O mesmo autor alega que numa abordagem preventiva da disciplina, pretende-se através de um clima positivo no controlo da disciplina garantir que os alunos assumam atitudes responsáveis, respeitem as regras de conduta estabelecidas e adotem um comportamento de acordo com estas. Foram, por isso, estes os objetivos que procurei atingir ao longo deste ano.

Veiga (2007), afirma que a maneira como decorre a primeira aula pode condicionar o ambiente das aulas futuras, com repercussões até na qualidade da última aula. Concomitante ao seu pensamento, assumi ser fundamental que nela se concretizasse a clarificação das regras de conduta, com o objetivo de mentalizar os alunos do seu espaço admissível de atuação e os limites à sua liberdade (Onofre, 1995)

As regras de conduta foram então definidas por mim tendo por base as regras da aula, contando contudo com a colaboração dos alunos na sua elaboração, que desta forma se sentiram envolvidos no processo. Mais do que

uma imposição pretendi que percebessem a necessidade da sua implementação para que a aula decorresse com normalidade, sem a ocorrência de incidentes. Assim, na primeira aula foi de certa forma passado aos alunos aquilo que esperava do seu comportamento e foram determinados um conjunto de critérios que lhes permitiam identificar o que é um comportamento de disciplina e distingui-lo do indisciplinado.

Na minha opinião, o facto de fazer questão que os alunos percebessem cada uma das regras e o porquê da sua criação contribuiu bastante para o seu posterior cumprimento ao longo do ano. Também o facto de, numa primeira fase de lecionação ter assumido uma postura firme e talvez um pouco rígida, levou-os a perceber que as regras deviam ser respeitadas e com o bom comportamento dos alunos senti-me progressivamente mais à vontade para permitir alguma descontração.

Numa fase inicial cometi o erro de apenas reagir face a um comportamento inapropriado, não reconhecendo ao aluno o facto de assumir um comportamento de acordo com as regras de condutas acordadas, especialmente no caso de alunos que apresentavam um comportamento tendencialmente desviante. Nesta perspetiva não fui capaz de dar a esses alunos uma visão das vantagens de um comportamento dentro das normas, e por isso não se verificava uma tentativa de mudança de comportamento por parte deles. A valorização gradual dos comportamentos adequados de alunos turbulentos, ao demonstrar que acreditamos que possa alterar a sua conduta, foi uma das atitudes que concordei ser fundamental para induzir uma mudança de comportamento. Indo ao encontro da ideia proferida por Onofre (1995), de que para uma prevenção da disciplina o professor deve motivar a utilização de comportamentos apropriados através de interações positivas.

Um sistema para o desenvolvimento e manutenção da disciplina criará no aluno, segundo Siedentop & Tannehill (2000), um sentido de autocontrolo, com respeito pela aula, pelo professor e pelos próprios colegas, comportando-se assim de forma responsável e assumindo as consequências das suas próprias ações.

Mesmo praticando uma abordagem preventiva da disciplina, senti também por vezes ser necessário fazer uso da abordagem remediativa face aos comportamentos de indisciplina observados.

Veiga (2007) define o fenómeno da indisciplina como uma transgressão das normas escolares, que prejudica as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola. Na mesma linha de pensamento, Gomes & Nunes (2001, p. 152) vêm a indisciplina como um “conjunto de atos ou incidentes provocados pelos alunos, que entram em contradição com as ações desenvolvidas pelo professor”.

Idem constataram ainda que vários autores se referem à indisciplina como um fenómeno de perturbação da aprendizagem. Ficando assim inerente a necessidade do professor atuar sobre estes casos, a fim de o aluno modificar o seu comportamento.

O objetivo da reação do professor face às situações de indisciplina verificadas é assegurar que os alunos conheçam as consequências da adoção de comportamentos que contrariam as regras, para garantir que não o voltem a conceber (Onofre, 1995). Desta forma, ao deparar-me com uma situação indisciplinada gerada pelo grupo ou apenas por um aluno, foi importante reagir tomando uma postura segura e sem hesitações.

O primeiro objetivo consistiu em fazer com que os alunos reconhecessem o comportamento como inapropriado, provocando o desejo de o modificar. As estratégias de combate à indisciplina a que mais recorri ao longo deste ano foram a advertência verbal, a suspensão do aluno relativamente à atividade e, aquando a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), os jogos de bom comportamento propostos por Siedentop & Tannehill (2000), em que as equipas que praticassem maus comportamentos perdiam pontos.

Relativamente aos resultados alcançados, penso que os jogos de bom comportamento permitiram uma perceção mais rápida da mudança de comportamento, desencadeada a meu ver sobretudo pela pressão dos pares.

*“Na aula passada, a equipa vermelha sofreu uma dedução de 10 pontos, devido ao elemento P.G. que usou na aula uma linguagem inapropriada para com os*

*seus colegas. Esta resolução colocou a equipa em último lugar na competição (...) no entanto, hoje, tornou-se interessante observar seus colegas a exercerem uma influência sobre este aluno, para que o seu comportamento não voltasse a prejudicar a equipa (Reflexão aula 41)”.*

#### **4.1.3.4 - Clima Relacional**

De acordo com a ideia de Onofre (1995), vou reportar-me nesta dimensão à forma como tentei promover uma aproximação afetiva positiva entre mim e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com as atividades de aprendizagem.

Nas primeiras aulas deste ano, vivia angustiada com o elevado número de alunos que constantemente optavam por não realizar a aula prática, denotando uma falta de vontade, especialmente das raparigas, em praticar exercício físico. Senti por isso a necessidade de criar um clima de aula agradável e motivador que cativasse essas alunas para a sua realização.

No passado, a ligação entre o professor e os seus alunos baseava-se numa relação superior-inferior em que o primeiro mantinha o domínio por meio de ameaças, de castigos, entre outros (Veiga, 2007). Atualmente esta relação não é considerada vantajosa, sendo o processo de ensino-aprendizagem favorecido por uma boa relação entre o professor e o aluno.

Tendo por objetivo criar laços de afetividade com os meus alunos procurei no início do ano conhecê-los melhor, inteirar-me dos seus interesses particulares, das suas expectativas, já que considero que só atendendo às suas singularidades serei capaz de lhes proporcionar aprendizagens significativas.

Estabeleci como o meu primeiro objetivo transformar a turma num grupo de alunos coeso e unido, onde há espaço para cada um e todos cooperam e dão o seu contributo pelo objetivo comum de uma aprendizagem contínua.

Por isso propus constantemente tarefas em que suscitavam aos alunos a cooperação e entreajuda no sentido de superação das suas dificuldades. Exemplo disso foi a formação de duplas compostas por um aluno mais competente e um outro com mais dificuldades. As diversas modalidades

fizeram salientar as capacidades individuais e nesta medida foi também interessante registar a rotatividade das duplas, observando uma complementaridade da capacidade dos alunos nas diversas modalidades.

O clima de cooperação ficou ainda mais marcado na aplicação do MED, em que numa fase de pré-competição foi notável o empenho dos capitães em ajudar os elementos da sua equipa a evoluir, vivendo-se intensamente um ambiente de aprendizagem cooperativa.

Depois de um primeiro período bem-sucedido neste aspeto, a ginástica, ao ser a modalidade que inicia o segundo período, marcou a fase das maiores angústias e aflições que vivi, mas também das maiores conquistas de todo o meu processo de estágio.

O descontento dos alunos relativamente à modalidade abordada era claro, mais do que não saberem fazer os alunos não estavam de todo interessados em progredir nas suas capacidades gímnicas, e as suas atitudes na aula transpareciam isso mesmo.

Para mim, a força e o domínio de nós mesmos que a ginástica exige é fascinante. Esta é uma das minhas modalidades favoritas e à partida aquela em que me sentia com maior capacidade de lecionação, tornando-se frustrante ver o desagrado dos alunos que de certa forma reduzia a minha capacidade de intervenção. Mas que justificação pode haver para que exista uma percentagem tao elevada de alunos que não gosta desta modalidade e, o que afinal a distingue das outras? Esta foi a questão com que me debati...

Foi então que percebi o principal fator que conduziu a este desfecho, o medo. De facto, os alunos tinham uma perceção muito baixa da sua competência para a ginástica, encontravam-se convictos que não tinham capacidade para tal aprendizado e viam como um “risco” a sua prática.

*“Os alunos sentem falta de confiança nas suas próprias capacidades e não se percebem capazes de ter sucesso na realização de uma grande parte dos elementos gímnicos. Perante este cenário a primeira tarefa a desenvolver passa por ajuda-los a ultrapassar o medo de realizar o movimento (Reflexão aula 28)”.*



Tal como afirma Veiga (2007), não chega a um aluno ter capacidades para aprender, é preciso que este acredite nas capacidades e no esforço pessoal para obter sucesso. Referindo ainda que muitos alunos não aprendem, não por falta de capacidade, mas porque alguém os convenceu de que não tinham capacidade para aprender.

O desafio consagrou-se então em mostrar aos alunos que eram capazes de ter sucesso nesta modalidade como em qualquer outra. A sua confiança só aumentaria se fossem capazes de cumprir as tarefas propostas com êxito, sendo de extrema importância a seleção de exercícios com graus de dificuldade e complexidade ajustados à sua aptidão.

A criação de um ambiente de aprendizagem adequado exige a aptidão de ajustar o nível das tarefas à experiência prévia e ao nível de prática dos alunos, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis nem demasiado fáceis (Rosado & Ferreira, 2009). Nesse sentido e após avaliação diagnóstica, verifiquei que uma grande maioria dos alunos se encontrava ainda num nível introdutório, e desta forma não fazia sentido a lecionação dos conteúdos previsto para o 10º ano de escolaridade no programa nacional, selecionando apenas os que considere possíveis de abordar.

O comprometimento dos alunos com a ginástica foi aumentando progressivamente e sem dúvida que as decisões das tarefas de aprendizagem a realizar foram determinantes para os resultados positivos alcançados no final desta modalidade, sendo aqui que considere serem visíveis os maiores progressos e sentidas as maiores vitórias dos alunos.

*“Dei a aula por terminada orgulhosa do trabalho desenvolvido pelos alunos, sendo que o meu objetivo daqui para a frente será que os alunos mantenham este empenho e espírito de trabalho (Reflexão aula 33)”.*

*“É claramente visível um aumento na autonomia dos alunos na realização das atividades propostas. Mesmo os alunos com mais dificuldade já confiam na ajuda dos colegas, realizando as atividades sem a minha presença. É muito importante que os alunos sejam autónomos no seu trabalho, dada a impossibilidade de ajudar todos os alunos ao mesmo tempo (Reflexão aula 35)”.*

#### **4.1.3.5 - Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

O facto da turma que me foi atribuída no início deste ano ter na sua constituição alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), influenciou toda a minha atuação e marcou sem dúvida esta experiência. Ao ser um fator tão importante do meu desenvolvimento penso ser de máxima pertinência a abordagem desta temática no presente relatório.

Ao iniciar esta temática importa, antes de mais, definir quem são estes alunos com NEE na escola. Este termo refere-se a alunos que exibem uma discrepância significativa relativamente aos fatores capacidade/resultados e que, por isso, possam carecer de receber serviços especiais, no sentido de dar resposta às suas necessidades educativas (Pierangelo & Jacoby cit. por Nielsen, 1999).

Mais tarde, Correia (2003a) especificou o conceito afirmando que, alunos com NEE são todos aqueles que por demonstrarem algumas condições específicas, quer de carácter físico, sensorial, cognitivo, emocional, de comunicação, social ou alguma combinação destas, podem precisar de ajuda dos serviços de apoio especializado, ou seja, educativo, psicológico, terapêutico, social e/ou clínico.

Durante muitos anos os alunos com NEE não tiveram lugar no sistema de ensino público, encontrando-se a sua educação apenas a cargo de instituições especializadas. Desta forma, todo o seu processo educativo decorria afastado de indivíduos ditos “ normais/ordinários” com os quais, e por essa mesma razão, não tinham possibilidade de manter contacto no seu quotidiano.

A inclusão destes alunos no ensino regular passou a ser vista como uma questão de direitos humanos, de igualdade de oportunidades. Tal como afirma Nielsen (1999), proporcionar a todos alunos uma educação que respeite as suas necessidades e características constitui-se, na sua essência, um direito fundamental de qualquer criança. Importa por isso, segundo a legislação vigente, procurar um sistema de educação flexível, baseado numa política global integrada, que permita dar resposta à diversidade de características e

necessidades de todos, promovendo o sucesso educativo de toda a população (Decreto-Lei nº 3/2008)<sup>9</sup>.

A partir deste momento, as turmas regulares das escolas regulares passam a ser vistas como o local ideal para a aprendizagem para alunos com NEE (Correia, 2003b). Desta forma, o autor julga ser premente que a instituição escolar assuma a heterogeneidade dos seus alunos como um fator muito positivo, que torna as comunidades escolares mais ricas.

A escola ocupando o papel principal na formação de jovens, deve constituir-se num meio eficaz no combate à discriminação, capacitando os jovens de desenvolver uma sociedade aberta e solidária com a diferença. A inclusão de alunos com NEE num meio o menos restrito possível, permitirá uma interação mais próxima com outros indivíduos, favorecendo o ganho de autonomia e independência, a fim de posteriormente facilitar a transição para a sua vida ativa na sociedade.

A diversidade de necessidades educativas especiais existentes, constitui um desafio para os profissionais na área da educação, os quais têm que lidar com estas situações numa perspetiva inclusiva (Monteiro, 2010). Para tal, “any student who meets the qualifications for specially designed instruction or services must have these documented in an Individual Education Plan (IEP) that is designed collaboratively with the multidisciplinary team” (Siedentop & Tannehill, 2000, p. 117).

A escola é então responsável pela elaboração de um Plano Educativo Individualizado (PEI) para cada aluno com NEE. Devendo este documento descrever os défices detetados e os serviços a serem prestados na sua implementação, determinar a duração do plano e os objetivos a cumprir a curto e longo prazo (Correia & Cabral, 1997).

No caso dos alunos com NEE que faziam parte da turma que me foi atribuída, apenas na aula de EF partilhavam o espaço de lecionação com uma turma regular. Esta disciplina tornou-se assim por excelência o local perfeito para interagirem com indivíduos diferentes, procurando eu fazer um esforço para que tal acontecesse.

---

<sup>9</sup> Ministério da Educação (2008). Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1ª Série, nº4.

*“Quanto aos restantes alunos com necessidades educativas especiais preocupei-me também nesta aula que se relacionassem com os restantes alunos da turma. Ao longo das aulas estes alunos têm praticado as atividades como um grupo, o que é natural dada a sua condição e as dificuldades de comunicação com os outros colegas, contudo penso que a prática desportiva pode ser um bom momento de integração (Reflexão aula 7)”.*

Ao longo desta minha experiência, surgiu a necessidade de distinguir o termo igualdade de equidade na educação, em que o segundo não visa somente a igualdade de acesso, mas garante também a possibilidade de igualdade nos resultados alcançados. Foi importante para mim perceber que, o facto de tratar os alunos de diferentes formas não o tornava injusto, injusto seria tratar pessoas diferentes de igual modo, não atendendo às suas necessidades.

Correia (2003b), estabelece como objetivo último de qualquer professor, promover aprendizagens capazes de tornar os alunos autossuficientes até ao limite das suas capacidades. Assim, procurei ajustar as minhas ações e intervenções junto dos alunos, de modo a que todos tivessem oportunidade de sucesso. Entendo, por isso, que o trabalho com alunos com NEE implica que se adequem os métodos de ensino, meios pedagógicos, recursos humanos e materiais e os espaços educativos, de acordo com as suas características próprias para que possam atingir metas semelhantes (Silva, 2000).

*“A aluna Cecília Sousa<sup>10</sup> realizou hoje a aula, esta foi apenas a sua segunda aula prática, assim optei por nesta aula realizar um acompanhamento muito próximo desta aluna, executei mesmo alguns exercícios com ela, sendo o meu principal objetivo mostrar-lhe que seria capaz de realizar as atividades como os restantes colegas. Neste momento a minha meta será a conquista do interesse da aluna pela realização da aula, para isso nas aulas seguintes pretendo aumentar a sua noção de competência, através da atribuição de feedbacks positivos (Reflexão aula 8)”.*

*“Enquanto os alunos realizaram o exercício, senti a necessidade de apoiar os três alunos surdos que estavam a sentir mais dificuldades, por isso, desloquei-me com os três para um espaço lateral e realizei individualmente o exercício. Assim, penso que*

---

<sup>10</sup> Nome Fictício

*na próxima aula estes alunos estarão aptos à realização do exercício com os restantes colegas (Reflexão aula 20)".*

*"Esta aula os alunos com NEE foram os primeiros a chegar, aproveitei esse tempo para fazer com eles uma revisão dos conteúdos já abordados. No período passado senti que estes alunos tinham muitas dificuldades em associar o gesto técnico ao nome do mesmo, o que é natural já que na maioria das habilidades eles executam por imitação. Na modalidade de ginástica é muito importante que sejam capazes de identificar os elementos, já que temos vindo a trabalhar em estações. Este é também um modo de acompanharem melhor a matéria para o teste teórico a realizar no final do período (Reflexão aula 32)".*

*"Como uma solução ao caso dos alunos surdos decidi sinalizar qual seria a equipa a apanhar com coletes das cores de cada equipa (vermelhos, azuis, laranjas e verdes), desta forma estes alunos permaneceram integrados e interessados no jogo (Reflexão aula 40)".*

Como demonstrado nestes excertos de reflexões de aula, o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um e as necessidades decorrentes da condição dos alunos com NEE, foi uma preocupação presente na minha intervenção em todas as aulas. Nem sempre foi fácil e nem sempre consegui selecionar as melhores estratégias. Em relação a estes alunos, a palavra-chave foi não desistir e desafiar-me continuamente a procurar estratégias capazes de potenciar as suas qualidades e diminuir as suas limitações. E à medida que conhecia melhor as capacidades de cada aluno, fui capaz de realizar um planeamento mais ajustado, prevendo as adequações necessárias para a superação das dificuldades sentidas.

