



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Mem Martins, no ano letivo de 2013/2014, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Presidente:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Lineu Ferreira Mota de Oliveira, docente na Escola Secundária de Mem Martins

Mestre Luís Manuel de Aguiar Fernandes, assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Bruno Miguel Pereira Fonseca

Junho de 2014

Agradecimentos

Aos Professores Luís Fernandes e Lineu Oliveira, pela preciosa ajuda que me deram ao longo deste ano letivo.

À Escola Secundária de Mem Martins e todos os seus funcionários, que sempre me receberam bem. Com destaque especial para a Sra. Ana.

À Elisabete Fernandes (Betinha) e João Rosado, pela cooperação desenvolvida ao longo deste ano e pelos bons momentos que passámos juntos e amizade construída ao longo do Mestrado.

Aos meus colegas e ex-colegas académicos e profissionais, que me ajudaram a tornar o profissional e homem que sou hoje.

Aos meus amigos, que me incentivaram desde o princípio e sempre me apoiaram, vocês sabem quem são!

À minha família, por acreditarem em mim e me terem educado da melhor forma que conseguiram. É um orgulho poder-vos dedicar esta vitória.

À minha companheira, por toda a paciência e apoio que me tem dado ao longo dos últimos 12 anos e me ter apoiado desde sempre em cumprir este sonho!

Resumo

Este relatório tem como objetivo elaborar uma reflexão crítica das atividades desenvolvidas na Escola Secundária de Mem Martins (ESMM), no âmbito do estágio pedagógico realizado em 2013/2014, integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Durante este estágio, foi lecionada a disciplina de Educação Física a uma turma do 12º ano de escolaridade e foi feito o respetivo acompanhamento. Neste documento, pretende-se realizar uma reflexão crítica às quatro áreas de intervenção, definidas pelo Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014. Esta reflexão é, sempre que necessário, apoiada por bibliografia de referência. Na Área 1, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, são referidos o planeamento, condução e avaliação da turma. Na Área 2, Inovação e Investigação Pedagógica, foi desenvolvido um trabalho de investigação acerca da avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais na disciplina de educação física, na escola de estágio. Na Área 3, Participação na Escola, é indicado o trabalho desenvolvido com a equipa do núcleo de desporto escolar de andebol (juniores masculinos) e também pela organização e dinamização de um torneio intra-escola de basquetebol. Na Área 4, Relação com a Comunidade Educativa, é abrangido o trabalho desenvolvido no âmbito do acompanhamento da direção de turma e respetivas atividades. Por fim, é apresentada uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido durante este ano de estágio.

Palavras-chave: Alunos, Educação Física, Estágio, Professores, Reflexão.

Abstract

This report's aim is to draw up a critical review of the activities carried out in Escola Secundária de Mem Martins, within the teaching practice that took place in the school year of 2013/2014, incorporated in the Master's degree of "*Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*". During this teaching practice, the teaching of physical education of a 12th grade class took place, as well as its supervision. This document contains a critical review of the main four areas of intervention, as defined by the Teaching Practice Guide for 2013/2014. This review is, whenever necessary, supported by bibliography. In Area 1, Teaching and Learning Organization and Management, the planning, conduction and evaluation of the class are mentioned. Area 2, Teaching Innovation and Investigation, contains an investigation paper about special teaching needs' students and their evaluation in physical education classes, at the school where the teaching practice took place. In Area 3, Participation in school, the work with the team of handball (male juniors) integrated in the school's sports group is shown, as well as the organization of an internal basketball tournament in the school. Area 4, Relations with the Educational Community, refers to the work developed within the class direction and related activities. Finally, there is a reflection about all the work carried out during this teaching practice.

Key words: Physical Education, Reflection, Practicum Student, Teachers.

Índice

1.Introdução	1
2.Contextualização	2
2.1. Grupo de Educação Física (GEF)	2
2.1.1. Núcleo de estágio (NE)	3
2.2. Recursos espaciais.....	4
2.2.1 Mapa de rotação de instalações	7
2.3. Recursos materiais	7
3.Caracterização da turma	9
4.Reflexão crítica.....	11
4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	11
4.1.1. Planeamento e avaliação.....	11
4.1.1.1 Avaliação Formativa.....	19
4.1.2. Condução do ensino	21
4.1.3. Autoscopias e aula filmada	25
4.1.4. Semana de professor a tempo inteiro (PTI) e aula ao 1º ciclo.....	29
4.1.5. Cooperação inter-pares	30
4.2. Área 2 – Inovação e investigação	31
4.3. Área 3 – Participação na Escola	33
4.3.1. Desporto escolar.....	33
4.3.2. Outras participações	38
4.4. Área 4 – Relação com a comunidade	39
5.Reflexão final.....	43
6.Referências bibliográficas.....	44

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos alunos	9
Tabela 2 - Resultados da AI nas AFD.....	14
Tabela 3 - Avaliação dos alunos do DE de andebol.....	37

Índice de Ilustrações

Figura 1 - Ginásio 1	4
Figura 2 - Pavilhão.	5
Figura 3 - Campos exteriores de relvado sintético.	5
Figura 4 - Campo exterior de basquetebol.....	5
Figura 5 - Campo polivalente.....	6
Figura 6 - Espaço de atletismo.	6
Gráfico 1 - Observação do tempo de aula.	26
Gráfico 2 - Observação do comportamento do professor.....	27
Gráfico 3 - Observação do comportamento dos alunos.	28

Índice de abreviaturas

A – Nível Avançado

AFD – Atividades físicas e desportivas

AEMM – Agrupamento de Escolas de Mem Martins

AI – Avaliação inicial

DE – Desporto escolar

DF – Desporto federado

DT – Diretor de turma

E – Nível Elementar

EF – Educação física

ESMM – Escola Secundária de Mem Martins

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

I – Nível Introdutório

IMC – Índice de massa corporal

JDC – Jogos desportivos coletivos

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NI – não se encontra no Nível Introdutório

OE – Orientador de estágio

PAI – Protocolo de avaliação inicial

PAT – Plano anual de turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PADEF - Projeto da Área Disciplinar de Educação Física

PTI – Professor a tempo inteiro

RASE – Projeto de rastreio e acompanhamento escolar

UE – Unidade de ensino

UL – Universidade de Lisboa

1.Introdução

Este relatório tem como objetivo analisar o processo de estágio desenvolvido na Escola Secundária de Mem Martins (ESMM), em Mem Martins, no ano letivo de 2013/2014, integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH).

A conclusão deste estágio e consequente obtenção do grau de Mestre é a condição necessária para ser professor de educação física (EF) nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, em Portugal. A realização deste estágio veio proporcionar uma experiência do que é a realidade da EF nas escolas Portuguesas e preparar-me para o futuro profissional que me espera.

Este documento está dividido em duas partes fundamentais: a primeira, onde procuro contextualizar a realidade da escola e do núcleo de estágio, e a segunda, onde desenvolvo uma reflexão crítica das quatro áreas presentes neste estágio pedagógico. Por último, teço uma reflexão final.

A realização deste documento foi sustentada em bibliografia de referência, no conhecimento obtido ao longo dos últimos cinco anos de formação superior e na relação entre conhecimento teórico e empírico obtido ao longo do estágio e em alguma experiência pessoal e profissional.

2.Contextualização

A ESMM é a sede do agrupamento de escolas de Mem Martins (AEMM), do qual também fazem parte a Escola EB1 com Jardim de Infância da Serra das Minas Nº1, Escola EB1 Nº2 de Mem Martins e a Escola EB2/3 Maria Alberta Menéres.

O projeto educativo da escola encontra-se em processo de construção, consequência da junção de escolas que originou o agrupamento de escolas de Mem Martins. Existem áreas em que não estão devidamente especificados os seus objetivos, como por exemplo a inclusão. A avaliação do trabalho a desenvolver também merece ser melhorada, com estratégias de avaliação interna e externa. O projeto pretende intervir sobre várias áreas, no entanto, não há uma responsabilização de tarefas devidamente atribuída a cada departamento, que pode originar com que as finalidades do projeto não sejam alcançadas.

A inclusão foi uma realidade positiva que deve ser destacada nesta escola. Deparámo-nos com 60 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) inscritos na ESMM. Todavia, a natureza e grau de limitação diferem significativamente, desde alunos com dislexia e défice de atenção a síndrome de *Down* ou paralisia cerebral.

Esta escola encontra-se num processo suspenso de remodelação dos espaços e materiais de apoio. Metade da escola é moderna, com instalações de excelente qualidade e bem equipadas e a outra metade é uma escola antiga, com instalações mais antigas e degradadas. Devido ao panorama atual de crise económica no país, as obras estão suspensas e sem data prevista de recomeço. Felizmente, as instalações de EF estão integradas na parte remodelada, apresentando assim boas infraestruturas e dando a esta escola excelentes condições para a prática desta disciplina.

2.1. Grupo de Educação Física (GEF)

O GEF é composto por 14 professores e três estagiários. Cada professor tem a sua especialidade e formações específicas, como por exemplo a ginástica, basquetebol, judo, futebol, dança, atletismo, etc. Este fator permitiu ao longo do ano letivo esclarecer dúvidas mais específicas relativas a matérias que nós não dominávamos tanto.

Como pontes fortes do grupo, além dos espaços e materiais, devemos destacar o plano anual de atividades, incluindo neste o projeto de rastreio e acompanhamento escolar (RASE), torneios de diferentes matérias das atividades físicas desportivas (AFD)

e a atribuição dos prémios do desporto escolar na festa de encerramento do ano letivo. Também a existência de grande variedade de núcleos do desporto escolar e de um documento orientador são fatores importantes que devem ser mencionados.

O RASE é um projeto que foi implementado em 2007/2008 e desenvolvido pela ESMM que tem como objetivo identificar os alunos com excesso de peso e encaminhá-los para uma prática de atividade física acompanhada pelos professores. Simultaneamente, é realizado um aconselhamento alimentar. Este projeto recebeu um prémio do concelho de Sintra no ano em que foi criado, pelo trabalho desenvolvido e pela sua importância. Este fator fez com que fosse possível atribuir horário letivo a alguns professores de educação física para acompanharem os alunos inscritos no RASE.

Como pontos fracos, destaco a falta de trabalho colaborativo do grupo, relativamente à aplicação e melhoramento do programa orientador. Os compromissos coletivos são poucas vezes cumpridos. O *roulement* de instalações pode ser melhorado, conforme iremos destacar no capítulo 2.2.1.

2.1.1. Núcleo de estágio (NE)

Este é o segundo ano em que esta escola recebe estagiários da FMH. Assim sendo, o núcleo deste ano é o primeiro a cumprir o ano de estágio na íntegra. Este núcleo é composto pelo orientador da FMH, o orientador de escola e três estagiários.

Apesar de provirmos todos do mestrado da FMH, o nosso grau de licenciatura foi obtido em Universidades diferentes: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola Superior de Educação de Bragança e Universidade de Lisboa (UL) – FMH. Só um colega estagiário tem o seu percurso de formação unicamente na FMH-UL. Estas diferentes origens revelaram-se enriquecedoras na partilha de ideias, informação e tomadas de decisão. Ao longo do ano letivo, não foram visíveis grandes diferenças na estrutura das aulas.

O orientador de estágio (OE) teve um papel muito importante no desenvolvimento da nossa autonomia. Desde o início do ano, sempre nos aconselhou quando precisámos, mas sem tirar espaço à nossa criatividade e tomada de decisão. Foi orientando as nossas escolhas, tentando não as influenciar, levando-nos a refletir sobre que opções tomar. Apenas intervinha sobre as nossas ideias quando havia uma solução evidentemente melhor. Este fator fez com que no final do ano me sentisse seguro das opções que tomava, quer na construção de documentos, quer nas tomadas de decisão ao longo da aula.

Em suma, este núcleo foi fundamental para a minha formação, sem esquecer o orientador de faculdade, que, quando surgiam questões mais ambíguas, teve sempre uma intervenção importante nas nossas tomadas de decisão.

2.2. Recursos espaciais

O GEF tem à sua disposição seis espaços onde é possível lecionar a disciplina de educação física simultaneamente.

O ginásio 1 encontra-se bem equipado. Neste espaço, as matérias privilegiadas que podem ser lecionadas são a ginástica de solo, de aparelhos e acrobática, luta, judo e dança.



O pavilhão é um dos espaços mais polivalentes. Aqui podemos lecionar a maior parte das matérias do quadro de extensão das atividades físicas. Tem uma desvantagem que é o facto de não ter as medidas oficiais dos campos de andebol e de futsal (40x20 metros). Este campo é mais curto, pouco maior que um campo de basquetebol (28x15m). No entanto, tem disponíveis balizas e marcações dos campos de andebol e futsal, sendo possível lecionar estas matérias neste espaço. Tem também seis tabelas de basquetebol, o que permite realizar em simultâneo jogos reduzidos de basquetebol ou jogo formal em campo inteiro. Tem também marcações de quatro campos de *badminton* e três de voleibol, dois reduzidos e um ao longo de todo o pavilhão com as medidas oficiais, com respetivos postes e redes.



Figura 2 - Pavilhão.

Os campos exteriores são compostos por um campo de futebol de 7 com relvado sintético, dividido em dois campos de andebol/futsal (40x20 metros). Junto a estes campos está também um campo exterior de basquetebol. O GEF dividiu este espaço em Exterior 1 e 2, correspondendo a um campo de andebol/futsal e metade do campo de basquetebol, sendo possível realizar jogos reduzidos de basquetebol, pois o mesmo integra seis tabelas de basquetebol à semelhança do pavilhão. As matérias privilegiadas para serem lecionadas nestes espaços são o andebol, futebol, basquetebol e rãguebi



Figura 3 - Campos exteriores de relvado sintético.



Figura 4 - Campo exterior de basquetebol.

Por fim, temos disponível o campo polivalente, este também dividido em duas metades (PO1 e PO2). A par do pavilhão, é um dos espaços mais polivalentes da escola. É caracterizado por um campo de andebol/futsal (40x20metros), com seis tabelas de basquetebol, postes e redes de voleibol e *badminton* e todas as respetivas marcações.



Figura 5 - Campo polivalente.

Aliado a este espaço encontra-se o espaço de atletismo (60 metros) e a caixa de areia. O GEF definiu que o professor que se encontrar a lecionar no PO1 tem prioridade na utilização deste e do material gímnico a ele associado.

