

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Alexandra Ferreira dos Santos

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário**

Orientador Institucional

Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Catarina Alexandra Ferreira dos Santos

N.º 31158

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão da Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira – Universidade da Maia, ISMAI e Orientação do Dr. Filipe Figueiras – Externato Ribadouro

Julho, 2022

“É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. A identidade não é um produto, um dado adquirido, é lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de formas de ser e estar na profissão. A construção das identidades passa pela construção da história pessoal e profissional e precisa de tempo para refazer concepções, acomodar inovações, assimilar mudanças. O modo de ensinar está diretamente ligado àquilo que o professor é como pessoa quando exerce o ensino.”

(Nóvoa, 2000)

Agradecimentos

A realização deste relatório, bem como a conclusão da Prática de Ensino Supervisionado e do meu mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Agradecer à Universidade da Maia-ISMAI, pela oportunidade que foi essencial no meu processo de formação, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso. A todos os docentes do Mestrado, pela sua vontade em transmitir o seu saber e disponibilidade em qualquer momento, porque sem eles não seria possível a excelência da formação que o curso disponibiliza. À Doutora Cristiana Bessa pela orientação nesta última etapa.

À Escola Cooperante Externato Ribadouro, na pessoa do professor Filipe Figueiras, ao Grupo Disciplinar de Educação Física e também aos meus colegas de estágio, Diogo Ribeiro e José Côrte-Real, que tornaram esta Prática de Ensino Supervisionada, mais rica e mais vivida.

Ao Mestre António Sampaio pela sua orientação, total apoio, disponibilidade, pelo saber que transmitiu, pelas opiniões e críticas, total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo desta caminhada académica.

Um agradecimento especial à Rafaela Silva por ser modelo de coragem, pelo apoio incondicional, pela paciência e total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento à minha mãe, aos meus amigos e colegas, em especial à Sofia Barbosa, Luis Silva e Débora Pinho pelo companheirismo, incentivo, amizade e por estarem ao meu lado durante mais uma etapa.

A todos os meus alunos que me fizeram crescer enquanto professora, desejo que sejam tão felizes como eu fui este ano.

Índice

| | |
|---|------|
| <i>Agradecimentos</i> | iv |
| <i>Índice</i> | v |
| <i>Índice de tabelas</i> | vi |
| <i>Índice de anexos</i> | vii |
| <i>Resumo</i> | viii |
| <i>Abstract</i> | ix |
| <i>Lista de Abreviaturas</i> | x |
| <i>1. Introdução</i> | 0 |
| <i>2. Enquadramento pessoal e profissional</i> | 2 |
| 2.1 Uma decisão a partir de um percurso | 2 |
| 2.2 Expectativas iniciais | 4 |
| <i>3. Enquadramento institucional</i> | 6 |
| 3.1 A importância da PES | 6 |
| 3.2. A PES na UMAIA | 7 |
| 3.3. A escola cooperante: lugar de prática | 7 |
| 3.4 Caracterização do núcleo da PES | 9 |
| <i>4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção</i> | 10 |
| 4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem | 10 |
| 4.1.1 Conceção de ensino | 10 |
| 4.1.2 Planeamento | 13 |
| 4.1.3 Realização | 17 |
| 4.1.4 Avaliação | 21 |
| <i>5. Participação na escola e Relação com a comunidade</i> | 25 |
| 5.1 Atividades realizadas | 25 |
| 5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação | 27 |
| 5.3 Socialização profissional e institucional | 28 |
| 5.4 A Componente ético-profissional | 29 |
| <i>6. Desenvolvimento profissional</i> | 30 |
| 6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão | 30 |
| <i>7. Reflexões finais</i> | 32 |
| <i>8. Referências bibliográficas</i> | 34 |
| <i>ANEXOS</i> | 55 |

Índice de tabelas

Tabela 1 - Cronograma de atividades

25

Índice de anexos

| | |
|---|----|
| Anexo I Material da EC | 57 |
| Anexo II Planeamento Anual | 59 |
| Anexo III - Unidade Didática | 60 |
| Anexo IV - Plano de aula | 61 |
| Anexo V - Registo de Presenças | 62 |
| Anexo VI - “Semana da Saúde e Bem-estar”: Webinar “Benefícios do exercício físico para a saúde física e mental” | 63 |
| Anexo VII - Demonstração de Teqball realizada por atletas do AFC | 63 |
| Anexo VIII - Atividades da Páscoa | 64 |
| Anexo IX – Atividades da Páscoa | 64 |
| Anexo X - Evento anual (Torneio de Voleibol) | 65 |
| Anexo XI Apresentação do PI na EC | 66 |
| Anexo XII - –Cartazes do Dia Mundial da Criança | 67 |
| Anexo XIII Dia dos Finalistas; Torneio futebol - 2º e 3º Ciclo; Torneio futebol - 10º e 11º; | |
| Atividades de fim de ano | 68 |
| Anexo XIV - Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na avaliação pedagógica | 69 |

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada é um importante instrumento de formação de todos os professores. É sobre isso mesmo que este relatório se debruça, tendo como objetivo fundamental exibir e refletir acerca das metas definidas e alcançadas, no ano em que contei com a orientação de um professor cooperante da Escola Cooperante e supervisão de uma professora da instituição de ensino superior. A prática pedagógica ocorreu no 2º ano do Mestrado, e foi realizada no ano letivo 2021/2022, no Externato Ribadouro, onde conduzi a prática em turmas de 2º e 3º Ciclos (6º e 7º Ano) e Secundário (11º e 12ºano), obtendo assim todas as bases essenciais para a minha carreira docente. Além de descrever a prática ao longo do ano, no meu papel de Estudante Estagiária fui posta à prova constantemente e tive a oportunidade de complementar e aperfeiçoar as competências adquiridas. Relatam-se aqui, também, todas as experiências e dificuldades vividas, bem como as estratégias utilizadas para as ultrapassar e os resultados obtidos com o trabalho desenvolvido. São também abordados os aspetos mais relevantes em todo este processo, não esquecendo de mencionar todas as entidades e aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização da Prática de Ensino Supervisionada.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIA; ESCOLA; MODELOS DE ENSINO.

Abstract

The Supervised Teaching Practice is an important tool in every teacher's training. That's precisely what this report is about since it's main goal is to present and reflect about the established and achieved goals in the year in which I counted on the guidance of a cooperating teacher from the welcoming school and the supervision of a Faculty tutor from the University. The pedagogical practice occurred during the second year of the Master's Degree in the 2021/2022 school year at Externato Ribadouro where I was a teacher to the sixth, seventh, eleven and twelve grades, obtaining the essential basis for my teaching career. Besides describing the practice along the whole year in which the Pre-service Teacher is constantly put to the test and has the opportunity to complement and improve their acquired skills, in here it's reported as well all the experiences and difficulties I got through, the strategies I used to overcome them and the results obtained with the work I developed. All the relevant aspects in this whole process are also approached without ever forgetting to mention all the entities and those who, in any way, contributed to the realization of the Supervised Teaching Practice.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE STUDENT; SCHOOL; TEACHING MODELS

Lista de Abreviaturas

AFC Académico Futebol Clube

EC Escola Cooperante

EF Educação Física

EE Estudante Estagiário

ER Externato Ribadouro

GDEF Grupo Disciplinar de Educação Física

MED Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID Modelo de Instrução Direta

NPES Núcleo de Prática de Ensino Supervisionado

OC Orientador Cooperante

PEE Projeto Educativo de Escola

PES Prática de Ensino Supervisionada

PFIE Plano de Formação e Intervenção na Escola

PI Projeto de Intervenção

PNEF Plano Nacional da Educação Física

RI Regulamento Interno

RPES Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV Supervisora

S4G Skils4Genius

UMAIA Universidade da Maia

TGFU *Teaching Games for Understanding*

UD Unidade Didática

1. Introdução

Este documento, Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, doravante designado de RPES, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS) da Universidade da Maia – ISMAI (UMAIA). A realização do RPES representa a fase final da formação e o início da atividade profissional enquanto docente, refletindo todo o processo e todas as experiências vivenciadas. Através deste documento, ficará relatado e descrito a forma como fiz o meu planeamento, a forma como organizei e utilizei o meu conhecimento com vista a planear o processo de ensino e aprendizagem, bem como as metodologias usadas para a aplicação do mesmo. Por outro lado, será ainda evidenciado o conhecimento relativo aos padrões e princípios que identificam a docência e em específico a profissão de professor de Educação Física (EF).

A PES decorreu numa escola cooperante (EC) durante o ano letivo 2021/2022 no Externato Ribadouro, tendo a prática pedagógica sido realizada em turmas do 2º ciclo (6ºB), do 3º ciclo (7ºA) e do ensino secundário (11ºA2/ 12ºC1/ 12ºA15). Além disso, foram realizadas outras tarefas como a participação nas diversas reuniões de departamento, de grupo disciplinar e de conselho de turma que serviram como suporte para conhecer os processos inerentes à prática docente, o contexto onde a minha prática se desenvolveu, bem como, muitas vezes para delinear estratégias a adotar para alunos com adaptações curriculares.

É de reconhecer, enquanto Estudante Estagiária (EE), que refletir durante a PES nos permite ter um olhar externo e interno sobre a aula, o que nos leva a ser mais sensíveis a todos os aspetos do processo ensino-aprendizagem. É possível absorver experiências, moldar-nos enquanto professores. No decorrer deste relatório é notória a capacidade de adaptação e aprendizagem em vários domínios, quer no que respeita à própria organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, como na participação no Externato Ribadouro, na relação estabelecida com a comunidade escolar, nas dificuldades sentidas e no reconhecimento de necessidades de desenvolvimento profissional.

O relatório encontra-se estruturado listando os conteúdos do seguinte modo: Enquadramento pessoal e profissional; Expectativas iniciais; Enquadramento institucional; A prática de ensino supervisionada na Universidade da Maia; A escola

cooperante; Caracterização do núcleo da PES; Prática profissional; Participação na escola e Relação com a comunidade; Atividades realizadas; Desenvolvimento profissional e Reflexões finais.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Nasci no centro do Porto, no seio de uma família onde medianamente se privilegiou a prática de exercício, ainda assim, sem que houvesse grandes referências de praticantes de qualquer modalidade por perto, desde muito cedo demonstrei o meu interesse pelo desporto e pela atividade física.

Foi na escola, nas aulas de EF, que descobri o meu desporto de eleição, o Andebol, através de um professor que também era treinador e me fez o convite para ingressar num clube. Aqui destaca-se um clube no centro da cidade do Porto, que no seu currículo desportivo inclui a modalidade de andebol, onde a passagem foi curta, mas rica em experiências, aprendizagens e competências, que ainda hoje transporto para as aulas que leciono, como sendo a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina e o rigor com que se executava cada movimento dentro de campo.

Foi também no centro do Porto que se desenrolou todo o meu percurso escolar. A escolha no ensino secundário recaiu na vertente profissional tendo sido uma etapa essencial para o meu percurso escolar e pessoal, pelas experiências que, não raras vezes, moldam a personalidade de um estudante. O contexto do ensino profissional é rico em experiências práticas e desafios às nossas próprias capacidades, tendo desenvolvido em mim a capacidade de superação, adaptação e de rápido ganho de traquejo que contribuiu, inequivocamente, para a pessoa que sou agora e para a realização da PES. Da minha frequência de ensino profissional, onde senti que todos os comportamentos eram visualizados e analisados de forma a impulsionar o melhor de cada aluno, tento agora transferir diretamente essa análise para as minhas aulas moldando, muitas das vezes, os exercícios e os grupos de forma que a aula seja mais motivante, aproveitando os recursos/comportamentos que os alunos me dão.

Por ter estudado numa escola onde a proximidade entre professores e alunos era um dos aspetos mais valorizados pelos estudantes, uma vez que era clara e benéfica a ligação existente, tento que a relação com os meus alunos se revele o mais próximo possível desse modelo que vivi. Acredito que experienciar um ambiente de afetividade como este torna não só os alunos, mas também os professores, mais motivados para o processo de ensino-aprendizagem, concordando com Mahoney e Almeida (2005) que afirmam que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica

ambos, o que afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem. No aluno pode gerar dificuldades de aprendizagem, no professor, pode gerar insatisfação, descompromisso, apatia, podendo chegar ao *burnout*, prejudicando a sua atividade. Olhando para trás, identifico esta experiência como um processo de crescimento, maior domínio sobre situações adversas e de fácil adaptação em diversas situações que agora transfiro para a PES.