Uma das estratégias que me pareceu mais vantajosa foi sem dúvida os grupos de aprendizagem cooperativa. Desta forma, alunos mais competentes colaboraram comigo na aprendizagem de alunos com mais dificuldades, como é o caso dos alunos com NEE. Este trabalho foi ainda mais importante, já que se tornou num momento de integração destes alunos com o restante grupo, e por isso foi precocemente implementado. O trabalho de forma cooperativa é também valorizado por Nielsen (1999), afirmando que nele os alunos têm tendência para mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE, sendo proporcionador de experiências positivas e

oportunidade de crescimento social e emocional a todos os envolvidos. Nesta perspetiva, a criação de um grupo heterogéneo onde as crianças aprendem em conjunto, favorece a perceção que os alunos têm sobre o valor e o respeito das contribuições de cada um.

*“A aluna tem necessidades educativas especiais, é dos 4 alunos surdos da turma a aluna com quem tenho mais dificuldades em comunicar, mesmo eu falando devagar e de frente para ela reparo que não consegue acompanhar as minhas indicações. A comunicação com esta aluna só será eficaz se recorrer à escrita ou à ajuda da aluna Marília Santos<sup>11</sup> que «traduz» para linguagem gestual. Dadas as dificuldades da aluna em perceber e realizar os exercícios sem auxílio, optei, nos primeiros exercícios, pela sua ligação à aluna Sónia Solnado<sup>12</sup> (a aluna mostra já alguma competência na realização do passe, e por isso, é até motivante para ela ficar responsável por ajudar a colega mostrava alguma dificuldade) (Reflexão aula 7)”.*

No final deste ano, e realizando uma análise do meu percurso e evolução no trabalho de educação com estes alunos, percebo que este foi o reflexo de um esforço coletivo, não apenas meu mas também da professora de necessidades educativas especiais e do professor cooperante, a quem recorri sempre que senti alguma dificuldade.

São vários os professores que percecionam mais elevadas as exigências educativas quando têm alunos com NEE na(s) sua(s) turma(s) (Correia, 2003b). Eu não posso ainda realizar uma comparação, já que esta foi a minha primeira experiência. Posso, no entanto, afirmar que a responsabilidade sentida foi grande e exigiu da minha parte um grande esforço. Esta experiência e as angústias ou dificuldades sentidas na condução do processo de ensino-aprendizagem destes alunos foi o ponto de partida para o estudo que realizei, onde pretendi analisar se de facto os alunos com NEE estariam a conseguir acompanhar os restantes alunos na aquisição de conhecimento declarativo da disciplina.

---

<sup>11</sup> Nome Fictício

<sup>12</sup> Nome Fictício

#### **4.1.3.6 - Modelo de Educação Desportiva (MED)**

Atualmente na educação física assiste-se a uma desunião entre o que nos excita no desporto e as atividades que são propostas nas aulas de EF. A repetição das mesmas atividades todos os anos, tornou estas aulas aborrecidas tanto para os alunos menos competentes, como para os alunos com um nível motor elevado.

Siedentop (2002), defendeu na sua tese de doutoramento ser relevante a inserção da educação lúdica (*play education*) nas orientações curriculares da educação física. Na procura da concretização do seu pressuposto, o autor projetou um modelo de instrução ao qual chamou Modelo de Educação Desportiva. O MED busca promover experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas no ensino da educação física na escola. Indo ao encontro da necessidade de “conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens” (Siedentop cit. por Mesquita & Graça, 2009, p. 59).

O objetivo de Siedentop et al. (2011) na aplicação deste modelo é ambicioso, o desejo de educar alunos para serem jogadores em todos os sentidos, e ajuda-los a desenvolver as suas competências, literacia e entusiasmo pelo desporto. Possibilitando a formação de uma pessoa desportivamente competente (adquire domínio das habilidades de forma a ser capaz de participar na competição satisfatoriamente), culta (conhecedor das tradições e rituais do desporto) e entusiasta (mostra-se como um amante da prática desportiva).

Este modelo procura perceber como podemos transferir a excitação do espetáculo desportivo que vemos na televisão, para entusiasmar os alunos nas aulas de educação física. É por isso um modelo que apela à competição, que pretende que os alunos vivenciem experiências desportivas contextualizadas e que por isso as possam sentir autênticas.

Procurando aproximar a realidade da escola o máximo possível à realidade desportiva, e garantir a autenticidade das experiências desportivas, o MED integrou 6 características estruturais do desporto: as **Épocas Desportivas** que substituem as unidades temáticas de curta duração e permitem um maior tempo de contacto do aluno com o conteúdo; a **Filiação**

que promove a integração em equipas e cultiva o sentimento de pertença ao grupo, proporcionando o desenvolvimento de relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem; a **Competição Formal**; os **Registos Estatísticos** utilizados para valorizar a competição; a **Festividade** (as equipas escolhem um nome, têm gritos e hinos, entre outros) e o **Evento culminante** que deve ser revestido de um carácter festivo, onde todos os alunos estão envolvidos.

O modelo pede uma mudança de regras e responsabilidades dos papéis de professores e alunos. Ao professor são exigidos novos requisitos de planeamento onde deixe de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e passe a ajudar os alunos a assumir a liderança e a responsabilidade. Também, ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, atribui-lhes novas responsabilidades. Sendo este responsável por: “participar ativamente, promover a equidade e inclusão, assumir responsabilidade pelo seu próprio comportamento e desempenho na aula, mostrar liderança, cooperar com a equipa, aceitar, apoiar e encorajar os outros, procurar soluções, avaliar, aprender e ensinar” (Siedentop & Tannehill, 2000, p. 169)

#### **4.1.3.6.1 - Aplicação do MED nas turmas do 10º CDH**

No primeiro ano de mestrado tive a oportunidade de aplicar o MED, em distintos contextos, com algumas modalidades como o voleibol, atletismo e o basquetebol. De forma geral considerei estas experiências bem-sucedidas, razão pela qual, decidi encarar o desafio de abordar a modalidade de basquetebol subordinada aos princípios estabelecidos pelo MED.

Contudo, num novo contexto, e sem a colaboração de outros colegas no planeamento e realização das aulas, nada estava garantido. No entanto, o basquetebol era a modalidade preferida da maioria dos alunos da turma e nessa perspetiva pensei ser a modalidade ideal para lhes mostrar uma abordagem diferente da tradicional.

A unidade temática de basquetebol foi organizada tendo em conta o número de aulas prevista no planeamento anual para a modalidade (11 aulas



de 90 minutos), os conteúdos a serem abordados no 10º ano, o espaço disponível (1/2 do espaço exterior) e claro as características das turmas.

Considerando todos estes fatores comecei a estruturar a minha unidade temática segundo o MED.

**Quadro 1 – Estruturação da UT segundo MED**

| Estruturação da unidade temática segundo o Modelo de Educação Desportiva |                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aula                                                                     | Fase da unidade              | Conteúdo/Objetivos                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1 - 2                                                                    | Estruturação época           | <ul style="list-style-type: none"><li>● Trabalho de pesquisa de MED</li><li>● Instrução à turma: funções a desempenhar; importância da identidade de cada equipa;</li><li>● Apresentação das equipas (aula 2);</li></ul>                                 |
| 3 - 7                                                                    | Pré-época                    | <ul style="list-style-type: none"><li>● Criação de nome equipa; mascote, "grito" (alunos apresentam na aula 3);</li><li>● Introdução/Exercitação dos conteúdos; jogo 3x3.</li><li>● Situações competitivas</li></ul>                                     |
| 8 - 11                                                                   | Competição/Evento Culminante | <ul style="list-style-type: none"><li>● Exercitação conteúdos;</li><li>● Jogo 3X3</li><li>● Preparação da competição formal (5x5)</li><li>● Evento culminante - competição final realiza-se com as turmas do 10ºE e 10º F e entrega de prémios</li></ul> |

Reservei a primeira e segunda aula para a realização da avaliação diagnóstica e a apresentação aos alunos das intenções da aplicação do MED. Após a avaliação diagnóstica, verifiquei que a turma era muito heterogénea, existindo alunos com níveis de jogo muito distintos.

Na avaliação foram percecionadas dificuldades técnicas acentuadas, especialmente nas meninas, e como tal, as primeiras aulas seriam destinadas à introdução e exercitação de habilidades motoras fundamentais (posição base, deslocamentos, passe, lançamento). Nesse sentido, estabeleci que todos os conteúdos fossem transmitidos e exercitados até à sétima aula, finalizando nesta altura a fase da pré-época. No entanto ainda nesta fase, serão também criadas situações competitivas de jogo reduzido que contribuirão para a pontuação final de cada equipa.

Nas aulas seguintes, inicia-se a preparação do evento culminante, pelo que todos os alunos treinam as diversas funções a desempenhar (jogador; treinador/capitão; árbitro; marcador de pontos).

#### **4.1.3.6.2 - O que se passou na realidade...**

Atendendo ao planeamento inicial da UT e as decisões de ajustamento necessárias, vou, neste momento, tentar ilustrar a forma como decorreu a unidade temática de basquetebol, recorrendo às reflexões de aula efetuadas.

Na primeira aula realizei a avaliação diagnóstica, e para tal, selecionei quatro capitães e permiti que formassem as suas equipas. Para o MED pretende-se formar equipas heterogéneas, constituídas por alunos com níveis de competência distintos, mas também equivalentes para tornarem a competição aliciante.

Assim, na formação das equipas decidi distribuir um aluno surdo por cada equipa, no sentido de promover uma maior integração e a socialização com alunos ouvintes, mas também para terem colegas disponíveis para os auxiliarem na compreensão dos exercícios. Optei ainda por ser eu a designar o capitão de cada equipa no sentido de me certificar que seriam alunos capazes de ajudar a sua equipa no processo de ensino-aprendizagem. De forma a certificar-me que as equipas estavam equilibradas, *“no final da aula as equipas debateram-se 3x3 em meio campo (...) e eu observei se os jogos estavam equilibrados. Concluindo que deveria ocorrer uma troca em duas das equipas para que os jogos fossem mais equilibrados (Reflexão aula 38)”*, e a partir deste momento não serão feitas mais alterações nas equipas.

Equipas heterogéneas colocam no entanto uma maior dificuldade na diferenciação do ensino, razão pela qual, baseada nas informações recolhidas na avaliação diagnóstica, decidi iniciar por abordar a forma básica de jogo 1, no sentido de permitir que todos os alunos tivessem a oportunidade de um desenvolvimento progressivo das suas capacidades.

Sendo esta a primeira vez que os alunos iriam experienciar a aplicação do MED, propus que pesquisassem sobre o modelo, tornando mais simples na próxima aula explicar-lhes em que consiste e quais os seus objetivos. Ao longo desta apresentação o meu objetivo foi *“entusiasmar os alunos para que se comprometam com o modelo, já que considero que só os alunos podem tornar a aplicação do modelo vantajosa para a sua aprendizagem (reflexão aula 39)”*.

A maioria dos alunos mostrou um completo desconhecimento das regras, facto que me surpreendeu já que a grande maioria dos alunos a considerava como a modalidade mais apreciada. Por isso *“foi importante, numa fase inicial, realizar uma apresentação das regras mais básicas e chamar a atenção dos alunos para a necessidade de todos as conhecerem, uma vez que todos passariam pela função de árbitro no decorrer das aulas (reflexão aula 39)”*.

Nesta fase, o processo de instrução adotado foi mais diretivo do que havia antecipado, contudo, as dificuldades de alguns alunos e o comportamento inadequado de outros exigiu que assim fosse. Por outro lado, *“para o sucesso da aplicação do modelo de educação desportiva penso que é necessário que o capitão/treinador da equipa tenha mais autonomia e responsabilidade”* e por isso tentei transferir a responsabilidade da correção dos erros mais evidentes para os capitães, *“ no final do exercício, reuni os capitães das 4 equipas e pedi que cada um deles corrigisse os alunos que realizassem o lançamento com as duas mãos (reflexão aula 39 e 40)”*.

Ao atribuir mais autonomia aos capitães de equipa reparei que *“durante a aula alguns destes elementos encontraram uma organização diferente para os exercícios que eu tinha proposto, neste caso e vendo que o objetivo estava a ser cumprido decidi não interferir na sua decisão (...)”* De facto o papel de capitão tem-se mostrado ser muito vantajoso, sobretudo no caso dos alunos com NEE que têm constantemente um colega a dar-lhes feedbacks da sua prestação.

*“(...) Quanto ao desempenho dos capitães de equipa devo mencionar que a Manuela<sup>13</sup> e o Tatiano<sup>14</sup> me têm deixado bastante satisfeita, estando os mesmos muito presentes e ativos na correção dos erros dos elementos menos competentes da sua equipa (Reflexão aula 40)”*.

Verifiquei que o entusiasmo dos alunos aumentou, chegaram pontualmente a todas as aulas (para que a sua equipa recebesse os pontos), deram nome às suas equipas, criaram gritos e trouxeram mascotes, perguntaram e mantiveram-se atentos ao quadro de pontuações da época

---

<sup>13</sup> Nome Fictício

<sup>14</sup> Nome Fictício

desportiva, e com alguns constrangimentos, encontrando-me ainda no início do desafio a que me propus, fiquei com a perceção de que a aplicação do MED pudesse mostrar-se muito proveitosa na aprendizagem da turma.

#### **4.1.3.6.3 - Quando os problemas surgiram**

O primeiro constrangimento sentido foi na organização dos jogos, já que, raras eram as vezes em que todos os alunos se encontravam presentes, e consequentemente a atribuição de funções de árbitros e marcadores de pontos, nesta primeira fase, ficou delegada aos alunos dispensados da realização prática da aula. Para além de entregar o manual de equipa com as regras e determinantes técnicas dos conteúdos a abordar, preparei previamente um auxiliar com a sinalética do árbitro das regras básicas da modalidade (passos, drible ilegal, transporte, regra dos 3 segundos e regresso à zona de defesa) para facilitar o desempenho da sua função. Ainda assim, os alunos demonstraram uma prestação muito fraca, originando que ignorassem o aluno árbitro e marcassem eles mesmos as faltas.

O facto de na quarta aula os alunos não serem ainda capazes de identificar violações às regras dos apoios ou dos dribles, tornava *“muito complicada a atribuição do papel de árbitro (...) Neste momento tomei a decisão de apenas serem marcadas as faltas assinaladas pelo árbitro, desta forma esperei que alunos que com algum conhecimento das regras fizessem «pressão» com o aluno que está a arbitrar para que as faltas fossem marcadas e o jogo fosse justo (reflexão aula 41)”*. No entanto, a estratégia utilizada *“não obteve um resultado positivo já que os alunos continuaram sem estudar as regras da modalidade e surgiram conflitos entre os alunos que estavam a jogar e não viam as faltas marcadas (reflexão 42)”*. Com a irreversibilidade da situação aula após aula, a próxima solução encontrada *“(...) foi a antecipação do teste teórico para a próxima aula, o teste será apenas sobre o regulamento de basquetebol, numa tentativa de obrigar os alunos a estudar (reflexão aula 42)”*.

Relativamente ao planeamento também surgiram alguns constrangimentos, sendo que a participação de um elevado número de alunos

num estudo realizado na escola pelo Centro de Investigação em Atividade Física Saúde e Lazer (CIAFEL) da FADEUP durante o período da aula, deixou ausente de duas das aulas todos os capitães. Foi então necessário ajustar o planeamento, decidi *“não pontuar a aula para a classificação das equipas, já que além de as equipas se encontravam bastante desequilibradas para se defrontarem, nenhum dos capitães de equipa esteve presente para poder orientar a sua equipa (reflexão aula 43)”*. Apesar de perceber que este facto quebrou o ritmo das aulas, se não “interrompesse” a competição, esta não seria justa.

Com a saída dos alunos para o estudo *“a turma ficou reduzida a 17 elementos, razão pela qual os exercícios planeados tiveram que ser ajustados. (...) Aproveitei então o facto de ter poucos alunos para poder realizar situações de 2x2 na tabela sem que ficassem muitos alunos fora da tarefa em espera (Reflexão aula 43)”*. Sentindo a necessidade de alterar também o objetivos da aula *“uma vez que uma parte considerável da turma não estava presente, decidi não introduzir a noção de aclaramento e reposição como pretendia (Reflexão aula 43)”*. Na aula seguinte já que *“os alunos presentes na aula, são na sua grande maioria alunos com algumas dificuldades básicas na modalidade em questão. (...) aproveitei esta aula para fornecer a estes alunos um acompanhamento mais próximo e um treino mais intensivo nas habilidades técnicas. Por esse motivo os exercícios tiveram uma duração superior, aproveitando a fase de maior rendimentos dos alunos no exercício (Reflexão aula 44)”*. Ficando assim demonstrada a necessidade de o professor desenvolver a sua capacidade de adaptação e readaptação às situações que ocorrem num contexto real, ajustando de imediato o seu planeamento, no sentido de melhorar a sua prática em benefício dos alunos.