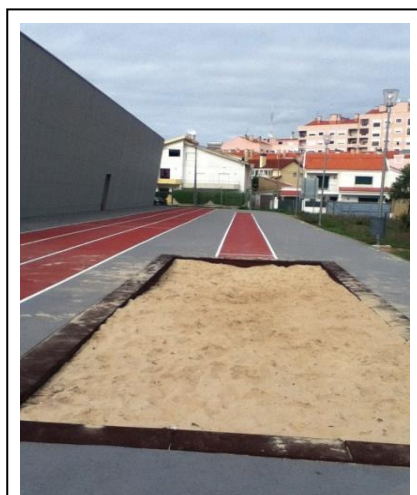


Figura 6 - Espaço de atletismo.

Além dos espaços supramencionados, existe ainda o espaço do projeto de rastreio e acompanhamento da saúde escolar (RASE). Este espaço é uma sala onde existem algumas máquinas de musculação e *cardiofitness*, assemelhando-se a um mini-ginásio.

2.2.1 Mapa de rotação de instalações

Os espaços e materiais supramencionados permitem que seis turmas possam ter aulas em simultâneo. Ao observar o mapa de rotação de instalações (ver Anexos 5 e 6), constatamos que a maior parte das aulas acontece durante a manhã, ou seja, todos os espaços de aula prática estão sempre ocupados. Este fator faz com que os professores fiquem de certa forma limitados na escolha das matérias que vão lecionar. Se as instalações não estivessem sempre todas simultaneamente ocupadas, seria possível realizar uma rotatividade de espaços que estivesse de acordo com as necessidades de cada turma.

Apesar da relativa polivalência dos espaços, nem sempre é possível lecionar todas as matérias nos espaços exteriores, devido, por exemplo, à imprevisibilidade das condições climáticas. Do mesmo modo, se houvessem instalações disponíveis para o professor alterar o espaço da aula, os alunos já não ficariam sem a mesma, em caso de chuva ou outra condição climática que impedisse a leção de uma determinada matéria prioritária à turma, como, por exemplo, a leção de *badminton* num campo exterior num dia ventoso.

Segundo Carvalho (1994), durante a AI a turma deve passar por todos os espaços existentes no *roulement*. Também Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira (2001), afirmam que “organização destas etapas deve considerar as características das instalações disponíveis (...), bem como as condições climáticas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores”. (p.31).

Assim, outra crítica ao mapa de rotação de instalações é o facto de este não prever a repetição de um mesmo espaço para uma turma ao longo do mesmo período letivo de aulas. Os seis espaços de aula que o departamento de EF tem disponíveis estão distribuídos para que todas as turmas passem por eles uma vez ao longo de cada um dos três períodos letivos.

2.3. Recursos materiais

A escola tem duas arrecadações de materiais portáteis. Uma delas fica junto ao campo polivalente, mais precisamente por baixo das bancadas. Aqui existe todo o material passível de ser usado nesta infraestrutura, pista de atletismo e caixa de areia. Encontramos neste espaço materiais para trabalhar as diferentes matérias dos jogos

desportivos coletivos (JDC), material de ginástica, atletismo, *badminton*, voleibol, etc. Em suma, todos os materiais necessários para dinamizar, com qualidade, um vasto leque de matérias presentes no quadro de extensão das atividades físicas.

A outra arrecadação fica junto à entrada para o pavilhão. O material que aí existe serve os campos exteriores, pavilhão e ginásio de ginástica. Tal como na arrecadação do campo polivalente, também esta está bem munida de material de apoio. Existe ainda uma coluna portátil com entrada *usb*, balanças digitais e duas aparelhagens.

No ginásio de ginástica é possível encontrar vários materiais para exercitar com qualidade as três disciplinas da ginástica, bem como as matérias de desportos de combate.

Na minha opinião a escola encontra-se bem equipada, pecando apenas pela falta de patins. Esta condicionante não permite lecionar nenhuma matéria da área da patinagem que, aliada à natação são as duas únicas matérias das sete subáreas das atividades físicas que não têm condições para serem lecionadas nesta escola, sendo que a natação é uma matéria que não é obrigatória e de difícil recurso.

3.Caracterização da turma

No início do ano, existiam 11 alunos da turma do 12º CSE2 inscritos a EF, quatro rapazes e sete raparigas. Posteriormente, a meio da etapa de Avaliação Inicial (AI), um aluno mudou de escola e, no 2º período, outro aluno abandonou os estudos, passando assim a turma a nove alunos. Este reduzido número de alunos condicionou o meu trabalho na medida em que não havia número suficiente de alunos para realizar jogo formal de algumas matérias. Além disso, a sua heterogeneidade prejudicava o desenvolvimento dos alunos devido à dificuldade em obter uma oposição nos JDC adequada ao nível de todos os alunos.

A seguinte tabela tem como objetivo apresentar cada aluno individualmente, sublinhando características pessoais de cada um, traços fortes de personalidade ou apontamentos que me pareçam relevantes para a condução e diferenciação do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 1

Caracterização dos alunos

Aluno	Idade	Classificação a EF ano anterior	Matéria favorita	Observações
A	17	18	Futebol	Lutador, bem comportado, empenhado em todas as tarefas. Na AI revelou ser o aluno com melhor classificação em todas as AFD.
B	18	?	Basquetebol	Aluna é aplicado e empenhado. Bem comportado. Tem problemas na aptidão física devido ao excesso de peso. No entanto, nas AFD é dos melhores da turma em todas as matérias.
C	17	11/12	<i>Badminton</i>	Pouco empenhado e difícil de motivar. Não gosta de EF. Fracas avaliações na AI. Apresenta pouca % de massa gorda. Nos desportos coletivos optou pelo andebol e basquetebol, pois após conferência comigo decidimos que são as matérias onde tem maior possibilidade de evoluir e alcançar o nível Introdutório (I). Das 6 matérias avaliadas tem nível Não Introdutório (NI) a todas, exceto nível I no basquetebol.
D	17	12/13	Voleibol	Atitude melhorou bastante ao longo da AI. Bem comportado e passou a ser empenhado. No entanto, apresenta nível NI a 4 das 6 matérias avaliadas. É o delegado de turma.

E	18	14	Voleibol	Parece ter problemas de assiduidade e pontualidade. Nem sempre está empenhado. Bem comportado. Este aluno pode melhorar muito a sua classificação se mudar o seu empenho.
F	17	17	Basquetebol e Futebol	Empenhado, bem comportado. É o melhor aluno da turma a par do alunos “A”.
H	21	13	Futebol	Pouco empenhado. Não gosta de EF. Dificil de motivar. Fracas avaliações na AI.
I	19	12/13	Natação e <i>Badminton</i>	Esteve lesionado durante quase toda a AI. Parece ter problemas em casa. Tem um problema na coluna que a impede de fazer alguns exercícios.
J	17	18	Futebol /desportos coletivos	Resmungão e impulsivo. Precisa de melhorar a atitude e aceitar o “não”, mas no fundo é bom rapaz. Boas avaliações na AI. É o terceiro melhor aluno nas AFD.
L	18	15	Futebol	Parece ter problemas de pontualidade; em conversa disse que se deita tarde. Das raparigas foi quem teve melhores classificações na AI. Empenhada.

No final do ano letivo, foi possível observar que o esforço e dedicação de alguns alunos melhorou, nomeadamente, em casos como o dos alunos “D” e “G”, que no início do ano pareciam pouco motivados para a prática e acabaram o ano a esforçar-se por ter um bom desempenho. Muitas vezes, a principal motivação dos alunos era a classificação final e não a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Porém, estes são dois fatores que estão diretamente ligados, mas nem sempre os alunos se apercebem disso. Ainda assim, a motivação intrínseca parece-nos ser a mais eficaz para os alunos se desenvolverem e auto superarem.

Em suma, gostei de trabalhar com a turma, principalmente de chegar ao final do ano letivo e verificar que os alunos evoluíram e, de uma forma geral, atingiram os objetivos traçados no início do ano.

4. Reflexão crítica

Neste capítulo, é apresentada uma reflexão sobre cada uma das quatro áreas de intervenção deste estágio pedagógico, procurando estabelecer relações entre o trabalho desenvolvido em cada uma delas.

4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Ao ser-me atribuída uma turma do 12º ano, constatei que esse seria o ano de escolaridade com o qual me sentiria menos à vontade. A minha pouca experiência de ensino foi vivenciada com idades significativamente mais baixas (pré-escolar e 1º ciclo). Para me preparar para este desafio, tratei de lembrar alguns capítulos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e realizar as primeiras leituras do Projeto da Área Disciplinar de Educação Física (PADEF) e documento orientador de estágio.

4.1.1. Planeamento e avaliação

Segundo Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, (1992) “Para planear o percurso de desenvolvimento dos alunos e intervir eficazmente, o professor tem de conhecer os alunos e identificar aspectos críticos na prática de atividades físicas”. (p.92).

O processo de planeamento da primeira etapa e respetiva unidade de ensino foi mais trabalhoso do que eu esperava, devido a não existir uma base de trabalho, porque a escola não possuía nenhum protocolo de avaliação inicial (PAI). Esta etapa corresponde ao momento de AI. Carvalho (1994) enuncia os seguintes objetivos para este momento:

Conhecer os alunos em actividade de EF; Apresentar o programa de EF desse ano; Rever aprendizagens anteriores; Criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto de matérias de EF; Identificar alunos críticos e as matérias prioritárias; Recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa e para orientar a formação de grupos; Identificar os aspectos críticos no tratamento de cada matéria; Recolher dados, para que todo o grupo de professores possa elaborar ou ajustar o plano plurianual (PP), estabelecendo metas para cada ano de escolaridade. (pp. 139-140),

Este período não visa avaliar pormenorizadamente os níveis de desempenho dos alunos. O objetivo é recolher informação que sirva posteriormente para definir prioridades

e traçar um plano que resulte na aquisição das competências previstas no PNEF. Segundo Jacinto *et al* (1992) “No período de avaliação inicial, identificam-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos, para decidir por onde começar, quais as áreas do programa e os alunos a quem dar mais atenção.” (p. 91).

Para haver uniformidade entre os professores de EF e os dados recolhidos na AI serem válidos, é fundamental haver um protocolo de avaliação inicial com todos os critérios e indicadores bem definidos. Segundo Araújo (2007), só com critérios e indicadores bem definidos é possível esclarecer a comunidade escolar sobre que matérias vão ser trabalhadas e que níveis poderão ser concretizados (I, Elementar (E) e Avançado (A)) nas AFD, para além dos objetivos da área dos conhecimentos e aptidão física. A mesma autora indica que todos os critérios devem ter uma referência para fundamentar a avaliação/observação e garantir fiabilidade e consistência ao juízo de valor realizado. Citando Zabalza (2000), Araújo (2007) afirma ainda que “um critério não é mais do que uma referência que consideramos pertinente para podermos, com significado e sentido, formular um juízo de valor sobre o objecto/sujeito avaliado” (p. 3). A ESMM não tinha PAI, por isso, a construção deste documento foi o nosso primeiro grande foco de trabalho, pois para iniciar o planeamento da primeira etapa e respetiva unidade de ensino era fundamental a sua existência.

A construção deste documento contou com a ajuda e experiência do orientador de escola. No entanto, no final do ano foi possível observar alguns erros na sua construção, nomeadamente, o facto de não ter presentes todas as matérias a serem lecionadas ao longo do ano letivo. Segundo Carvalho (1994):

Uma avaliação que sirva para situar os alunos em relação ao programa exige que os alunos sejam confrontados com todas as matérias de EF seleccionadas, tendo por referência o programa nacional e as adaptações que o grupo entendeu efectuar aquando da elaboração do seu PE. (p. 138).

Por exemplo, na matéria de ginástica, não estava prevista a realização das disciplinas de acrobática e aparelhos e, como tal, apenas foram realizados exercícios analíticos de ginástica de solo na AI. Posteriormente, veio-se a perceber que os níveis de habilidade obtidos nas outras disciplinas de ginástica nem sempre eram correspondentes. Alguns destes desacertos já tinham sido previstos. A necessidade de implementar no GEF um protocolo que não existia, necessitava da aprovação do próprio grupo, que está habituado a trabalhar sem este documento. Então, para evitar uma mudança brusca nas rotinas de alguns professores, que pudessem levar à desaprovação do PAI, optámos por manter estas lacunas. O nosso PAI teve como objetivo avaliar o nível de desempenho dos alunos nas matérias de andebol, basquetebol, futebol, voleibol, ginástica de solo e

badminton. Além destas, foi também avaliada a aptidão física dos alunos através dos testes do *fitnessgram*.

Dias antes do início das aulas, surgiu um contratempo que veio condicionar todo o primeiro período, que foi a falta de assistentes operacionais. Devido ao panorama atual de crise económica no país, no início do ano, o AEMM não tinha contratado um número mínimo de assistentes operacionais fundamentais para que a escola funcionasse em pleno. Como tal, a Direção da escola decidiu “sacrificar” as instalações de EF, mantendo-as encerradas até ser autorizada a contratação de novos funcionários. Esta decisão originou um sentimento de revolta no GEF, tendo sido realizada uma reunião para discutir o assunto. Nesta reunião, foi realizado um documento devidamente fundamentado, que demonstrava o nosso descontentamento perante a descredibilização que a direção da escola atribuiu à nossa disciplina. Assim, após termos feito chegar o documento à direção, a mesma pronunciou-se mais tarde, assumindo que foi uma opção mal tomada e que, futuramente, se outra situação idêntica acontecesse, outra decisão seria tomada.

Sem data prevista para o início das aulas práticas, o núcleo de estágio decidiu iniciar um bloco de aulas teóricas, a começar na primeira semana de Outubro de 2013, sendo a minha primeira aula no dia 3. Este bloco teve uma duração de quatro aulas, onde os objetivos fundamentais foram desenvolver a área dos conhecimentos através da realização de trabalhos de grupo e desenvolver alguns dos objetivos supracitados por Carvalho (1994).

Após o início das aulas práticas, a 17 de Outubro de 2013, procedemos à aferição das avaliações iniciais. A classificação dos alunos foi atribuída segundo os níveis NI, parte do nível introdutório (I-), I, parte do nível elementar (E-) e E. Desde o início, tentei seguir as indicações de Araújo (2007), que afirma ser “fundamental que os alunos e os pais compreendam que cada uma das matérias tem 3 níveis e que cada um desses níveis tem os seus objectivos específicos”. A turma evidenciou uma grande heterogeneidade durante a AI. Na avaliação dos jogos desportivos coletivos, a diferença de habilidade era tão grande que tornava-se difícil para os mais hábeis terem oposição adequada à realização de certos gestos técnicos e, ao mesmo tempo, a oposição para outros alunos era tão grande que não conseguiam mostrar o pouco que sabiam fazer. Logo aqui, senti que esta poderia vir a ser a minha grande dificuldade ao longo deste ano letivo: proporcionar situações de jogo com oposição adequada ao nível dos alunos.