No decorrer do percurso pessoal e académico, a identidade pessoal molda-se em função dos vários contextos, o que aumentou o meu gosto pela prática desportiva, reconheço que todos estes contactos e experiências me fizeram equacionar o meu percurso académico, também a admiração pelos meus professores aliada ao gosto pela prática desportiva resultaram na definição do meu percurso no ensino superior, que culminou na frequência do nível VII com finalidade de obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela UMAIA.

Ainda que consciente da exigência de todo o percurso e da dificuldade que se revela ser a carreira de professor em Portugal, todo o percurso será altamente gratificante sempre que o processo de ensino resultar em aprendizagem.

2.2 Expectativas iniciais

O ano de estágio, como referem Albuquerque et al. (2005), é um momento de mudança que leva o EE a viver contradições e sentimentos de ambivalência que advém da duplicidade de papéis de ser professor e, simultaneamente, estudante. Por este motivo, este foi sem margem para incertezas, o momento mais aguardado durante todo o meu percurso académico. Ainda antes do início das aulas e da PES na EC, realizei uma introspeção sobre como iria colocar em prática, durante este ano letivo, aquilo que aprendi ao longo de todo o meu percurso académico. Concordando com Braga (2001) quando afirma que, se por um lado os inícios profissionais são vividos como amargos difíceis, por outro também se regista uma vivência exploratória e gratificante, percebi que a PES seria como um ciclo de “Ação- Aprendizagem-Reação” que resultaria em inúmeras adaptações e melhorias na minha prática.

Refletindo sobre aquilo que esperava ser a minha PES, relembro a ambição de estabelecer uma relação de empatia e respeito com os meus futuros alunos, promovendo um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem, recorrendo às aprendizagens que adquiri durante o meu percurso académico, nomeadamente ao longo do ensino superior, assim como às minhas experiências pessoais proporcionadas pelos meus professores de EF ao longo dos meus anos de escolaridade obrigatória. No entanto, estava receosa de não conseguir essa ligação, e por isso mesmo delinee algumas estratégias que pretendia adotar caso o que idealizei não se concretizasse. Estas estratégias passavam sobretudo por reformular o meu planeamento, adaptando-me às características da turma.

Tinha também como receio inicial, a dificuldade em aceitar que a PES seria um processo de aperfeiçoamento da minha intervenção, tornando-me um pouco cética em aceitar que iria errar, esquecendo-me que o erro é algo que faz parte, quando se fala de um processo de aprendizagem. Por isso mesmo refleti sobre cada aula para que melhor conseguisse desenvolver a minha própria identidade enquanto professora, criando sempre que possível um grande dinamismo e um clima positivo nas minhas aulas, sustentando as minhas práticas em Batista e Queirós (2013), que afirmam que é através da inovação, elaboração de novos métodos de trabalho e por uma reflexão sistemática que o processo de experimentação, no contexto prático, assume um carácter de relevo na formação na construção de identidade profissional.

Com o início da PES, e apesar de já ter estado no papel de monitora/treinadora, a afirmação enquanto professora traduziu-se numa nova responsabilidade perante uma nova realidade, o que acarretava uma maior afirmação ao nível das atitudes e valores. Uma das minhas ambições passava por melhorar a capacidade de gestão, visto que tinha consciência de que este ano letivo seria um ano que era expectável revelar-se de muito trabalho, muitos ajustes e aprendizagens, tendo como expectativa que a PES me desse o traquejo necessário. De forma geral, sempre interpretei a PES como uma aprendizagem, podendo assim enquanto Professora Estagiária demonstrar e “pôr à prova” o meu sentido de responsabilidade e *know-how*, transmitindo uma postura de segurança, coerência, criatividade e habilidade nas diversas situações que poderiam surgir.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS), a sua importância pode ser reconhecida pelo *“valor e o impacto da docência na qualidade da educação” e “sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente”*.

A PES tem como objetivo a integração do EE no contexto da docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas diversas áreas de desempenho, proporcionando momentos de reflexão/ação, culminando na construção da identidade como professor (Nóvoa, 2004). Para Seabra et al. (2016) a PES é assente num processo complexo e multidimensional, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na EC, onde se enquadra o Orientador Cooperante (OC) e Supervisora (SV), cabendo-lhes assegurar a integração do EE a nível profissional na comunidade (Alarcão & Tavares, 2003), impondo-se como fonte de aprendizagem, facilitadores das transições ecológicas, potenciadores do desenvolvimento das competências relacionais, analítico-críticas com base nos valores democráticos (Formosinho, 2009) e pilares do equilíbrio socio emocional (Albuquerque, Freitas & Silva, 2014).

Em suma, a PES pode ser descrita como a aplicação de conhecimentos em contexto real desempenhados na EC e que facilita ao EE exponenciar as competências profissionais da prática docente. Em todo este processo, destaca-se a aquisição de ferramentas como a reflexão e o saber crítico, que se tornam essenciais para responder às problemáticas e exigências da profissão.

3.2. A PES na UMAIA

A unidade curricular PES na UMAIA está inserida no MEEFEBS, mais especificamente nos 3º e 4º semestres, e é constituída pela Prática Supervisionada em contexto real de ensino, na escola, e pelo Relatório Final, que é defendido perante um júri em provas públicas.

Para que os alunos do 2º ano realizem a PES, a UMAIA estabelece protocolos com uma vasta rede de escolas cooperantes, que engloba a escolha de um professor de EF experiente (OC) para acolher e orientar um grupo de 2 ou 3 EE, (núcleo da PES), durante um ano letivo, cada qual assumindo turmas do OC para concretização da sua PES.

Para além do professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos estudantes estagiários, cada núcleo de estágio conta ainda com a supervisão de um docente da Universidade que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários: o professor supervisor.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O Grupo de Escolas Ribadouro caracteriza-se como sendo um grupo de Instituições de Ensino sendo constituído por três escolas: Externato Ribadouro (sede-Porto), Colégio da Trofa (Trofa) e Externato Camões (Rio Tinto). O Externato Ribadouro (ER), localiza-se na Rua de Santa Catarina, 1346, 4000-447, no coração da cidade do Porto. Esta escola, é composta por dois polos: o Pólo de Santa Catarina, com turmas desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário e o Pólo do Bonjardim, que acolhe algumas turmas do Ensino Secundário.

A escola acolhedora considera que os alunos são o princípio e o fim da sua ação educativa, promovendo as suas aprendizagens e, em consonância com as famílias, assume como principal missão o acompanhamento e a orientação dos seus discentes para o ingresso no ensino superior, procurando, por isso, alavancar o objetivo máximo da excelência pessoal, social e académica. Para garantir o cumprimento da ideologia acima apresentada, o ER dispõe de um Serviço de Psicologia e Orientação, que em articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva e o Centro de Apoio à Aprendizagem, que estende a sua ação aos alunos, aos professores e às famílias,

O ER dispõe ainda de atividades extracurriculares, sendo que para o ano letivo 2021/2022 estão disponíveis na área do desporto atividades de enriquecimento curricular de pilates, yoga, meditação e ainda o clube de xadrez, sendo que algumas funcionam em regime de parceria, como é o caso do golfe (através de protocolo com o golfe da Quinta do Fojo) e de variados desportos coletivos como é o caso do andebol, basquetebol, judo, hóquei em patins, patinagem artística, patinagem de velocidade e teqball que resultam da parceria com o Académico Futebol Clube (AFC).

Finda a caracterização da Escola Acolhedora, passo a caracterizar o Grupo Disciplinar de EF e as condições para a prática. O GDEF é constituído por oito professores e relativamente aos espaços físicos destinados à aula de EF, apenas o Pólo de Santa Catarina dispõe de recintos específicos para a sua prática. Do conjunto de instalações fazem parte um ginásio, dois campos exteriores e uma pista, sendo a sua rotação feita de acordo com o *roulement* elaborado pelo Grupo Disciplinar de EF.

Desta PES importa ainda caracterizar as turmas onde lectionei. No início do ano letivo, assumi a turma do 12°C1 na disciplina de EF, turma esta que é constituída por 24 alunos (seis rapazes e 18 raparigas), com idades compreendidas entre os 16 anos e os 18 anos. Todos pretendiam prosseguir estudos no ensino superior, sendo que 50% da turma pretende ingressar na área de Direito, e os restantes têm preferências nas áreas de Ciências da Comunicação, Cinema, Psicologia, Relações Internacionais e Ciências Policiais. Relativamente à prática desportiva, quase metade da turma (9 alunos) não pratica qualquer modalidade. Seis alunos indicaram ainda que frequentam o ginásio. O padel é a modalidade mais praticada seguida do golf e da natação.

A turma do 12°A15 na disciplina de EF era constituída por 24 alunos (14 rapazes e 10 raparigas), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Relativamente ao prosseguimento de estudos no ensino superior, no total dos 24 alunos cerca de 8 ainda não sabiam, quatro queriam seguir a área de Economia, e os restantes divergiam em várias áreas como Direito, Biologia, Gestão, Informática, Fotografia, Medicina Dentária ou Engenharia, existindo ainda um aluno que pretendia ingressar na Academia Militar. Relativamente à prática desportiva, ¼ da turma não praticava qualquer modalidade. O padel também era a modalidade mais praticada seguido do ténis e do futebol. Também nesta turma existiam alunos que frequentavam o ginásio.

A turma do 7ºA era constituída por 23 alunos (doze alunas e onze alunos), com idades compreendidas entre os 11 anos e os 12 anos. Nesta turma todos os alunos praticavam pelo menos uma modalidade.

A turma do 6ºB era constituída por 17 alunos (seis alunas e onze alunos), com idades compreendidas entre os 10 anos e os 13 anos. Nesta turma todos os alunos praticavam pelo menos uma modalidade.

Relativamente ao material e às condições para a lecionação da EF, a escola dispõe de três espaços no polo de Sta. Catarina, usufruindo também do Pavilhão do Lima, resultante do protocolo ER-AFC. O material de EF é inventariado todos os anos e para 2021/2022 o ER dispunha do material que consta na tabela do Anexo I.

3.4 Caracterização do núcleo da PES

O núcleo da PES(NPES) inserido no Externato Ribadouro foi formado por três EE, e auxiliado por um OC e uma SV. O Grupo Disciplinar de EF revelou-se também um facilitador no que diz respeito à nossa integração na EC. Os três EE tinham como objetivo realizar a PES no ER, tornando-se uma mais-valia no desempenho das atividades/tarefas comuns. A relação com os outros dois EE aconteceu apenas neste ano, mas a convivência em momentos mais informais permitiram explorar e conhecer os pontos de vista de cada um e fomentaram uma melhor relação interpessoal. Os colegas de núcleo revelaram-se um elemento-chave no que diz respeito à relação e adaptação na escola, quer na realização das tarefas inerentes à PES, através da troca de ideias e opiniões, quer, sobretudo, na partilha de feedbacks e impressões acerca das aulas.

O nosso OC, o professor Filipe Figueiras, desde o início se mostrou disposto a impulsionar o melhor de nós, transmitindo saberes, orientando e auxiliando o nosso trabalho. Considero este contacto com professores mais experientes bastante importante, uma vez que é fácil reconhecer que aquilo que nos procura transmitir é baseado nos anos de experiência acumulados.

Durante toda a PES, no âmbito da UC, fomos convidados a realizar tarefas, que foram sempre orientadas pela SV, como a construção e elaboração do dossier digital, o Plano de Formação e Intervenção na Escola (PFIE) e o RPES.

4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

A primeira tarefa do professor diz respeito à conceção, pois é na conceção do processo pedagógico, nomeadamente nas suas várias dimensões, que o professor dirige e oferece corpo ao planeamento de uma estratégia de intervenção na prática. Bento (2014) afirma que o ponto de partida para o planeamento são os conteúdos dos programas ou as normas programáticas de ensino de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático social do ensino (Bento, 2003). O planeamento do professor constitui uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino (Graça, 2001). Por esse mesmo motivo, no início do ano letivo foi realizada a preparação de todo o ano que iria decorrer.