Com a aproximação do período competitivo, deparei-me também com a maior inconveniência apercebida da aplicação deste modelo neste contexto específico. Comecei a observar em alguns alunos uma **vontade de vencer excessiva**, que criou entraves ao desenvolvimento da cooperação e do espírito de equipa, da equidade de participação que o MED proclama. Fui assistindo a situações que evidenciaram uma noção de sucesso/vitória muito reducionista,

motivada simplesmente pelos resultados. Fiquei ainda muito surpreendida com algumas atitudes dos melhores alunos face ao desempenho de colegas menos competentes, mostrando um lado que até então desconhecia.

O desinteresse de alguns alunos pela competição deixou os colegas mais competentes frustrados. Perderam o interesse em ajuda-los, já que não obtinham dos colegas uma resposta positiva. Esta situação levou a que, alguns alunos me procurassem no final da aula para retirar das equipas os alunos que não mostravam interesse na competição para que não prejudicassem as equipas da qual faziam parte. Nesta situação lembrei-os de um dos objetivos centrais do MED - promover a inclusão de todos os alunos. Esta não foi uma situação fácil de gerir nas aulas seguintes, alunos mais competentes começaram a desistir da competição e do desempenho das suas funções enquanto capitães/Treinadores.

*“Hoje alguns alunos mostraram-se claramente desiludidos com os resultados, e no momento final onde todas as equipas dão o seu grito, notei uma desunião entre as equipas (...) alguns dos alunos não queriam mesmo realizá-lo e só o fizeram mesmo a meu pedido (reflexão aula 45)”.*

Apesar do tempo despendido no desempenho das diferentes funções, para a preparação do evento culminante, no final das aulas, os alunos não mostraram muita capacidade para as desempenhar devidamente. Os árbitros, para além de não dominarem devidamente as regras da modalidade, não veem a responsabilidade de quem desempenha esta função, não mostrando interesse em melhorar a sua competência nesta tarefa.

#### **4.1.3.6.4 – O Evento Culminante**

Uma vez que os meus colegas estudantes-estagiários também estavam a aplicar nas suas aulas de Basquetebol o MED, o núcleo decidiu que se uníssemos esforços poderíamos proporcionar aos alunos um evento culminante mais espetacular. Assim, o evento culminante foi realizado no

último dia de aulas do 2º período, defrontando-se duas equipas de cada uma das turmas participantes (10ºCDH, 10ºE e 10ºF).

As condições climatéricas permitiram a utilização do espaço exterior, o que permitiu a realização de dois jogos simultaneamente. Para uma melhor organização, fixamos previamente um cartaz com as equipas que jogavam, o campo em que decorria o confronto e a equipa de arbitragem atribuída ao jogo. Desta forma os alunos rapidamente tinham acesso à função que iam desempenhar e o seu tempo de organização foi bastante reduzido.

No dia do evento os alunos mostraram-se muito entusiasmados, não só os jogadores, mas também os árbitros os marcadores de pontos e até mesmo a claqué. No entanto embora considere importante aproveitar estes momentos penso que também é essencial saber contê-los, especialmente nos momentos de competição, uma vez que estes comportamentos têm sido exacerbados ao longo deste período.

Embora tenha conseguido acalmar os ânimos durante o período de aulas, no evento culminante, a rivalidade entre as turmas conduziu a que os alunos procurassem a vitória a todo o custo. Circunstância que, aliada ao facto de os árbitros não serem competentes no desempenho da sua função, levou à observação de inúmeras faltas para com o adversário, claques exaltadas, alunos a discutirem os resultados e a não aceitarem as decisões do árbitro, o que sem dúvida contraria o espírito de competição inclusiva que o MED pressupõe.

À medida que as equipas foram sendo eliminadas da competição, a contestação à equipa de arbitragem e consequentemente aos resultados aumentou forçando-me a intervir em algumas decisões da equipa de arbitragem, pela justiça do jogo.

O clima festivo que pretendíamos incutir, especialmente na entrega dos prémios, onde os alunos foram distinguidos pela sua competência, quer individual quer coletivamente, não atingiu as nossas expectativas. E este momento de celebração não ficou impune aos comentários impróprios de contestação dos alunos das outras turmas.

Finda a entrega de prémios, o professor Ângelo Correia fez um discurso onde tentou passar para os alunos o significado de vencer, não uma competição, mas vencer uma barreira, apresentando uma visão de vitória como superação das minhas dificuldades ou da equipa, ganhar mas em companheirismo ao ajudar os meus colegas de equipa a superar as suas dificuldades. Neste caso específico penso que a competitividade que “fomos buscar” ao desporto institucionalizado trouxe com ele as situações desagradáveis a que se assiste neste meio, e que não tivemos capacidade de controlar inteiramente.

#### **4.1.3.6.5 - Apreciação da Experiência**

Durante o segundo período escolar, o planeamento e a implementação do MED causaram em mim um conjunto de sensações contraditórias. Num espaço de tempo tão curto, vivenciei experiências que me levaram a concluir que um modelo de instrução como este requeria um nível de responsabilidade dos alunos que não poderia ser concretizado sem o seu total envolvimento.

Foi ao longo deste percurso que me fui apercebendo mais concretamente da importância do papel do professor na formação do aluno como pessoa, e do quão extravasava a formação de um aluno competente a nível motor.

O facto de o processo de instrução nesta fase não ser tão prescritivo, aproximou-me em certa medida dos alunos, o papel de líder da aula foi descentralizado e os capitães de cada equipa passaram a ser meus “aliados”. Num esforço conjunto fomos capazes de atingir um nível de ajuda personalizada aos alunos com maiores dificuldades, sendo que neste caso os alunos com NEE foram os maiores beneficiários da intervenção repartida do processo de ensino. Para além de serem alcançados os objetivos motores o MED demonstrou as suas vantagens ao nível psicossocial na inclusão destes alunos.

O facto de responsabilizar alunos pela aprendizagem dos colegas era algo que não pensei ser possível realizar, pelo menos não de uma forma competente. Ao percecionar as dificuldades sentidas na observação e



avaliação dos erros no início deste ano letivo, antes da implementação do MED muitas vezes me questionei como desempenhariam eles esta função. Ao nível da minha intervenção, foi de um modo muito positivo que percebi uma boa forma de trabalhar com os alunos, e de me auxiliar dos melhores para ajudar o desenvolvimento dos menos competentes. Concluo então que a participação de professores e alunos em projetos comuns, pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos.

Mas durante as observações da aula percebi também a necessidade de estimular nos jovens um espírito de cooperação, de trabalho de grupo e de *fair-play* no desenvolvimento de todas as atividades, e qual o meu papel de orientação e valorização destas atitudes. Na minha perspetiva o MED inserido num contexto de extrema competitividade, pode provocar alguns efeitos negativos limitadores de um ambiente festivo de aprendizagem.

Embora nem todos os objetivos tenham sido alcançados ao nível do desenvolvimento a implementação do MED, este fez-me descobrir as potencialidades da aprendizagem cooperativa e da competição na motivação dos alunos. Desenvolvi ainda a minha capacidade de orientação e questionamento dos alunos, que na minha perspetiva teve efeitos visíveis na sua aprendizagem.

Com base na minha experiência, ficou para mim clarificado que as potencialidades do MED dependem do contexto em que é aplicado e das ações de cada um dos intervenientes em todos os momentos. Há muitas variáveis em jogo e cada contexto com as suas características oferece certas dificuldades próprias. Na minha perspetiva o professor pode no entanto recorrer a “versões” deste modelo agindo de modo diferente perante as situações com o objetivo de promover o sucesso do aluno.

Assim sendo, dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das atividades de aula, a aplicação do MED exige boas competências de gestão e organização por parte do professor, bem como a aplicação diferenciada do modelo de acordo com a natureza do conteúdo, o nível de prática dos alunos e os objetivos de aprendizagem.

#### **4.1.4 – Avaliação**

Consagradas como tarefas centrais do professor, a planificação, realização e a avaliação do ensino, embora se passem em momentos distintos, encontram-se intimamente relacionadas. É no planeamento que o professor define os objetivos e as metas que pretende alcançar, sendo através da avaliação do rendimento dos alunos e análise do ensino que reflete a sua atuação. Pode assim concluir-se que para tornar o processo de ensino eficaz no que diz respeito ao cumprimento de metas, os professores têm simultaneamente de planear e avaliar o próprio processo de ensino (Rink, 1993).

Por isso, Bento (2003), perceciona a questão da avaliação em duas vertentes: a análise do produto do ensino (controlo dos resultados obtidos pelos alunos) e a análise do processo de ensino (determinação da qualidade das diversas componentes do processo de ensino-aprendizagem). Compreendendo que o processo de ensino é conduzido por objetivos, sendo necessário realizar uma avaliação do produto, no sentido de perceber o alcance dos resultados. Admite-se, no entanto que, o produto geralmente é o resultado de um processo, tornando-se imprescindível uma análise do processo para uma melhoria do ensino.

Com a aproximação das aulas de avaliação, os alunos já perguntavam em que moldes esta iria decorrer, apreensivos sobre o facto de poderem ter de realizar uma habilidade sob o olhar dos colegas no momento da mesma, muitos deles afirmando até que se os outros estivessem a ver não realizavam a habilidade.

Siedentop & Tannehill (2000), admitem que no sentido de evitar que a avaliação represente um resultado obtido numa situação desfasada da realidade, onde os alunos só possuem uma hipótese de demonstrar o que sabem, devem criar-se, nos momentos de avaliação, uma variedade de atividades e tarefas, onde se dá aos alunos a oportunidade de demonstrarem as suas capacidades, o conhecimento e aplicação dos conteúdos, num

contexto que lhes permita a continuação de novas aprendizagens e crescimento.

Face a esta preocupação, procurei sempre situações semelhantes às realizadas nas aulas, para diminuir a tensão e ansiedade dos alunos. Daí que, na minha opinião, a autenticidade dos momentos de avaliação foi essencial para a obtenção de resultados verdadeiros da sua evolução.

*“No final desta unidade temática, verifiquei uma evolução na maioria dos alunos, essencialmente no que diz respeito à ocupação do espaço, (...) na desmarcação e na criação de linhas de passe, onde se nota uma maior preocupação dos alunos (reflexão aula 25)”.*

*“ (...) na maioria dos alunos, é notória uma evolução, alunos procuram o espaço livre para se desmarcar, colocam a mão alvo para pedir a bola, aproximam-se mais do cesto para finalizar e por isso têm uma percentagem superior de sucesso na finalização (reflexão aula 49)”.*

No entanto, o planeamento dos primeiros momentos de avaliação não se mostrou muito adequado. O planeamento deve definir o essencial, para que nos concentremos nesses pontos, já que nem todos os conteúdos podem ter a mesma importância e exigência. Pensando em tornar o processo o mais rigoroso possível, tive dificuldade na tomada de decisão do que seria determinante observar, acabando por elaborar instrumentos de avaliação demasiado extensos e com critérios excessivos que resultaram em momentos de avaliação prolongados e pouco eficientes.

*“Concluí que a minha falta de experiência me deixou elaborar um plano completamente utópico no que diz respeito ao tempo dos exercícios propostos para a avaliação (reflexão aula 5)”.*

*“(...) a necessidade de uma maior precisão de avaliação condicionou o tempo que despendi em cada exercício e levou a que o plano não fosse cumprido na sua totalidade. Sendo que nesta aula avalei apenas os alunos nas situações analíticas previstas, ficando por avaliar os alunos em situação de jogo (reflexão aula 14)”.*

O tempo despendido nestas primeiras avaliações impulsionou-me na procura de soluções que facilitassem esta tarefa, sem que contudo, se perdesse o rigor que penso ser essencial nesta tarefa. O professor cooperante teve aqui também um papel importantíssimo guiando-me no sentido de tirar o máximo de proveito do processo de avaliação contínua, recorrendo a momentos de avaliação formativa. Este conceito foi progressivamente ganhando sentido, e comecei a tomar consciência do interesse e da pertinência de recolher sistematicamente dados sobre a prestação dos alunos nas aulas.

A recolha contínua de informação, revelou-se capaz não só de me mostrar claramente o estado de evolução na aprendizagem dos alunos, gerando informações preciosas para a avaliação final dos alunos, mas também se tornou num auxiliar de regulação do processo de ensino, indicando-me a necessidade de modificar, ou não, as estratégias ou o planeamento. Indo ao encontro das finalidades para a avaliação determinadas por Rink (1993): dar *feedback* aos alunos e professor sobre os progressos, durante a aula, a unidade, o programa curricular; determinar o final da unidade ou do programa quando os objetivos forem cumpridos.

*“Com 4 alunos a faltar e 3 alunas dispensadas dei então início à avaliação. A avaliação destes alunos não vai ser um problema já que realizaram sensivelmente todas as aulas e assim conheço as suas capacidades na modalidade”.*

*“Em relação aos alunos que não realizaram a avaliação considero ter informações suficientes sobre os mesmos, no entanto caso surja alguma dúvida ainda tenho a possibilidade de dar mais uma aula de natação (reflexão aula 62)”.*

Progressivamente a tarefa de avaliação foi-se tornando mais fácil, e para isso contribuiu não só a construção de grelhas cada vez mais simples e objetivas, mas acima de tudo a minha melhoria na capacidade de observação. Assim, ao longo deste percurso fui-me apercebendo que a eficácia da avaliação depende não só da rigorosidade do processo mas também da objetividade e simplicidade do mesmo. De facto, a criação de um instrumento de registo simples, que contemple as componentes críticas essenciais da avaliação, de acordo com os objetivos traçados e a recolha sistemática de

dados ao longo das aulas, foram fundamentais para o cumprimento desta tarefa de forma eficiente.

*“Em situação de avaliação mais uma vez percebi que perco muito tempo a tentar observar todos os pormenores em todos os alunos. É importante que simplifique a avaliação e a encare como um momento de esclarecimento/ de tirar dúvidas (Reflexão aula 30)”*

*“Ao nível da avaliação creio que a minha maior dificuldade continua a ser a situação de jogo, tentei no entanto combater essa dificuldade ao ir preenchendo a grelha de avaliação em casa, com base em dados da avaliação formativa, e tornando o momento de avaliação, essencial sobretudo para tirar algumas dúvidas em relação aos diferentes alunos (Reflexão aula 47)”.*

No momento de transformar a avaliação em classificação preocupava-me sobretudo a justiça desta conversão. Na nota estava expresso todo o empenho do aluno, e por isso, mesmo tendo despendido bastante tempo nesta tarefa, à medida que o momento de propor as notas se aproximava sentia-me cada vez mais ansiosa.

Entendo que para a atribuição de uma classificação justa devo considerar as particularidades individuais, ou seja, apesar de ser importante avaliar o seu desempenho e competência no final, será também fundamental ponderar o progresso existente desde o ponto de partida até ao momento da avaliação sumativa.

Neste sentido, recorri a um tipo de avaliação criterial. Neste tipo de avaliação, o professor define quais os critérios de avaliação em função dos objetivos de ensino determinados e compara os resultados alcançados com os previamente definidos. Desta forma, realiza-se em função das ações de cada aluno, considerando-o individualmente sem o comparar com os outros (Gonçalves et al., 2010). Ainda segundo os mesmos autores, a avaliação criterial ao permitir observar e analisar os processos individuais de aprendizagem torna-se um instrumento de diagnóstico valioso, permitindo identificar o tipo de medidas necessárias para que os alunos com dificuldades possam ser ajudados de forma individualizada.

Findada esta tarefa, senti no entanto a necessidade de comparar os desempenhos e as classificações, refletindo se estavam de acordo com a sua posição relativa no grupo, pois só assim consegui certificar-me que a avaliação foi justa para todos.

Relativamente aos alunos surdos, a diretora de turma e a professora de NEE, esclareceram-me, no início do ano, do direito destes alunos usufruírem de condições especiais de avaliação que contemplaram as suas limitações específicas, e nesse sentido foram cumpridas as adequações propostas no Plano Educativo Individual (PEI).

Ainda assim, a tranquilidade neste assunto chegou apenas no início do 2º período quando, numa conversa com a turma nenhum dos discentes se mostrou injustiçado com a classificação atribuída.

## **4.2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

Contemporaneamente são realizados esforços no sentido de transpor a conceção meramente instrumental da educação e passar a considerá-la em toda a sua extensão, visando a concretização da pessoa, que na sua totalidade “aprende a ser”. Desta forma, o ensino passou a comportar em si uma dimensão humana e relacional, que dada a impossibilidade do docente separar a dimensão pessoal e profissional, transporta para o ensino os seus valores pessoais (Nóvoa, 2009). Evidências que, segundo o autor, requerem que o professor compreenda o desígnio de uma profissão que não se satisfaz numa base técnica ou científica, e crie um conhecimento pessoal dentro do conhecimento profissional.

De facto, ninguém melhor do que a comunidade escolar pode fornecer a um estudante-estagiário a oportunidade de se integrar na cultura docente, e compreender a identidade profissional deste grupo.