Tabela 2

Resultados da AI nas AFD.

	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Ginástica	Badminton
A	E+	E+	E+	E+	E	E-
B	I-	I-	I-	I	I-	I
C	NI	I-	NI	NI	NI+	NI+
D	NI	I-	NI+	I	NI+	NI+
E	NI+	I	I-	I	NI+	I-
F	E-	E-	E+	E+	E	E-
G	E+	E	E+			
H	NI+	I-	NI	NI	I	I-
I					NI+	
J	E-	E-	E+	E	I+	E-
L	I-	I	I	I+	E	I+

A aptidão física foi avaliada segundo cinco testes do *fitnessgram* (flexibilidade de ombros, senta e alcança, vai-e-vem, extensões de braços e abdominais), que, de acordo com o PADEF, são fundamentais para a avaliação dos alunos. Além destes testes procedi também à medição da altura dos alunos, pesagem, cálculo da percentagem de massa gorda e índice de massa corporal (IMC), resultados que vim a recolher novamente no segundo e terceiro períodos para observar a evolução dos alunos.

Nesta primeira avaliação, constatei que havia dois grupos distintos de alunos: os rapazes, com um nível de habilidade E ou E- em quase todas as matérias; e as raparigas, com I, I- e NI. Apenas duas alunas evidenciaram ter um nível de habilidade superior às restantes raparigas na maioria das matérias. Relativamente à área da aptidão física, os resultados não foram muito diferentes. Aqui, destaquei o excesso de peso de uma aluna. Conversei com a mesma no início do ano, sugeri alguns hábitos alimentares mais saudáveis e aconselhei-a a inscrever-se no programa RASE. Com os dados obtidos, comecei a traçar o Plano anual de turma (PAT).

Como professores, devemos “ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objectivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas” (Carvalho, 1994, p. 136). Um dos objetivos da existência de um PAT é “uniformizar, formalizando, a avaliação nos diversos domínios de modo a que os professores possam ter dados comparáveis e trabalhar em conjunto” (Rosado, 2003, p. 45).

Construí então o PAT, após realizar um balanço da AI. Neste documento, caracterizei a escola, os seus espaços e materiais e caracterizei a turma, prognostiquei a sua evolução (de acordo com o diagnóstico realizado na AI) e defini as principais opções estratégicas. A partir daqui, procedeu-se à formação de grupos. “A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino” (Jacinto *et al*, 2001, p. 24). A turma foi dividida em dois: grupo um, que integrou as alunas menos hábeis; e grupo dois com os quatro alunos mais hábeis. Estes grupos adequam-se à maioria das matérias, com exceção da ginástica e *badminton*, esta última em que as alunas dois alunos tinham objetivos ligeiramente diferentes de ambos os grupos. Como são duas matérias individuais, o nível de habilidade dos pares não interfere tanto com o nível de desempenho dos alunos como nos JDC. No entanto, fui alternando grupos homogéneos com heterogéneos, de acordo com os objetivos. Muitas vezes, por ser uma turma pequena, a forma de criar grupos heterogéneos foi juntar a turma toda num só grupo. Segui, assim, as indicações de Jacinto *et al* (2001): “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interacção de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do PEA, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos” (p. 24). Dois alunos tinham um nível de habilidade intermédio, em comparação com as características da turma. Tendo em conta essas características, podiam integrar qualquer um dos grupos, pelo que ao longo do planeamento das unidades de ensino (UE), alternaram o grupo a que pertenciam de acordo com os objetivos.

Para construir o PAT, segui as indicações de Jacinto *et al* (1992) e resolvi fracionar o planeamento anual em quatro etapas: 1ª etapa – Avaliação inicial; 2ª etapa – Aprendizagens prioritárias; 3ª etapa – Aprendizagem e desenvolvimento; e 4ª etapa – Consolidação.

A 1ª etapa – Avaliação inicial – tinha como objetivo o reconhecimento das capacidades dos alunos e a partir daí poder prognosticar o seu desenvolvimento e planear o ano letivo. As 2ª e 3ª etapas são etapas de desenvolvimento, sendo que a 2ª – Aprendizagens prioritárias – tem como objetivo melhorar as matérias onde os alunos têm mais dificuldades e a 3ª etapa – Aprendizagem e desenvolvimento – é uma etapa onde se pretende continuar a trabalhar as matérias mais fracas e também as restantes. A última e 4ª etapa tem como objetivo a “revisão dos objetivos realizados nas outras etapas do ano, e/ou recuperação de alunos “atrasados”, proporcionando-lhes mais tempo de prática” (Jacinto *et al*, 1992, p. 77).

Concluída a 1ª etapa e construído o PAT, procedi à construção da 2ª etapa – Aprendizagens prioritárias – que foi iniciada no primeiro período, após a AI, e terminou na terceira aula do 2º período letivo. As matérias prioritárias selecionadas foram o andebol, futebol, ginástica e *badminton*. Foi nestas matérias que a maior parte dos alunos evidenciou maior dificuldade e, de uma forma geral, um nível de habilidade inferior, como se pode ver na tabela 2.

Os alunos “G” e “I” não possuem todas as avaliações porque o primeiro foi transferido de escola a meio da avaliação inicial, e o segundo lesionou-se na segunda semana de aulas, tendo faltado à maior parte das aulas daí em diante, tendo posteriormente reprovado por faltas. Importa referir, que mesmo antes de se lesionar, a aluna já vinha a faltar consecutivamente às aulas.

Relativamente à escolha das matérias, foi conveniente o *badminton*, devido à utilização do pavilhão, na primeira rotação após a AI, e este ser um espaço privilegiado para a sua prática. É possível praticar esta matéria no exterior, mas a experiência da AI no espaço polivalente não foi a melhor. No segundo dia de AI desta matéria não foi possível a sua prática devido ao vento. Isto aconteceu porque o concelho de Sintra tem condições climáticas mais adversas, onde há maior precipitação e ventos fortes, em comparação com outras zonas da região de Lisboa.

Em todas as matérias prioritárias, o grupo um, de uma forma geral, evidenciou um nível de habilidade NI. Em algumas matérias, é mais difícil um aluno de nível NI avançar para I, do que de I passar para E, por exemplo, devido à complexidade das matérias. Durante a AI observou-se algumas vezes, por exemplo, os alunos “C” e “D” a esforçarem-se por defender corretamente e desmarcarem-se sem bola. Todavia, quando a bola passava pelos seus pés era quase sempre perdida, devido a um mau passe ou por um controlo deficiente da mesma.

A 2ª etapa foi dividida em duas unidades de ensino. Foi na segunda unidade de ensino que pude verificar que o nível de habilidade dos alunos na ginástica de aparelhos, de uma forma geral, era superior ao nível da ginástica de solo, colocando aqui em causa as conclusões retiradas na AI, onde o núcleo de estágio tinha acordado que o nível era o mesmo: no PAI, para classificar o nível de habilidade da ginástica, apenas foi avaliado o rolamento à frente engrupado, rolamento à retaguarda engrupado, pino com ajuda e roda. Depois, foi atribuída uma classificação transversal às três disciplinas da ginástica (solo, aparelhos e acrobática).

Esta etapa coincidiu com o primeiro momento de avaliação sumativa, a avaliação do primeiro período. Aqui, devido ao início tardio das aulas, que originou com que o período

de AI terminasse mais tarde, utilizei os resultados da AI para classificar os alunos. Para classificar os alunos na área dos conhecimentos, utilizei a classificação dos trabalhos escritos. Este foi o primeiro momento de avaliação desta área. Os alunos haviam trabalhado durante o primeiro mês de aulas na construção deste documento, com o meu auxílio. A data de entrega do documento foi negociada com os alunos. As classificações desta área foram satisfatórias, variando entre 13 e 18 valores. No final do período, as classificações sumativas foram todas positivas. Porém, alguns alunos tiveram avaliação entre o 10 e 11, sendo uma classificação positiva, mas perto do mínimo. Este fator acontece devido às normas do GEF e à respetiva grelha de avaliação sumativa que o mesmo construiu. A fórmula criada permite que um aluno, por exemplo, que esteja fora da zona saudável de aptidão física e com classificação negativa na área dos conhecimentos possa terminar com avaliação sumativa positiva. Nos anexos 1, 2 e 3, relativos às fichas de avaliação global do primeiro, segundo e terceiro períodos, é possível verificar este facto.

O final do 1º período, que ocorreu durante a segunda etapa, coincidiu com a 2ª reunião do conselho de turma. Neste conselho, procedeu-se à análise da turma no âmbito pedagógico-didático e disciplinar. Neste âmbito, todos os professores referiram que os alunos são simpáticos, no entanto, pouco trabalhadores, pouco empenhados e muito pouco ambiciosos. A motivação e o interesse dos alunos são baixos. A dinâmica do grupo-turma é deficitária, o que não é muito motivador para o professor. Consequentemente, os níveis de aproveitamento são baixos. Foram também discutidas estratégias de remediação dos problemas supramencionados, ficando definido que os professores deveriam diferenciar mais o ensino, utilizando um ensino o mais individualizado possível, ajustando-o às necessidades e dificuldades dos alunos.

Assim, após esta descrição negativa do aproveitamento dos alunos, tentei não baixar as minhas expectativas e manter-me justo nos juízos de valor realizados, com o objetivo de não conduzir os alunos a um fraco nível de desempenho. A este propósito, Pimentel (1989) refere que:

Se um professor espera que determinado aluno tenha um bom desempenho e passa a agir com ele na base dessa expectativa, as interações que se estabelecem podem levar o aluno a melhorar o seu desempenho (efeitos «Galatea»). Se, pelo contrário, o professor espera um fraco desempenho de um aluno e se comporta com ele de acordo com esse pressuposto, a atitude do professor pode conduzir o aluno a realizar a profecia de que possui um fraco nível de desempenho (efeitos «Golem»). (p. 186).

Penso que em parte consegui atingir este objetivo, visto que no início do ano não esperava grande evolução do aluno “H”, pois era dos mais fracos. Todavia, o aluno

empenhou-se ao longo do ano, evoluiu e melhorou significativamente a sua classificação. O mesmo não consegui com o aluno “D”, apesar de ter mantido a mesma postura. A diferença de resultados entre estes dois alunos pode ser explicada com o facto de um estar mais motivado para a prática de atividade física, desde o início do ano, em relação ao outro.

No final da 2ª etapa, apercebi-me também que a AI não tinha sido a mais fiel, visto que alguns alunos apresentaram níveis superiores aos evidenciados durante essa etapa. Alguns destes resultados devem-se ao facto de os alunos não terem evidenciado todas as suas capacidades durante a AI. Na minha opinião, isto aconteceu devido ao número reduzido de alunos que a turma tem, associado aos diferentes níveis de habilidade. Por exemplo, no voleibol, os alunos de nível E devem manter a bola no ar através de passes altos e utilizando sempre que possível os três toques. Se um aluno de nível E, tiver na sua equipa outros dois alunos de nível NI ou parte I, vai fazer com que haja maior dificuldade em cumprir com os critérios e o aluno mostrar o que é capaz de fazer. Outro fator que influenciou a fidelidade da AI é a minha falta de experiência como professor. Também a situação de exercício criada para a avaliação de ginástica não permitiu aos alunos “A” e “F” mostrarem que eram alunos de nível parte A.

A 3ª etapa, que se iniciou na 3ª semana do 2º período, deu origem ao aparecimento de novas matérias, que não tinham sido avaliadas na AI, nomeadamente a dança e o atletismo. Para colmatar esta falha, na primeira aula destas matérias procedi a uma avaliação inicial. Primeiro, interroguei os alunos se conheciam as matérias e se já as tinham experimentado. No caso do atletismo, pedi para realizarem os gestos técnicos aprendidos nos anos anteriores, relativos às disciplinas que abordámos. Em relação à dança, expliquei os passos todos desde o início, pois a maior parte dos alunos não se recordava. Porém, em ambas as matérias, os alunos rapidamente recordaram as aprendizagens e acabaram por cumprir e evoluir bem ao longo das aulas.

Nesta etapa, utilizei também como estratégia realizar uma aula de apoio à construção de uma apresentação de diapositivos, para finalizar a área dos conhecimentos. Devido às condições climáticas, não foi possível lecionar aula no exterior, tendo os alunos iniciado a construção das apresentações. Nesta aula, facultei-lhes os critérios de avaliação e ajudei-os a iniciar as apresentações. O final da 3ª etapa coincidiu com o final do 2º período letivo, onde a avaliação sumativa de alguns alunos melhorou.

A 4ª etapa, correspondente ao 3º período de aulas, teve muito poucas aulas, 10 no total. Tal como era o objetivo, esta foi uma etapa de conclusão. As aulas tiveram uma

estrutura idêntica às das etapas anteriores, com a diferença de não ter introduzido novos objetivos de aprendizagem, à exceção da matéria de dança, onde lecionei duas aulas da dança tradicional “Regadinho”. Contudo, os alunos já tinham aprendido esta matéria em anos anteriores, tendo as aulas servido de revisão e melhoramento de alguns aspetos.

Este período ficou marcado também por uma componente dos conhecimentos diretamente relacionada com a prática em aula. Cada aluno teve que lecionar um aquecimento e fazer o respetivo relatório para avaliação. Com esta tarefa, pretendi desenvolver uma das finalidades dos PNEF, que é “consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras” (Jacinto *et al*, 2001, p, 10).

A conclusão desta etapa coincidiu com a conclusão do ano letivo e respetiva avaliação sumativa. O anexo 7 - Ficha de avaliação (diagnóstica, prognóstica e final) – contém as evoluções dos alunos ao longo deste ano letivo. No final da 1ª etapa, identificámos um prognóstico provavelmente bastante ambicioso. Porém, os dados da avaliação final indicam resultados bastante próximos dos prognosticados. Este fator teve várias razões, o facto de durante a AI nem todos os alunos terem revelado efetivamente qual era o seu nível de habilidade, devido à minha falta de experiência na avaliação dos alunos, situações de exercício menos indicadas e características do mapa de rotação de instalações (conforme referido anteriormente).

Por fim, penso que o objetivo mais importante foi atingido: os alunos evoluíram e conseguiram atingir a maior parte dos objetivos propostos. Considero que as várias decisões tomadas ao longo deste ano letivo contribuíram para a evolução dos alunos, quer na componente académica como cívica. Além disso, a ligação que criei com eles faz com que tenha um sentimento de preocupação sobre o seu futuro.

4.1.1.1 Avaliação Formativa

Black & Wiliam (1998), citados por Fernandes (2006), sintetizaram três resultados da investigação empírica: Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa; Os alunos que mais beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem; Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa.