Tendo o Plano Nacional da Educação Física (PNEF) como um instrumento de trabalho, e debruçando-me sobre o mesmo, é fácil perceber que este documento se foca em oferecer experiências educativas oriundas de um ensino contínuo, valores fulcrais para a vivência em sociedade e o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao desporto, servindo como base à conceção do ensino, que abrange a análise dos requisitos gerais e locais da educação, sendo por isso importante analisar o lugar da EF na escola, no currículo dos alunos e as características das turmas atribuídas, não descurando o meio envolvente dos elementos anteriormente mencionados, bem como a análise do PNEF, do Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Regulamento Interno (RI).

Este ano trouxe-me a reflexão, a criação de uma identidade docente e uma maior sensibilidade para a perceção da identidade docente do restante Grupo Disciplinar de EF. É fácil entender que cada professor tem uma conceção diferente do que é a disciplina e de como deve ser ensinada e acredito ainda que, por isso, se revela necessário conjugar e ponderar as várias perspetivas, de forma a proporcionar as melhores condições de aprendizagem aos nossos alunos em função da sua realidade.

De acordo com Graça (2001) o modo como os professores pensam e desenvolvem as suas práticas são espelho das conceções dos conteúdos de ensino e dos alunos com quem trabalham. Portanto, todo o processo pelo qual o EE passa ao longo da sua vida enquanto estudante e na sua formação inicial permite que este incremente a sua conceção e promova uma boa base para o processo de ensino e aprendizagem.

Analisando o trabalho realizado ao longo da PES, considero que a minha conceção de ensino foi sofrendo alterações. Estas alterações foram fruto das reflexões de aula que me fizeram perceber que nem todos os alunos conseguem chegar da mesma forma aos mesmos resultados, nem ao mesmo tempo, e que as estratégias utilizadas para uma turma não são transversais a todas, mesmo que se trate do mesmo ano de escolaridade. Todas estas informações que me iam surgindo, consciencializaram-me da necessidade de adaptação da conceção e do planeamento de acordo com as necessidades e dinâmicas dos alunos, sendo isso visível na busca de diferentes modelos de ensino ao longo da PES.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Metzler e Colquitt (2021) sobre os modelos de ensino, afirma que estes são testados nas escolas e em outros ambientes para garantir que estes sejam capazes de serem manuseados de forma eficiente e eficaz, para conseguir atingir a finalidade desejada. Existem diversos Modelos de Ensino disponíveis que podem ser adotados pelo docente, tais como: o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 2009), o Sistema Personalizado para a Instrução (PSI) (Keller, 1968), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987), o Ensino por Pares, entre outros.

Durante o ano letivo foi possível aplicar grande parte dos modelos acima referidos, tendo sido o MID o primeiro e grande aliado do início da PES, recorrendo também ao Modelo de Ensino do Jogo para a sua Compreensão (do inglês, Teaching Games for Understanding (TGfU)) (Bunker & Thorpe, 1982) e ao MED.

O MID, conhecido como sendo o modelo mais tradicional, foi e continua a ser adotado na EF com regularidade na maioria das escolas. Este modelo caracteriza-se pela abordagem centrada no professor, em que este se assume como líder instrucional, ou seja, explica e controla todo o processo de aprendizagem, procurando o envolvimento dos alunos nas tarefas. O papel dos alunos neste modelo é passivo, limitando-se a realizar as tarefas e com pouca autonomia. Nesta abordagem é o professor quem controla quase todos os aspetos do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de reconhecer a necessidade da utilização do mesmo numa fase inicial, foi possível perceber que esta não era a metodologia mais vantajosa para o sucesso dos meus alunos. Estando a lecionar numa EC onde se procura potenciar as capacidades do aluno ao máximo, foi preciso utilizar estratégias para que os mesmos trabalhassem de forma

criativa e autónoma, procurando transmitir-lhes a necessidade de serem pessoas ativas e participativas no desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais exigente (Freire, 2002). Por este motivo e pelo envolvimento da EF com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores e com a formação integral do aluno (Soares, 1996) é possível perceber as lacunas que o MID apresenta, nomeadamente o papel passivo e pouco autónomo do aluno na aula que pode condicionar o processo de aprendizagem, pelo que este modelo não foi utilizado na sua totalidade. Isto levou a que adotasse uma versão híbrida, aliando a aspetos de outros modelos, nomeadamente do MED. Desenvolvido por Siedentop (1987), o MED tem como seu objetivo fundamental formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas e acrescenta ainda que as componentes afetivas e sociais são acauteladas, os níveis de motivação das crianças para as aprendizagens são incrementados, assim como o desenvolvimento do gosto por uma vida ativa que passa pela prática desportiva, uma vez que o MED funciona como um impulsionador do aumento da literacia e entusiasmo dos alunos (Araújo, 2017), na medida em que estes passam a assumir diversas funções (capitão, treinador, árbitro ou jogador, por exemplo), diminuindo-se assim os fatores de exclusão e dando oportunidade de participação nas atividades a todos os alunos.

No meu 1º ano de MEEFEBS, tive a possibilidade de ter um contacto real com o MED, ainda que no papel de aluna. Perante as características presentes nas aulas em que foi utilizado este modelo e os benefícios que nele revejo, sempre o quis aplicar durante a minha PES. Esses benefícios incluem a possibilidade de com este modelo colmatar as dificuldades sentidas na aplicação do MID. A divisão da turma por grupos e a atribuição de papéis a cada aluno facilitou, frequentemente, a minha intervenção, no sentido em que o professor estava presente com o papel de facilitador, supervisionando e suportando sempre que necessário. No MED, é atribuída uma autonomia a um Treinador/Capitão que deve ser o responsável pelo seu grupo, mas onde o professor pode intervir sempre que considerar oportuno fazê-lo. No meu caso, procurei atribuir a responsabilidade a alguns alunos dentro dos seus grupos, e observando este trabalho, também intervinha e corrigia quando se verificava necessário. Passei também a implementar nas minhas aulas algumas estratégias, como por exemplo, a formação de equipas, competições formais, atribuição de papéis, bem como de outras metodologias de instrução baseada em jogos que se focalizam mais em pedagogias específicas. tais como TGfU.

Posto isto, durante a intervenção pedagógica nas aulas de EF, sustentando-me nas afirmações acima referidas, procurei que as aulas fossem conduzidas tendo por base um modelo híbrido de TGfU e MED. Esta estratégia mostrou-se positiva para o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos, tendo esta mudança sido necessária para que os alunos tivessem um papel mais ativo, criativo e crítico no processo de ensino-aprendizagem, resultando assim numa maior motivação e num maior empenho motor.

4.1.2 Planeamento

Num mundo em constante mudança e a ultrapassar um momento difícil como o de pandemia, a escola depara-se com diversos desafios e alterações. A educação e a formação ganham um novo sentido que reforça o seu valor de inovação, progresso e excelência. Para dar resposta aos desafios da sociedade atual, a escola, assim como os professores, sentiram a necessidade de adaptar e planear o ano letivo considerando inúmeros aspetos relevantes desta nova fase que vivemos.

O planeamento é um dos primeiros passos da atividade docente, não podendo ser realizado ignorando a realidade escolar, sendo necessário ter em atenção as características dos alunos e da turma (Bento, 2003). Segundo o mesmo autor, são considerados três níveis de planeamento: o Plano Anual, a Unidade Didática (UD) e o Plano de Aula, sendo que todos eles são organizados, interligados e compreendidos como estações ou fases intermédias e necessárias para proporcionar um aumento da qualidade da conceção.

Segundo Bossle (2002), habitualmente há dificuldades no âmbito escolar, com a distinção entre plano e planeamento. O mesmo autor explica que o processo de reflexão, racionalização, organização e coordenação da ação docente, que visa articular a atividade escolar e a problemática do contexto social, se refere ao planeamento e que o plano é o produto, que pode ser explicitado na forma de registo, de documento ou não.

Na escola em que se insere a PES procura-se criar uma base estável e um planeamento bem estruturado que envolve não só a EF, mas também todas as outras disciplinas, docentes e comunidade escolar no geral, que auxilia os alunos para que sintam que conseguem alcançar o sucesso. Assim, planear a forma de atuar torna-se fundamental para que se siga uma sequência lógica, permitindo a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos.

4.1.2.1 Planeamento anual

A realização do plano anual constitui-se como o primeiro passo do planeamento e preparação, abrangendo uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento dos parâmetros pessoais, bem como reflexões e noções da conceção e preparação correspondente no decurso do ano letivo (Bento, 2003). Segundo este autor, o plano anual deve ser dividido em períodos, com diferentes UD. É um plano sem as particularidades de atuação ao longo do ano, que requer trabalho de preparação e de análise, assim como reflexão a longo prazo. O planeamento anual é a perspetiva global que após constante análise e reflexão consiste na seleção e organização dos objetivos e dos conteúdos programáticos, tendo em atenção as condições locais e temporais. Este representa um dos constituintes mais importantes na preparação do ano letivo, uma vez que sintetiza tudo o que será concretizado ao longo do ano (número de aulas, espaços e rotações, conteúdos a lecionar, entre outros elementos), formando um documento que facilita a orientação do professor relativamente à organização da sua prática (Bento, 2003).

Os planeamentos anuais, do período, das unidades didáticas, ou até da própria aula, devem ter um seguimento lógico e estarem todos em conformidade, pois cada vez que um deles é alterado, os restantes terão de ser readaptados de forma que os objetivos propostos sejam cumpridos. Portanto, para o professor fazer um bom planeamento, deve saber qual a importância do ato de planear em si e as suas funções em concreto. A modificação e transfiguração de um processo, tendo em conta a adaptação da situação de ensino vivida, assim como as circunstâncias únicas de cada realidade é considerada a função mais relevante do planeamento (Anacleto, 2008). O Planeamento anual foi estipulado pela EC e está disponível no anexo II e contempla as modalidades a abordar em cada período, bem como número de aulas destinadas às mesmas. No entanto, não conta com as aulas dispensadas para exames ou outras atividades, o que na minha opinião seria possível prever caso houvesse uma melhor comunicação e articulação entre os diversos departamentos sobre esse assunto. Estas questões dificultam o cumprimento do plano, pois são necessários ajustes à última da hora, que em nada beneficiam os alunos e o trabalho dos professores.

4.1.2.2 Unidade Didática

No início deste ano letivo, na primeira semana de contacto com a PES e especificamente uma semana antes de iniciarem as aulas propriamente ditas, o NPES realizou uma reunião com o departamento do grupo de EF. Foi nesta semana que conhecemos toda a dinâmica do ER e em específico o modo como a disciplina era planeada ao longo do ano. Também nesta reunião ficamos responsáveis pela realização das UD, desde o 5º Ano até ao 12º Ano nos três períodos.

A escola tem quatro espaços nas instalações do ER e dois campos no Académico, o que implica a rotação dos espaços pelos mesmos ao longo de cada período. Em cada espaço é possível lecionar quase todas as modalidades, sendo que a ginástica deve ser lecionada no espaço interior do ER. Com o *roulement* é possível prever os espaços das semanas seguintes e com isso articular e aproveitar melhor os espaços disponíveis, enquadrando-os melhor a cada modalidade.

Reconhecendo que o tempo é um fator determinante na aprendizagem ao longo da PES, sempre que necessário e dadas as dificuldades dos alunos na consolidação dos conteúdos, fui prolongando o tempo de exercitação de um ou mais conteúdos, sem nunca comprometer o cumprimento dos conteúdos que o grupo de EF delineou, o que se revela uma dificuldade, pois o tempo urge e o calendário tem de ser cumprido.

Relativamente aos conteúdos que foram lecionados ao longo das aulas, estes obedeceram a uma organização estruturada de forma progressiva e com uma sequência lógica de ensino (Introdução, Exercitação, Consolidação e Avaliação), conforme se pode ver na estrutura do documento no Anexo III. Neste sentido, senti algumas dificuldades na construção das Unidades Didáticas que se prenderam inicialmente com os conteúdos a serem introduzidos, uma vez que a mesma se baseava nas grelhas de avaliação e estas ainda não nos tinham sido disponibilizadas. Mais tarde, já com as Unidades Didáticas estruturadas, houve uma necessidade de reformulação, uma vez que as grelhas de avaliação também se viram alteradas. Do meu ponto de vista, esta alteração veio tornar o processo de avaliação mais minucioso e mais justo para os alunos. Em suma, apesar de ser um percalço que causou algum transtorno, veio revelar-se um facilitador da tarefa de avaliar.