Desde a minha chegada à ESAH, o grupo de EF conduziu a minha integração, sobretudo o professor cooperante, que ao orgulhosamente apresentar “os seus estagiários”, quer a professores quer a auxiliares da ação educativa, se materializou numa ponte de acesso a essa comunidade. Esta atitude foi fundamental, não só para eu me sentir parte integrante desta comunidade mas para que a própria comunidade me assumisse como tal. Já que, devido á minha idade e aparência bastante jovem, no início do ano letivo, fui por diversas vezes confundida por professores e auxiliares de ação educativa com uma aluna da escola, sendo que numa fase inicial tive algumas dificuldades em que mesmo os alunos me vissem como um membro integrante da comunidade docente.

Entendo que os esforços individuais são ineficazes quando não estão coordenados e apoiados, e percebo a necessidade de criar uma cultura docente, que expresse uma matriz conjunta de produção e regulação do ensino. Uma vez que, só uma comunidade educativa coesa, onde todos os elementos buscam os mesmos objetivos, pode alcançar resultados satisfatórios. Numa fase inicial adotei uma postura mais passiva face à minha inexperiência, contudo, a relação de igualdade estabelecida entre estagiários e os restantes professores facilitou o meu sentimento de pertença a um grupo e à comunidade educativa, cultivando em mim o desejo de ter uma participação ativa no sucesso educativo da ESAH.

O Projeto Educativo da Escola (PEE), define a linha de ação de toda a comunidade escolar e tem como tema: “Para uma Escola Cultural e Multicultural...”, face à diversidade de discentes que fazem parte da escola, para mim fez todo o sentido as metas por ele manifestadas.

Todas as atividades concretizadas pelo grupo de EF da ESAH exibiram o esforço de um grupo, um trabalho de equipa na qual tive oportunidade de participar e contribuir. Neste momento importa salientar que, embora se determinasse numa reunião prévia os professores responsáveis pela organização de cada atividade a realizar, todos colaboravam na tarefa.

A minha intervenção nas diversas atividades propostas constituiu-se numa experiência muito satisfatória, não só pela ligação que estabeleci com os

restantes elementos da comunidade escolar, como também pelo relacionamento que me possibilitaram com os alunos fora do contexto de sala de aula.

#### **4.2.1 - Jogos Tradicionais<sup>15</sup>**

O núcleo de estágio ficou incumbido de organizar os Jogos Tradicionais e o magusto no dia 11 de novembro, sendo esta uma das atividades contempladas no Plano Anual de Atividades da ESAH.

Os jogos tradicionais foram a minha primeira experiência na organização de atividades. Assim, *“a preparação destes jogos teve uma importância singular, uma vez que seria a primeira vez que nós, estudantes-estagiários, iríamos mostrar as nossas competências em frente a toda a comunidade escolar”*.

Na fase de organização, dada a inexperiência do núcleo de estágio, o professor cooperante orientou-nos no cumprimento de todos os “passos” necessários, no sentido de estruturar uma atividade para uma população alvo alargada.

*“Começamos desde cedo a divulgar o evento através de cartazes e cada professor ficou responsável por recolher as inscrições dos seus alunos (...) Uma vez que os jogos iriam ocorrer ao mesmo tempo que outras aulas, entregou-se aos diretores de turma uma ficha contendo a informação dos alunos que iriam participar nas atividades, para que estes não tivessem falta”*.

Desde a sua preparação percebemos que esta atividade estava a ter um impacto positivo na comunidade escolar, por isso *“permitimos que o prazo de inscrição fosse alargado até ao dia anterior ao evento uma vez que, com o passar dos dias, surgiram cada vez mais inscrições (...) face ao número de participantes inscritos decidimos integrar mais jogos”*.

Este momento marcou também o primeiro momento de trabalho conjunto com os restantes docentes, e a ajuda de todos revelou-se imprescindível. *“O trabalho entre professor cooperante/estudantes-estagiários foi de uma cooperação notável (...) a cada dia, uma nova ideia surgia que melhorava a possibilidade de se criar um bom trabalho. Devido à convivência com o professor Ângelo Correia, diariamente aprendemos formas de reutilizar material e sentimo-nos cada vez mais à*

---

<sup>15</sup> Transcrições da reflexão da atividade



*vontade e «desenrascados». (...) Pudemos ainda dispor da disponibilidade e grande apoio dos restantes professores de Educação Física, assim como das estudantes-estagiárias do ISMAI”.*

Os jogos promoviam a cooperação, o trabalho em equipa e a comunicação, aspetos importantes e transversais à escola que contribuem para a concretização do PEE, podendo também ter um *transfer* favorável para o rendimento dos alunos nas aulas de EF. Foi por isso *“com alegria e satisfação que ajudamos a configurar toda esta atividade, sentindo que cada vez mais podemos ter um papel ativo como professores, perante toda a comunidade escolar em vários campos”.*

No final da atividade *“foi bastante gratificante ouvir os comentários da comunidade escolar acerca da diversidade e motivação dos jogos existentes, (...) sendo que pessoalmente, esta foi muito construtiva na tomada de consciência do modo de organização de atividades para a comunidade escolar”.*

#### **4.2.2. - Paintball<sup>16</sup>**

Numa tentativa de promover a EF na escola, durante este ano letivo foi desenvolvido na escola um projeto de atividades alternativas dirigido pelos professores Ricardo Menezes, Valdemar Martins e Vasco Rigolet.

Como tem sido habitual todos os professores ofereceram-se para auxiliar na preparação dos materiais, sendo que eu e a minha colega, Ana Sofia Sousa, ficamos encarregues da elaboração de folhas de registo, e ajudamos na montagem e transporte dos alvos, para que tudo estivesse pronto a horas.

Durante a atividade posicionei-me num ponto de controlo, onde tinha a função de registar a pontuação dos alunos/equipas e a explicar a forma correta de usar o material (certificando-me que este não é danificado), e apelando sempre às questões de segurança, uma componente muito importante nesta modalidade. *“O papel de todos os professores foi fundamental dada a perigosidade que o material usado pode ter nas mãos de adolescentes irresponsáveis, e também na*

---

<sup>16</sup> Transcrições da reflexão da atividade

*conservação do material, ainda mais tendo este sido cedido por uma empresa particular”.*

A estrutura da atividade chamou muita atenção na escola, já que exigiu que todos os recintos/corredores da escola a ser utilizados para a atividade fossem encerrados. *“Por questões de segurança, apenas os participantes devidamente protegidos pelo equipamento fornecido, estavam autorizados a lá passar”.*

*“Sou da opinião de que deveriam ser promovidas mais atividades deste género, uma vez que não são atividades tão abordadas nas escolas e transmitem bastante motivação aos alunos. Notou-se um elevado interesse na comunidade escolar que não participou na atividade, uma vez que foram muitos os que se colocaram às janelas a observar com bastante interesse e curiosidade. (...) Findada a atividade os professores puderam também experimentar esta modalidade, tendo sido este um momento de descontração e convívio entre todos muito apreciado”.*

A atividade teve o seu fim por volta das 17:30, já que com o anoitecer deixou de haver condições visuais que permitissem a sua continuidade *“a certa altura começamos a ter bastantes dificuldades em perceber se os alunos acertavam nos alvos e em que parte dos mesmos”.* O que me levou a refletir sobre a necessidade de um planeamento cuidadoso que nos prepare para os constrangimentos que poderão surgir e limitar a nossa atuação.

#### **4.2.3. - Corta-Mato Escolar<sup>17</sup>**

O corta-mato da ESAH realizou-se no dia 16 de dezembro e a sua organização esteve a cargo do núcleo de estágio do ISMAI. Contudo, fomos convidados a colaborar na sua realização estando como em todas as atividades todo o grupo de EF envolvido.

Este ano, graças aos esforços dos professores, houve a possibilidade do corta-mato ter lugar na companhia das águas, um local bastante agradável, rodeado de vegetação ideal para a realização de uma atividade como esta. Durante o decorrer desta atividade apercebi-me que o *“apoio e parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade envolvente podem, sem dúvida, trazer vantagens para a nossa atuação, aumentando a sua qualidade (...)”.*

---

<sup>17</sup> Transcrições da reflexão da atividade

Face às condições atmosféricas adversas, foi necessário criar condições que permitissem o desenrolar da atividade em segurança. E já que o *“tempo húmido leva muitas vezes a quedas, antes do início da competição, todos os professores ajudaram na colocação de colchões nos locais mais perigosos, prevenindo lesões graves”*.

Durante a atividade inicialmente tinha a função de orientar os alunos no percurso a realizar, juntamente com a minha colega Ana Sofia Sousa. No entanto, *“pelo facto de sentirem algumas dificuldades no registo de chegada dos alunos, e da sua classificação, solicitaram a minha ajuda nessa tarefa. Devo dizer que foi uma função que gostei bastante de desempenhar, já que colocada na meta, pertencia-me o primeiro contacto com os alunos após o final do percurso, partilhando a sua alegria (especialmente quando uma boa prestação dos alunos da minha turma) ”*.

A entrega de prémios, não teve na minha opinião a melhor organização, sendo no entanto compensado esse fator pelo grande entusiasmo demonstrado pelos alunos. Este concretizou-se em *“um momento de reconhecimento público da competência dos alunos, sendo este um momento muito importante para eles”*.

Finda a atividade, todos os professores cooperaram mais uma vez na arrumação do material utilizado, demonstrando grande espírito de equipa e de entreaajuda.

*“Por fim, é com agrado que realçamos que gostei bastante de participar neste evento escolar, não só por ajudar, mas também porque enriqueceu o meu conhecimento relativo à organização de atividades e às estratégias de prevenção a adotar no sentido de garantir a segurança dos alunos”*.

#### **4.2.4. - Duplas Românticas<sup>18</sup>**

As duplas românticas são uma atividade com tradição na ESAH, realizada todos os anos no dia 14 de fevereiro, como forma de comemorar o dia de São Valentim. Este ano, foi dirigida pelos professores Carlos Lopes e Bárbara Feio, porém à imagem das atividades anteriores, todo o grupo de EF deu a sua contribuição para o sucesso do evento.

---

<sup>18</sup> Transcrições da reflexão da atividade

Esta competição teve um cariz ligeiramente diferente das restantes ao permitir que duplas de professores se inscrevessem e competissem de igual para igual com os alunos.

Durante a atividade, conjuntamente com a minha colega Ana Sofia Sousa, fiquei responsável pela arbitragem de um dos campos de jogo e pelo apontamento das pontuações numa ficha de registo preparada antecipadamente pelos responsáveis. Esta função foi posteriormente passada para os alunos do curso profissional de desporto, já que a turma no momento em que decorriam os jogos se encontrava no seu tempo de aula, fazia todo o sentido que fossem integrados na atividade sobre a qual têm interesse, pelo que a partir desse momento supervisionei e a auxiliei-os sempre que necessário.

Tive ainda a oportunidade de observar *“o desempenho das duplas inscritas das minha turmas, que ao demonstraram alguns dos conhecimentos adquiridos nas aulas de voleibol lecionadas no período passado, me deixaram bastante orgulhosa. (...) uma destas equipas só foi mesmo eliminada no confronto com a equipa de professores que saiu vitoriosa da competição”*.

Toda a comunidade escolar demonstrou interesse por esta atividade, sendo que *“mesmo depois de serem eliminados da competição, alguns alunos, funcionários e até mesmo professores, instalaram-se na galeria do Ginásio Grande a observar os jogos e a apoiar os colegas, principalmente no último jogo que foi um confronto bastante renhido entre uma equipa de alunos e uma de professores”*.

O acompanhamento desta atividade permitiu-me tirar algumas ilações sobre os inconvenientes de planear uma atividade de competição entre alunos e professores. *“Apesar de ser um desafio diferente, é normal que, os professores de educação física possuindo um maior domínio técnico e tático do que os seus alunos, ganhem estes confrontos. Sendo que o confronto destas equipas com alunos, de «igual para igual», desde o início da competição fez com que as pares menos competentes fossem imediatamente eliminadas, num jogo em que se sentiram «sem hipóteses» de vencer, reduzindo consequentemente a sua motivação!”*

Na minha opinião este problema podia ser resolvido, tornando a competição até mais justa se, equipas de professores e alunos se defrontassem separadamente. Desta forma, encontrava-se apenas no

confronto final, esse sim realizado entre as equipas vencedoras de professores e a de alunos.

#### **4.2.5. - Speedminton/ Blackminton<sup>19</sup>**

O *speedminton/Blackminton* realizou-se no dia 1 de março, e foi mais uma das atividades incluídas no projeto de atividades alternativas que os professores Ricardo Menezes, Valdemar Martins e Vasco Rigolet levaram a cabo este ano.

Os professores pediram que divulgássemos a atividade pelos nossos alunos e recolhêssemos as inscrições. *“Desconhecia completamente esta modalidade, pelo que quando soube do seu planeamento na escola, decidi pesquisar um pouco acerca da mesma”,* preparando-me desta forma para tirar as dúvidas que os alunos com certeza teriam.

Para a sua preparação para além de, como sempre, ajudar na preparação do material/espço, fiquei com a minha colega Ana Sofia Sousa encarregue de realizar as pinturas faciais. *“Uma vez que a atividade é executada no escuro, as pinturas eram propositadamente fluorescentes para que se tornassem visíveis sob as luzes negras. (...) As pinturas trouxeram uma festividade especial ao evento (...)”.*

Mesmo tendo sido realizado num horário tardio, o que limitou a participação de alguns alunos, *“por não ser uma modalidade muito conhecida, a adesão de participantes foi grande. (...) Os alunos estiveram muito entusiasmados durante toda atividade, e apesar do frio que se fazia sentir a boa disposição dos alunos foi contagiante, cativando a atenção de professores e funcionários que se deslocaram ao espaço exterior para observar e também experimentar a modalidade”.*

#### **4.2.6. - Compal Air<sup>20</sup>**

Numa tentativa de alargar o meu conhecimento sobre o funcionamento do Desporto Escolar (DE), no dia 3 de março, ofereci-me, juntamente com o meu colega Fábio Teixeira, para acompanhar os alunos do desporto escolar de

---

<sup>19</sup> Transcrições da reflexão da atividade

<sup>20</sup> Transcrições da reflexão da atividade

basquetebol que iriam representar a escola, ao participar na fase do *compal air* que teve lugar na Escola Secundária Rocha Peixoto.

Após a chegada ao local, *“foi interessante perceber a integração dos alunos no meio, já conheciam muitos dos outros participantes, conheciam as rotinas, sabiam o que esperar, ao contrário de mim sendo esta a primeira vez que me encontrei num evento do desporto escolar”*.

As condições atmosféricas obrigaram a organização do evento à não utilização das tabelas exteriores, sendo que em vez das 12 previstas, os jogos apenas decorreram em 6 tabelas. Na impossibilidade de realizar tantos jogos simultaneamente, houve a necessidade de se alterar a classificação para um sistema de eliminatórias. *“O sistema de eliminatórias não é compensador para os alunos. Sendo que ao 1º jogo que percam, são imediatamente eliminados da competição. Infelizmente tal aconteceu com a nossa equipa feminina, que ao perder o primeiro jogo deixou a competição muito cedo. Embora perceba as causas que levaram adoção do sistema, para os alunos que acordaram cedo para participarem neste evento, jogar 10 minutos e ser postos fora é bastante desmotivador”*.

*“Na minha perspetiva os alunos comportam-se já de forma autónoma, sendo que os professores desempenharam apenas um papel de acompanhante, de torcedor, fazendo os alunos acreditar no seu sucesso”*.

#### **4.2.7. - Workshop de Primeiros Socorros<sup>21</sup>**

Orientado pelo professor cooperante, Ângelo Correia, o núcleo de estágio da FADEUP decidiu organizar um *workshop* de primeiros-socorros e suporte básico de vida, realizado de no Dia da Escola, 23 de Maio.

No mesmo dia o grupo de EF realizou outra atividade, pelo que nem todos os professores tiveram a oportunidade de presenciar o *workshop*. Ainda assim pensamos ser um tema pertinente para toda a comunidade escolar.

*“Decidimos elaborar uma ficha de controlo para conseguirmos ter conhecimento dos alunos que participaram, (...) as fichas permitiram-nos conhecer o número de participantes, pelo que o número chegou perto dos 160. A adesão dos alunos foi algo que superou as minhas expectativas”*.

---

<sup>21</sup> Transcrições da reflexão da atividade

*“Para a apresentação do Suporte Básico de Vida, tivemos acesso a 3 bonecos de treino, cedidos por uma equipa de bombeiros, tendo sido um dos pontos mais interessantes do workshop. (...) é de salientar o especial interesse de um aluno que tinha participado de manhã, de tarde pediu à professores para levar toda a turma a participar”*

No espaço disponibilizado, optamos por organizar as atividades em vários grupos pelo ginásio, onde os *“participantes, se dirigiam ao(s) grupo(s) que lhe cativassem mais a atenção, (...) decidimos também colocar imagens e explicações dos passos de execução de cada situação, tendo este sido considerado como um importante guião para os participantes”*.

#### **4.2.8 - Direção de Turma**

Na visão de Sá (1997), a heterogeneidade característica de uma escola de massas criou uma maior complexidade limitadora de uma uniformidade curricular pedagógica. Daqui surgiu a necessidade do aparecimento do Diretor de Turma (DT), como uma figura de gestão intermédia.