Segundo Carvalho (1994), este tipo de avaliação tem as seguintes vantagens:

O aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades; sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objectivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza; a apreciação objetiva dos colegas ajuda o aluno a formar a «ideia motora» desejável e necessária a uma correta aprendizagem; o aluno compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, pode participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolve atitudes e valores como o espírito crítico, entreaajuda, etc. (pp. 147-148)

Com base nos resultados que apontam a avaliação formativa como uma excelente ferramenta de ensino, tentei desde logo usá-la. As duas primeiras estratégias que usei, durante a 1ª e 2ª etapas, foram prover os alunos dos critérios de avaliação para cada nível de habilidade, de todas as matérias que iriam ser trabalhadas e dar-lhes os resultados da avaliação inicial. O meu objetivo era fazer com que os alunos soubessem em que patamar se encontravam e para onde deviam caminhar.

Para operacionalizar esta estratégia, durante e após a AI, fui informando os alunos sobre o nível de habilidade em que se encontravam. Por exemplo, durante a AI de voleibol, muitas vezes os alunos enviavam a bola ao primeiro ou segundo toques para o campo adversário. Após indicar aos alunos que, para o nível E, a bola devia manter-se no ar utilizando, sempre que possível, os três toques, passes altos e respeitando as zonas de responsabilidade, os alunos mais hábeis corrigiram o seu desempenho, passaram a cumprir este critério e conseqüentemente melhoraram a sua avaliação. No final da primeira etapa, informei os alunos do nível em que se encontravam, partilhando com eles a ficha de avaliação global/inicial (anexo 4), colocando-me desde logo à sua disposição para explicar qual a razão de cada nível de habilidade. Além disso, enviei para o e-mail da turma os critérios de avaliação de cada nível de habilidade de todas as matérias.

Durante as aulas, havia o cuidado de ir lembrando os alunos dos critérios e interrogá-los sobre os mesmos, com o objetivo de garantir que eles sabiam o que deviam trabalhar para melhorar. Além disso, no início da 2ª etapa, tive uma conversa particular com os alunos menos hábeis, os que tinham classificação mais baixa. Expliquei-lhes os critérios de avaliação e o que necessitavam de fazer para melhorar a sua nota. Porém, nestas conversas individuais, fui mais persistente com o aluno “C”, pois era o aluno menos hábil, com muito poucas bases e desmotivado para a prática de atividade física. Ajudei-os a perceber quais eram as duas matérias dos JDC onde deviam apostar e incentivei-os a usufruir da área dos conhecimentos e aptidão física para “ganhar pontos” para a classificação final.

Ao longo da 3ª etapa, a avaliação formativa melhorou significativamente, através das fichas com os objetivos de cada unidade de ensino a serem preenchidas em formato de autoavaliação por cada aluno, no final de cada UE. Porém, o trabalho nesta área não terminou tão bem como desejava. Tentei, ao longo do ano, ajudar os alunos no preenchimento das fichas e fazer com que entendessem que a sua participação nesse processo ajudava-os a melhorar o seu nível de habilidade nas diferentes matérias. Todavia, alguns alunos não prestavam a atenção necessária ao preenchimento da mesma. Outros alunos já preenchiam a mesma com outro cuidado, interrogando-me quando tinham dúvidas sobre algum critério, situação que era desejável acontecer com todos os alunos.

Na quarta etapa foram mantidos os procedimentos relativos à avaliação formativa desenvolvidos até então, com as fichas de autoavaliação a estarem presentes em todas as aulas e a serem preenchidas na última aula de cada UE. Segundo Fernandes (2011), referindo-se à avaliação formativa, esta é:

Fácil de enunciar mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada teia de conhecimentos e capacidades. Os alunos, invariavelmente, podem resistir a esse tipo de participação e os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional: dizer o currículo e pouco mais.
(p. 7)

Senti que o aluno “J” foi um resistente à participação nesta componente. Quando preenchia as fichas não mostrava preocupação em compreendê-las, acontecendo até eu perguntar-lhe os critérios que ele tinha acabado de preencher e ele não os saber explicar. Já outros alunos estavam mais interessados, cooperando e comunicando comigo quando surgiam dificuldades sobre critérios que eles não compreendiam ou sentiam dificuldade em executar.

Em modo de consideração final, a componente da avaliação formativa foi uma competência que desenvolvi bastante ao longo deste ano letivo. No entanto, tenho ainda algum trabalho pela frente para aperfeiçoar e melhorar nesta área.

4.1.2. Condução do ensino

Na primeira aula, aula de apresentação, para me ajudar a conhecer melhor os alunos e começar a estabelecer uma ligação com os mesmos, apresentei-me e pedi que eles se apresentassem individualmente, tendo que indicar no seu discurso a idade, modalidade favorita, classificação final a EF no ano anterior e se tencionavam ingressar

no ensino superior. A classificação dos alunos no ano anterior ajudou a perceber quais seriam os mais hábeis e através do seu discurso foi possível verificar qual o seu nível de motivação para esta disciplina.

No final das quatro aulas, apercebi-me que a minha comunicação e conforto dentro de uma sala de aula melhorou significativamente. Foram desenvolvidas algumas rotinas de organização e definidas algumas regras. Uma medida que implementei durante este bloco foi a criação de um *e-mail* de turma, ao qual todos os alunos têm acesso, à semelhança do que é feito frequentemente no ensino superior. O meu objetivo foi dar a conhecer aos alunos novos métodos de trabalho e possibilidades de partilha de informação. Por exemplo, os trabalhos escritos deviam ser enviados para este endereço de *e-mail*. Assim, os alunos têm a oportunidade de verificar os trabalhos realizados pelos colegas, ainda que sejam de temas diferentes. Ao longo do ano, fui utilizando este *e-mail* também como forma de enviar aos alunos critérios de avaliação, resultados das avaliações, fichas de avaliação formativa, etc.

A primeira aula prática só acabou por ocorrer a 17 de Outubro. Na altura, já tinha algum conhecimento sobre a turma, consequência das aulas teóricas. Apesar de saber que o comportamento dentro de uma sala de aula é diferente, em comparação com as aulas práticas de EF, já ia em alerta sobre quais os alunos que poderiam ser foco de comportamentos desviantes ou possuir menores níveis de motivação. Foi possível observar um bom clima de aula, inicialmente desenvolvido nas aulas teóricas, onde tentei manter bem presente qual o comportamento desejado e os seus limites. Simultaneamente, tentei sempre ter empatia para com os alunos, mantendo presente o papel de ajudá-los a aprender e, conseqüentemente, melhorar a sua classificação.

Relativamente à AI, apenas foi possível realizá-la ao longo das quatro primeiras semanas de aulas práticas. Carvalho (1994) sugere que uma “avaliação que sirva para situar os alunos em relação ao programa exige um período de tempo alargado (4 ou 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento”. (p. 138). Esta foi a minha primeira dificuldade, devido à minha inexperiência: ser forçado a realizar esta etapa em quatro semanas. O facto de a turma ter apenas 11 alunos inscritos na disciplina de EF aliado ao apoio por parte do núcleo de estágio na aferição das Avaliações Iniciais dos alunos fez com que fosse possível concretizá-la dentro deste tempo.

Devido ao mapa de rotação de instalações, ao longo destas quatro semanas, apenas tive oportunidade de lecionar em três dos seis espaços. Por exemplo, fui forçado a abordar a matéria de *badminton* no espaço polivalente. Este espaço é exterior: apesar de

ter uma cobertura, é aberto nas laterais, proporcionando o aparecimento de vento que pode comprometer esta matéria. Tinha previsto duas aulas para realizar avaliação de *badminton* e voleibol, mas devido ao vento, na segunda aula foi impossível abordar a primeira matéria e aferir as avaliações realizadas na aula anterior. A oportunidade de utilizar um espaço interior durante as quatro primeiras semanas de aulas teria anulado este problema, tal como referido no capítulo 2.2.1. Este fator, aliado ao pouco tempo destinado para esta etapa e a minha falta de experiência, poderão ter sido razões suficientes para o diagnóstico não ter sido tão fiel quanto desejado. Além disso, no início do ano letivo, após umas longas férias de Verão, onde, por vezes, passam muito tempo sem qualquer contacto com a atividade física, os alunos podem estar sujeitos a uma pequena regressão nas suas capacidades. A necessidade de dar tempo aos alunos para praticarem e a avaliação ter um carácter formativo tornam-se fatores bastante importantes para tornar o diagnóstico o mais fiel possível e, conseqüentemente, o prognóstico ser o mais adequado possível.

Ao longo da segunda etapa, verificou-se algumas melhorias na atitude de alguns alunos, com destaque para os alunos “D” e “H”. Estes dois melhoraram muito o seu empenho nas aulas. O aluno “H” passou a aceitar bem a crítica, fator que nem sempre acontecia durante a AI. Claramente, estes alunos sabiam onde se encontravam e para onde queriam caminhar, o que se refletiu no seu desempenho ao longo de todo o ano letivo e conseqüente classificação sumativa. Já o aluno “C”, apesar de ter melhorado um pouco, não teve um empenho idêntico ao dos restantes colegas. O aluno continuou pouco motivada para a prática. Porém, notei algum esforço em realizar os trabalhos da área dos conhecimentos com qualidade e tentar cumprir os critérios de êxito de alguns exercícios. Por exemplo, no futebol e basquetebol, um critério comum no ataque é o passe e desmarcação e na defesa a marcação individual. O aluno sabia o que tinha que fazer e por vezes era visível que se esforçava por cumprir os objetivos. Porém, nem sempre tinha velocidade, resistência e técnica suficiente para vencer a oposição dos colegas.

No final da 2ª etapa e construção da 3ª, foram observadas algumas melhorias na minha condução do processo de ensino e aprendizagem: sentia-me mais seguro durante a instrução e *feedbacks* pedagógicos, melhor colocado no espaço de aula e com maior capacidade de tomar decisões de planeamento. Também a construção de documentos melhorou. Na minha opinião, as UE e respetivos objetivos passaram a estar mais ajustados à realidade passível de ser alcançada. O número de aulas por UE também foi ajustado, visto que na segunda etapa tinha construído uma unidade de ensino demasiado

longa e com demasiados objetivos. A avaliação formativa foi uma área que tentei melhorar. Senti que os alunos, de uma forma geral, não souberam analisar as fichas ou interpretar os dados que lhes enviei na etapa anterior. Então, passei a construir fichas de avaliação, com objetivos individuais, para cada matéria das UE que iriam ser trabalhadas.

Em relação ao ambiente da turma, apercebi-me que um aluno não se identificava com a turma e distanciava-se dos colegas. Para tentar mudar isto, resolvi introduzir mais jogos de cooperação durante o aquecimento das aulas. Durante as minhas aulas, este aluno tinha um bom relacionamento com outro, que possuía um nível de habilidade semelhante ao dele na maioria das matérias, mas a comunicação com os restantes alunos resume-se ao estritamente necessário. Após conversar com o aluno “A”, percebi que ele não se identificava com a turma, pois não os considerava ambiciosos e julga que não se esforçavam o suficiente nos estudos. Este fator é alvo de observação nos conselhos de turma, onde os professores das restantes disciplinas têm a mesma opinião. Assim, tentei incentivar o aluno a ajudar os colegas a mudarem isso e que isolar-se não o beneficiava em nada.

Relativamente aos estilos de ensino, ao longo do ano letivo utilizei vários, ainda que tenham sido predominantemente “estilos de reprodução”. Os estilos utilizados foram: comando – por exemplo, durante as atividades de aquecimento articular; tarefa – por exemplo, durante exercícios de aquecimento específico, como os percursos de lançamento na passada, no basquetebol; avaliação recíproca – por exemplo, quando, na ginástica, dividi os alunos em grupos reduzidos; um aluno do grupo encontrava-se a realizar o esquema gímico, enquanto outro(s) avaliava(m) o seu desempenho e o corrigia(m); e descoberta guiada – por exemplo, quando expliquei quais eram as técnicas de transmissão do testemunho, na disciplina de estafetas da matéria de atletismo e permiti que os alunos escolhessem a técnica que achavam mais eficaz. Apenas este último estilo pertence aos estilos de “descoberta”. A diferença entre os dois tipos de estilos de ensino está relacionada com o papel do professor, do aluno e objetivos da tarefa. O primeiro tipo é mais direto, a autonomia do aluno em relação ao objetivo é mais reduzida. Porém, são estilos que permitem um maior controlo da aula e é fácil de usar com grandes grupos. O segundo tipo dá mais autonomia ao aluno, “convida o aluno a extrapolar, a ir além dos dados fornecidos, a expressar ideias e sentimentos diversos, a propor e resolver problemas.” (Mosston & Ashworth, 1985, p. 30).

A especificidade desta turma não me permitiu realizar um trabalho por áreas como eu esperava ter realizado, antes de a conhecer, devido ao número reduzido de alunos. Silva (2003) afirma que as vantagens do trabalho por áreas são o tratamento de

diferentes matérias, a diferenciação de ensino, a participação máxima de todos os alunos (mais tempo de prática) e a rentabilização do material disponível. Porém, o mesmo autor indica também que os trabalhos com duas áreas em simultâneo “devem ser utilizados com turmas mais reduzidas (até 16 alunos)”. Ao longo do ano, utilizei algumas vezes o trabalho em duas áreas, por exemplo, no atletismo: enquanto um grupo de três alunos realizava lançamento do peso, outro grupo exercitava o basquetebol 3x3; outras vezes o trabalho era mono-temático.

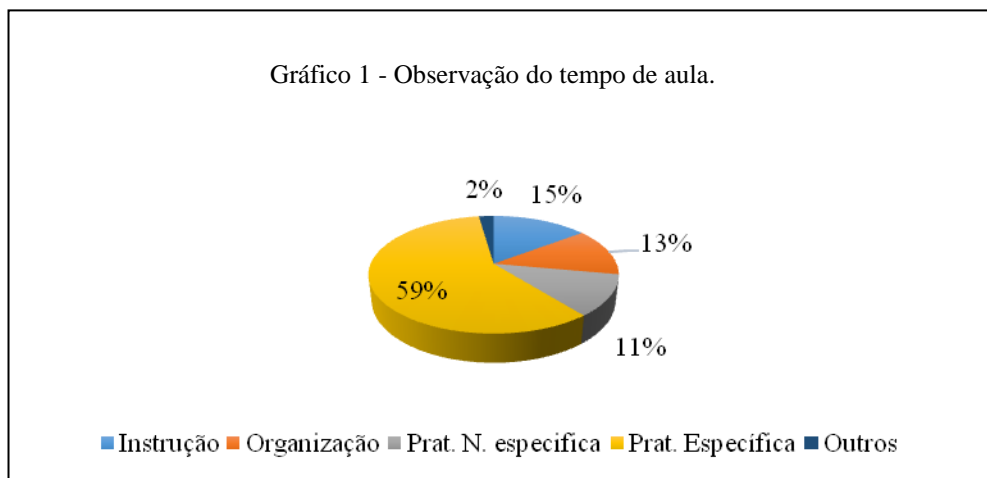
4.1.3. Autoscopias e aula filmada

Ao longo do ano letivo, no final de cada aula, realizámos autoscopias das mesmas. O objetivo era refletir sobre a aula desenvolvida para melhorar na aula seguinte, ou compreendermos onde a nossa intervenção poderia ter sido melhor. Como complemento, no final de cada aula, o núcleo de estágio realizava uma reflexão conjunta, que ajudava a completar as autoscopias de cada um e dava-nos uma visão exterior da nossa prestação.