4.1.2.3 Plano de aula

O último nível do planejamento relaciona-se com a concepção e realização do plano de aula. O plano de aula é estruturado de modo a ser detalhado como identificação da unidade didática, função didática, objetivos gerais, número da aula na unidade didática, número da aula, data, hora, local, material, número de alunos, ano escolar/turma e duração. O plano de aula adotado estava dividido em três fases fundamentais e pertinentes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final da aula (Bento, 2003). A parte inicial era composta pela chamada e por uma conversa inicial (normalmente utilizada para expor os conteúdos e objetivos que serão abordados ao longo da aula) e um exercício de ativação geral direcionado para o objetivo da aula. A parte fundamental incluía os exercícios definidos e planejados para atingir os objetivos da aula. A parte final focava-se no retorno à calma, falando com os alunos sobre como decorreu a aula. O modelo utilizado para a elaboração do plano de aula está disponível no Anexo IV.

O plano continha informações importantes sobre os objetivos específicos dos vários exercícios, a descrição das situações, com o respetivo esquema e variantes, as estratégias de organização dos alunos nos respetivos exercícios, os conteúdos a abordar e os critérios de êxito que contêm informações fundamentais para uma correta realização. A proposta de planos de aula foi sempre analisada em conjunto com o orientador cooperante para posterior retificação, antes da aplicação dos mesmos, o que permitiu que a lecionação fosse um processo mais seguro e adequado. Ao longo da elaboração dos planos de aula, inicialmente, uma dificuldade com a qual me deparei foi colocar por extenso aquilo que pretendia com determinado exercício. Essa dificuldade foi sendo ultrapassada, recorrendo à leitura de manuais e materiais de suporte.

A presença de níveis distintos em cada turma é uma realidade constante, o que leva à necessidade de reajuste nos planos de aula durante a aula. Durante as aulas, sempre que o planejado não estava a ser o mais adequado para a turma, procedi a algumas alterações, durante a própria aula, de modo a atingir os objetivos pretendidos em conjunto com os meus alunos.

Nas minhas práticas enquanto Professora, sempre que me deparei com problemas da realidade educativa, procurei criar um ponto de partida para a compreensão do modo como deveria utilizar conhecimento científico, bem como a reflexão resultante da observação do conhecimento prático dos colegas, a fim de perceber como recriam

estratégias e como conseguem resolver situações desconhecidas. Este conhecimento prático requer três processos diferentes que se completam entre si: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Shön, 1983). Sendo o conhecimento na ação a componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer, a reflexão na ação referente ao processo de pensamento que se realiza no decorrer da ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação relativa aos processos de pensamento que ocorrem retrospectivamente sobre uma situação problemática.

No culminar da PES, e incidindo sobre o planeamento, reconheço que este constitui um ponto muito ativo, uma vez que se traduz numa tarefa que continuamente está em reflexão/ação, uma vez que é a partir da reflexão sobre o processo de ensino, das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos, que o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objetivos pretendidos com os seus alunos. Todo este processo além de me munir do conhecimento sobre os alunos e das estratégias de ensino, fez com que desenvolvesse ainda capacidades de reflexão que me permitiram resolver os problemas na aula.

O planeamento apresenta vários níveis que estão interligados: o anual, de período, das unidades didáticas, culminando no plano de aula. O contacto com todas as modalidades enriquece a PES e o EE, desde a criação das UD numa forma mais geral, passando pelo plano de aula e terminando na aula e na reflexão sobre a mesma. A atribuição que se verifica à chegada a uma EC com a elaboração de todos os documentos, torna-se agora uma tarefa mais fácil de desempenhar pela experiência prática. A reflexão traduz-se então num pilar para os reajustes feitos de aula para aula ou durante a própria aula.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

A instrução pode assumir características e especial pertinência em determinados momentos da aula, fazendo parte das preleções, as demonstrações, o questionamento e o *feedback*. Mesquita (2005), define *feedback* como um comportamento de reação do professor à prestação motora do aluno, podendo ser dado de diversas formas – auditivo, visual, tátil, cinestésico e misto. Rosado & Mesquita (2011) garantem que o *feedback* pedagógico é uma mais valia do professor no processo de interação com os alunos. Este

tipo de intervenção do professor, reflete-se na motivação do aluno para a atividade, existindo um reforço ou modificação da mesma.

O momento certo para dar *feedback* parece também ser um aspeto crucial, dado que diversos estudos apontam que o *feedback* nunca deve surgir antes do aluno ter oportunidade para pensar e trabalhar sobre uma dada tarefa (William, 1999). O efeito do *feedback* pode assim ser reduzido quando os alunos têm acesso às respostas antes de lhes ser dado o *feedback*. O erro e o *feedback* devem caminhar juntos, considerando o erro como fonte para se alcançar a aprendizagem através de *feedback* efetivo proporcionado pelo professor. O *feedback* é caracterizado pelas informações recebidas após a realização de uma determinada tarefa, podendo ser interno (algo natural, proveniente de sensações) ou externo (através de um estímulo visual, verbal ou auditivo) tendo sempre como objetivo a motivação, mas também com o intuito de fornecer informação sobre o desempenho alcançado (Schmidt e Wrisberg, 2009; Malta, Pagliarini, Florentino e Toigo, 2019). O *feedback* influencia fortemente o ensino e aprendizagem, podendo o seu impacto ser negativo ou positivo segundo afirmam Hattie & Timperley (2007), ponto de vista partilhado por Race Brown e Smith (2005) e poderá constituir uma estratégia facilitadora para o aluno tomar consciência dos seus erros e de os autocorrigir

Durante as minhas aulas procurei sempre explicar os conteúdos e objetivos da aula de uma forma clara, coerente e sucinta, relacionando-o, por vezes, com aulas anteriores, para que os alunos percebessem rapidamente o que se pretendia e para que a forma como comunicava se traduzisse numa ação dos alunos. A este respeito, Rosado e Mesquita (2011) referem a importância acrescida da linguagem não-verbal, a para linguagem e a congruência entre as mensagens verbais e não verbais, assim como a adaptação da mensagem ao nível de compreensão dos praticantes e a empatia. No caso da dimensão da instrução, quando esta era muito extensa e pouco esclarecedora percebi que originava pouca rentabilização do tempo e oportunidades de distração e indisciplina dos alunos, com reflexos menos positivos no clima da aula. Da mesma forma, estas dimensões, de clima e disciplina, podem influenciar a dimensão da instrução por não se reunirem boas condições para lecionar. A minha utilização do *feedback*, no início da lecionação, não foi muito regular, pelo facto de haver uma maior preocupação com a gestão do tempo e clima de aula. Ultrapassada esta fase, e visto que o *feedback* é fundamental para a aprendizagem do aluno, comecei a utilizá-lo com maior frequência. Procurei que os meus *feedbacks* fossem o mais consistente, contínuo, persistente e eficaz possível, referindo-me sempre

ao trabalho dos alunos, aconselhando-os sobre o que podiam fazer para melhorar, sem nunca os expor negativamente. Procurei que este fosse realizado após e durante uma tarefa motora, onde o aluno recebe informações acerca do seu desempenho, ou seja, é a reação do professor à resposta motora do aluno, tendo como objetivo modificar/melhorar essa resposta.

Com o passar do tempo e com maior influência do *feedback* nas minhas aulas, fui capaz de perceber que os alunos passaram a sentir mais a minha presença na aula e, conseqüentemente, a procurar-me sempre que sentiam dificuldades.

Ainda relativamente à comunicação com os alunos, sempre que ocorria a introdução de novos conteúdos/modalidades procurei que os alunos se posicionassem de forma que a informação lhes chegasse sem ruídos visuais e auditivos. Tal como Rosado e Mesquita) (2011) afirmam, quando os alunos são expostos a novos conteúdos ou tarefas motoras distintas, o controlo acaba por ser fundamental e necessário, para percebermos qual o grau de compreensão dos mesmos sobre o que foi transmitido ou demonstrado.

Ao utilizar meios auxiliares com informações pertinentes que complementam as instruções (por exemplo, a descrição de componentes críticas de gestos técnicos ou elementos gímnicos e cartazes com imagens), despendemos de menos tempo nas preleções, proporcionando assim um maior empenhamento motor dos alunos. A demonstração foi quase sempre utilizada nas aulas, para que se necessário, houvesse correção do desempenho dos alunos, tarefa inerente e essencial no processo ensino-aprendizagem. Quando pretendia demonstrar um exercício, utilizava os alunos que se revelassem mais hábeis para executar a tarefa, normalmente alunos praticantes da modalidade ou então eu própria demonstrava.

No que diz respeito à gestão de tempo, a mesma é influenciada pelo planeamento da aula. Tendo em conta que planificar é sobretudo a reflexão, o debate e a tomada de decisões fundamentadas sobre o que se pretende ensinar e surge da necessidade dos docentes adequarem os programas escolares às características do meio social, da escola e dos alunos (Évora, 2005), ao preparar previamente o plano de aula temos, à partida, uma maximização do tempo de empenhamento motor e uma aula mais organizada, que nos permite proporcionar um processo de ensino/aprendizagem com maior qualidade. No entanto, nem sempre isso acontece, pois existem outros fatores que influenciam a planificação e, conseqüentemente, a gestão do tempo durante as aulas. Apesar de um

planeamento antecipado, onde eram tidos em conta todos os momentos cruciais do decorrer da aula, como por exemplo, o tempo despendido em cada exercício e a montagem do material (feito antes da aula, se possível, ou durante o aquecimento e as transições entre exercícios), nem sempre as aulas decorreram de acordo com o planeado. Não raras vezes, foi necessário utilizar mais tempo de aula do que o previsto para explicar mais detalhadamente exercícios que os alunos não compreendiam na totalidade. Pelo contrário, também se deram algumas situações em que a aptidão física do grupo se revelou mais eficaz, fazendo com que atingissem mais rapidamente os objetivos. Surgiram assim algumas surpresas na situação prática que me fizeram ter de ajustar o plano de aula à medida que o tempo decorria e me mostraram que os professores não devem ser reféns daquilo que está planeado.

Durante todas as aulas procurei proporcionar uma atenção individualizada a cada aluno, para que pudesse ajustar o ensino individualmente ou ir identificando semelhanças nas dificuldades dos alunos para assim criar pares com níveis de desempenho similares. Os grupos de trabalho foram normalmente definidos por mim, com exceção da turma do 12°C1 onde já existem algumas divisões da turma “fora de aula”. Esta divisão teve de ser cuidadosa, pela natureza das relações entre os alunos. Assim sendo, nesta turma procurei que inicialmente se juntassem aos grupos já existentes e a meio do exercício, quando os alunos já estavam envolvidos na exercitação, trocava pontualmente um ou mais elementos para que conseguisse formar pares com níveis de desempenho semelhantes, resultando daqui uma maior motivação e empenho dos alunos na execução das tarefas. Contudo, na primeira aula tentei que ainda fosse eu a organizar os grupos, mas percebi que o rendimento dos alunos piorava no geral, pelo que deixei os alunos formarem os grupos, contribuindo também para um melhor ambiente em aula e aumentando o tempo de empenhamento motor. De uma forma geral, foi desenvolvida uma boa relação com os alunos, contribuindo para o sucesso de todos, pois estes sentiam-se à vontade, não tendo qualquer problema em expor as suas dúvidas e colocar questões. Tentei sempre criar um bom ambiente para a aprendizagem dos alunos, garantindo o controlo da turma, sendo necessário adequar as tarefas de acordo com as capacidades dos alunos, de forma a garantir o sucesso na sua realização, elevando, assim, os índices de motivação e conduzindo, conseqüentemente, a um maior empenhamento motor. As decisões de ajustamento que tive de efetuar, foram relativamente ao número de aulas, em que senti

necessidade de prolongar algumas unidades didáticas, pois os alunos demonstraram algumas dificuldades, sobretudo na turma do 7ºAno.