Qualquer professor pode potencialmente ser designado para desempenhar o cargo de diretor de turma, já que não estão contempladas quaisquer necessidades de formação específica. Daí que, ao longo deste ano de estágio considere pertinente o meu envolvimento nesta função, a fim de aumentar a minha preparação para o desempenho da mesma.

Numa fase inicial foi importante perceber qual a legislação que regula a ação do diretor de turma na escola. Através desta, apercebi-me das infindáveis tarefas de carácter administrativo que este desempenhava.

O cargo de direção de turma exige muita responsabilidade, daí que seja importante elaborar cuidadosamente um *dossiê* de turma desde um primeiro momento. O *dossiê* de turma para além de conter os dados pessoais de cada aluno, funciona como um registo informativo de toda a atividade dos mesmos na escola, pelo que é fundamental que seja constantemente atualizado e organizado, de modo a que possa ser consultado a qualquer momento.

Roldão (1995) coloca a função do DT na interface entre a docência e a gestão, assumindo-o, por um lado, como um líder/coordenador do trabalho do

grupo dos professores da turma, e por outro lado, como parte do sistema de gestão da escola, tendo a seu cargo a gestão global do conselho de turma da qual é presidente. Assim, para a autora, a função do DT inclui um conjunto de áreas de atuação correspondentes aos diferentes interlocutores: alunos, professores e Encarregados de Educação (EE).

Através do acompanhamento do trabalho de direção de turma, tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos, até então unicamente teóricos, acerca do papel do diretor de turma e das suas funções perante os alunos, os encarregados de educação e a própria instituição escolar.

No desempenho da função de um coordenador de todo o trabalho do grupo de professores da turma, deve proceder a uma análise da situação da turma, não só a nível do seu contexto sociofamiliar e económico, mas também a nível do seu historial escolar anterior, como ponto de partida para situar os restantes docentes na realidade com que vão trabalhar, e promover nos conselhos de turma debates que permitam encontrar estratégias de superação das dificuldades sentidas (Roldão, 1995).

Como um intermediário da relação estabelecida entre a escola e a família, o DT procura reduzir a distância existente entre as duas partes, definindo inclusive um horário semanal de atendimento aos EE. O DT personifica então a imagem humanista da organização, nas palavras de Sá (1997, p. 221): “a escola preocupa-se com o bem-estar dos seus alunos porque dispõe de uma estrutura particularmente centrada na resolução dos seus problemas”. Ao longo deste ano, no diálogo com outros professores fui-me apercebendo, que a participação dos EE na ESAH era muito pouco ativa, sendo reduzido o número dos que comparecem às reuniões e os restantes mostrando-se muitas vezes incontactáveis. É ainda de destacar que as exceções de EE que comparecem, representam educandos que não levantam problemas, sendo por isso menos revelante a sua presença na escola.

No que diz respeito aos alunos, Sá (1997) salienta a responsabilidade de promover a sua integração na vida escolar, procurando a resolução de problemas como a assiduidade, o aproveitamento, comportamento, entre muitos outros.



Em síntese, apercebi-me que as funções desempenhadas pelo DT são muitas e diversificadas. Como tal, torna-se indispensável que o professor com esta função, seja muito organizado, esteja em constante atualização do que se passa com a sua turma, e por último que preveja as possíveis situações problemáticas, contribuindo para a resolução de conflitos que possam surgir ao longo do ano.

## **4.3 – Desenvolvimento Profissional**

### **4.3.1 – Estudo Investigação-Ação: Aquisição de Conhecimento Declarativo em EF, comparação entre alunos surdos e ouvintes**

#### **Introdução**

Valente et al. (2005), reconheceram que a educação dos alunos surdos, pela a sua especificidade e complexidade, constitui-se num desafio constante. Por isso, existem ainda muitas controvérsias no que diz respeito á adequação com que está a ser praticada a inclusão dos alunos surdos no ensino regular.

Para Gomes (2011), o problema reside no facto de apesar do acesso estar garantidos para todos, o sucesso é só para alguns. Isto porque, a especificidade de cada aluno conduz a que não se encontrem todos em igualdade de circunstâncias no que diz respeito ao acesso dos serviços disponibilizados pelo estado.

Na mesma linha de pensamento, também Silva (2001, p. 20) recorda que “a escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo”. Razão pela qual observamos os grupos minoritários, neste caso alunos de educação especial, a serem forçados aos valores dominantes quando procuram um ensino regular (Pacheco & Caramelo, 2005). Torna-se então urgente que por todo o país se modifique a realidade educativa dos alunos surdos, procurando preferencialmente a participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica (Coelho, 2005).

O número de surdos que ingressa no ensino superior é atualmente ainda bastante reduzido. Ao analisar esta situação, diversos investigadores atribuem o fracasso da educação e consequente baixa alfabetização de alunos com estas características à falta de significados da sua língua (Silva, 2001). A responsabilidade do insucesso destes alunos não é, no entanto, atribuída à escola mas sim aos próprios alunos, tornando as expetativas sobre as suas capacidades cada vez mais baixas (Gomes, 2011).

É urgente admitir que todos os alunos são capazes de obter sucesso educativo, e nesse sentido, a escola tem que procurar proporcionar,

particularmente para os alunos com necessidades educativas especiais, formas diversificadas e adequadas de o alcançar (Ferreira et al., 1993).

Compreende-se assim, segundo o pensamento de Gomes (2011), que para que os grupos minoritários se sintam verdadeiramente incluídos como cidadãos, será essencial permitir a sua participação ativa em todas as áreas sociais, culturais, educacionais de trabalho e de lazer.

#### **4.3.2 - Revisão da Literatura**

##### **4.3.2.1 - Caracterização da Deficiência Auditiva**

Ferreira et al. (1993), definiram a deficiência auditiva como uma perda parcial ou total da capacidade de ouvir. Anos mais tarde, Nielsen (1999) aprofundou o conceito, e considerou que a disfunção auditiva era a incapacidade para processar de forma precisa os estímulos auditivos, quer na perspetiva da receção quer na produção.

Cabral (2005) declarou que a surdez é quantificada pelo desvio em relação à audição normal. Desta forma, considera-se que “há surdez assim que o limiar de audição se eleva, assim que a baixa de perceção dos sons proveniente da variação admissível para o individuo normal, seja de 20dB de perda” (Lafon, 1989, p. 8).

Para autores como Duarte et al. (2005), a deficiência auditiva constitui-se, na sua essência, como o resultado de uma doença do aparelho auditivo. Uma criança pode já nascer surda por diferentes causas, não só por uma doença hereditária que provoque um mau desenvolvimento do ouvido, mas também, por a progenitora ter padecido de alguma doença durante o período de gestação.

Este défice pode ainda ser adquirido durante o período de desenvolvimento das crianças. E neste caso, Ferreira et al. (1993) reconheceram serem diversas as doenças que atingem este órgão e podem conduzir a um estado de surdez, dependendo a sua gravidade da localização da lesão.

Nesta perspetiva a gravidade da lesão conduzirá a diferentes graus de surdez, que Lafon (1989) classifica em:

- Surdez leve, de 20 a 40 dB de perda média;
- Surdez média, de 40 a 70 dB de perda média;
- Surdez severa, de 70 a 90 dB;
- Surdez profunda, mais de 90 dB.

Devendo estes dados ser interpretados com base no pressuposto de que o “grau de perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para amplificar o som de um modo a que seja percebido pela pessoa surda” (Jiménez et al., 1997, p. 350).

Ferreira et al. (1993) referem que as doenças que atingem o ouvido interno lesam estruturas nervosas sem possibilidade de regeneração, pelo que causam danos difíceis de recuperar. Não havendo a possibilidade de os médicos tratarem estas lesões, é necessário recorrer a outras estratégias no sentido de minimizar o défice sentido.

Uma dessas estratégias poderá passar pela utilização de próteses auditivas, que amplificam a pouca audição que a criança ainda apresenta. Os mesmos autores afirmam ainda que, quanto mais precoce for a adaptação à prótese, mais cedo se começa a estimular o cérebro da criança e consequentemente melhor será o seu desenvolvimento.

#### **4.3.2.2 - Implicações da Surdez no Desenvolvimento do Indivíduo**

Coelho et al. (2004) alegaram que a principal diferença entre os ouvintes e os surdos se encontra na diferente dominância sensorial das suas formas de comunicação. Será então a comunicação a única limitação que a surdez coloca ao indivíduo?

Para Valente et al. (2005), a perda auditiva interfere não só com a receção mas também com a produção da fala, considerando ainda que a sua dificuldade em ouvir e falar podem dificultar bastante o ajustamento do indivíduo, quer a nível social quer académico, se não forem encontradas alternativas e estratégias para estas crianças.

Já Vygotsky (cit. por Silva, 2001) afirmava ser por meio da linguagem que o indivíduo ingressa numa sociedade, interioriza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura o seu pensamento, atribuindo-lhe, desta forma, um papel central no desenvolvimento psicológico.

De modo similar Nielsen (1999), refere-se ao canal auditivo como uma das “avenidas” mais importantes para a receção de informações acerca do meio que nos rodeia. Considerando assim que, pessoas que apresentam disfunções de processamento auditivo têm dificuldade em processar e em identificar a origem dos sons ou perceber o seu significado. Razão pela qual estes indivíduos apresentam dificuldades em reproduzir intensidade de som, ritmo e melodia (Ibidem).

Concomitantemente ao pensamento deste autor, também na perspectiva de Ferreira et al. (1993), o processo de desenvolvimento da criança surda é afetado tanto pela dificuldade em compreender o mundo exterior, quanto pelo facto de não ser entendida pelos que a rodeiam.

Torna-se evidente para todos que o ouvido é a porta da linguagem verbal, no entanto este órgão desempenha funções bem mais importantes. A sua principal função constitui-se na percepção do meio, já que tanto a direcção como a distância são determinadas acusticamente (Lafon, 1989). Desta forma, o autor sugere que para a criança surda, o mundo não tem profundidade.

#### **4.3.2.3 - Inclusão no Ensino Normal**

Ferreira et al. (1993) salientam que o facto de a criança surda contactar, desde muito cedo, com crianças que falam será uma vantagem importante para o desenvolvimento de indivíduos com estas características. Defendendo desta forma que a educação da criança surda será mais completa se integrada no mesmo meio que frequentaria se ouvisse.

Na opinião de Lafon (1989), é uma completa ilusão pensar-se que a educação da criança surda possa ter proveito num grupo de crianças similares, concluindo que, somente a educação de uma criança surda no ensino normal

proporcionará condições para uma integração real, conduzindo a um futuro social e profissional em que estará perfeitamente integrada ao mundo dos ouvintes.

Esta integração, na opinião de Ferreira et al. (1993) beneficiará também os alunos ouvintes, não só ao adquirirem uma visão mais rica e adequada do que significa pertencer a uma sociedade para todos, mas também pela diversificação das estratégias de ensino.

Nas suas investigações, Jiménez et al. (1997), consideram ser importante que a escola dê a oportunidade a que o aluno surdo se desenvolva no ambiente natural em que viverá toda a vida, motivando e potenciando desta forma o desenvolvimento das capacidades necessárias para que se sinta seguro, valorizado, autónomo e útil. Os autores fornecem assim uma visão da escola que transcende um local de aquisição de conhecimento, e se converte num local onde todos aprendemos a conviver com o nosso grupo social.

#### **4.3.3 - Objetivos e Hipóteses**

Fortin et al. (2009) considera que o objetivo, as questões de investigação e as hipóteses surgem do problema de investigação e pretendem conduzir a investigação para um método apropriado à obtenção da informação desejada.

##### **4.3.3.1 – Objetivo do Estudo**

O objetivo geral deste trabalho é verificar se os alunos surdos do 10ºD e 10ºH, integrados na turma de ouvintes do 10ºC na disciplina de EF, expostos ao mesmo tipo de aprendizagem adquirem a mesma informação/conhecimento declarativo. Sendo as respetivas conclusões retiradas exclusivamente para o caso específico dos alunos desta turma.

##### **4.3.3.2 – Formulação das Hipóteses**

**Hipótese I** – Os alunos surdos apresentam mais dificuldades que os ouvintes a identificar a imagem da modalidade com o nome da mesma.

**Hipótese II** – Os alunos surdos apresentam mais dificuldade que os ouvintes a identificar a imagem da técnica com o nome da mesma.

**Hipótese III** – Os alunos surdos apresentam mais dificuldades que os ouvintes na correspondência do nome do gesto técnico com o nome da modalidade.

#### **4.3.4 - Material e Métodos**

##### **4.3.4.1 - Caracterização da Amostra**

A amostra é constituída por 24 alunos pertencentes a turmas do 10º ano de escolaridade da ESAH.

De acordo com o *status* de audição dividiu-se a amostra em dois grupos, surdos e ouvintes, com uma participação de 4 e 20 indivíduos respetivamente. Assim, 17% dos alunos da amostra são surdos e 83% são ouvintes.

A amostra é constituída por alunos dos 15 aos 19 anos de idade sendo que em média os indivíduos têm 17 anos quer o grupo dos surdos quer dos ouvintes.

Durante o presente ano letivo todos os elementos da amostra frequentaram as aulas de EF lecionadas por mim mesma.

##### **4.3.4.2 – Identificação do Instrumento**

Primeiramente foi elaborado um pedido de consentimento informado<sup>22</sup> para entregar aos encarregados de educação dos alunos da turma, onde era explicado o objetivo e todos os procedimentos pelo que os alunos que que aceitassem participar no estudo iriam realizar.

Após o consentimento dos encarregados de educação para que os alunos fizessem parte da amostra, estes realizaram um questionário no sentido de avaliar o seu conhecimento declarativo de EF. Para tal, foi utilizado o questionário proposto no estudo de Ribeiro (2011).

---

<sup>22</sup> Anexo I – Pedido de Consentimento Informado

O Questionário<sup>23</sup> encontra-se dividido em três fases. Num primeiro momento os alunos deveriam fazer a correspondência entre a designação das diferentes modalidades com a imagem que a retrata. Numa segunda fase, selecionou-se três modalidades (voleibol, basquetebol e atletismo) e pedia-se que os participantes identificassem e correspondessem a designação de cada gesto técnico à sua representação. E finalmente a terceira fase pretendia que fizessem a correspondência entre a designação do gesto técnico e a designação da modalidade.

Era ainda exigido que a terceira fase do questionário fosse aplicada apenas após a recolha das fases anterior, para que os alunos não tivessem o apoio às imagens no momento da sua realização.

#### **4.3.4.3 - Métodos Estatísticos Utilizados**

Após a recolha e organização dos dados procedi ao respetivo tratamento estatístico, utilizando o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0.

Para a análise dos dados foi utilizada a estatística descritiva e a estatística inferencial. Relativamente à estatística descritiva são apresentados os dados dos valores médios e os valores do desvio-padrão obtidos para todas as variáveis.

No que diz respeito à estatística inferencial, dado o número reduzido da amostra (inferior a 30 indivíduos), e considerando que se trata de uma escala dicotómica nominal utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* para um nível de significância de 0.05, para a comparação dos resultados entre os dois grupos da amostra (surdos e ouvintes).

#### **4.3.5 - Apresentação e Análise dos Resultados**

A apresentação e análise dos resultados será efetuada segundo a ordem dos questionários.

---

<sup>23</sup> Anexo II - Questionário



#### 4.3.5.1 – Questionário 1: Correspondência da imagem com a modalidade

Neste questionário o aluno devia identificar e fazer corresponder cada uma das imagens ao nome da modalidade retratada.

**Quadro 2 - Percentagens Respostas Corretas ao Questionário1**

|                          | Respostas |            | % respostas corretas | Std. Deviation |
|--------------------------|-----------|------------|----------------------|----------------|
|                          | Corretas  | Incorretas |                      |                |
| Coluna A: 1. Atletismo   | 25        | 0          | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 2. Basquetebol | 25        | 0          | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 3. Voleibol    | 23        | 2          | 92%                  | ,27689         |
| Coluna A: 4. Badminton   | 22        | 3          | 88%                  | ,33166         |
| Coluna A: 5. Andebol     | 22        | 3          | 88%                  | ,33166         |
| Coluna A: 6. Natação     | 25        | 0          | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 7. Ginástica   | 23        | 2          | 92%                  | ,27689         |
| Coluna A: 8. Futebol     | 24        | 1          | 96%                  | ,20000         |

Observa-se que, na totalidade dos participantes, a percentagem de respostas corretas varia entre os 88% e os 100%. Sendo que as modalidades mais facilmente identificadas foram o atletismo, basquetebol e natação. Badminton e andebol foram as modalidades em que os alunos demostraram maior percentagem de erro na sua identificação.

#### 4.3.5.2 – Questionário 2: Identificação do termo técnico com apoio da imagem

Para esta fase foram selecionadas três modalidades, Voleibol, Basquetebol e Atletismo, sobre as quais, o aluno corresponder a designação do gesto técnico à imagem que os representa. Pedia-se ainda que os alunos partindo das imagens e termos técnicos apresentados identificasse a modalidade desportiva.