No dia 20 de Março, foi realizada, pelo núcleo de estágio, uma filmagem da minha aula. Infelizmente, o microfone que eu usava não funcionou como era devido, impedindo a correta gravação das minhas intervenções verbais. Isto impediu que, durante a análise do vídeo, eu as pudesse analisar corretamente. Assim, a análise que fiz deste vídeo foi relativa à gestão do tempo de aula, observação do comportamento do professor e observação do comportamento do aluno.

A gestão do tempo de aula foi registada integralmente através do método de registo de duração, registando-se o tempo de início e tempo final de cada episódio. Os episódios registados são de cinco categorias: instrução, organização, prática não específica; prática específica e outros. A observação do comportamento do professor e do aluno foi registada pelo método de observação por intervalos de cinco segundos (amostragem temporal). Foi analisada cerca de 50% da duração da sessão, registando o comportamento hierarquicamente superior. Na observação do professor, a hierarquia é, do superior para o inferior: instrução, *feedback*, organização, afetividade positiva, afetividade negativa, intervenções verbais dos alunos, observação e outros comportamentos. Na observação do aluno, a hierarquia dos comportamentos é, do superior para o inferior: atividade motora, demonstração, ajuda, manipulação do material, deslocamentos, atenção à informação, espera, comportamentos fora da tarefa, interações verbais, afetividade e outros comportamentos. Devido a ter apenas seis alunos nesta aula, observei todos, por períodos de seis ou sete minutos cada um.

Os seguintes gráficos mostram os resultados obtidos após a análise dos vídeos, segundo os métodos supramencionados.



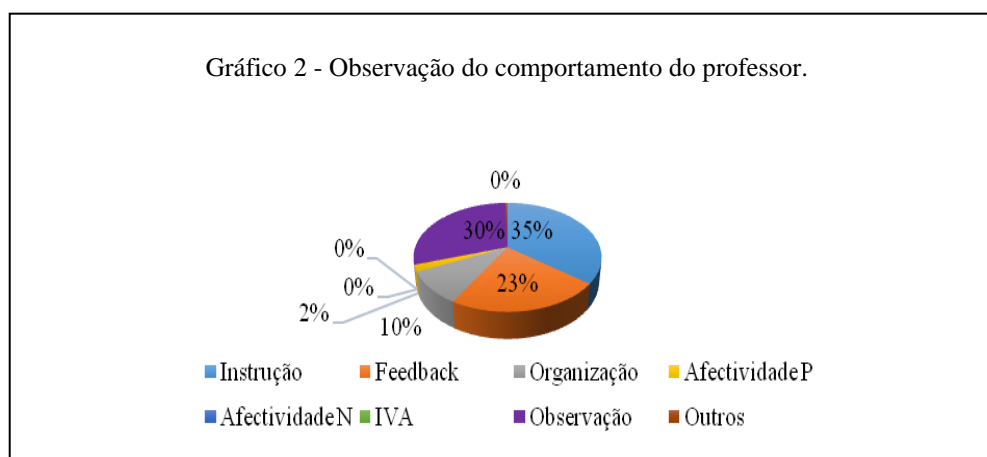
Piéron (1999) diz que os professores mais eficazes proporcionam mais tempo de atividade motora específica do que não específica. Este gráfico mostra claramente que a maior parte do tempo da aula (59%) foi ocupado com prática específica, ou seja, tempo em que a maior parte dos alunos passaram efetivamente a realizar exercícios relativos às matérias lecionadas. Ainda assim, para tentar aumentar tempo disponível para a prática, Pinto e Matos (1994) dão algumas indicações de como proceder a isso: “reduzindo ao indispensável os períodos de informação e transição; dando explicações claras e concisas sobre as tarefas e formas de organização; ter o material e equipamento em local acessível; encadear os locais de exercitação e as formas de organização de forma lógica; ter um sinal para interromper e reunir rapidamente”. Estas sugestões, de uma forma geral, estão relacionadas com a criação de rotinas.

Piéron (1982) citado por Marques (2004) indica que os professores mais experientes transmitem uma instrução de maior qualidade e utilizam entre 15 a 20% do tempo de aula para instrução e os estagiários cerca de 13,1%. Sendo esta a minha primeira experiência como professor de EF, penso que fiz um bom trabalho ao utilizar 15% do tempo da aula para dar instruções.

Nesta aula, o tempo despendido com a organização foi de 13%, que pode ser considerado elevado, tal como refere Piéron (1982) citado por Marques (2004), que considera que se o tempo dedicado à organização for entre 10 e 20% algo está errado com a organização da aula.

A prática não específica (aquecimento, alongamentos) ocupou 11% do tempo da aula.

O gráfico seguinte ilustra os meus comportamentos durante a aula e a percentagem de tempo despendido com cada um.



Uma vez que o meu comportamento nesta aula foi avaliado pelo método de amostragem temporal, alguns valores aparecem desfasados dos valores do gráfico 1, nomeadamente o tempo de instrução e de organização. O elevado tempo gasto com a instrução pode ser explicado pelo facto de, nesta aula, ter abordado três matérias diferentes, Futebol, Basquetebol e Atletismo (disciplinas de estafetas e lançamento do peso). O tempo dedicado à organização deve ser o mínimo possível. Um bom planeamento e preparação da aula contribui para a diminuição deste. Penso que, apesar do número de matérias lecionadas nesta aula, consegui gerir bem este aspeto, tendo gasto apenas 10% do tempo de aula, valor este não muito diferente do apresentado no gráfico 1.

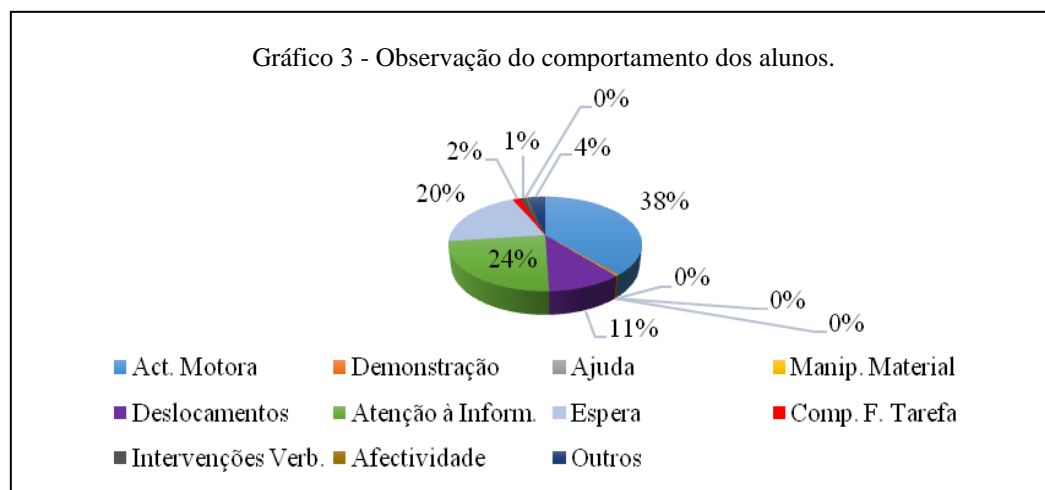
Em relação ao comportamento do professor, os professores mais eficazes dedicam mais tempo à instrução e ao *feedback*. Relativamente à observação silenciosa, os professores principiantes destinam-lhe mais tempo (Piéron, 1999). Estas indicações refletem o meu comportamento nesta aula, em que os três aspetos predominantes foram a instrução (35% do tempo de aula), a observação (30% do tempo de aula) e o *feedback* (23% do tempo de aula). Sendo eu um professor principiante, como refere o autor, gastei mais tempo na observação do que no *feedback*.

De acordo com Piéron (1999), os professores mais experientes são mais interventivos e menos observadores, tendo-se passado o oposto nesta aula, em que passei mais tempo em observação (30% do tempo de aula) do que em intervenção (*feedback* + afetividade positiva = 25% do tempo de aula). “Para que o professor possa transmitir um *feedback* ao aluno, é imperativo que domine o que está a ensinar, conhecendo todas as componentes críticas das tarefas que prescreve.” (Marques, 2004).

Penso que nas disciplinas de Atletismo lecionadas nesta aula não consegui dar os *feedbacks* com a qualidade necessária, uma vez que esta é uma matéria em que não me sinto muito à vontade.

Os outros componentes da aula tiveram uma duração mínima, não tendo visibilidade neste gráfico.

O gráfico seguinte representa os diferentes comportamentos dos alunos e a percentagem de tempo que estes ocuparam durante a aula de EF.



Pode-se observar, neste gráfico, que o comportamento dominante dos alunos durante esta aula foi a atividade motora (38% do tempo de aula), correspondente, em parte, às indicações de Marques (2004), que diz que “numa aula de educação física os alunos encontram-se, em média, 25-30% da aula em tempo de empenhamento motor”. Este valor traduz-se numa classe eficaz, de acordo com Piéron (1999).

O tempo de atenção à informação, correspondente a 24% do tempo, é ligeiramente inferior ao tempo despendido pelo professor a dar instruções à turma, que é de 35%, tal como indicado no gráfico 2. Esta diferença de valores pode indicar alguma distração por parte dos alunos.

Ainda de acordo com Piéron (1999), o tempo de espera numa aula deve ser reduzido. Já este aspeto não se verificou, tendo o tempo de espera dos alunos correspondido a 20% do tempo de aula. Isto aconteceu quando os alunos tinham que esperar pela sua vez de lançar o peso. Assim, em relação a este parâmetro, segundo o autor, este valor traduz uma classe pouco eficaz.

Também o tempo de deslocamentos é um pouco elevado (11% do tempo de aula). Isto deve-se ao facto já mencionado de, nesta aula terem sido abordadas três matérias diferentes, uma das quais com duas disciplinas. Deste modo, os alunos tiveram de se

deslocar do campo exterior 2, para a zona de lançamento do peso e desta para o campo exterior de basquetebol.

Com menor expressão neste gráfico, aparecem outros comportamentos como intervenções fora da tarefa ou intervenções verbais, mas o tempo de aula que ocupam é reduzido.

Comportamentos como demonstração, ajuda, manipulação de material ou afetividade não têm visibilidade neste gráfico, por terem sido inexistentes durante a aula ou não terem ocupado quase tempo nenhum.

4.1.4. Semana de professor a tempo inteiro (PTI) e aula ao 1º ciclo

Na semana de 12 a 16 de Maio, foi-me atribuído um horário de 22 tempos letivos no agrupamento de escolas de Mem Martins. Esta semana teve como objetivo passar pela experiência de ser professor a tempo inteiro. Para mim, não foi uma novidade – a minha atividade profissional é de professor de natação e educação física infantil, com um horário de 27 tempos semanais. Esta semana foi uma sobrecarga de horas letivas, tendo no total 49 tempos letivos, ainda que alguns dos que leciono profissionalmente sejam de 30 minutos e a maioria de 45 e não 50 como neste estágio pedagógico. Todavia, foi enriquecedor, pois as características da maior parte das turmas eram diferentes da turma do 12º CSE2, quer pelo número de alunos, quer pela idade dos mesmos. Lecionei aulas a turmas do 5º, 9º, 11º e 12º anos letivos durante esta semana, além dos treinos de andebol do desporto escolar e tempo dedicado à direção de turma.

Além da experiência em termos de carga horária, ganhei também mais conhecimentos sobre outras matérias, como o caso do atletismo, acrobática e luta, e tive oportunidade de trabalhar com alunos com NEE, na Escola Básica Maria Alberta Menéres, com a turma do 5º F. Durante as aulas lecionadas, em alguns momentos tive o apoio dos professores titulares, devido a não conhecer as rotinas da turma nem as capacidades de cada aluno.

No dia 22 de Maio, tive a experiência de lecionar uma aula a uma turma do 1º ciclo de escolaridade, mais precisamente do 4º ano letivo. Foi uma experiência mais próxima da minha experiência profissional, pois sou professor de educação física infantil há quatro anos, onde trabalho com a faixa etária dos dois aos seis anos de idade. A aula correu muito bem, tendo finalizado a mesma com a ideia que os alunos estiveram em tarefa grande parte do tempo da aula.

De uma forma geral, penso que cumpri com sucesso as duas experiências supramencionadas, culminando com uma experiência enriquecedora para o meu currículo e formação enquanto professor de educação física.

4.1.5. Cooperação inter-pares

Durante todo o ano letivo, os estagiários estiverem presentes na maioria das aulas do núcleo de estágio. No final das mesmas, havia lugar a uma reflexão conjunta que não só ajudava o observado a refletir e compreender onde podia melhorar a sua prestação, como também possibilitava aos observadores compreenderem e refletirem sobre como deviam atuar em situações menos comuns que pudessem ocorrer durante as suas próprias aulas.

O núcleo de estágio, ao longo do ano letivo, cooperou na construção dos documentos, procurando garantir uma homogeneidade de ideias. O “cunho pessoal” de cada um era evidente. Porém, a filosofia de ideias do núcleo foi sempre a mesma.

No terceiro período letivo existiu um intercâmbio com a Escola Secundária de Caneças. No dia 20 de Maio, dirigimo-nos à referida escola para observar uma aula da nossa colega estagiária. Deparamo-nos com uma escola bem munida em termos de espaços e materiais. Relativamente à aula lecionada pela colega, observámos um excelente controlo da disciplina da turma, com os alunos sempre em atividade e com muito poucas situações de comportamentos fora da tarefa. Relativamente aos objetivos de aula e respetivo planeamento, houve alguns pormenores que mereciam ser melhorados e que, de acordo com a altura do ano em que nos encontrávamos, já deveriam estar ultrapassados. Por exemplo, a colega colocou um grupo de alunos a realizar jogo formal de voleibol 6x6, onde quatro destes alunos não tinham capacidade para o realizar. A colega desmontou bem a situação e a meio do exercício alterou a formação para dois jogos reduzidos, colocando os quatro alunos mais fracos a praticar 2x2 e os restantes 4x4. Também o facto de estar a realizar avaliação de *badminton* em que os alunos realizavam jogo num campo sem marcações mereceu a nossa atenção. Jogar *badminton* sem marcações no campo afasta o jogo da realidade, deixa de ser *badminton* e passa a ser uma matéria derivada/adaptada.