No exercício das funções de lecionação procurei colocar os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem trabalhando sobretudo nas modalidades coletivas, criando torneios e situações de competição onde procurei incentivar a responsabilidade individual de grupo, espírito de equipa, cooperação e entreaajuda. De forma a incluir todos os presentes, mesmo os que não realizavam a aula na sua vertente mais prática, procurei que estes desempenhassem papéis como de árbitros, marcadores/registadores de pontuação ou treinadores.

Durante a lecionação procuro sempre proporcionar o melhor a todos os alunos, contudo considero ter-me tornado mais rigorosa e menos tolerante com situações menos positivas, como faltas de material, atrasos e fatores comportamentais, permitindo-me ter uma melhor gestão de aula. Apesar de ser gratificante perceber a evolução dos alunos, estes momentos revelaram-se desafiantes, uma vez que foi necessário gerir “duas aulas”.

4.1.4 Avaliação

O ato de avaliar consiste em fundamentar, conhecer, clarificar, negociar e legitimar a informação recolhida (Machado, 2011). Neste RPES irei dedicar a minha atenção na avaliação diagnóstica (AD), formativa (AF) e sumativa (AS).

4.1.4.1 Avaliação diagnóstica

O principal objetivo da AD consiste em recolher informações acerca dos conhecimentos e aptidões prévios que cada aluno possui no início da Unidade Didática e que lhes permitem iniciar novas aprendizagens. Permite-nos identificar problemas que servem de base para decisões posteriores que possibilitem ultrapassá-los através de uma adequação do ensino às características dos alunos (Rosado e Silva, 1999). Sabendo o nível de prestação inicial dos alunos é possível prognosticar o nível que estes poderão vir a atingir, bem como diferenciar os alunos dentro da mesma turma. Sendo assim, é de extrema importância adequar os objetivos em função das suas capacidades, uma vez que o sucesso pedagógico só poderá ser atingido se forem reconhecidas as principais dificuldades e potencialidades dos alunos.

Tendo em conta a natureza diagnóstica deste tipo de avaliação, Ferreira (2007), afirma que, todos os elementos recolhidos devem funcionar apenas como um elemento orientador que nos permite averiguar a posição do aluno e não como elemento de

avaliação do desempenho e progressão do aluno. Por esta razão, a primeira aula de cada UD foi dedicada às avaliações diagnósticas. Nestas aulas os alunos foram observados relativamente ao seu desempenho motor a cada modalidade, e para realizar a esta avaliação, nas modalidades coletivas e no badminton, planeei e executei jogos reduzidos com condicionantes que os levasse a realizar os movimentos a observar, bem como a tomada de decisão para perceber a sua capacidade da leitura de jogo. No atletismo e na ginástica montei estações de trabalho de forma a poder observar todos os alunos individualmente. Nos casos onde permaneceu alguma dúvida sobre o desempenho de algum aluno, sobretudo por se encontrar num patamar abaixo do restante da turma, pedi que executassem o movimento isoladamente e de forma a estar sobre a minha observação direta. Foi a partir deste momento que elaborei o planeamento para as seguintes aulas, em função do nível em que cada turma se encontrava. Além disso, estas aulas de avaliação diagnóstica auxiliaram-me ainda na medida em que me orientaram na adaptação dos exercícios às especificidades da turma e dos alunos, dado que dentro de um mesmo grupo existiam alunos com diferentes níveis de desempenho.

4.1.4.2 Avaliação formativa

Segundo os pontos 1 e 2 Art.º 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”

A AF permite o reajustamento da planificação das aulas das Unidades Didáticas, em função da evolução das capacidades e aptidões dos alunos, relativamente aos objetivos que haviam sido estabelecidos. Caso os resultados confirmem as expectativas formuladas, pode mesmo colocar-se a hipótese da introdução de novos elementos de maior nível de complexidade. Se isto não se verificar, pode ser necessário reformular as estratégias de

ensino, de forma que todos os alunos venham a atingir com sucesso os objetivos finais do processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário do que se verifica na AD, que se centraliza exclusivamente nas Capacidades, a AF centra-se em 3 áreas: Capacidades, Conhecimentos e Atitudes.

Analisando atentamente a evolução dos alunos ao longo do tempo, quer fosse positiva ou negativa, consegui planear e preparar cada aula em função daquilo que se mostrou necessário para ajudar os alunos a atingirem os objetivos. Contemplei aspetos associados às atitudes, como a responsabilidade, motivação, cooperação e empenho que se foram refletindo no comportamento do aluno em termos de pontualidade, assiduidade e envolvimento nas tarefas- Tive também em conta os aspetos relativos às competências do conhecimento, como o reconhecimento das regras de segurança, do equipamento e material e das componentes críticas dos vários elementos. Tudo isto, aliado a uma reflexão contínua dentro e fora das aulas sobre o decorrer das mesmas e o desempenho dos alunos, permitiu-me realizar uma avaliação constante, melhorar o meu trabalho e maximizar a aprendizagem dos alunos.

4.1.4.3 Avaliação sumativa

A AS “(...) traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos (...)”, tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, ter lugar no final de uma ou várias unidades didáticas que interessa avaliar globalmente, conforme descrito no Despacho Normativo 98-A/9, de 20 de junho.

A AS integra e complementa a informação recolhida nos momentos de avaliação diagnóstica e formativa a partir das quais se pode verificar se houve evolução por parte do aluno. A AS no domínio sócio afetivo, será o resultado da avaliação realizada no decurso das aulas em termos de pontualidade/assiduidade, cooperação e participação. O registo da pontualidade, assiduidade, participação, empenho e comportamento foi efetuado em todas as aulas num documento elaborado especificamente para este propósito (Anexo V). A AS é normalmente realizada nas últimas aulas da Unidade Didática, sendo constituída por exercícios idênticos aos realizados nas aulas, permitindo observar os comportamentos dos alunos nos conteúdos abordados, de forma a aferir a sua progressão na aprendizagem e na consolidação dos conhecimentos.

O culminar de um período traduz-se no momento de atribuir a avaliação final de cada aluno, considerando o trabalho desenvolvido desde o início do ano letivo. De forma a facilitar esta tarefa é necessário que se recorra ao registo em todas as aulas, pois ao contrário do que normalmente acontece noutras disciplinas onde o aluno tem como referência de avaliação um ato isolado, na EF a prestação dos alunos em todas as aulas é avaliada, para que deixe de haver uma atitude mais empenhada e disponível para a realização da aula num só momento. Sendo assim, a avaliação é contínua e realizada considerando os diversos fatores que podem interferir na mesma, bem como o real desempenho dos alunos nos diversos domínios, pelo que esta tarefa se pode revelar extremamente complexa e deve-se pautar por ser clara, justa e transparente.

A fim de proceder à AS, os exercícios utilizados nos momentos de avaliação foram espelho daquilo que foram as aulas de exercitação e consolidação dos conteúdos, por acreditar que é necessário que a avaliação seja transparente e perceptível para os alunos, que não exista margem de erro entre o que eu transmitia e o entender deles, permitindo que fossem de encontro ao pedido executando da melhor forma possível. Saliento ainda que a avaliação foi realizada tendo em conta o respetivo ano de escolaridade e os objetivos específicos de cada unidade didática.

Quando penso na questão da avaliação, tenho noção de que sem ela todo o processo anterior resultará em vazio, tornando o momento de prática como algo aleatório, desajustado à realidade dos alunos, desmotivando-os. Contudo e sendo esta uma das tarefas centrais do professor se revelou para mim bastante difícil compreendo que esta terá de se traduzir num número que na maioria das vezes não traduz todo o processo do aluno.

Por fim, o produto final da avaliação em termos de apresentação de resultados é feito através das grelhas de avaliação, que foram definidas por todo o grupo de EF. A todos os alunos que por apresentação de atestado médico, não realizaram parte ou totalidade das aulas, as avaliações foram substituídas pela realização e apresentação de trabalhos teóricos sobre as modalidades abordadas.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

No que diz respeito ao envolvimento dos professores na vida da Escola, Costa (1996) refere que a interação entre os professores e a sua participação na vida da escola influenciam determinantemente o Clima da Escola, tendo em conta que aqueles podem desenvolver um sentimento de pertença ao local de trabalho, no caso, à escola. Da mesma forma, Andrews (1993) refere que as relações saudáveis com os alunos, com os colegas ou com os pais, constituem uma fonte essencial para alcançar a satisfação profissional nos professores de EF.

Segundo Bonafé (2004), o estágio é uma etapa crucial na profissão docente, pois é nesta fase que são formadas certas competências essenciais para enfrentar o ensino com coerência e garantia de eficácia. De acordo com Correia (1996, p.68) *“o senso comum entende normalmente o professor realizado como aquele que tem uma boa relação com a comunidade escolar, que tem capacidade de intervenção, que gosta do que faz, essencialmente, que gosta de ensinar”*.

Sendo assim, neste capítulo são descritas as atividades que até agora, fizeram parte da componente letiva e não letiva com vista à minha integração na comunidade escolar e que contribuíram para um melhor conhecimento do meio, das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio. O envolvimento nas várias atividades teve sempre em vista a qualidade máxima que prestamos e a concretização dos objetivos do Projeto Educativo.

5.1 Atividades realizadas

No que respeita às atividades desenvolvidas na escola, o Núcleo de PES (NPES) esteve sempre disponível e presente contribuindo de forma ativa e positiva nas mesmas.

O NPES, participou na condição de oradores no dia 21 de outubro, na apresentação do Webinar “Benefícios do exercício físico para a saúde física e mental”, incluído na atividade da “Semana da Saúde e Bem-estar” que ocorreu nos dias 18 a 22 de outubro de 2021. Esta atividade teve como objetivo a sensibilização da comunidade escolar para a noção de bem-estar físico, social e mental, através da realização de atividades e apresentações ao longo dos dias. No dia 22 de outubro a turma do 7ºA participou no Workshop de Pilates da Professora Paula Puzzi.(Cartaz no anexo VI).

Na dinâmica da apresentação do Teqball à comunidade, no dia 5 de novembro a turma do 7ºA marcou presença na Demonstração da modalidade realizada por atletas do AFC, clube com o qual a escola tem parceria em diversas modalidades para Atividades Extracurriculares. Na condição de Staff e Árbitros Assistentes, o NPES participou no I Porto Teqball Cup que se realizou no dia 13 de novembro nas instalações do ER (Anexo VII).

| Calendário de atividades | OUT | NOV | FEV | ABR | MAI | JUN |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| “Semana da Saúde e Bem-estar”: Webinar “Benefícios do exercício físico para a saúde física e mental” | | | | | | |
| Workshop de Pilates da Professora Paula Puzzi. | | | | | | |
| Festa Magusto - São Martinho (jogos Tradicionais) | | | | | | |
| Demonstração de Teqball realizada por atletas do AFC | | | | | | |
| I Porto Teqball Cup | | | | | | |
| Desfile de Carnaval | | | | | | |
| Atividades “Férias da Páscoa” | | | | | | |
| Evento anual – Torneio de Voleibol | | | | | | |
| Visita a Serralves | | | | | | |
| Apresentação do PI - Skills4genius na comunidade escolar | | | | | | |
| Dia Mundial da Criança: Workshop de Skate ; Caça aos sonhos | | | | | | |
| Dia dos Finalistas | | | | | | |
| Torneio futebol - 2º e 3º Ciclo | | | | | | |
| Torneio futebol - 10º e 11º | | | | | | |
| Atividades de fim de ano | | | | | | |

Tabela 1 - Cronograma de atividades

Em novembro, o NPES aliou-se a celebração do São Martinho aos jogos tradicionais, em colaboração com o Grupo Disciplinar de EF (GDEF), onde foram criadas várias “estações” em que os alunos acompanhados pelos seus respetivos professores puderam experimentar várias atividades como a corrida dos sacos, o jogo da colher, jogo da macaca, entre outros.

Antes da interrupção letiva para o Carnaval, existiu na escola um desfile que contou com a participação dos alunos da pré e do 1º Ciclo. O NPES colaborou desde a preparação, durante e após a concretização do evento (Anexo VIII).

Sendo o ER uma escola privada é normal que existam crianças a frequentar a escola durante as pausas letivas e foi nesse sentido que em conjunto com o GDEF se preparou uma gincana de jogos com o tema “PASSAPORTE PARA A PÁSCOA” para os alunos (Anexo IX).