**A. Voleibol****Quadro 3 - Percentagem de Respostas Corretas Questionário2A**

|                                | Resposta |           | % respostas corretas | Std. Deviation |
|--------------------------------|----------|-----------|----------------------|----------------|
|                                | Correta  | Incorreta |                      |                |
| Qual a Modalidade Desportiva?  | 23       | 1         | 96%                  | ,20412         |
| Coluna A: 1. Serviço por cima  | 20       | 4         | 83%                  | ,38069         |
| Coluna A: 2. Passe de Frente   | 20       | 4         | 83%                  | ,38069         |
| Coluna A: 3. Manchete          | 19       | 5         | 79%                  | ,41485         |
| Coluna A: 4. Serviço por baixo | 21       | 3         | 88%                  | ,33783         |
| Coluna A: 5. Remate            | 23       | 1         | 96%                  | ,20412         |

Na totalidade da amostra apenas um aluno não foi capaz de identificar corretamente qual a modalidade desportiva.

No que respeita à associação entre o termo técnico e respetiva figura, observou-se que a percentagens de respostas corretas, da totalidade da amostra, varia entre os 79% e os 96%. Sendo superior para o remate, seguido do serviço por baixo e revelando valores inferiores para o gesto técnico da manchete.

**B – Basquetebol****Quadro 4 - Percentagem de Respostas Corretas Questionário2B**

|                                      | Respostas |            | % Respostas Corretas | Std. Deviation |
|--------------------------------------|-----------|------------|----------------------|----------------|
|                                      | Corretas  | incorretas |                      |                |
| Qual é a Modalidade Desportiva?      | 23        | 1          | 96%                  | ,20412         |
| Coluna A: 1. Drible de Progressão    | 23        | 1          | 96%                  | ,20412         |
| Coluna A: 2. Passe de Ombro          | 23        | 1          | 96%                  | ,20412         |
| Coluna A: 3. Lançameto na Passada    | 24        | 0          | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 4. Drible de Proteção      | 23        | 1          | 96%                  | ,20412         |
| Coluna A: 5. Passe de Peito          | 24        | 0          | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 6. Rotação sobre o pé eixo | 22        | 2          | 92%                  | ,28233         |

Na globalidade 96% dos alunos foram capazes de identificar corretamente a modalidade desportiva.

A amostra apresenta uma percentagem de respostas corretas entre os 92% e os 100%. Verificando-se as percentagens mais elevadas para o lançamento na passada e o passe de peito, e a mais baixa para a rotação sobre o pé eixo.

## **C – Atletismo**

**Quadro 5 - Percentagem de Respostas Corretas Questionário2C**

|                                    | Resposta |           | % de Respostas Corretas | Std. Deviation |
|------------------------------------|----------|-----------|-------------------------|----------------|
|                                    | Correta  | Incorreta |                         |                |
| Qual é a Modalidade Desportiva?    | 23       | 1         | 96%                     | ,20412         |
| Coluna A: 1. Lançamento do Dardo   | 23       | 1         | 96%                     | ,20412         |
| Coluna A: 2. Corrida de Estafetas  | 24       | 0         | 100%                    | ,00000         |
| Coluna A: 3. Corrida de Velocidade | 24       | 0         | 100%                    | ,00000         |
| Coluna A: 4. Lançamento do Peso    | 24       | 0         | 100%                    | ,00000         |
| Coluna A: 5. Corrida de Barreiras  | 24       | 0         | 100%                    | ,00000         |
| Coluna A: 6. Salto em Comprimento  | 24       | 0         | 100%                    | ,00000         |

Dos alunos que compõem a amostra 96% foi capaz de identificar de forma correta a modalidade desportiva em questão.

A percentagem de respostas corretas, neste questionário, varia entre os 96% e os 100%. Sendo esta percentagem apenas inferior ao valor máximo no lançamento do dardo.

Desta forma, este questionário apresenta uma percentagem de respostas corretas superior aos restantes.

### **4.3.5.3 – Questionário 3: Corresponder o termo técnico com a modalidade desportiva (sem apoio de imagem)**

No terceiro questionário, esperava-se que os alunos relacionassem a designação dos gestos técnicos, utilizados já nos questionários anterior, com o nome de cada modalidade (voleibol, basquetebol e atletismo), desta vez sem auxílio de uma imagem.

**Quadro 6 – Percentagem de Respostas Corretas Questionário3**

|                                       | Resposta |           | % Respostas Corretas | Std. Deviation |
|---------------------------------------|----------|-----------|----------------------|----------------|
|                                       | Correta  | Incorreta |                      |                |
| Coluna A: 1. Lançamento na Passada    | 22       | 1         | 96%                  | ,20851         |
| Coluna A: 2. Corrida de Barreiras     | 24       | 0         | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 3. Lançamento do Dardo      | 21       | 3         | 88%                  | ,33783         |
| Coluna A: 4. Lançamento de Peso       | 20       | 3         | 87%                  | ,34435         |
| Coluna A: 5. Passe de Peito           | 24       | 0         | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 6. Passe de Frente          | 18       | 6         | 75%                  | ,44233         |
| Coluna A: 7. Serviço por Baixo        | 23       | 0         | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 8. Salto em Comprimento     | 22       | 2         | 92%                  | ,28233         |
| Coluna A: 9. Serviço por Cima         | 22       | 1         | 96%                  | ,20851         |
| Coluna A: 10. Manchete                | 23       | 1         | 96%                  | ,20412         |
| Coluna A: 11. Corrida de Velocidade   | 24       | 0         | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 12. Rotação sobre o pé eixo | 23       | 1         | 96%                  | ,20412         |
| Coluna A: 13. Passe de Ombro          | 22       | 1         | 96%                  | ,20851         |
| Coluna A: 14. Corrida de Estafetas    | 24       | 0         | 100%                 | ,00000         |
| Coluna A: 15. Drible de Proteção      | 23       | 1         | 96%                  | ,20412         |

Os alunos alcançaram neste questionário uma percentagem de respostas corretas entre os 75% e 100%.

Os dados revelam que, os termos técnicos que os alunos apresentaram uma maior facilidade em relacionar com a modalidade são a corrida de barreiras, o passe de peito, o serviço por baixo a corrida de velocidade e a corrida de estafetas. Por sua vez os termos em que os alunos cometeram mais incorreções são o passe de frente, o lançamento do dardo e o lançamento do peso.

#### **4.3.5.4 – Verificar se existem diferenças entre os alunos ouvintes e surdos**

De seguida são apresentados os resultados entre os grupos, surdos e ouvintes, para cada item do questionário, relativamente à existência de resultados cuja diferença tem significado estatístico.

## 4.3.5.4.1 – Questionário 1

Quadro 7 – Percentagem de Respostas Corretas por Grupo do Questionário1

|                          | % Respostas |        |
|--------------------------|-------------|--------|
|                          | Ouvintes    | Surdos |
| Coluna A: 1. Atletismo   | 100%        | 100%   |
| Coluna A: 2. Basquetebol | 100%        | 100%   |
| Coluna A: 3. Voleibol    | 95%         | 75%    |
| Coluna A: 4. Badminton   | 95%         | 50%    |
| Coluna A: 5. Andebol     | 95%         | 50%    |
| Coluna A: 6. Natação     | 100%        | 100%   |
| Coluna A: 7. Ginástica   | 95%         | 75%    |
| Coluna A: 8. Futebol     | 95%         | 100%   |

Ao dividirmos os resultados apresentados anteriormente pelos respetivos grupos da amostra, observamos que, o grupo dos alunos ouvintes apresenta uma percentagem de respostas corretas igual ou superior aos alunos surdos, na identificação da grande maioria das modalidades, sendo a única exceção verificada no caso do futebol.

Importa realçar que a percentagem de respostas corretas no grupo dos ouvintes varia entre os 95% e os 100%, a passo que, essa percentagem no grupo dos alunos surdos varia entre os 50% e 100%.

De seguida, ilustram-se os valores do teste de Mann-Whitney, onde foi determinada a significância estatística desta diferença:

Quadro 8 – Resultados do teste de Mann-Whitney Questionário1

|                          | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | Asymp. Sig. (2-tailed) | Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)] |
|--------------------------|----------------|------------|--------|------------------------|---------------------------------|
| Coluna A: 1. Atletismo   | 42,000         | 52,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 2. Basquetebol | 42,000         | 52,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 3. Voleibol    | 33,500         | 264,500    | -1,340 | ,180                   | ,543 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 4. Badminton   | 23,000         | 254,000    | -2,500 | ,012                   | ,177 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 5. Andebol     | 23,000         | 254,000    | -2,500 | ,012                   | ,177 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 6. Natação     | 42,000         | 52,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 7. Ginástica   | 33,500         | 264,500    | -1,340 | ,180                   | ,543 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 8. Futebol     | 40,000         | 50,000     | -,436  | ,663                   | ,915 <sup>b</sup>               |

Verificam-se diferenças significativas apenas na identificação das modalidades de badminton e de andebol, visto o valores de  $p$  ser inferior a 0,05.

## 4.3.5.4.2 – Questionário 2

## A. Voleibol

Quadro 9 – Percentagem de Respostas Corretas por Grupos Questionário2A

|                                | % Respostas Corretas |        |
|--------------------------------|----------------------|--------|
|                                | Ouvintes             | Surdos |
| Qual a Modalidade Desportiva?  | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 1. Serviço por cima  | 90%                  | 50%    |
| Coluna A: 2. Passe de Frente   | 90%                  | 50%    |
| Coluna A: 3. Manchete          | 90%                  | 25%    |
| Coluna A: 4. Serviço por baixo | 100%                 | 25%    |
| Coluna A: 5. Remate            | 95%                  | 100%   |

Ao dividirmos a percentagem de respostas corretas deste questionário pelos respetivos grupos da amostra, observamos que o grupo dos alunos ouvintes apresenta uma percentagem de respostas corretas superior aos alunos surdos, na associação entre a designação do gesto técnico e a imagem correspondente, sendo a única exceção verificada no caso do remate.

Importa realçar que a percentagem de respostas corretas no grupo dos ouvintes varia entre os 90% e os 100%, a passo que, essa percentagem no grupo dos alunos surdos varia entre os 25% e 100%.

De seguida, ilustram-se os valores do teste de Mann-Whitney, onde foi determinada a significância estatística desta diferença:

Quadro 10 – Resultados do teste Mann-Whitney Questionário2A

|                                | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | Asymp. Sig. (2-tailed) | Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)] |
|--------------------------------|----------------|------------|--------|------------------------|---------------------------------|
| Qual a Modalidade Desportiva?  | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 1. Serviço por cima  | 24,000         | 234,000    | -1,918 | ,055                   | ,241 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 2. Passe de Frente   | 24,000         | 234,000    | -1,918 | ,055                   | ,241 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 3. Manchete          | 14,000         | 224,000    | -2,861 | ,004                   | ,045 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 4. Serviço por baixo | 10,000         | 220,000    | -4,053 | ,000                   | ,018 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 5. Remate            | 38,000         | 48,000     | -,447  | ,655                   | ,911 <sup>b</sup>               |

Estatisticamente, verificam-se diferenças significativas entre os grupos da amostra, na identificação da modalidade desportiva e na associação da manchete e do serviço por baixo, visto o valores de  $p$  ser inferior a 0,05.

É ainda de referir que apesar do serviço por cima e do passe em frente não apresentarem o nível de significância, o seu resultado (0,055) encontra-se muito próximo desse linear.

## B. Basquetebol

**Quadro 11 – Percentagem de Respostas Corretas por Grupos Questionário2B**

|                                      | % Respostas Corretas |        |
|--------------------------------------|----------------------|--------|
|                                      | Ouvintes             | Surdos |
| Qual é a Modalidade Desportiva?      | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 1. Drible de Progressão    | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 2. Passe de Ombro          | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 3. Lançamento na Passada   | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 4. Drible de Proteção      | 95%                  | 100%   |
| Coluna A: 5. Passe de Peito          | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 6. Rotação sobre o pé eixo | 95%                  | 75%    |

Ao dividirmos a percentagem de respostas corretas deste questionário pelos respetivos grupos da amostra, observamos que o grupo dos alunos ouvintes apresenta uma percentagem de respostas corretas igual ou superior aos alunos surdos, na associação entre a designação do gesto técnico e a imagem correspondente, sendo a única exceção verificada no caso do drible de proteção.

Importa realçar que a percentagem de respostas corretas no grupo dos ouvintes varia entre os 95% e os 100%, a passo que, essa percentagem no grupo dos alunos surdos varia entre os 75% e 100%.

De seguida, ilustram-se os valores do teste de Mann-Whitney, onde foi determinada a significância estatística desta diferença:

|                                      | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | Asymp. Sig. (2-tailed) | Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)] |
|--------------------------------------|----------------|------------|--------|------------------------|---------------------------------|
| Qual é a Modalidade Desportiva?      | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 1. Drible de Progressão    | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 2. Passe de Ombro          | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 3. Lançamento na Passada   | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 4. Drible de Proteção      | 38,000         | 48,000     | -,447  | ,655                   | ,911 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 5. Passe de Peito          | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 6. Rotação sobre o pé eixo | 32,000         | 242,000    | -1,293 | ,196                   | ,575 <sup>b</sup>               |

Quadro 12 – Resultado do teste de Mann-Whitney Questionário2B

Estatisticamente, verificam-se diferenças significativas entre os grupos da amostra, na identificação da modalidade desportiva e na associação da do drible de progressão e passe de ombro, visto o valores de  $p$  ser inferior a 0,05.

### C. Atletismo

|                                    | % Respostas Corretas |        |
|------------------------------------|----------------------|--------|
|                                    | Ouvintes             | Surdos |
| Qual é a Modalidade Desportiva?    | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 1. Lançamento do Dardo   | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 2. Corrida de Estafetas  | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 3. Corrida de Velocidade | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 4. Lançamento do Peso    | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 5. Corrida de Barreiras  | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 6. Salto em Comprimento  | 100%                 | 100%   |

Quadro 13 – Percentagem de Respostas Corretas por Grupos Questionário2C

Atribuindo a percentagem de respostas corretas deste questionário aos respetivos grupos da amostra, observamos que o grupo dos alunos ouvintes apresenta uma percentagem de respostas corretas igual ou superior aos alunos surdos, na associação entre a designação do gesto técnico e a imagem correspondente da modalidade de atletismo.

Importa realçar que a percentagem de respostas corretas no grupo dos ouvintes é 100%, a passo que, essa percentagem no grupo dos alunos surdos varia entre os 75% e 100%.

De seguida, ilustram-se os valores do teste de Mann-Whitney, onde foi determinada a significância estatística desta diferença:



**Quadro 14 – Resultados do teste de Mann-Whitney Questionário2C**

|                                    | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | Asymp. Sig. (2-tailed) | Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)] |
|------------------------------------|----------------|------------|--------|------------------------|---------------------------------|
| Qual é a Modalidade Desportiva?    | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 1. Lançamento do Dardo   | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 2. Corrida de Estafetas  | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 3. Corrida de Velocidade | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 4. Lançamento do Peso    | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 5. Corrida de Barreiras  | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 6. Salto em Comprimento  | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |

Estatisticamente, verificam-se diferenças significativas entre os grupos da amostra, na identificação da modalidade desportiva e na associação da do lançamento do dardo, visto o valores de  $p$  ser inferior a 0,05.

#### 4.3.5.4.3 – Questionário 3

**Quadro 15 – Percentagem de Respostas Corretas por Grupos Questionário3**

|                                       | % Respostas Corretas |        |
|---------------------------------------|----------------------|--------|
|                                       | Ouvintes             | Surdos |
| Coluna A: 1. Lançamento na Passada    | 95%                  | 100%   |
| Coluna A: 2. Corrida de Barreiras     | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 3. Lançamento do Dardo      | 100%                 | 25%    |
| Coluna A: 4. Lançamento de Peso       | 100%                 | 25%    |
| Coluna A: 5. Passe de Peito           | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 6. Passe de Frente          | 85%                  | 25%    |
| Coluna A: 7. Serviço por Baixo        | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 8. Salto em Comprimento     | 95%                  | 75%    |
| Coluna A: 9. Serviço por Cima         | 100%                 | 67%    |
| Coluna A: 10. Manchete                | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 11. Corrida de Velocidade   | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 12. Rotação sobre o pé eixo | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 13. Passe de Ombro          | 100%                 | 75%    |
| Coluna A: 14. Corrida de Estafetas    | 100%                 | 100%   |
| Coluna A: 15. Drible de Proteção      | 95%                  | 100%   |

Atribuindo a percentagem de respostas corretas deste questionário aos respetivos grupos da amostra, observamos que à exceção do lançamento da passada e do drible de proteção, o grupo dos alunos ouvintes apresenta uma percentagem de respostas corretas igual ou superior aos alunos surdos, na associação entre a designação do gesto técnico e a modalidade sem apoio da imagem.

Importa realçar que a percentagem de respostas corretas no grupo dos ouvintes varia dos 85% aos 100%, a passo que, essa percentagem no grupo dos alunos surdos varia entre os 25% e 100%.