A vinda do núcleo de estágio da Escola Secundária de Caneças à ESMM teve um processo idêntico, com observação de uma aula e respetiva reflexão final em conjunto. Em suma, foi uma experiência bastante enriquecedora, especialmente nas reflexões finais realizadas em conjunto com os dois núcleos de estágio, após cada aula observada.

4.2. Área 2 – Inovação e investigação

Antes do início das aulas, e de sabermos as características das nossas turmas, o núcleo de estágio tinha refletido sobre a possibilidade de encontrar algum aluno com NEE nas nossas turmas, facto que não se sucedeu, pelo menos ao nível de necessitar de adaptações curriculares a EF, como por exemplo, défice de atenção ou dislexia. Porém, poucos dias após o início das aulas, notámos que existiam na escola vários alunos com NEE (60 alunos). Observar a inclusão destes alunos foi uma agradável surpresa. De acordo com a Declaração de Salamanca, “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Unesco, 1994). Foi então que começámos a tentar explorar esta área.

Desde logo, pensámos em critérios de avaliação e a nossa primeira ideia foi baseada na criação de critérios de avaliação diferenciados para esta população, de acordo com a sua NEE (autismo, deficiências motoras, paralisia cerebral, etc.). Esta ideia foi rapidamente posta de parte quando começámos a ler um pouco sobre a área da inclusão. Segundo vários autores, um aluno com NEE deve ter o seu próprio currículo específico, isto porque, dois alunos com a mesma deficiência podem ter níveis de limitação motora e/ou cognitiva completamente distintos. Então, a criação de um programa com critérios de avaliação iguais para todos não iria trazer equidade ao ensino e, por consequência, iria ser pouco inclusiva.

Após a ideia supramencionada, surgiram-nos outras questões: então, como é que os professores da ESMM avaliam os alunos com NEE? O que confere equidade e justiça nas suas avaliações? Em que é que eles se baseiam? Foi então que surgiu a nossa pergunta de partida: “O que é que os professores de EF da Escola Secundária de Mem Martins fazem para avaliar alunos com NEE?”.

Após uma revisão de literatura de alguns estudos na área da inclusão e legislação, ficámos com um conhecimento substancialmente maior sobre esta área. A inclusão é uma medida relativamente recente nas escolas. Até há poucos anos atrás, não se verificavam alunos com NEE nas escolas, daí que seja uma área que se encontra em processo de evolução e a melhorar de ano para ano. Segundo Tripp, A., Rizzo, T. & Webbert, L. (2007) a principal alteração que deve existir nas escolas é a mudança de mentalidade e crenças dos professores. Alguns professores mais antigos e sem formação específica na área da inclusão tendem a resistir a esta mudança. Blanco (1998) refere que alguns professores excluem as crianças com NEE da sala de aula, distanciando-as

do grupo, para ser dado apoio individual, o que a autora indica ser uma forma do professor resolver continuamente o seu problema.

Na ESMM, este é o primeiro ano em que os professores de EF têm professores coadjuvantes nas suas aulas para apoiar a inclusão dos alunos com NEE que necessitem de adaptações curriculares a EF. Para responder à nossa pergunta de partida, definimos como metodologia realizar uma entrevista aos professores de EF e de educação especial da ESMM.

O nosso estudo teve algumas limitações. Na recolha de dados, alguns professores mostraram pouca disponibilidade para responder à entrevista, alegando falta de tempo por questões profissionais e pessoais. Outra limitação do estudo deve-se ao facto de alguns professores de EF não terem alunos com NEE no presente ano letivo, o que influenciou a condução da entrevista para o objetivo do estudo. Por fim, faltou realizar, por parte dos investigadores, uma observação direta das aulas dos professores de EF com alunos com NEE, de forma a conjugar os dados teóricos com a realidade prática.

Das conclusões do estudo, destaco as lacunas na comunicação entre departamentos e professores. De acordo com os dados do estudo, averiguámos que a grande parte da comunicação acontece nas reuniões de conselho de turma, no início do ano letivo e no final de cada período. A existência de mais reuniões formais e mais troca de informação iria beneficiar o planeamento e aprendizagens dos alunos.

Relembrando a pergunta de partida do trabalho de investigação, o que os professores de EF da Escola Secundária de Mem-Martins fazem para avaliar os alunos com NEE, concluímos que não existe ainda um compromisso coletivo por parte de todos os professores na elaboração destes critérios.

Há que destacar positivamente o facto de os alunos serem avaliados segundo trabalho prático e não apenas através de testes teóricos. Importa distinguir também a existência de professores coadjuvantes, o que promove condições favoráveis à inclusão.

Os resultados verificados neste estudo já eram esperados. Todavia importa lembrar que a inclusão é um tema relativamente recente, que se encontra num processo de evolução.

A apresentação do estudo ocorreu no dia 14 de Maio, da qual surgiu a respetiva discussão. Estiveram presentes cerca de 40 espectadores, entre os quais alunos professores e colegas estagiários de outras escolas. Na discussão, surgiram algumas questões e observações pertinentes, das quais destacámos: uma questão relativa ao trabalho coletivo existente na ESMM, onde o espectador interrogou se, segundo a nossa opinião, o mesmo podia ser melhorado. Respondemos afirmativamente a esta questão,

visto que a comunicação e colaboração entre departamentos pode e deve ser melhorada. Foram realizadas outras observações relativas à falta de espaços e recursos materiais adequados para trabalhar com alunos com NEE, onde concordamos, visto que há casos de alunos com NEE com maiores limitações que necessitavam de material didático adequado à sua NEE. Uma outra observação foi relativa ao aproveitamento das potencialidades de cada aluno, onde a professora de educação especial quis destacar que a escola devia pegar nos pontos fortes dos alunos com NEE e desenvolvê-los, integrando o sucesso educativo com o sucesso de vida. Esta última questão é uma das mais importantes e que provoca maior reflexão. Uma das finalidades da escola é criar cidadãos com capacidades para integrar com sucesso a nossa sociedade. Os alunos com NEE têm naturalmente maior dificuldade de integração. Desta forma, é importante munir a sua formação de ferramentas que lhes possam ser úteis no futuro, destacando as suas potencialidades, com o objetivo de lhes proporcionar um maior sucesso de vida, quer pessoal como profissionalmente.

No final da discussão, foram entregues questionários de satisfação aos espectadores, com objetivo de os mesmos avaliarem a apresentação. De um modo geral, a avaliação bastante positiva.

Esperamos que o nosso estudo venha a contribuir para a melhoria do trabalho na ESMM, no domínio da comunicação entre professores de diferentes áreas curriculares e dentro das mesmas. Melhorando a comunicação e assumindo com sucesso compromissos coletivos, focando a nossa intervenção no sucesso educativo dos alunos, atingimos o nosso objetivo de desenvolver os alunos e torná-los melhores cidadãos.

4.3. Área 3 – Participação na Escola

Este capítulo está dividido em dois subcapítulos: o desporto escolar (DE) e outras participações. Neles, teço uma reflexão crítica ao trabalho desenvolvido até à presente data.

4.3.1. Desporto escolar

No início do ano letivo, foi possível optar com qual dos núcleos de desporto escolar existentes na ESMM pretendíamos colaborar. Como praticante federado de andebol há cerca de 19 anos, decidi optar por esta modalidade. Poderia ter optado por outra matéria que não dominasse e aumentar o meu conhecimento sobre outra modalidade. No

entanto, apesar da minha experiência como jogador, nunca tive a oportunidade de treinar uma equipa. Na minha opinião, o desporto escolar deveria fazer a ponte entre a EF e o desporto federado (DF). Certamente, o meu contributo em termos de transmissão de conhecimento não iria ser o mesmo se optasse por uma matéria que eu não dominasse. Iria ser bom para mim, em termos de formação pessoal, mas para os alunos poderia não significar nada de novo.

A minha opção recaiu então para esta modalidade, com as finalidades de melhorar a minha formação como treinador de uma matéria que conheço apenas como atleta e potenciar ao máximo o desenvolvimento do gosto pelo andebol e as capacidades dos alunos neste desporto.

Segundo Coelho (1989), para que as atividades do DE sejam bem orientadas é indispensável que decorram de acordo com os princípios da ética desportiva e das normas de conduta cívica; respeitem a integridade física e a personalidade de todos os intervenientes; se subordinem às características do crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens, e que atendam aos seus interesses e necessidades assegurando oportunidades de êxito, reconhecimento e aprovação; promovam o enquadramento de todos, permitindo que os mais aptos evidenciem as suas capacidades sem fomentar a exclusão ou auto-eliminação dos restantes; proporcionem desenvolvimento global das capacidades.

Ao longo do ano letivo, eu e o professor responsável pelo núcleo de DE de andebol da ESMM, tentámos seguir estas indicações a longo da nossa intervenção.

No início do ano, optei por intervir poucas vezes, com o objetivo de observar e avaliar esta realidade. Após partilha de ideias com o professor responsável núcleo de andebol, este foi-me dando autonomia treino após treino e fui intervindo cada vez mais. No dia 23 de Outubro, tivemos o primeiro jogo, correspondente ao torneio de abertura. Este dia foi um marco na minha autonomia. Foi desde este dia que passei a ter poder quase total de decisão e planeamento sobre os treinos. O professor responsável confessou que se apercebeu que eu tinha mais conhecimentos sobre a modalidade do que ele, fruto da minha experiência como jogador e ao longo das últimas semanas de treino já me tinha dito que tinha aprendido alguns pormenores importantes sobre como ensinar a fintar e alguns *feedbacks* de realização de alguns gestos técnicos. Apesar da autonomia ganha, desde o início do ano mostrei sempre os planeamentos ao professor titular e antes de tomar uma decisão informei-o sobre as minhas intenções. Todas as decisões foram bem aceites.

O esforço que dediquei nesta área trouxe frutos, principalmente neste segundo período. Os resultados que de seguida apresento são reflexo do sucesso que este núcleo conseguiu e, conseqüentemente, a conclusão das finalidades a que me propus:

- No início do ano letivo tínhamos 5 alunos no primeiro treino. O núcleo estava desfalcado, devido a grande parte dos alunos do ano anterior terem ingressado no ensino superior. Posteriormente, tínhamos 17 alunos que iam regularmente aos treinos. Contando com uma média de 12 alunos por treino, em comparação com outras modalidades de desporto escolar, a nível masculino, é provavelmente a que teve mais alunos inscritos.
- Encaminhámos ao longo do segundo período, cinco alunos para o desporto federado, nomeadamente, para o Clube Recreativo Bairro de Janeiro, na Amadora.
- Fomos apurados para a *final-four* do campeonato regional de juniores, do desporto escolar, da região de Lisboa, tendo terminado em 3º lugar, onde só perdemos um jogo, com a equipa vencedora do campeonato, sendo que esta tinha seis jogadores federados com muito mais experiência do que os nossos alunos.

A acrescentar aos dados supramencionados, importa referir que apenas dois jogadores tinham idade de júnior, todos os outros pertenciam ainda ao escalão de juvenis, mas como no início do ano, dos cinco presentes no primeiro treino dois eram juniores, o professor responsável pelo núcleo decidiu inscrever a equipa no escalão júnior para poder incluir todos os alunos.

No âmbito do estágio pedagógico (FMH, 2013), os objetivos mais específicos da participação numa equipa de DE são: Participa ativamente na coadjuvação do planeamento e avaliação da atividade de um núcleo de Desporto Escolar ou de uma atividade física alternativa de caráter sistemático (ocorrência semanal ao longo do ano); Participa ativamente na coadjuvação da condução da atividade de um núcleo de Desporto Escolar ou de uma atividade física alternativa de caráter sistemático (ocorrência semanal ao longo do ano); No desenvolvimento das atividades desta área manifesta a capacidade de cooperação com os seus pares, num clima de cordialidade e respeito, de inter ajuda e sentido crítico, manifestando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade.

De acordo com o guia de estágio, foram cumpridos todos os objetivos propostos – não só participei ativamente na coadjuvação do planeamento, avaliação e condução das

atividades, como na maior parte do tempo cumpri a função de professor responsável, assumindo a maior parte das decisões relacionadas com estas três áreas. Todo o planeamento anual e avaliação dos alunos foi realizado apenas por mim. O professor responsável pelo núcleo auxiliou-me na condução dos treinos. No entanto, a sua intervenção foi muito reduzida.

Ainda dentro deste núcleo, foram promovidas duas iniciativas: a primeira foi no dia 12 de Janeiro de 2014, onde foi possível levar os alunos a assistir a um jogo da seleção nacional de andebol, que defrontou a seleção da Bósnia, partida que contou para o apuramento para o campeonato do mundo. Esta atividade ocorreu após um contacto com a Federação Portuguesa de Andebol, que disponibilizou 24 convites, os quais foram distribuídos pelos alunos, sendo que estiveram presentes 19 alunos e dois pais. Esta atividade foi importante para os alunos conhecerem o modelo de jogo, pois muitos deles nunca tinham visto um jogo de andebol federado, muito menos de alto nível. A outra iniciativa foi a organização de um jogo de treino com a equipa de juvenis do Clube Recreativo Bairro de Janeiro no dia 10 de Março, às 19h30, na hora e local de treino do clube. Este encontro foi um sucesso porque originou a inscrição de mais três alunos no desporto federado.

Coelho (1989) indica que a relação entre o desporto federado e escolar não é a melhor, que ambos sairiam a ganhar se houvesse uma maior colaboração entre estas entidades. Apesar de a escola não ter como objetivo criar campeões, é lá que nascem a maior parte dos atletas de alta competição. Sobral (1991) também indica que a colaboração entre o desporto federado e escolar é desejável. Nesta ordem de ideias, o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo foi muito positivo, quer com a colaboração com a Federação Portuguesa de Andebol, através da oferta dos convites para o encontro frente à Bósnia, quer com a colaboração com os dois clubes federados (COL e CRBJ), na realização de jogos de treino e encaminhamento de cinco atletas para o desporto federado.

Relativamente ao desenvolvimento dos alunos, a seguinte tabela indica a avaliação realizada em Novembro, após eu ter tomado o controlo total do planeamento e condução dos treinos e a avaliação final, levantada no último encontro competitivo.