O nosso evento anual, o torneio de voleibol, destaca-se pela quantidade de participantes e de espectadores. Organizado e gerido, na íntegra, pelo NPES, contou com o apoio do GDEF e fomos por diversas vezes parabenizados pelo sucesso do evento. Sempre disponível, no mesmo mês NPES colaborou ainda no acompanhamento de turmas a uma visita ao Museu e jardins de Serralves (Anexo X).

De forma a demonstrar todo o nosso trabalho na implementação do Projeto de Intervenção (PI), apresentamos o Projeto Skils4Genius (S4G), numa componente bastante prática onde os alunos puderam experimentar a bateria de testes do programa, bem como alguns dos jogos por nós utilizados nas aulas S4G (Anexo XI).

Como não podia deixar de ser, celebrou-se o Dia Mundial da Criança, preparando-se uma gincana “caça aos sonhos” e um Workshop de Skate (Anexo XII).

Na reta final do ano, de forma a dar aos alunos um dia que certamente recordarão, foram criados vários torneios e dias “especiais” com atividades diferentes do dia a dia dos alunos do ER, como Matraquilhos; Ténis de Mesa; playstation, entre outros. (Anexo XIII)

Durante todo o ano, o NPES esteve muito disponível no que diz respeito às aulas compensadas a outros professores quando estes se encontravam impossibilitados a exercer as suas funções docentes devido a, por exemplo, vigia de testes ou baixa por doença ou paternidade.

5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação

No que diz respeito à minha atuação, dei primazia ao processo de ensino-aprendizagem, sem nunca descurar a motivação para estar na aula nem o impacto positivo na saúde dos alunos. Concordando com Oliveira (2014), não procurei impor valores aos alunos, pois tal atitude não levaria à criação de condições para que os alunos construam e vivenciem a sua autonomia pessoal. Portanto, tentei fazer com que os alunos tivessem consciência de que não basta saber, é necessário compreender. Sendo que compreender, neste sentido significa viver um saber que não apenas toca o intelecto, mas também move

a vontade, despertando a sensibilidade ao nexos desse valor ao valor da dignidade humana (Oliveira, 2014).

Para Bandura (1971), a aprendizagem ocorre pela observação de comportamentos daqueles com quem se convive. Deste modo houve uma tentativa constante de ser um bom modelo e exemplo a seguir, tendo constantemente uma postura cordial, educada e muito profissional. Procurei atender aos três grupos de características básicas que um professor deve ter (técnicas, afetivas e sociais) (Galvão, 2002) de forma a criar uma relação agradável e propensa ao sucesso com os alunos tanto no contexto de sala de aula como fora da mesma. Nas características técnicas, o professor deve conhecer os alunos e adaptar a forma de ensinar às necessidades de cada um. Na ótica de EE, reconhecer os alunos como algo além de um número permitiu-me transpor os limites da sala de aula no que diz respeito ao processo de formação dos alunos como cidadãos com valores, ideias e princípios que levarão para a vida. Para Bento (2004), os valores de jogo adquiridos no desporto não se devem confinar a esse espaço, pelo que levar os valores adquiridos durante as aulas de EF para fora da sala de aula é de indiscutível importância.

5.3 Socialização profissional e institucional

O professor de EF não tem só como função a preparação e a lecionação das aulas, mas também deve procurar criar uma empatia e relação não só com os alunos, mas também com outros docentes e pessoal não-docente. A socialização profissional é entendida como um processo interativo e multidirecional, pressupondo uma relação entre o socializado e os socializadores, partindo do princípio que é possível caracterizar o processo de formação de professores de EF como um processo de socialização, de identificação, de construção de identidade, de pertença e de relação (Figueiredo, 2010). Essas relações normalmente são criadas nos intervalos entre aulas, em reuniões ou mesmo nas atividades que decorrem para a comunidade escolar.

Desde o início do ano letivo senti-me incluída no e pelo corpo docente e não docente, que se apresentou sempre disposto a apoiar as nossas propostas e a auxiliar quando necessário. Contudo o facto de vivermos algumas restrições impostas pela pandemia, dificultou em parte a socialização entre toda a comunidade, pois muitos dos eventos a serem dinamizados pela EC não aconteceram no formato prático para toda a comunidade. Assim sendo acredito que algumas relações interpessoais não tenham sido por isso estabelecidas tão facilmente, pois não existiam tantos momentos fora da aula

prática. Para além da sala de professores, existia um espaço que normalmente os professores utilizavam para realizar algum trabalho, sendo este o local propício onde o NPES conseguiu contactar com professores de outras disciplinas.

A participação nas reuniões de conselho de turma e de departamento traduziram-se, também, num excelente momento para troca de ideias, sugestões e darmos a conhecer um pouco do nosso trabalho. A minha participação nestas reuniões foi um dos momentos que me permitiu relacionar mais com a restante comunidade e com os restantes professores da turma. A primeira vivência na escola foi precisamente uma reunião do grupo disciplinar de EF que teve como objetivo a apresentação do plano curricular da disciplina para o ano letivo. Num primeiro momento, existiu uma breve apresentação dos novos professores de EF do corpo docente e também dos EE. A mesma serviu ainda para ultimar detalhes da gestão das aulas de EF no que dizia respeito ao cumprimento das diretrizes da DGS. Durante o ano surgiram várias outras reuniões onde se discutiram também o plano anual de atividades, de forma a recalendarizar eventos cancelados, e de forma a esclarecer todo o grupo sobre as novas regras de gestão dos balneários, nomeadamente dos banhos.

Relativamente às reuniões de conselho de turma, estas aconteciam uma vez por período e tinham vários objetivos, tais como, expor os problemas e as dificuldades sentidas pelos professores e pelos alunos, quais as estratégias utilizadas para colmatar essas dificuldades ou identificar alunos perturbadores do normal funcionamento da turma. Estar presente nestas reuniões permitiu-me verificar que na EC se procura encontrar as melhores estratégias de modo a potencializar as capacidades de todos os alunos.

5.4 A Componente ético-profissional

Se o objetivo da educação e das escolas é formar cidadãos e torná-los o melhor de si mesmos, com base em princípios de liberdade, solidariedade e respeito às diferenças, a ética não pode ser colocada de parte. Ela, tendo como objeto os atos humanos e a sua explicação deve ser tomada como o cerne do convívio escolar (Baccarelli Monte, 2009) para que a escola atinja os fins a que se propõe.

Estudos mostram que os professores tendem a definir-se como educadores morais e que esta associação se aprofunda com a experiência no ramo do ensino (Colnerud, 2006), pois ser professor é possuir um modo particular de ser/estar, tendo o pensamento

e o comportamento moral do docente uma importância inegável se tivermos em conta a função eminentemente ética que esta profissão desempenha (Seiça, 1998).

Por reconhecer a profissão como essencial para o desenvolvimento pessoal das crianças e jovens, procurei apresentar-me como um exemplo não só para os meus alunos, mas também para toda a comunidade envolvente, sendo sinónimo sentido de responsabilidade e integridade. Neste sentido, ao longo do ano letivo foram estabelecidas boas relações interpessoais, tanto com o pessoal docente e não docente, como com os alunos, com quem demonstrei cordialidade e disponibilidade para colaborar ativamente sempre que necessário. Por estes motivos, vejo este aspeto como mais um de tantos outros aspetos positivos que retirei deste ano, sentindo que, eticamente, cumpro o meu dever como docente.

6. Desenvolvimento profissional

6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão

A nossa sociedade está em constante transformação, que não é planeada e afeta a forma como trabalhamos, como nos relacionamos, como vivemos e como aprendemos e todas estas mudanças refletem-se na escola como instituição que se encarrega de formar os “novos cidadãos” (Marcelo, 2002).

O desenvolvimento profissional é um processo de formação contínuo construído ao longo do tempo, face a um conjunto de experiências e aprendizagens que vão sendo adquiridas. Através da PES somos postos à prova e testados em todas as nossas características/habilidades/conhecimentos, quer sejam mais ou menos desenvolvidas, e tudo isto deve ser interpretado como uma parte fundamental do nosso processo de aprendizagem, que nos faz vivenciar e experienciar a realidade.

Uma característica da nossa sociedade, é o facto de que o conhecimento é um dos principais valores dos cidadãos e está altamente relacionado com o nível de formação, pela inovação e empreendimento que eles possuam, mas esse conhecimento tem “data de validade” e obriga-nos a estar em constante atualização de novos conteúdos para gerar em nós novos conhecimentos (Marcelo García, 2009). Esta constante atualização é um grande desafio que os docentes devem ter em conta, para conseguir acompanhar os avanços da nossa sociedade. Um exemplo muito banal, é a questão das novas tecnologias, ainda para mais num tempo como os dias de hoje. Ao atravessarmos uma pandemia

mundial, existem docentes a lecionar em casa através de meios digitais, que necessitam de estar a par de todos esses processos para conseguirem expor todos os conteúdos aos seus alunos.

Durante toda PES na EC, o grupo de EF sempre proporcionou ao NPES acesso a materiais e informações que em tudo contribuíram para que as aulas fossem melhores. O processo de reflexão-ação revela-se agora mais simples, após organização e registo pontual de aspetos a serem melhorados, é possível rentabilizar e minimizar o tempo despendido nesta tarefa. Com o decorrer da PES consigo perceber que me tornei mais ativa no que concerne na melhoria da aula no seu imediato, alterando qualquer aspeto se a prática não se revelar o esperado aquando do meu planeamento.

A prática veio colmatar a constante sensação de necessidade de estudo das modalidades, que agora passa pela rápida leitura dos conteúdos e dos conhecimentos teóricos para que consiga orientar um momento de ensino-aprendizagem. Ainda assim, não é dispensável a pesquisa que constitui um elemento importante.

Enquanto docente, senti que a ausência de lecionação de algumas modalidades pode levar ao “esquecimento” de pontos-chave no ensino e, por esse mesmo motivo, reconheço a necessidade de formação e de atualização dos conhecimentos das diferentes modalidades, mesmo que não estejam no planeamento da escola que leciona naquele momento.

De forma a familiarizar-me com as formações que normalmente nos são propostas/oferecidas e também para aquisição de conhecimento, frequentei a formação “QUE PAPEL PARA O FEEDBACK, PARA AS RUBRICAS E PARA OS ALUNOS NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA” realizado no dia 24 de novembro de 2021 pelas 17:00 (Anexo XIV).

7. Reflexões finais

A PES foi, para mim, sinónimo de uma caminhada feliz do ponto de vista da aplicação prática do conhecimento adquirido ao longo do meu percurso.

Refletindo sobre todas as decisões tomadas até então, todas elas foram importantes para o meu desenvolvimento enquanto profissional, no sentido em que os vários acontecimentos me vão moldando a identidade docente, uma vez que a profissão de professor não se encerra na sala de aula e sim prolonga-se para fora desta pela transmissão de valores aos seus alunos. Por esse mesmo motivo tive sempre presente a enorme responsabilidade de fazer parte da vida de tantas crianças e adolescentes, onde educar se torna um processo de envio e retorno, de relações e de compreensão.

Analisando o percurso dos meus alunos desde o início do ano, é fácil perceber como determinadas estratégias adotadas resultaram na melhoria do desempenho, assiduidade e pontualidade de alguns. A vivência de determinadas imposições pela escola, como o estabelecimento de regras e de apresentação das atitudes esperadas, tornou o processo de ensino mais claro e objetivo para os alunos e por esse mesmo motivo tentei criar esse ambiente para as minhas turmas.

Durante a PES, a definição de objetivos revelou-se uma alavanca para a minha ação enquanto professora, aliás, a falta do mesmo teria tornado impossível a tarefa de orientar ou corrigir os meus alunos ao longo de todo o processo. Uma das problemáticas por mim enfrentadas foram os níveis de desempenho dos alunos, que, efetivamente, são diferentes entre si. Existem sempre alunos que estão em patamares superiores ou inferiores em determinada unidade didática, então um dos meus grandes objetivos foi projetar planos de aula que incluíssem todos os alunos (níveis), de forma que todos pudessem sempre melhorar o seu desempenho. Percorrendo a bagagem do ano anterior, surgiu-me facilmente à ideia as várias características dos modelos de ensino. Após uma introspeção, optei em grande parte por estratégias existentes no MED. No seguimento desta evolução e tendo noção que o compromisso do professor é com as aprendizagens dos seus alunos, tentei sempre valorizar ao envolvimento deles na tarefa, maximizando a correção de erros.