De seguida, ilustram-se os valores do teste de Mann-Whitney, onde foi determinada a significância estatística desta diferença:

**Quadro 16 – Resultados do teste de Mann-Whitney Questionário3**

|                                       | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | Asymp. Sig. (2-tailed) | Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)] |
|---------------------------------------|----------------|------------|--------|------------------------|---------------------------------|
| Coluna A: 1. Lançamento na Passada    | 36,000         | 46,000     | -,459  | ,646                   | ,907 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 2. Corrida de Barreiras     | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 3. Lançamento do Dardo      | 10,000         | 220,000    | -4,053 | ,000                   | ,018 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 4. Lançamento de Peso       | 9,500          | 199,500    | -3,959 | ,000                   | ,016 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 5. Passe de Peito           | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 6. Passe de Frente          | 16,000         | 226,000    | -2,477 | ,013                   | ,068 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 7. Serviço por Baixo        | 38,000         | 48,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 8. Salto em Comprimento     | 32,000         | 242,000    | -1,293 | ,196                   | ,575 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 9. Serviço por Cima         | 20,000         | 230,000    | -2,582 | ,010                   | ,404 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 10. Manchete                | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 11. Corrida de Velocidade   | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 12. Rotação sobre o pé eixo | 30,000         | 240,000    | -2,236 | ,025                   | ,477 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 13. Passe de Ombro          | 28,500         | 218,500    | -2,179 | ,029                   | ,456 <sup>b</sup>               |
| Coluna A: 14. Corrida de Estafetas    | 40,000         | 50,000     | ,000   | 1,000                  | 1,000 <sup>b</sup>              |
| Coluna A: 15. Drible de Proteção      | 38,000         | 48,000     | -,447  | ,655                   | ,911 <sup>b</sup>               |

Estatisticamente, verificam-se diferenças significativas entre os grupos da amostra, na associação entre os termos técnicos do lançamento de dardo e do lançamento de peso, no caso do atletismo, do passe de ombro e rotação sobre o pé eixo, no basquetebol, e por fim, do serviço por cima, passe de frente e manchete, na modalidade de voleibol, visto o valores de  $p$  ser inferior a 0,05.

#### 4.3.6 - Conclusão

Nielsen (1999), acredita que, pelo facto de as crianças surdas serem incapazes de reconhecer diferenças e semelhanças dos sons, consequentemente terão dificuldade na aquisição de competências verbais e na compreensão de enunciados orais. Assim, segundo o autor, os surdos

apresentaram um défice no campo da memória auditiva, da fala e da capacidade de ler, características que têm profundas implicações na sua educação.

Considerando o facto mencionado por Nielsen (1999), estes alunos têm maior facilidade em aprender se o professor apresentar a informação a transmitir em modo visual. Por isso, aconselha-se que os momentos de instrução ou explicação devam ser acompanhados por estímulos visuais ou demonstrações. Desta forma, é importante ter atenção ao posicionamento destes alunos na turma nos momentos de instrução, de modo que o contacto visual seja facilmente estabelecido. Não esquecendo que o “surdo ouve com os olhos e fala com as mãos” (Santos, 2005, p. 153).

No que respeita à primeira hipótese levantada, verificou-se que, apesar da percentagem de respostas incorretas relativas ao questionário 1 dos alunos surdos ser superior à dos alunos ouvintes, 19% e 3% respetivamente, esta diferença não é significativa. As modalidades onde estas diferenças foram mais evidentes foram no badminton e voleibol. Compreende-se assim que, apesar de a diferença não ser estatisticamente significativa, os alunos surdos apresentaram tendencialmente uma maior dificuldade que os ouvintes na correspondência entre a designação da modalidade e a imagem que a retrata.

Na segunda hipótese atendemos aos resultados nas modalidades de voleibol, basquetebol e atletismo. Relativamente ao voleibol os alunos surdos apresentam uma percentagem de respostas incorretas de 46%, que é significativamente superior aos 6% atingidos pelos alunos ouvintes. Ao nível do basquetebol os resultados são bem mais satisfatórios, e a percentagem de respostas incorretas dos alunos surdos é de apenas 14%, que contrapõe com o valor de 1% dos alunos ouvintes. No atletismo foram verificados os valores mais baixos do questionário dois, sendo que os alunos ouvintes responderam com 100% de certeza e apenas 7% de respostas de surdos se manifestaram incorretas. Constata-se assim, que a modalidade de atletismo foi a que suscitou menores dúvidas em ambos os grupos da amostra. Na globalidade do questionário 2, os alunos surdos tiveram 77% de respostas corretas, enquanto que, os ouvintes alcançaram os 98% de respostas corretas.

Desta forma compreende-se que nesta amostra os alunos surdos demonstraram uma maior dificuldade de que os alunos ouvintes, em corresponder a designação técnica com a sua imagem, especialmente na modalidade de voleibol.

Relativamente à hipótese três, os alunos surdos demonstraram 78% de certezas na correspondência da designação do gesto técnico com a designação da modalidade a que pertence. Já os ouvintes concretizaram a mesma tarefa com 98% de respostas corretas. Indo estes resultados ao encontro da ideia de Jiménez et al. (1997) de que, para o aluno surdo, a aprendizagem da leitura é extremamente difícil, revelando que em muitos casos apesar de dominarem a mecânica da leitura não têm compreensão do que leem.

Conclui-se com este trabalho que há a necessidade de criar e desenvolver novas estratégias que possam ajudar os alunos surdos a ultrapassar as limitações impostas pela sua deficiência.

Nesta perspetiva, “o recurso da visualização de palavras e respetiva configuração é bastante adequado” (Nielsen, 1999, p. 74). Devendo o professor, sempre que possível recorrer a estímulos visuais, como as imagens.

Assim verificamos que a percentagem global de respostas corretas aos questionários é tendencialmente superior para os alunos ouvintes, em relação aos surdos, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ). Assumimos, por isso, que a nossa linguagem confere significado aos objetos da experiência, passando as coisas a ter significado para as pessoas por causa da linguagem (Littlejohn cit. por Felizes, 2005).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



### **Uma escalada sem fim...**

O primeiro dia de aulas, a 15 de Setembro de 2011, marcou o início de uma nova etapa na minha vida profissional e pessoal. A partir do momento em que assumi a posição de professora-estagiária, senti as emoções serem engrandecidas a cada vivência.

De facto, este foi o momento que mais marcou a minha formação inicial, sendo a primeira vez que compreendi verdadeiramente as abrangências do papel do professor na formação de um indivíduo.

A consciencialização da necessidade de planeamento e a reflexão crítica das minhas ações, contribuíram sem dúvida para o aumento da segurança sentida ao longo do desempenho do papel docente ao longo do ano. E por isso, hoje sinto certeza das decisões que me trouxeram aqui. No final do EP, percebi que esta experiência aumentou ainda mais o meu desejo de ser professora.

Este ano foi repleto de desafios, e se por um lado estes eram obstáculos que necessitava de ultrapassar, por outro, eram eles que me faziam evoluir e me mantinham motivada na busca de novos conhecimentos.

A lecionação a alunos com NEE foi sem dúvida um dos maiores desafios com que me deparei este ano. Estes alunos foram sem dúvida os protagonistas de muitos dos momentos de agustia pelas dificuldades sentidas, no entanto, foram também o rosto de muitas conquistas, pelo que considero terem sido uma mais-valia na minha experiência.

Ao perspetivar o futuro, tenho plena consciência da importância de dar continuidade ao meu processo formativo, já que, a mutabilidade do conhecimento torna o sucesso educativo dependente da atualização do professor.





## **BIBLIOGRAFIA**



- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de Shön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Formação de mestres e doutores exigências e competências*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Cabral, E. (2005). Dar Ouvidos aos Surdos, Velhos Olhares e Novas Formas de os Escutar. In O. Coelho (Ed.), *Prescutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?: Um Olhar Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, O. (Ed.). (2005). *Perscutar e Escutar a Surdez* (979 ed.). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Coelho, O., Cabral, E., & Gomes, M. d. C. (2004). Formação de Surdos: ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade & Cultura*(22), 153-181.
- Correia, L. d. M. (2003a). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. M. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. d. M., & Cabral, M. d. C. d. M. (1997). Uma nova Política em Educação. In L. d. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 175). Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S. José.

- Duarte, I., Ricou, M., & Nunes, R. (2005). A Surdez e Autonomia Pessoal. In O. Coelho (Ed.), *Perscutar e Escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Felizes, R. (2005). Considerações sobre a Construção de Significados pela Pessoa Surda na Ausência de um Sistema Linguístico Estruturado. In O. Coelho (Ed.), *Perscutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ferreira, A. V., Verdelho, C., Lé, M. d. N., & Silva, V. C. d. (1993). *Deficiência auditiva*. Porto: APECDA.
- Fortin, M.-F., Côte, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusididacta.
- Gomes, M. d. C. (2011). Jovens Surdos: Percurso Escolar e Expectativas Profissionais *Educação, Sociedade & Culturas*, 32(32), 111-128.
- Gomes, P. B., & Nunes, M. M. d. S. D. (2001). Relação entre a frequência e o tipo de Comportamentos de Indisciplina e o Tempo de Empenho Motor nas Aulas de Educação Física. In P. B. Gomes & A. Graça (Eds.), *Educação física e desporto na escola novos desafios diferentes soluções* (pp. 151-161). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Conceções e Práticas de Orientação* (1 ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jiménez, R. R., Prado, F. R., Moreno, L. d. I. R., & Rivas, A. M. B. (1997). O Deficiente Auditivo na Escola. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Lafon, J.-C. (1989). *A Deficiência auditiva na criança incapacidade e readaptação*. São Paulo: Manole.
- Macedo, L. d. (2002). Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allesandrini (Eds.), *As Competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 113 - 135). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Matos, Z., Batista, P., & Pinheiro, C. (2004). Experiências de Pré-Sociabilização na Profissão de Professor de Educação Física. Implicações para as Experiências da Formação Inicial *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 178-179.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Monteiro, I. C. B. d. C. A. (2010). *A actividade física e desportiva de alunos com necessidades educativas especiais. Que realidade?: estudo realizado em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Porto: Isabel Monteiro. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão In *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*(12), 75-97.
- Pacheco, N., & Caramelo, J. (2005). Os Poderes Instituintes de um Cultura Surda. In O. Coelho (Ed.), *Perscutar e Escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Perrenoud, P. (2002). Os Desafios da Avaliação no Contexto dos Ciclos de Aprendizagem Plurianuais In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. d. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allessandrini (Eds.), *As Competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 35-59). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pieron, M. (1984). *Pedagogie des activités physiques et sportives (méthodologie et didactique)*. Liège: Université de Liège. Institut Supérieur d'Education Physique.
- Pinto, Z. M. M. d. A. R. (1989). *Para uma definição de conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica*. Porto: Zélia Pinto. Dissertação de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentada a Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto.
- Ribeiro, S. C. L. (2011). *A Educação Física e a surdez domínio: conhecimentos estudo comparativo entre alunos surdos e alunos ouvintes*. Porto: Sónia Cristina. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Roldão, M. d. C. (1995). *O Director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. d. C. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(034), 94-103.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 219). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica o caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Santos, J. (2005). A Incomunicável Comunicabilidade do Surdo: da censura comunicativa à afirmação de uma identidade. In O. Coelho (Ed.), *Perscutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. . São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective [Versão eletrónica]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409 - 418. Consult. 25 de Junho de 2012, disponível em <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/SiteName/Documents/DocumentItem/4244.pdf>.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. d. P. M. (2001). *A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo*. São Paulo: Plexus Editora.
- Silva, M. O. E. d. (2000). *A Análise de Necessidade de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração escolar* São Paulo: Maria Silva. Dissertação de Douturamento apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Valente, A., Correia, M. J., & Dias, R. (2005). Surdez: Duas Realidades Interpretativas. In O. Coelho (Ed.), *Perscutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais* (3ª ed.). Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.





**SÍNTESE FINAL**



## **INTRODUÇÃO**

Este documento foi desenvolvido com base nas experiências vivenciadas no Estágio Profissional, constituindo-se num instrumento de registo, pesquisa e reflexão das mesmas.

O presente relatório de estágio pretende espelhar as inquietações, dificuldades e reflexões associadas a acontecimentos concretos decorrentes deste momento determinante da minha formação.

O estágio profissional afigura-se como um período fulcral na aquisição de novos conhecimentos, já que exige que se desenvolva a capacidade reflexiva, fomenta a necessidade de pesquisa em busca de novos saberes no sentido de suprimir as dificuldades sentidas no exercício da profissão docente.

Optei por organizar o presente relatório em quatro capítulos distintos. O primeiro, *“Dimensão Pessoal”*, é onde retrato, de forma muito breve, do meu percurso de vida, atribuindo maior relevância às experiências desportivas, apresentando ainda as minhas expetativas em relação ao estágio profissional. No segundo, *“Enquadramento da Prática Profissional”*, contextualizo o estágio profissional nos seus vários contextos, conceptual, legal, institucional e funcional. O próximo capítulo, *“Realização da Prática Profissional”*, mais extenso, e transmite a minha participação e intervenção enquanto docente, junto dos meus alunos e junto de toda a comunidade educativa. Para tal reporto-me às quatro áreas previstas no Regulamento de Estágio Profissional: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem”; Área 2 – “Participação na Escola”; Área 3 – “Relações com a comunidade” e Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”. Por fim, no último capítulo, *“Considerações Finais: uma escalada sem fim...”*, realizo para um balanço dos momentos mais marcantes desta breve experiência, e apresento algumas perspetivas em relação ao futuro.

## **DIMENSÃO PESSOAL**

### **O meu percurso...**

O meu interesse pela prática desportiva também surgiu cedo e, incentivada mais uma vez pelos meus pais, aos 8 anos, início então no Juventude Pacense a prática federada de patinagem artística, modalidade que nunca mais desejei abandonar. A exigência artística intrínseca à patinagem estimulou-me ainda à prática de outras modalidades expressivas - o ballet e a dança contemporânea, que consegui conciliar, por um período de dois/três anos, também no Juventude Pacense.

No final do 12º ano, chega o momento de dar um rumo aos meus estudos. Os meus pais viam-me à sua imagem, sonhavam que fosse enfermeira e portanto esta minha opção não os satisfazia. Ainda assim, aceitaram a minha decisão, e entrei finalmente na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Findada a Licenciatura, as agradáveis experiências desportivas não só ao nível do clube, mas principalmente na escola condicionaram a minha opção e decidi enveredar pelo Mestrado de Ensino.

### **Expetativas Iniciais**

Antes mesmo de conhecer a escola onde realizei o estágio, muitas ideias cruzaram a minha fantasia de como poderia decorrer este ano. Imaginei como seria a escola, os alunos, como ia ajustar-me ao papel de professora. Vivi os anseios naturais de quem passou toda a vida na perspetiva de discente e se vê agora a vivenciar o outro lado do ensino, a docência.

Após a primeira visita à escola, onde me foram apresentadas as instalações, admito ter ficado negativamente surpreendida com as infraestruturas disponíveis que nada tinham a ver com as escolas que eu enquanto aluna frequentei.

Receei não conseguir adaptar as situações de aprendizagem, de forma eficaz, de acordo com o espaço e materiais didáticos disponíveis. Pensei não ter criatividade suficiente para improvisar material e ajudar os meus alunos a progredirem no sentido de melhorarem a sua aptidão motora.

Comecei a perceber que estas eram as circunstâncias concretas do ensino em muitas escolas. A falta de condições espaciais, o número insuficiente de materiais didáticos e o elevado número de alunos por turma, são problemas que afetam de um modo muito particular a educação física.

Consciente da importância que o professor cooperante tinha adquirido para os meus colegas estagiários, criei uma imagem idílica, impossível de ser concretizada, da pessoa que me acompanharia neste percurso. Deparei-me entretanto com uma pessoa disposta a ensinar mas também a aprender, que vê o erro como uma circunstância da aprendizagem e não como uma fatalidade, que me ajudou a superar os sentimentos de insegurança não só em relação aos alunos mas também em relação às diversas matérias de ensino, razões pelas quais acredito ter sido crucial absorver as suas sugestões e assimilar os saberes que traduzem anos de experiência.

Em ano de estágio considere-se essencial o desenvolvimento de hábitos reflexivos, de questionamento e de ajustamento que recorrentemente vão ser fundamentais para o alcance da competência profissional.

### **Formação de Professores Reflexivos**

Ao interrogarem as suas próprias práticas de ensino e equacionando as situações problemáticas, caracterizadas pela dúvida e pelo conflito, os professores reflexivos, recolhem uma informação autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação. Ao passo que, um professor que não reflete sobre o ensino atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola, e limitando os seus esforços à procura de soluções que outros definiram por ele.

### **ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

O Estágio Profissional (EP) é uma unidade curricular inserida no 2º Ciclo de estudos no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. De acordo com o regulamento da unidade curricular<sup>24</sup>, o EP compreende a prática de ensino supervisionada (PES) e o correspondente relatório de estágio (RE).

Nesta etapa, a prática pedagógica do estagiário é supervisionada por um professor experiente, que o acompanha e apoia na tomada de decisão inerente a todo o processo de ensino aprendizagem.

O meu EP terá lugar na Escola Secundária de Alexandre Herculano (ESAH). O núcleo de estágio é constituído pelos estudantes-estagiários Patrícia Meireles, Ana Sousa e Fábio Teixeira, sendo a prática pedagógica supervisionada pelo professor cooperante Ângelo Correia, e estando a orientação por parte da FADEUP a cargo do professor José Mário Cachada.

### **Caracterização da Escola**

Este estabelecimento de ensino é uma unidade de referência para a educação bilingue de alunos surdos, sendo a língua gestual portuguesa (LGP) a primeira língua nas turmas em que se inserem. O número de alunos surdos na escola tem vindo a aumentar, contando neste momento com 37 (14 no ensino básico e 23 no ensino secundário). Vivendo-se na escola uma política de diferenciação pedagógica que se

---

<sup>24</sup> *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2011-2012.* Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

concretiza através do desenvolvimento de estratégias diversificadas, que visam o maior sucesso possível para todos os alunos.

Ao nível da gestão dos recursos materiais e financeiros, é notória a existência de carências acentuadas. Verifica-se um estado avançado de degradação ao nível das instalações, alguns materiais didáticos, mobiliário, entre outros. Assim, as condições estruturais constituem um constrangimento ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Assume-se por isso que a maioria da população escolar provém de contextos socialmente vulneráveis.

### **REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

O propósito deste estágio profissional é o desenvolvimento de um docente que, no futuro, seja capaz de dar resposta a todos os desafios e exigências da profissão. Daí que o estágio profissional contemple quatro áreas de desempenho, ao espectro das quais deve ser perceptível o crescimento da competência profissional do estagiário. De forma a demonstrar esse crescimento assumi uma postura reflexiva sobre todas as atividades, letivas e não letivas, em que participei ao longo deste percurso.

#### **Conceção**

Através do cruzamento dos documentos externos e internos da escola e da minha própria conceção do objetivo da EF, defini o propósito da minha atuação, tendo por base a prática de atividade física numa perspetiva de educação para a saúde, capaz de promover a autonomia a par da responsabilidade, valorizar a criatividade que surge da iniciativa dos alunos e que permite uma elevação do desempenho.

As situações que vou desenvolver na próxima fase resultam da experiência concreta de lecionação das turmas do 10º CDH, ao longo do ano letivo de 2011/2012.

#### **Planeamento**

Diversos autores referem o ato de planear a sua atividade profissional, uma função determinante do professor.

Este processo constitui-se numa fase de decisão onde o professor pré-determina os objetivos a alcançar no ensino e as estratégias utilizadas para a sua concretização, expressando uma organização do processo pedagógico.

A minha fase de planeamento processou-se também a diferentes níveis. A um nível macro, elaborei no início do ano letivo o plano anual, num nível intermédio,

realizei periodicamente os planos das unidades temáticas das modalidades abordadas e finalmente, a um nível específico e diário, produzi os planos para cada aula lecionada.

### **Realização**

Durante este período de prática pedagógica supervisionada reconheci e experienciei diversas situações-problema sobre as quais acho pertinente realizar uma análise e reflexão aprofundada

A percepção destas situações despoletou a necessidade de uma prática reflexiva contínua, que se consagrou na melhor estratégia de ultrapassar os problemas vivenciados e aumentar a minha competência.

### Instrução

De acordo com o referido anteriormente, na dimensão da instrução considerei não só a forma como o professor comunica as tarefas de aprendizagem aos alunos, mas também a forma como os monitoriza e auxilia enquanto realizam a tarefa, e a forma como percebe o desempenho dos alunos na tarefa.

Uma tarefa de comunicação é eficaz quando os alunos se encontram atentos e compreendem a informação apresentada, devendo esta ser suficiente para eles iniciarem a tarefa como pretendido. Esta tarefa será tanto mais eficiente quanto menor for o tempo necessário para assegurar a sua concretização eficazmente.

De facto, com o pouco tempo que temos disponível, torna-se imprescindível que o professor procure despende o mínimo tempo possível no momento de comunicação da tarefa, sendo no entanto importante que esta não perca a sua eficácia, no sentido de garantir que os alunos perceberem concretamente a tarefa que lhes foi proposta.

### Organização

As tarefas de gestão e organização da aula embora não constituam a essência da aula, são fundamentais para o bom funcionamento da mesma, contribuindo de forma indireta para a aprendizagem dos alunos.

Para um ensino mais eficaz é então fundamental que se estruture a aula de modo a aumentar o tempo que se encontram efetivamente a realizar as tarefas propostas. Uma boa gestão e organização da aula têm como principal objetivo a

maximização do tempo de realização das tarefas, já que é através destas que os alunos aprendem.

### Disciplina

O professor pode então interpretar o fenómeno da disciplina sob um ponto de vista remediativo, onde procura contrariar os quadros de indisciplina que se estabelecem na aula, ou sob ponto de vista preventivo, que ao promover as formas de comportamento adequado, tenta evitar que se instalem quadros de indisciplina.

As regras de conduta foram então definidas por mim tendo por base as regras da aula, contando contudo com a colaboração dos alunos na sua elaboração, que desta forma se sentiram envolvidos no processo. Mais do que uma imposição pretendi que percebessem a necessidade da sua implementação para que a aula decorresse com normalidade, sem a ocorrência de incidentes.

### Clima Relacional

Tendo por objetivo criar laços de afetividade com os meus alunos procurei no início do ano conhece-los melhor, inteirar-me dos seus interesses particulares, das suas expectativas, já que considero que só atendendo às suas singularidades serei capaz de lhes proporcionar aprendizagens significativas.

### **Alunos com Necessidade Educativas Especiais**

O facto da turma que me foi atribuída no início deste ano ter na sua constituição alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), influenciou toda a minha atuação e marcou sem dúvida esta experiência. Ao ser um fator tão importante do meu desenvolvimento penso ser de máxima pertinência a abordagem desta temática no presente relatório.

No caso dos alunos com NEE que faziam parte da turma que me foi atribuída, apenas na aula de EF partilhavam o espaço de lecionação com uma turma regular. Esta disciplina tornou-se assim por excelência o local perfeito para interagirem com indivíduos diferentes, procurando eu fazer um esforço para que tal acontecesse.

Foi importante para mim perceber que o facto de tratar os alunos de diferentes formas não o tornava injusto, injusto seria tratar pessoas diferentes de igual modo, não atendendo às suas necessidades.

Em relação a estes alunos, a palavra-chave foi não desistir e desafiar-me continuamente a procurar estratégias capazes de potenciar as suas qualidades e



diminuir as suas limitações. E à medida que conhecia melhor as capacidades de cada aluno, fui capaz de realizar um planeamento mais ajustado, prevendo as adequações necessárias para a superação das dificuldades sentidas.

### **Aplicação Modelo de Educação Desportiva (MED)**

Este modelo procura perceber como podemos transferir a excitação do espetáculo desportivo que vemos na televisão, para entusiasmar os alunos nas aulas de educação física.

Possibilitando a formação de uma pessoa desportivamente competente (adquire domínio das habilidades de forma a ser capaz de participar na competição satisfatoriamente), culta (conhecedor das tradições e rituais do desporto) e entusiasta (mostra-se como um amante da prática desportiva).

Para além de serem alcançados os objetivos motores o MED demonstrou as suas vantagens ao nível psicossocial na inclusão destes alunos.

Na minha perspetiva o MED inserido num contexto de extrema competitividade como o verificado no contexto em que apliquei, pode provocar alguns efeitos negativos limitadores de um ambiente festivo de aprendizagem.

Embora nem todos os objetivos tenham sido alcançados ao nível do meu desenvolvimento a implementação do MED fez-me descobrir as potencialidades da aprendizagem cooperativa e da competição da motivação dos alunos. Desenvolvi ainda a minha capacidade de orientação e questionamento dos alunos, que na minha perspetiva teve efeitos visíveis na sua aprendizagem.

### **Avaliação**

Compreendendo que o processo de ensino é conduzido por objetivos, sendo necessário realizar uma avaliação do produto, no sentido de perceber o alcance dos resultados.

A recolha contínua de informação, revelou-se capaz não só de me mostrar claramente o estado de evolução na aprendizagem dos alunos, gerando informações preciosas para a avaliação final dos alunos, mas também se tornou num auxiliar de regulação do processo de ensino, indicando-me a necessidade de modificar, ou não, as estratégias ou o planeamento.

De facto, a criação de um instrumento de registo simples, que contemple as componentes críticas essenciais da avaliação, de acordo com os objetivos traçados e

a recolha sistemática de dados ao longo das aulas, foram fundamentais para o cumprimento desta tarefa de forma eficiente.

### **Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

Desde a minha chegada à ESAH, o grupo de EF conduziu a minha integração, sobretudo o professor cooperante, ao orgulhosamente apresentar “os seus estagiários” quer a professores quer a auxiliares da ação educativa, se materializou numa ponte de acesso a essa comunidade.

Todas as atividades concretizadas pelo grupo de EF da ESAH exibiram o esforço de um grupo, um trabalho de equipa na qual tive oportunidade de participar e contribuir. Neste momento importa salientar que, embora se determinasse numa reunião prévia os professores responsáveis pela organização de cada atividade a realizar, todos colaboravam na tarefa.

A minha intervenção nas diversas atividades propostas, constituiu-se numa experiência muito satisfatória, não só pela ligação que estabeleci com os restantes elementos da comunidade escolar, como também pelo relacionamento que me possibilitaram com os alunos fora do contexto de sala de aula.

### **Direção de Turma**

Qualquer professor pode potencialmente ser designado para desempenhar o cargo de diretor de turma, já que não estão contempladas quaisquer necessidades de formação específica. Daí que, ao longo deste ano de estágio considere pertinente o meu envolvimento nesta função, a fim de aumentar a minha preparação para o desempenho da mesma.

Através do acompanhamento do trabalho de direção de turma, tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos, até então unicamente teóricos, acerca do papel do diretor de turma e das suas funções perante os alunos, os encarregados de educação e a própria instituição escolar.

Em síntese, apercebi-me que as funções desempenhadas pelo DT são muitas e diversificadas. Como tal, torna-se indispensável que o professor com esta função, seja muito organizado, esteja em constante atualização do que se passa com a sua turma, e por último que preveja as possíveis situações problemáticas, contribuindo para a resolução de conflitos que possam surgir ao longo do ano.

### **ESTUDO: AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO DECLARATIVO EM EF, COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

Verifica-se assim que, apesar de a diferença não ser estatisticamente significativa, os alunos surdos apresentaram tendencialmente uma maior dificuldade que os ouvintes na correspondência entre a designação da modalidade e a imagem que a retrata.

Desta forma compreende-se que nesta amostra os alunos surdos demonstraram uma maior dificuldade que os alunos ouvintes em corresponder a designação técnica com a sua imagem, especialmente na modalidade de voleibol.

Assim verificamos que a percentagem global de respostas corretas aos questionários é tendencialmente superiores para os alunos ouvintes, em relação aos surdos, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

Conclui-se com este trabalho que há a necessidade de criar e desenvolver novas estratégias que possam ajudar os alunos surdos a ultrapassar as limitações impostas pela sua deficiência.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No final do EP, percebi que esta experiência aumentou ainda mais o meu desejo de ser professora.

Este ano foi repleto de desafios, e se por um lado estes eram obstáculos que necessitava de ultrapassar, por outro, eram eles que me faziam evoluir e me mantinham motivada na busca de novos conhecimentos.

A leção a alunos com NEE foi sem dúvida um dos maiores desafios com que me deparei este ano. Estes alunos foram sem dúvida os protagonistas de muitos dos momentos de agustia pelas dificuldades sentidas, no entanto, foram também o rosto de muitas conquistas, pelo que considero terem sido uma mais-valia na minha experiência.

Ao perspetivar o futuro, tenho plena consciência da importância de dar continuidade ao meu processo formativo, já que, a mutabilidade do conhecimento torna o sucesso educativo depende da atualização do professor.



**ANEXOS**



## **Anexo 1 - Pedido de Consentimento Informado aos Pais**

O estudo “Diferenças de aquisição de conhecimento declarativo entre alunos surdos e ouvintes”, conduzido por Patrícia Meireles (patriciafadeup@gmail.com) insere-se no Programa de Mestrado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sob a supervisão do Prof. Ângelo Correia.

Estamos a pedir-lhe para participar voluntariamente, neste estudo. Todavia, tem a opção de não participar, ou a possibilidade de interromper a sua participação acaso se sinta desconfortável relativamente a algum aspeto da sua participação nesta investigação.

É **objetivo** deste estudo examinar as diferenças de aquisição de conhecimento declarativo entre alunos surdos e ouvintes que presenciam as mesmas aulas.

**A participação neste estudo implica** que o seu educando realize um teste que atestará a aquisição de conhecimentos.

Após ter lido e assinado o seu consentimento informado, devolva-o. Só neste momento será solicitada a participação do(a) seu (sua) filho(a) nesta investigação, que respeitará rigorosamente as atividades escolares.

A participação do(a) seu (sua) filho(a) (a frequentar o ensino secundário nesta escola) consistirá na realização de um questionário onde o aluno fará corresponder imagens à modalidade em questão, ou a descrição de conteúdos técnicos à sua designação. A sua participação é da maior importância para o sucesso deste projeto de investigação cujo objetivo é aprofundar o conhecimento sobre o modo como se podem aperfeiçoar as práticas educativas para alunos com necessidades educativas especiais, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Chamamos, enfim, a sua atenção para o facto de a participação do(a) seu(sua) filho(a) neste estudo são de natureza **confidencial**, sendo, ainda, assegurado o total **anonimato** dos participantes neste estudo, e dada a **garantia de que os dados recolhidos serão apenas utilizados para esta investigação**.

Porto, Maio de 2012

Obrigada pela sua colaboração.

-----  
**Assinatura do Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_

☐ Autorizo/ ☐ Não autorizo a participação do(a) meu (minha) filho(a) neste estudo, que tem como objetivo compreender a diferença de aquisição de conhecimento declarativo entre alunos surdos e ouvintes.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Data e \_\_\_\_\_ Assinatura do Encarregado de Educação)





### Questionário 1 : Identificação da modalidade com apoio de figura

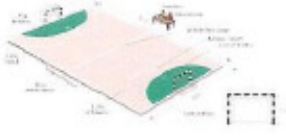
Preenche os quadrados de acordo com a tua situação.

Ouvinte ☐ Surdo ☐ Grau Surdez \_\_\_\_\_ Bilateral: SIM ☐ NÃO ☐

Data Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: F ☐ M ☐

Ano Escolaridade : 7ª ☐ 8ª ☐ 9ª ☐ 10ª ☐ 11ª ☐ 12ª ☐

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B

| COLUNA A                                                                            |          | COLUNA B    |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------|---|
| Imagem                                                                              |          | Modalidade  |   |
|    | <b>1</b> | Andebol     | A |
|   | <b>2</b> | Basquetebol | B |
|  | <b>3</b> | Ginástica   | C |
|  | <b>4</b> | Futebol     | D |
|  | <b>5</b> | Atletismo   | E |
|  | <b>6</b> | Natação     | F |
|  | <b>7</b> | Voleibol    | G |
|  | <b>8</b> | Badminton   | H |

**Questionário 2 : Identificação do termo técnico com apoio de figura**

Identificar a designação do gesto técnico com apoio da imagem

A. Qual é esta modalidade desportiva? \_\_\_\_\_

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B.

| COLUNA A                                                                            |   | COLUNA B          |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------------|---|
| Imagem                                                                              |   | Modalidade        |   |
|    | 1 | Serviço por baixo | A |
|   | 2 | Remate            | B |
|  | 3 | Passe de frente   | C |
|  | 4 | Manchete          | D |
|  | 5 | Serviço por cima  | E |

B. Qual é esta modalidade desportiva? \_\_\_\_\_

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B.

| COLUNA A                                                                            |   | COLUNA B                |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------------------|---|
| Imagem                                                                              |   | Modalidade              |   |
|    | 1 | Drible de protecção     | A |
|    | 2 | Passe de peito          | B |
|    | 3 | Drible de progressão    | C |
|   | 4 | Rotação sobre o pé eixo | D |
|  | 5 | Lançamento na passada   | E |
|  | 6 | Passe de ombro          | F |

C. Qual é esta modalidade desportiva? \_\_\_\_\_

Faz corresponder o número da imagem da coluna A à letra da modalidade da coluna B.

| COLUNA A                                                                            |   |  | COLUNA B              |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|--|-----------------------|---|
| Imagem                                                                              |   |  | Modalidade            |   |
|    | 1 |  | Corrida de velocidade | A |
|    | 2 |  | Corrida de Barreiras  | B |
|   | 3 |  | Salto em comprimento  | C |
|  | 4 |  | Lançamento do dardo   | D |
|  | 5 |  | Corrida de estafetas  | E |
|  | 6 |  | Lançamento do peso    | F |

**Questionário 3 : Relacionar o termo técnico com a modalidade desportiva (sem apoio de figura)**

Este questionário será aplicado após o aluno ter entregue o questionário 1 e 2.

Corresponda os números da coluna A às letras de cada modalidade da coluna B

**Coluna A**

|                         |    |
|-------------------------|----|
| Lançamento na passada   | 1  |
| Corrida de Barreiras    | 2  |
| Lançamento do dardo     | 3  |
| Lançamento do peso      | 4  |
| Passe de peito          | 5  |
| Passe de frente         | 6  |
| Serviço por baixo       | 7  |
| Salto em comprimento    | 8  |
| Serviço por cima        | 9  |
| Manchete                | 10 |
| Corrida de velocidade   | 11 |
| Rotação sobre o pé eixo | 12 |
| Passe de ombro          | 13 |
| Corrida de estafetas    | 14 |
| Drible de protecção     | 15 |

**Coluna B**

|  |   |             |
|--|---|-------------|
|  | A | Voleibol    |
|  | B | Atletismo   |
|  | C | Basquetebol |