Tabela 3

Avaliação dos alunos do DE de andebol

Alunos	Avaliação em Novembro	Avaliação Final
1	E+	A
2	E+	A
3	I+	E
4	I+	A-
5	E	A
6	E	E
7	A	A
8	A	A
9	E+	A
10	I+	A
11	A	A
12	I+	A-
13	I+	A-
14	I+	E
15	E	E
16		E-
17	A	A
19	I+	A

O “16” não possui a avaliação de Novembro pois nesta altura ainda não pertencia ao núcleo de andebol. Pode verificar-se uma evolução significativa na maior parte dos alunos. Porém, quando esta avaliação foi feita, alguns alunos já tinha algumas semanas de treinos, sendo que a sua avaliação inicial poderia ter sido um pouco inferior em alguns casos.

Além da evolução observada, que originou o sucesso coletivo alcançado ao longo do ano, é importante destacar a relação desta atividade com a disciplina de EF. Alguns destes alunos passaram a ter facilidade nesta matéria durante as aulas de EF. Tive oportunidade de observar as aulas de alguns, com professores de EF que não pertenciam ao núcleo de estágio, e foi possível verificar que os alunos estavam claramente acima da média da turma. Quando dialoguei com os respetivos professores sobre o nível dos alunos e respetiva evolução, os mesmos afirmaram ter notado evolução. Sendo assim, esta atividade proporcionou indiretamente um melhor aproveitamento na disciplina de EF.

Curiosamente, esta experiência foi uma agradável surpresa. Senti um enorme prazer no desenvolvimento desta atividade, principalmente porque a relação com os alunos foi bastante positiva e foi evidente uma evolução significativa nas competências de todos.

Em suma, sinto que aumentei significativamente as competências destinadas a esta área e sinto-me mais preparado para o futuro. Além disso, esta experiência despertou-me

o interesse em liderar uma equipa de desporto federado desta modalidade, tornando-se num objetivo que pretendo alcançar a curto prazo.

No final do ano letivo, a ESMM promove uma festa de encerramento onde distingue os alunos do DE com alguns prémios. A nossa equipa, a par do núcleo de dança, venceu o prémio de melhor equipa de DE deste ano letivo. Senti um enorme orgulho e satisfação por ver o esforço de todos os alunos ao longo do ano ser reconhecido pela escola e mais ainda quando todos os alunos, na cerimónia de entrega dos prémios, me ofereceram o troféu, como agradecimento pelo trabalho desenvolvido, momento que ficará para sempre como uma das principais recordações deste estágio.

4.3.2. Outras participações

Durante o ano letivo, participámos juntamente com o GEF na realização das atividades anuais, nomeadamente o torneio de voleibol, semana da EF e torneio de basquetebol. Todavia, no torneio de basquetebol tivemos um papel organizador quase total. O núcleo de estágio assumiu a responsabilidade de construir os quadros competitivos, inscrições de equipas, distribuição dos vários jogos pelos campos, etc.

Em termos pessoais, passei a perceber melhor a dinâmica da organização de uma iniciativa desta natureza. O torneio foi um sucesso, tendo envolvido 66 equipas de ambos os géneros, dos escalões de iniciados, juvenis e juniores. Houve, no entanto, alguns pormenores nos quadros competitivos e distribuição de jogos que poderiam ter sido melhorados, nomeadamente clarificar os vários critérios de desempate, pois houve uma situação em que duas equipas tinham o mesmo número de vitórias e derrotas, empate entre si e o mesmo número de pontos marcados e sofridos. Durante o planeamento não tínhamos previsto uma situação destas. A decisão para resolver este problema foi realizar quatro lançamentos livres para cada uma das equipas, para encontrar o vencedor de série que viria a ser apurado para as finais.

Importa destacar que as únicas alunas do 12º ano de escolaridade que participaram neste torneio foram alunas da minha turma. As quatro formaram a equipa que inclusive apurou-se a fase de grupos, chegando às meias-finais do torneio. Durante a sua participação, assisti aos jogos todos e estive sempre a encorajá-las. Sentia-me como se fizesse parte da equipa. Tendo em conta o nível de habilidade que as alunas apresentaram nas aulas de EF, a sua prestação no torneio foi bastante satisfatória e, acima de tudo, as alunas divertiram-se.

4.4. Área 4 – Relação com a comunidade

A direção de turma é uma tarefa integrante deste estágio pedagógico. Para cumprir esta função, acompanhei semanalmente o trabalho desenvolvido pelo diretor de turma (DT) nas tarefas definidas pela escola para esta função. Além deste trabalho, o professor construiu um índice que visa a melhor organização do *dossier* da turma, separando todas as pastas relativas aos dados individuais sobre cada aluno, contactos, justificações de faltas, etc.

A turma é constituída por 23 alunos, no entanto, apenas 11 tinham a disciplina de EF, sendo que um destes alunos foi transferido de escola a meio do 1º período, e outra aluna desistiu no 2º período, restando nove alunos. Em nenhuma disciplina os 23 alunos estão juntos. A maioria está a repetir o 12º ano, estando inscritos em poucas disciplinas e em alguns casos em apenas uma. Desta situação resulta que alguns alunos passam poucas horas semanais na escola, vêm usufruir de uma aula e voltam para casa, originando uma grande dificuldade em conhecer aqueles alunos que não estão inscritos a EF.

Para aprofundar o conhecimento da turma, decidi que devia realizar um estudo de turma. Os dados que utilizei foram um questionário respondido por todos os alunos no início do ano e uma entrevista realizada aos nove alunos inscritos na disciplina de EF. Destes dois instrumentos retirei algumas conclusões, das quais selecionei quatro assuntos que considerei fundamentais a partilhar com o conselho de turma no segundo período:

1. A maioria dos alunos (21) mostraram interesse em ingressar no ensino superior. Todavia, têm um nível de empenho e de trabalho que nem sempre é concordante com este objetivo. Principalmente os professores de matemática e português ficaram surpresos com estes dados, isto porque os alunos não têm níveis de empenho e trabalho concordantes com esta vontade. Pessoalmente, ao nível da EF, utilizo este dado como mais uma fonte de motivação, tentando levar os alunos a esforçarem-se, com o objetivo de melhorarem a sua classificação e consequentemente subir a média de ingresso no ensino superior.
2. De uma forma geral, os alunos apontam como marco dos 12 anos de escolaridade o desenvolvimento social e dão importância a esta área. Esta conclusão indica que os alunos dão grande importância ao desenvolvimento social, o que pode ser benéfico na realização de trabalhos de grupo, debates em aula, etc.

3. A disciplina com mais negativas no ano anterior foi matemática (15) e também é aquela que, na entrevista, os alunos mais vezes indicaram que menos gostavam (5). A justificação para esta escolha é sempre pelo grau de dificuldade. O sucesso vai fazer com que se desenvolva o gosto pela disciplina e o contrário também se verifica, originando assim um efeito “bola de neve”. É de estranhar, num curso de economia como este, a maioria dos alunos não gostar de matemática, que é uma das disciplinas base. Em conselho de turma deixei estas duas questões aos presentes: Será que estão no curso certo? Será que foram bem encaminhados no 9º ano?
4. De uma forma geral, os alunos não conhecem as finalidades de cada disciplina nem a razão pela qual se encontra no currículo escolar. Na minha opinião, é importante dar a conhecer aos alunos este aspeto, para evitar que alguns alunos tenham a ideia que algumas disciplinas “não servem para nada”. Eu pessoalmente transmiti aos alunos as finalidades de EF, mostrando-lhes os benefícios de desenvolvimento pessoal e o quão importante iria ser para o seu futuro. Se os alunos atribuírem um potencial educativo a todas as disciplinas irá ser mais fácil desenvolver o gosto pelas mesmas e conseqüentemente melhorar o seu empenho. Já o contrário, se não conferirem importância a uma disciplina, vai ser mais difícil motivar um aluno a interessar-se pela mesma. Por esta razão, sugeri aos professores que transmitissem as finalidades das mesmas aos alunos.

Uma das observações retiradas neste estudo foi também a indefinição de seis alunos sobre que curso superior desejavam seguir. Independentemente deste fator, estava programada uma visita de estudo à Futurália - feira de educação, formação e orientação educativa. Esta visita visa orientar os alunos que pretendem continuar os estudos. Esta visita ocorreu no dia 28 de Março de 2014. Apenas sete alunos participaram nesta iniciativa, dos quais apenas dois faziam parte do leque de seis alunos que afirmaram não saber que área seguir. O meu conselho pessoal aos alunos que demonstraram indefinição foi para seguirem uma profissão que realmente gostassem, independentemente da saída profissional, influências familiares ou qualquer outro motivo. Na minha opinião, um bom profissional tem que gostar do que faz, só assim é capaz de se dedicar a 100% à sua profissão e tornar-se melhor dia após dia. Acredito que se um indivíduo for bom na sua área, independentemente da saída profissional, mais tarde ou mais cedo é-lhe dado o devido valor.

O estudo de turma realizado teve algumas limitações, nomeadamente, o facto de não ter realizado entrevista a todos os alunos da turma. Porém, foi possível retirar

algumas conclusões interessantes e principalmente passei a olhar para esta área de outra forma e a atribuir-lhe maior importância do que no início do ano letivo.

No final do ano letivo, pude verificar algumas mudanças de comportamento relativamente à disciplina. Principalmente, depois do estudo de turma, onde realizei uma entrevista a cada aluno da turma. Neste trabalho, após recolher as entrevistas e verificar que os alunos não conheciam as finalidades da EF, transmiti aos alunos as mesmas, tentando fazer um paralelismo entre as competências que se adquiriam em EF e a sua vida futura. Alguns alunos passaram a ver a EF com outra importância.

Em relação aos conselhos de turma e reuniões de pais, tive oportunidade e à vontade para falar durante os mesmos e expressar a minha opinião. Principalmente nas reuniões de pais e no último conselho de turma senti que fui conotado pelos participantes como professor. A minha presença não foi como a de um mero espectador, mas sim como a de um professor. Tentei sempre intervir com qualidade e colocar questões pertinentes. Todavia, senti que estas reuniões, em alguns assuntos, não passam de formalidades, não sendo aproveitadas por todos os intervenientes ao máximo.

Ao longo do ano letivo, tive apenas um caso problemático, um aluno que desistiu da escola no 2º período. Após me aperceber que este aluno, poderia vir a ser um caso problemático, tentei intervir sobre o assunto. Dialoguei o aluno, que era o próprio encarregado de educação e da conversa, concluí que ela tinha alguns problemas familiares, devido aos pais estarem separados, sendo que vive com o pai. Aconselhei-o a não faltar e coloquei-me à disposição para o ajudar em qualquer assunto que ele necessitasse. Dei-lhe objetivos para a minha disciplina, levando-o a perceber que o ano não estava perdido e que era possível chegar ao final com um bom aproveitamento escolar. No entanto, o comportamento não se alterou. Contactámos o aluno, mesmo após ter excedido largamente o número de faltas injustificadas, numa altura em que já não comparecia às aulas à várias semanas. Tentámos realizar o MRI (medidas de recuperação individual), com o objetivo de recuperar o aluno e não perder o ano letivo. Porém, o aluno era maior de idade (19 anos) e após várias tentativas sem sucesso, o aluno fez saber que já tinha desistido deste ano letivo, pois tinha perdido muitas aulas e não se sentia preparada para concluir nenhuma disciplina neste ano letivo. O aluno informou ainda que iria continuar a trabalhar até ao início do próximo ano letivo. Decidimos em conselho de turma do 2º período reprová-lo por faltas. Foi neste conselho de turma que a turma passou oficialmente a nove alunos na disciplina de EF, os mesmos que prosseguiram até ao final do ano letivo.

Em alguns momentos, não dediquei o tempo que gostava a esta área, por razões profissionais ou por prioridades atribuídas a outras áreas do estágio, como por exemplo a área 1 e 2. Ainda assim, acabo o ano com um sentimento de dever cumprido e com o sentimento que desenvolvi mais uma competência exigida para esta profissão, a relação com a comunidade escolar.

5. Reflexão final

Este estágio, antes de realizado, tinha, para mim, uma conotação ambígua. Todos os colegas e profissionais da área o apontam como um ano muito trabalhoso, completamente dedicado à escola, onde, por vezes, não existe tempo para mais nada a não ser “viver o estágio”. Por outro lado, é o ano da afirmação, onde, finalmente, “colocamos as mãos na massa” e onde tive oportunidade de iniciar a profissão que desejo para a vida.

Ao longo deste ano letivo, fui bombardeado por uma avalanche de estímulos, em que a maioria necessitava de respostas, tomadas de decisão, o que me fez amadurecer e aprender a refletir sobre cada uma, para não ser penalizado por uma má decisão. Durante a licenciatura, fui aluno do professor José Curado, na disciplina de Teoria e Metodologia do Treino. Numa aula relativa ao treino desportivo, referiu que um treinador deve acreditar convictamente que qualquer decisão tomada por si é a melhor. Queria com isso dizer que um treinador após refletir e tomar uma decisão tática, de planeamento de treino, de construção de exercício, etc., devia ter a certeza que era a melhor solução e confiar nela. Penso que é possível fazer uma ponte desta afirmação para o âmbito da escola. É verdade que nem sempre estamos certos e podemos sempre melhorar. No entanto, certas particularidades da prática, da realidade que está a ser vivida, forçam-nos a tomar decisões sem recurso a nenhuma ajuda externa. Esta experiência, este conhecimento empiricamente adquirido, por vezes vale mais do que muitas leituras sobre o assunto.

Tal como o exemplo acima mencionado, surgiram-me inúmeros outros ao longo deste ano e finalmente dissipei certos hiatos que existiam sobre a aplicação prática da teoria.

Faço um balanço extremamente positivo desta etapa da minha vida. Seria hipócrita se não afirmasse que em certos momentos poderia ter feito um pouco melhor. Mas acabo este estágio convicto de que aquilo que fiz, fi-lo bem. Resta-me agora utilizar esta bagagem de conhecimento, utilizá-la todos os dias, continuar a aumentá-la e evoluir enquanto professor.

6.Referências bibliográficas

- AEMM. (2011). PADEF - Projeto da Área Disciplinar de Educação Física: documento não publicado. Sintra.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física - Um Olhar Integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121–133. Lisboa
- Blanco, R. (1998). Aprendendo na diversidade: Implicações educativas. *Apresentado na Conferência apresentada no III Congresso Ibero-americano de Educação Especial*, Foz do Iguaçu.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10/11), 135–151. Lisboa
- Coelho, O. (1989). Desporto escolar e desporto federado: algumas reflexões necessárias. *Revista Horizonte*, 6(33), 83–88. Lisboa
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Universidade do Minho*, 19(2), 21–50.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da Aprendizagem, da Avaliação e do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988>
- FMH. (2013). Guia de Estágio do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Lisboa
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (1992). A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. *ME-DGEBES*. Lisboa
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos - cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação
- Marques, A. (2004). O ensino das actividades físicas e desportivas - factores determinantes de eficácia, *Revista Horizonte*, XIX(111), 24–27.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Horizonte com: Musska Mosston e Sara Ashworth. *Revista Horizonte*, II(1), 23–32. Lisboa
- Pièron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas: Maurice Piéron. *INDE Publicaciones*. Barcelona
- Pimentel, J. (1989). Pigmalião em educação física. *Revista Horizonte*, VI(34), 113–119. Lisboa
- Pinto, J., & Matos, Z. (1994). A gestão da unidade de treino. *Revista Horizonte*, (64), 141–146. Lisboa
- Rosado, A. (2003). Conceitos Básicos sobre Planificação Didáctica, *Pedagogia do Desporto: Estudos 7*, 27–47. Lisboa
- Silva, E. (2003). PELA INCLUSIVIDADE... - O trabalho por áreas na aula de EF. *Revista Horizonte*, XVIII(107), 193–196. Lisboa
- Sobral, F. (1991). Desporto escolar e desporto federado: um falso dilema. *Revista Horizonte*, 7(41), 155–158. Lisboa
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 78(2), 32.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca - Sobre princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Paris.

Anexos

Anexo 1 - Ficha de avaliação global do 1º período.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MEM MARTINS
Ficha de Avaliação Global - Básico

Ano/Turma: 12º CSE2

Ano Letivo: 2013/2014 - 1º Período

Nº	Nome	Atividades Físicas 80%														Aptidão Física 10%		Conhecimentos 10%			Auto-avaliação	Cl. Final	Avaliação Final					
		Saber Fazer - 70%												Saber Estar - 30%		Nº Testes êxito	Cl.	Trabalho	Teste	Cl.								
		CAT. A				CAT. B			CAT. C	CAT. E	CAT. F	CAT. G	Cl.	A	AV									Cl.	CI Act F.			
		And	Basq	Fut	Vol	Solo	Ap	Acr	Atlet.	Dança	Bad	Alter.																
		E+	E+	E+	E+	E									E-		16	E	E	19	17,2	4	17			16	18	17,06
		i-	I-	I	I	E-									I		12	S	SB	15	13,2	1	5			15	11	12,56
		NI	I-	NI	NI	NI+									i-		8	SB	S-	14	10,4	3	13			14,5	12	11,07
		NI	I-	I-	I	I									NI+		9	SB	SB	17	12,2	4	17			18	13	13,26
		NI+	I	I-	I	NI+									I-		9	S	S	13	10,6	??	0			13	10	9,78
		E-	E-	E+	E+	E									E-		15	SB	SB	17	15,8	4	17			14,5	18	15,79
		NI+	I-	I-	NI	I									I-		9	SB	S-	14	11	3	13			13	13	11,4
		I-	?	I-	?	NI+									?		9	NS	S	11	9,8	1	5			18	11	10,14
		E-	E-	E+	E	I+									E-		15	SB	SB	16	15,4	3	13			15,5	17	15,17
		i-	I	I	I+	E									I+		12	NS	S+	11	11,6	2+?	9			15	14	11,68

Atividades Físicas:

Saber Fazer:
 Introdução (I)
 Elementar (E)
 Avançado (A)

Saber Estar:
 Fraco (F)
 Não Satisfaz (NS)
 Satisfaz (S)
 Satisfaz Bem (SB)
 Excelente ()

Legenda:

A. Assiduidade / Pontualidade
 AV - Integração / Cooperação / Empenho / Participação / Espírito Desportivo
 Cl. - Classificação

Anexo 2 - Ficha de avaliação global 2º período.

Ficha de Avaliação Global - Básico

Ano/Turma: 12º CSE2

Ano Letivo:2013/14 - 2 º Período

Nº	Nome	Atividades Físicas 80%														Aptidão Física 10%			Conhecimentos 10%			Auto-avaliação	Cl. Final	Avaliação Final			
		Saber Fazer - 70%											Saber Estar - 30%			CI Act F.	Nº Testes êxito	Cl.	Trabalho	Apresentação	Cl.						
		CAT. A			CAT. B			CAT. C			CAT. E	CAT. F	CAT. G	Cl.	A										AV	Cl.	
		And	Basq	Fut	Vol	Solo	Ap	Acr	Atlet.																		Dança
							Peso	Estaf.	S.Comp.																		
		A	E+	A	A	E+	A		E	A	E	E-	E+		19	SB	E	18	18,6	5	20		13,85	13,9	18	18,265	18
		I+	E-	I+	E-	E-	E		I	E	I	E+	E-		16	S	SB	14	15,2	4	17			0	13	13,86	14
		NI	I	I-	NI	I-	I			I		E	i-		9	SB	S-	13	10,6	3	13		14,7	14,7	12	11,25	11
		I-	E-	I	E-	I	E		I	E-	I	E+	I+		13	E	SB	18	15	4	17		14,4	14,4	14	15,14	15
		I-	E-	I-	I+	I	E		I	E-	I	E-	I-		11	S	S	12	11,4	2	8			0	11	9,92	10
		E+	E+	A	A-	E+	A		E	A	E	E+	E+		18	SB	SB	16	17,2	5	20		14,7	14,7	17	17,23	17
		I-	I	I	NI	I	E		I	E-	E-	E	I+		11	E	SB	18	13,8	4	17			0	13	12,74	13
		0	0	0	0	0							0		9	NS	S	0	5,4	1	0			0	-	4,32	0
		E+	E+	A	E+	E-	A-		E-	A-	E-	E-	E+		17	SB	S+	14	15,8	5	20		15,75	15,7	17	16,21	16
		E	E-	E-	E	E-	E		E	A-	I-	E+	E		15	NS	S	8	12,2	4	17			0	12	11,46	12

Anexo 3 -Ficha de avaliação global 3º período.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MEM MARTINS
Ficha de Avaliação Global - Básico

Ano/Turma: 12º CSE2

Ano Letivo:2013/14 - 2 º Período

Nº	Nome	Atividades Físicas 80%													Aptidão Física 10%			Conhecimentos 10%				Auto-avaliação	Cl. Final	Avaliação Final				
		Saber Fazer - 70%											Saber Estar - 30%			Cl. Act F.	Nº Testes êxito	Cl.	Trabalho		Apresentação				Cl.			
		CAT. A			CAT. B			CAT. C			CAT. E	CAT. F	CAT. G	Cl.	A				AV	Cl.						1	2	
		And	Basq	Fut	Vol	Solo	Ap	Acr	Atlet.																			Dança
							Peso	Estaf.	S.Comp.																			
		A	A-	A	A	A-	A		E	A	E	E-	A-		19	E	E	20	19,4	5	20	16	15,5	13,85	15,1	18	19,032	19
		I+	E-	I+	E-	E-	E-		I	E	I	E+	E-		15	SB	SB	16	15,4	2,5	10	15	12	0	9	15	14,22	14
		NI	I	I-	NI	I-	I		I-	I		E	I-		9	E	NS	14	11	4	17	14,5	16,5	14,7	15,2	12	12,023	12
		I-	E-	I	E-	I	E-		I	E-	I	A-	I+		14	SB	SB	16	14,8	4	17	18	18	14,4	16,8		15,22	15
		I-	E-	I	I+	I	E-		I	E-	I	E	I-		12	SB	S	13	12,4	3	13	13	15	0	9,33	10	12,153	12
		E+	E+	A	A-	A-	A		E	A	E	A-	A-		18	E	E	19	18,4	5	20	14,5	13	14,7	14,7	18	18,19	18
		I-	I	I	I-	I	E-		I	E-	E-	E	I+		12	E	E	19	14,8	4	17	13	12	0	8,33	13	14,373	14
		E+	E+	A	E+	E-	A-		E-	A-	E-	E-	E+		17	E	S	15	16,2	5	20	15,5	15,5	15,75	15,9	15	16,545	17
		E	E-	E-	E	E-	E		E	A-	I-	A-	A-		17	S	S	10	14,2	2	9	15	0	0	5		12,76	13

Anexo 4 - Ficha de avaliação global/inicial

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MEM MARTINS
Ficha de Avaliação Global - Inicial

Ano/Turma: 12.º CSE

Ano Letivo: 2013/2014 - 1.º Período

N.º	Nome	Atividades Físicas 80%																	
		Saber Fazer - 70%						Condição física											
		CAT. A				CAT. B	CAT. F	Idade	Peso	Altura	% MG	IMC	Vai Vem	Abdominais	Extensões	Flexibilidade - Senta e Alçaça		Flexibilidade Ombros	
		And	Basq	Fut	Vol	Gin	Bad												
		E+	E+	E+	E+	E	E-	17	58,2	1,74	7,50	19,22	84	48	16	32	29	s	s
		i-	I-	I-	I	I-	I	18	82,1	1,65	37,60	30,16	23	30	6	22	25	n	n
		NI	I-	NI	NI	NI+	NI+	17	40,7	1,54	7,70	17,16	30	34	5	24	25	s	s
		NI	I-	NI+	I	NI+	NI+	17	64,7	1,71	28,80	22,13	42	42	5	35	32	s	s
		NI+	I	I-	I	NI+	I-	18	59,5	1,65	25,60	21,85	25						
		E-	E-	E+	E+	E	E-	17	62,2	1,69	13,30	21,78	80	51	31	15	14	s	n
		E+	E	E+				17	61,7	1,79	7,20	19,26		20	9	13	10	s	s
		NI+	I-	NI	NI	I	I-	21	49,7	1,68	19,40	17,61	34	31	5	36	32	s	s
						NI+													
		E-	E-	E+	E	I+	E-	17	59,9	1,63	16,00	22,55	70	35	15	17	12	s	s
		i-	I	I	I+	E	I+	18	53,3	1,58	21,00	21,35	53					s	s

Anexo - 5 Mapa de rotação de instalações (período da manhã).

Hors	SEGUNDA						TERÇA						QUARTA						QUINTA						SENTA											
	P01	G	C1	P02	F	C2	P01	G	C1	P02	F	C2	P01	G	C1	P02	F	C2	P01	G	C1	P02	F	C2	P01	G	C1	P02	F	C2						
	L	LO	AS	A	PS	CL	L	LO	AS	A	PS	CL	L	LO	LV	Y	I	GA3	L	LO	LV	Y	I	GA3	L	LO	LV	Y	I	GA3						
8.30	A 10:0T3	12:0SE2	12:0SE1	10:0T6	10:0T6	10:0T6	A 11:0SE2	10:0T6	10:0T6	11:0T5	11:0T5	11:0T5	A 8:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	A 11:0T4	9:0	12:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	A 11:0T4	9:0	12:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	A 11:0T4	9:0	12:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4
9.15	B 10:0T3	10:0T3	12:0SE2	12:0SE1	10:0T6	10:0T6	B 11:0SE2	10:0T6	10:0T6	11:0T5	11:0T5	11:0T5	B 12:0T3	9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	B 12:0T3	9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	B 12:0T3	9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	B 12:0T3	9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3
10.20	C 10:0T6	10:0T6	10:0T3	12:0SE2	12:0SE1	10:0T6	C 11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	C 9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	C 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	C 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	C 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4
11.05	D 12:0SE2	10:0T6	10:0T3	12:0SE2	12:0SE1	10:0T6	D 11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	D 12:0T3	9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	D 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	D 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	D 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4
12.00	E 12:0SE1	10:0T6	10:0T3	12:0SE2	12:0SE1	10:0T6	E 11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	E 12:0T3	9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	E 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	E 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	E 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4
12.45	F 12:0SE2	10:0T6	10:0T3	12:0SE2	12:0SE1	10:0T6	F 11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	11:0T5	F 12:0T3	9:0	12:0T3	12:0T3	12:0T3	12:0T3	F 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	F 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	F 11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4	11:0T4

Professores	
LO	
A	
Y	
L	
G	
C	
LV	
I	
CL	
S	
PS	
AS	
SF	
EFFI	

ESPAÇOS	
P.....Pavilhão	
PO....Polivalente	
G.....Ginásio	
C.....Campo	

Anexo 7 - Ficha de avaliação (diagnóstica, prognóstica e final).

Nº	Categoria	A												B						C			E	F					
	Matérias	And			Basq			Fut			Vol			Ginástica						Atletismo			Dança	Bad					
	Nível Preconizado													Solo			Aparelhos			Peso	Estafetas	Salto comp.							
	Diagnóstico/Prognóstico/Final	D	P	F	D	P	F	D	P	F	D	P	F	D	P	F	D	P	F	D	P	F	F	F	F	F	D	P	F
		E+	A	A	E+	A	A-	E+	A	A	E+	A	A	E	E+	A-	E	E+	A	E	A	E	E	A	E	E-	E-	A	A-
		I-	I+	I+	I-	I+	E-	I-	I+	I+	I	E	E-	I-	E-	E-	I-	E-	E-	I	E	I	I	E	I	E+	I	E	E-
		NI	I+	NI	I-	I	I	NI	I-	I-	NI	I	NI	NI+	I	I-	NI+	I	I	I-	I		I-	I		E	NI+	I	I-
		NI	I+	I-	I-	E	E-	NI+	I	I	I	E	E-	NI+	I	I-	NI+	I	E-	I	E-	I	I	E-	I	A-	NI+	I	I+
		NI+	I+	I-	I	E	E-	I-	I	I	I	E	I+	NI+	I	I-	NI+	I	E-	I	E-	I	I	E-	I	E	I-	I	I-
		E-	A	E+	E-	A	E+	E+	A	A	E+	A	A-	E	E+	A-	E	E+	A	E	A	E	E	A	E	A-	E-	A	A-
		NI+	I+	I-	I-	I	I	NI	I	I	NI	I	I-	I-	I+	I-	I-	I+	E-	I	E-	E-	I	E-	E-	E	I-	I	I+
		E-	A	E+	E-	A	E+	E+	A	A	E	A	E+	I+	E	E-	I+	E	A-	E-	A-	E-	E-	A-	E-	E-	E-	A	E+
		I-	I+	E	I	E	E-	I-	E	E-	I+	E	E	E	E+	E-	E	E+	E-	E	A-	I-	E	A-	I-	A-	I+	E	A-
	Total Níveis Introdutórios	2	6	4	6	3	2	3	5	5	4	2	2	3	4	4	3	4	1	5	1	4	0	4	4	4	4	4	
	Total Níveis Elementares	3	0	3	3	3	6	3	1	1	3	4	4	3	5	3	3	5	5	4	4	4	6	3	2	2	2	2	
	Total Níveis Avançados	0	3	1	0	3	1	0	3	3	0	3	2	0	0	2	0	0	3	0	4	0	3	0	3	3	3	3	