O processo de aprendizagem nunca pode ser dado por terminado, há sempre espaço para aprofundar o conhecimento e encontrar as melhores estratégias de bem representar o ensino de EF. Em suma, permanece o foco também de me querer educar a ser mais e melhor para os meus alunos.

A PES foi uma ótima oportunidade para refletir e repensar sobre ser professora e sobre EF. Esta parte do meu percurso académico fez-me sair da minha zona de conforto, mas sempre obtendo o prazer de evoluir junto com os meus alunos em todo o processo. Este percurso, apesar de sinuoso, mostrou-se gratificante sempre que consegui estabelecer e desenvolver o contacto, o movimento, o espírito de equipa, a entreajuda e o gosto pela prática de atividade física. Reconheço que fui bem recebida na comunidade escolar, que conheci colegas e funcionários que me ensinaram e acompanharam ao longo de todo este percurso. Todas as relações criadas através do contacto com o meio educativo, nomeadamente com os docentes das diversas áreas, serviram de instrumento para reflexão-ação das diversas atividades inerentes à PES.

8. Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Albuquerque, A. Freitas, I. & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia: Edições ISMAI.

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física – A Perspetiva do Orientador de Estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Anacleto, F. N. D. A. (2008). *Do pensar ao planear: Análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado* (Doctoral dissertation).

Andrews, J. (1993). O Stress nos Professores de Educação Física dos Nossos Dias. *Boletim SPEF*, n.º 7/ 8, 13-25.

Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2017, 39–47.

Baccarelli Monte, N.; Regiane Vargas, C.; Gutierrez Filho, P. J. B.; Morelli Matos, J. C.; da Silva, R. & de Azevedo Fernandes, J. M. G. (2009). Ética, estigma e discriminação de grupos vulneráveis no processo educacional. *Revista eletrónica Educación Física y Deportes* (<http://www.efdeportes.com>), Ano 14, Nº 132, Buenos Aires.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Corporation. Standford: Standford University.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP

Bento, J. (2014). Teoria-prática: uma relação múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 13-48). Belorizonte: Casa da Educação Física.

- Bento, J. (2004). *Desporto Discurso e substância*. Porto: Campo de Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Edição Quarteto.
- Bonafé, J. M. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 127-144.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente. *Revista Movimento*, 8(1), 31-39.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools in the Bulletin of Physical Education.
- Correia, V. (1996). Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física: O “STRESS” Profissional. *Dissertação de Mestrado apresentada Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Técnica de Lisboa*. Lisboa: FMH-UTL.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 365-385.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O teaching games for understanding (tgfu) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Évora, S. R. F. (2005). Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF–um estudo comparativo dos elementos do currículo (Bachelor's thesis).
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, Z. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 153-171.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). Editora Paz e Terra.

Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de educação física e esporte*, 1(1), 65-72.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.

Graça, A., (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Ramiro, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp.11-27). Porto: Editora FADEUP.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

Keller, F. S., "Goodbye, Teacher", *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 1, 1968.

Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. *Correio Da Educação. O Semanário Dos Professores* N. 47

Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professor*, 2ª Edição, Porto: Porto Editora

Malta, L., Pagliarini, A. , Florentino, J., & Toigo, A. (2019). O efeito da frequência de feedback extrínseco do tipo conhecimento de resultado na aprendizagem do fundamento de finalização no futsal. *Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde*, 2(1), 40-47

Machado, E. (2011). Construção de referenciais para avaliação do desempenho docente—um roteiro reflexivo.

Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Educational Policy Analysis.

Marcelo García, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 109–131.

Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. *Revista Psicologia de Educação*, nº 20, 11-30.

Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>

Oliveira, R. J. (2014). Ética na escola: por uma abordagem argumentativa. *Educação*, 37(3), 454-462.

Race, P., Brown, S., & Smith, B. (2005). *500 tips on assessment*. London: Falmer

Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do desporto*, (69-130). Lisboa: FMH.

Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (pp. 201–220). Routledge/Taylor & Francis Group.

Schmidt, R. A., & Wrisberg, A. C. (2009). *Aprendizagem e Performance Motora: uma abordagem baseada na situação*, 4ª edição. Porto Alegre, Artmed.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Seiça, A. B. (1998). Ética e deontologia dos professores: pensamento e práticas. *Revista de Educação*, VII, 2, 63-79.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física, *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Soares, C. L. (1996). Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 6-12.

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.

Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics Part 2: feedback. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.

ANEXOS

Anexo I

| Coletes | |
|----------------------|----|
| Amarelos | 37 |
| Azuis | 36 |
| Verdes | 27 |
| Laranjas | 37 |
| Vermelhos | 25 |
| Cinzentos | 20 |
| Sinalizadores | |
| Amarelos | 64 |
| Azuis | 24 |
| Branco | 27 |
| laranjas | 72 |
| Vermelhos | 12 |
| Cones | |
| Amarelos | 13 |
| Azuis | 4 |
| Bolas | |
| Medicinais | 12 |
| Basquetebol | 71 |
| Basquetebol (novas) | 20 |
| Voleibol | 71 |
| Futebol | 25 |
| Andebol | 42 |
| Rítmicas | 12 |
| Rugby | 17 |
| Espuma | 13 |

| | |
|-----------------------------------|---------|
| Bolas Raquete de Praia | 5 |
| Bolas de Ténis | 6 |
| Bolas de Floorball | 3 |
| Bolas de Ténis de Mesa | Um saco |
| Material de modalidades | |
| Raquetes de Praia | 13 |
| Raquetes de Ténis | 23 |
| Raquetes de Badminton | 35 |
| Raquetes de Ténis de Mesa | 6 |
| Redes de Ténis de Mesa | 3 |
| Mesas de Ténis de Mesa | 2 |
| Barreiras desmontáveis | 6 |
| Estacas | 22 |
| Arcos pequenos | 30 |
| Arcos grandes | 30 |
| Cordas | 9 |
| Postes plásticos | 4 |
| Barreiras | 30 |
| Testemunhos | 6 |
| Discos | 4 |
| Argolas | 4 |
| Tapete para lançamento do peso | 1 |
| Espaldares | 4 |
| Cestos de Corfebol | 2 |
| Tabelas de basquetebol interiores | 2 |
| Tabelas de basquetebol exteriores | 8 |
| Balizas/balizas desmontáveis | 9 |
| Redes de Voleibol | 8 |
| Redes de Badminton | 3 |

| | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Volantes | 86 |
| Escada de agilidade | 3 |
| Compressor/bomba | 1+1 |
| Testemunhos | 12 |
| Marcador de pontos manual | 1 |
| Sacos de transporte de material | 9 |
| Sticks Hóquei plástico | 21 |
| Sticks Hóquei Madeira | 30 |
| Colchões de queda grandes | 2 |
| Colchões de fitness | 10 |
| Colchonetes | 10 |
| Colchões ginástica | 4 |
| Minitrampolim | 2 |
| Reuther | 1 |
| Trampolim sueco | 1 |
| Banco sueco | 1 |
| Plinto madeira | 1 |
| Plinto esponja | 1 |
| Boque | 1 |
| Fita métrica | 1 |
| Apito | 1 |
| Balneários masculinos e femininos | 2+2 |
| Chuveiros masculinos e femininos | 10+18 |
| Campos exteriores e interiores | 2 (exteriores) e 1 (interior) |
| Coluna de som | 2 |
| Patins | 20 |
| Cacifos masculinos | 150 |
| Cacifos femininos | 175 |
| Caixas de primeiros socorros | 2 |

Anexo I Material da EC

Anexo II



Externato Ribadouro

Departamento de Educação Física
Planificação - Ano Letivo 2021-2022

| | 1.º período 14 Semanas | 2.º período 13 semanas | 3.º período 8 semanas (9º, 11º, 12º) 9 semanas (5º, 6º, 7º, 8º, 10º) |
|--------------|---|--|---|
| | <i>Modalidade – número de aulas</i> | <i>Modalidade – número de aulas</i> | <i>Modalidade – número de aulas</i> |
| 5ºano | Ginástica – 6 Futebol – 6 Voleibol – 6 Dança – 5 | Basquetebol – 8 Andebol – 8 Atletismo – 8 | Patinagem – 6 Jogos - 5 |
| | Conhecimentos - 1 | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos – 2 |
| | AF - 2 | AF ----- | AF - 2 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas previstas - 27 aulas | Aulas previstas - 26 aulas | Aulas previstas - 15 aulas |
| 6ºano | Ginástica – 6 Futebol – 6 Voleibol – 6 Dança – 5 | Basquetebol – 8 Atletismo – 8 Andebol – 8 | Patinagem – 6 Badminton - 5 |
| | Conhecimentos - 1 | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos – 2 |
| | AF - 2 | AF ----- | AF - 2 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas previstas - 27 aulas | Aulas previstas - 26 aulas | Aulas previstas - 15 ou 16 aulas |
| 7ºano | Atletismo – 6 Basquetebol – 8 Ginástica – 6 | Futebol – 8 Dança – 5 Badminton – 8 | Andebol – 6 Voleibol – 6 |
| | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos – 2 |
| | AF - 2 | AF ----- | AF - 2 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas previstas - 25 ou 27 aulas | Aulas previstas - 25 aulas | Aulas previstas - 16 ou 17 aulas |
| 8ºano | Atletismo – 6 Basquetebol – 8 Ginástica – 6 | Futebol – 6 Dança – 5 Badminton – 6 Patinagem - 6 | Andebol – 6 Voleibol – 6 |
| | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos – 2 |
| | AF - 2 | AF ----- | AF - 2 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas previstas - 26 aulas | Aulas previstas - 25 aulas | Aulas previstas - 16 aulas |
| 9ºano | Ginástica – 7 Atletismo – 6 Basquetebol – 7 | Andebol – 6 Badminton - 8 Futebol – 9 | Voleibol – 6 Dança – 5 |

| | | | |
|--------|--|---|--|
| | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos – 1 |
| | AF - 2 | AF | AF – 1 ou 2 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas livres - 1 ou 2 | Aulas livres - 0 ou 1 | Aulas livres ----- |
| | Aulas previstas - 26 ou 27 aulas | Aulas previstas - 25 ou 26 aulas | Aulas previstas - 13 ou 14 aulas |
| 10ºano | Atletismo – 6 Voleibol – 6 Basquetebol – 7 | Andebol– 8 Ginástica – 6 Futebol – 8 | Dança – 5 Badminton – 5 |
| | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos – 1 |
| | AF - 2 | AF ----- | AF - 1 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas livres - 0 ou 2 ou 4 | Aulas livres - 0 ou 2 | Aulas livres - 0 ou 2 |
| | Aulas previstas - 24 ou 26 ou 28 | Aulas previstas - 24 ou 26 | Aulas previstas - 12 ou 14 |
| 11ºano | Voleibol – 6 Basquetebol – 6 Jogos tradicionais – 4 Dança - 5 | Ginástica – 7 Futebol – 10 Badminton – 7 | Andebol - 6 Atletismo - 6 |
| | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos – 1 |
| | AF - 2 | AF ----- | AF – 1 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas livres - 0 ou 2 | Aulas livres - 0 ou 2 | Aulas livres - 0 ou 2 |
| | Aulas previstas - 26 ou 28 aulas | Aulas previstas - 26 aulas | Aulas previstas - 14 ou 16 aulas |
| 12ºano | Ginástica – 6 Basquetebol – 7 Badminton – 6 | Atletismo – 6 Andebol – 6 Dança – 5 Voleibol – 6 | Futebol – 6 Jogos tradicionais – 4 |
| | Conhecimentos - 2 | Conhecimentos - 1 | Conhecimentos – 1 |
| | AF - 2 | AF ----- | AF – 1 ou 2 |
| | Apresentação - 1 | ----- | ----- |
| | Aulas livres - 0 ou 2 ou 4 | Aulas livres - 0 ou 2 | Aulas livres - 0 ou 2 ou 4 |
| | Aulas previstas - 24 ou 26 ou 28 aulas | Aulas previstas - 24 ou 26 aulas | Aulas previstas - 12 ou 14 ou 16 aulas |

Anexo II Planeamento Anual

Anexo III- Unidade Didática

EXTERNATO RIBADOURO
ANO LETIVO: 2021/2022
UNIDADE DIDÁTICA DE ANDEBOL



| | |
|---|---|
| UNIDADE DIDÁTICA GERAL ANO: 12 TURMA: PERÍODO: 2 N.º DE AULAS PREVISTAS: 6 | OBJETIVOS GERAIS: ⇒ MOTIVAR OS ALUNOS PARA A PRÁTICA E INCUTIR O GOSTO PELA MODALIDADE; ⇒ DESENVOLVER AS CAPACIDADES COORDENATIVAS E CONDICIONAIS; ⇒ CONHECER AS PRINCIPAIS REGRAS DA MODALIDADE E RESPEITAR AS DECISÕES DA ARBITRAGEM ⇒ FOMENTAR A COOPERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS ⇒ TRANSMITIR E EXERCITAR OS ELEMENTOS TÉCNICO-TÁTICOS PRÓPRIOS DA MODALIDADE |
|---|---|

| Aula | Conteúdos | Objetivos Específicos | Função Didática | Organização Didática – Metodológica |
|------|--|--|--|--|
| 1 | ⇒ VERIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS | ⇒ REVISÃO DE CONTEÚDOS | | ⇒ TRABALHO INDIVIDUAL ⇒ TRABALHO DE GRUPO |
| 2 | ⇒ TRANSMITIR AS PRINCIPAIS REGRAS DA MODALIDADE; ⇒ PASSE-RECEÇÃO EM CORRIDA; ⇒ REMATE EM SUSPENSÃO E APOIO; ⇒ INTERCEÇÃO. | ⇒ TRANSMITIR AS REGRAS DO JOGO; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR O PASSE-RECEÇÃO EM CORRIDA; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR O REMATE (SUSPENSÃO E APOIO); ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR A INTERCEÇÃO | ⇒ INTRODUÇÃO E EXERCITAÇÃO | ⇒ TRABALHO INDIVIDUAL ⇒ TRABALHO DE GRUPO |
| 3 | ⇒ DRIBLE-REMATE EM SALTO; ⇒ RECEÇÃO-REMATE EM SALTO; ⇒ FINTAS; ⇒ MUDANÇAS DE DIREÇÃO | ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR O DRIBLE-REMATE EM SALTO; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR A RECEÇÃO-REMATE EM SALTO; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR AS FINTAS; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR AS MUDANÇAS DE DIREÇÃO; | ⇒ INTRODUÇÃO, EXERCITAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO | ⇒ TRABALHO INDIVIDUAL ⇒ TRABALHO DE GRUPO |
| 4 | ⇒ POSIÇÃO BASE DEFENSIVA; ⇒ DESARME; ⇒ COLOCAÇÃO DEFENSIVA; ⇒ DESLOCAMENTOS OFENSIVOS | ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR A POSIÇÃO BASE DEFENSIVA; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR O DESARME; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR A COLOCAÇÃO DEFENSIVA; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR OS DESLOCAMENTOS OFENSIVOS; | ⇒ INTRODUÇÃO E EXERCITAÇÃO | ⇒ TRABALHO INDIVIDUAL ⇒ TRABALHO DE GRUPO |
| 5 | ⇒ MARCAÇÃO DE VIGILÂNCIA E CONTROLO; ⇒ DESLOCAMENTOS DEFENSIVOS; ⇒ ACOMPANHAMENTO DO JOGADOR COM E SEM BOLA | ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR A MARCAÇÃO DE VIGILÂNCIA E CONTROLO; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR OS DESLOCAMENTOS DEFENSIVOS; ⇒ INTRODUIZIR E EXERCITAR O ACOMPANHAMENTO DO JOGADOR COM E SEM BOLA | ⇒ INTRODUÇÃO, EXERCITAÇÃO. | ⇒ TRABALHO INDIVIDUAL ⇒ TRABALHO DE GRUPO |
| 6 | ⇒ TODOS OS CONTEÚDOS ABORDADOS NAS AULAS ANTERIORES | ⇒ AVALIAÇÃO SUMATIVA DE TODOS OS CONTEÚDOS ABORDADOS | | ⇒ TRABALHO DE GRUPO ⇒ TRABALHO INDIVIDUAL |

Nota: Os Professores devem também recorrer da Avaliação Formativa e serem capazes de avaliar toda a evolução dos alunos desde a primeira aula. Durante todas as aulas, os conteúdos abordados em aulas anteriores devem ser revistos.

Anexo IV



EXTERNATO
RIBADOURO



UNIVERSIDADE
DA MAIA - ISMAI

UNIVERSIDADE DA MAIA

PLANO DE AULA

| | | | | | | |
|------------------------|--------------|---------------|-------------|--------------------------|-----------------|-------------------|
| AULA Nº: | DATA: | TURMA: | ANO: | HORA: | DURAÇÃO: | Nº ALUNOS: |
| PROFESSOR: | | | | FUNÇÃO DIDÁCTICA: | | |
| OBJETIVO GERAL: | | | | LOCAL: | | |
| | | | | MATERIAL: | | |
| | | | | UNIDADE DIDÁTICA: | | |

| PARTE DA AULA | OBJETIVOS | DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA | CRITERIOS DE ÊXITO PALAVRAS-CHAVE | TEMPO |
|----------------------|------------------|--|--|--------------|
| INICIAL | | | | |
| FUNDAMENTAL | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| FINAL | | | | |

Anexo IV - Plano de aula

Anexo V

| 2021/2022 | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|------------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|----------------------|
| Turma: | | | | | | | | | | | | | | | Registo de presenças |
| | Modalidade | BASQ | BASQ | BASQ | BASQ | BADMINT | BADMINT | BADMINT | BADMINT | Ginástica | Ginástica | FitEscola | FitEscola | BADMINT | BADMINT |
| | DATAS | 27/set | 27/set | 04/out | 04/out | 11/out | 11/out | 18/set | 18/set | 25/out | 25/out | 08/nov | 08/nov | 15/nov | 15/nov |
| Nº | Hora | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª | 1ª | 2ª |
| 1 | Aluno 1 | | | | | | | | | | | D | D | | |
| 2 | Aluno 2 | | | F | F | | | | | | | | | | |
| 3 | Aluno 3 | | | | | FA | | | | | | | | | |
| 4 | Aluno 4 | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Aluno 5 | | | F | F | | | | | FA | | | | | |
| 6 | Aluno 6 | | | | | | | | | | | F | F | | |
| 7 | Aluno 7 | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Aluno 8 | | | | | | F | | | FA | | | | | |
| 9 | Aluno 9 | FA | | FA | | FA | | FA | | FA | | | | | |
| 10 | Aluno 10 | | | F | F | FA | | F | F | FA | | | | F | F |
| 11 | Aluno 11 | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Aluno 12 | AM | AM | AM | AM | F | F | AM | AM | AM | AM | AM | AM | AM | AM |
| 13 | Aluno 13 | | | | | F | F | | | | | | | | |
| 14 | Aluno 14 | F | F | | | FA | | FA | | | | | | | |
| 15 | Aluno 15 | | | | | | | D | | | | | | | |
| 16 | Aluno 16 | | | | | | | F | F | | | | | | |
| 17 | Aluno 17 | | | | | | F | | | | | | | | |
| 18 | Aluno 18 | | | F | F | | | | | | | F | F | | |
| 19 | Aluno 19 | FM | FM | F | F | | | FA | | F | F | D | D | D | D |
| 20 | Aluno 20 | FA | | | | | | F | | F | F | | | | |
| 21 | Aluno 21 | | | | | | F | | | | | | | | |
| 22 | Aluno 22 | | | | | | | | | F | F | | | | |
| 23 | Aluno 23 | | | | | D | D | | | FA | | | | | |
| 24 | Aluno 24 | | | | | F | F | FA | | | | | | | |

Anexo V - Registo de Presenças

Anexo VI



Anexo VI - "Semana da Saúde e Bem-estar": Webinar "Benefícios do exercício físico para a saúde física e mental"

Anexo VII



Anexo VII - Demonstração de Teqball realizada por atletas do AFC

Anexo VIII



Anexo VIII - Atividades da Páscoa

Anexo IX



Anexo IX – Atividades da Páscoa



RIBADOURO

EXTERNATO RIBADOURO

TORNEIO DE VOLEIBOL 4X4 2022

ENSINO SECUNDÁRIO
EQUIPAS MISTAS DE 5 JOGADORES
**QUARTA-FEIRA, 6
DE ABRIL DE 2022**

LOCAL:
ACADÉMICO FUTEBOL CLUBE
RECEÇÃO DAS EQUIPAS : 08:45
INÍCIO DE JOGOS ÀS 09:00

INSCREVE A TUA EQUIPA!
JUNTO DO TEU PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

DATA LIMITE DE INSCRIÇÃO :
SEXTA-FEIRA, 1 DE ABRIL ÀS 15H



Anexo XI

RIBADOURO

UNIVERSIDADE DA MAIA - ISMAI
Dpto. Educação Física

Skills 4 Genius

NÚCLEO DE ESTÁGIO:
Catarina Santos
Diogo Ribeiro
José Côrte-Real

Auditório 1|2
Às 15:30 | 24 de Maio

SKILLS 4 GENIUS

Anexo XI Apresentação do PI na EC

Anexo XII



Anexo XII - Cartazes do Dia Mundial da Criança

Anexo XIII

RIBADOURO

12º ANO

DIA DOS FINALISTAS

TORNEIOS A DECORRER:
FUTEBOL 5X5
VOLEIBOL 4X4

07 JUNHO

INSCRIÇÃO: FUTEBOL 5X5
INSCRIÇÃO: VOLEIBOL 4X4

INSCRIÇÕES ATÉ 5 DE JUNHO ÀS 14H

9H00-13H00

ACADÉMICO FUTEBOL CLUBE

IRÃO DECORRER OUTRAS ATIVIDADES NO RECINTO
LANCHE CONVÍVIO - CADA ALUNO TRAZ UMA MULTA

10º E 11º ANOS

RIBADOURO

TORNEIO FUTEBOL 5X5

LOCAL: PAVILHÃO ACADÉMICO FUTEBOL CLUBE

03.06.2022 | 9:00

INSCREVE-TE JUNTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA! Até dia 1/06

RIBADOURO

ATIVIDADES DE FIM DE ANO

SKATE MATRAQUILHOS TÊNIS DE MESA

QUARTA-FEIRA, 15 DE JUNHO

9H-13H

2º E 3º CICLO

RIBADOURO

TORNEIO FUTEBOL 4X4

03.06.2022 - 15:00

INSCREVE-TE JUNTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATÉ DIA 1 DE JUNH

Anexo XIII Dia dos Finalistas; Torneio futebol - 2º e 3º Ciclo; Torneio futebol - 10º e 11º; Atividades de fim de ano

Anexo XIV

The image shows a certificate of participation for a webinar. At the top left is the logo for 'escola virtual' (e^{av}). The main title of the webinar is 'Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?'. Below the title are the names of the speakers: Ariana Cosme | Daniela Ferreira | Louise Lima. On the right side, there is a circular graphic with the text '3.º Ciclo de webinars PARTILHAS QUE TRANSFORMAM'. The certificate itself is titled '- CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO -' and certifies that Catarina Alexandra Ferreira dos Santos participated in the webinar on the specified topic on November 24, 2021, at 17:00, for a duration of 1 hour. The certificate is signed by a representative of 'escola virtual'.

e^{av} escola virtual

Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?

Ariana Cosme | Daniela Ferreira | Louise Lima

3.º Ciclo de webinars
PARTILHAS QUE TRANSFORMAM

- CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO -

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Catarina Alexandra Ferreira dos Santos

participou no *webinar* subordinado ao tema "**Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?**", realizado no dia 24 de novembro de 2021, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

R. Adu

e^{av} escola virtual

Em parceria:

A^v ACADEMIA VIRTUAL

www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 – 023 Porto Portugal

Anexo XIV - QUE PAPEL PARA O FEEDBACK, PARA AS RUBRICAS E PARA OS ALUNOS NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA