

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Francisco dos Santos Oliveira

Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Coelho Resende Silva

Julho, 2022 

Francisco dos Santos Oliveira

N.º 33557

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 nº63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Resende – Universidade da Maia e Orientação da Doutora Eugénia Eduarda Fernandes Ferreira Sousa e Silva da Escola Secundária Inês de Castro.

Julho, 2022

Oliveira, F. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO.

Agradecimentos

O término desta etapa, tornar-se-ia impossível sem o apoio e colaboração de todos os intervenientes ao longo deste processo de desenvolvimento.

À professora orientadora, ao professor supervisor, Doutor Rui Resende e Doutora Eugénia Silva, pela partilha de conhecimentos, pelos conselhos, pela disponibilidade e apoio e acima de tudo por se tornarem como uma referência enquanto profissionais.

À Universidade da Maia, por cinco anos brilhantes e preponderante na minha formação.

À minha madrinha e aos meus primos, por serem um exemplo que ambiciono ser. Obrigado por todos os momentos, conversas e valores que me mantiveram sempre firme e com alento de ultrapassar todas as adversidades da vida.

À ESIC e a todos os seus, pela integração nesta grande família, pelo afeto e carinho demonstrado desde o início desta etapa.

Aos meus alunos, por todos os desafios e conquistas que juntos alcançamos. Tornaram todo este processo inesquecível.

Aos meus pais, por acreditarem sempre na minha pessoa, pela educação, pelos conselhos e por me tornarem na pessoa que sou hoje.

À minha irmã por toda a paciência e palavras sábias neste processo evolutivo.

À minha namorada, pelo apoio incansável nesta montanha-russa de emoções, por acreditar sempre nas minhas capacidades e nunca me deixar desistir.

Aos meus avós por todos os esforços e brincadeiras. Obrigado por me transmitirem simplicidade e carinho ao longo de toda a vida.

Aos meus amigos e colegas de estágio, por toda esta caminhada conjunta, pela amizade e pela vossa forma de ser.

Ao meu padrinho, por todos os valores transmitidos. Onde quer que estejas, sei que estás feliz por conquistarmos mais uma etapa juntos, anseio o nosso reencontro.

Eternamente agradecido!

Resumo

O presente relatório de prática de ensino supervisionada, pretende espelhar através de uma narrativa reflexiva, a experiência do exercício profissional ao longo do ano letivo 2021/2022. A prática de ensino supervisionada integra no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia - ISMAI. A prática pedagógica foi concebida na Escola Secundária Inês de Castro, cujo núcleo da Prática de Ensino Supervisionada foi composto por três estudantes estagiários, contando com a supervisão do Professor Rui Resende e a orientação da Professora Eugénia Silva. O presente documento retrata o percurso de um estudante estagiário (o autor) num contexto autêntico, que permitiu a mobilização de todas as competências até ao presente assimiladas, assim como a construção da sua identidade profissional. Relativamente à estrutura do relatório este desenvolve-se em sete capítulos: 1) Introdução – Destinada a um breve posicionamento da prática de ensino supervisionada; 2) Enquadramento Pessoal e Profissional – Elabora as principais razões da sua escolha de ser docente, assim como as expectativas iniciais e o percurso até ao momento realizado pelo autor; 3) Enquadramento institucional – incide sobre a escola cooperante e a importância de um contexto prático. 4) Prática Profissional – diz respeito à análise das quatro áreas de desempenho: conceção do ensino, planeamento, realização e avaliação; 5) Participação na Escola e Relação com a comunidade – Relata todas as atividades que foram realizadas ao longo do ano letivo e a socialização profissional e institucional; 6) Desenvolvimento profissional – retrata todas as entraves que surgiram no processo de formação, bem como a necessidade de atualização e formação contínua; 7) Reflexões Finais – Destinado a uma componente reflexiva de todo o percurso.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA ENSINO SUPERVISONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO.

Abstract

This supervised teaching practice report intends to reflect, through a reflective narrative, the experience of professional practice throughout the 2021/2022 school year. The supervised teaching practice is part of the 2nd year of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Maia - ISMAI. The pedagogical practice was conceived at Inês de Castro High School, whose nucleus of Supervised Teaching Practice was composed of three trainee students, with the supervision of Professor Rui Resende and the guidance of Professor Eugénia Silva. This document portrays the journey of a trainee student (the author) in an authentic context, which allowed the mobilization of all the skills assimilated so far, as well as the construction of his professional identity. Regarding the structure of the report, it is developed in seven chapters: 1) Introduction – Aimed at a brief positioning of supervised teaching practice; 2) Personal and Professional Background – It elaborates the main reasons for choosing to be a teacher, as well as the initial expectations and the path taken by the author so far; 3) Institutional framework – focuses on the cooperating school and the importance of a practical context. 4) Professional Practice – concerns the analysis of the four performance areas: teaching design, planning, implementation and evaluation; 5) Participation in the School and Relationship with the Community – Reports all the activities that were carried out throughout the school year and the professional and institutional socialization; 6) Professional development – portrays all the obstacles that arose in the training process, as well as the need for updating and continuous training; 7) Final Reflections – Intended for a reflective component of the entire course.

KEY-WORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT TRAINEE.

Índice

1. Introdução	9
2. Enquadramento pessoal e profissional	11
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	11
2.2 Expectativas iniciais	12
3. Enquadramento Institucional	14
3.1 A importância da PES	14
3.2 A PES no ISMAI	15
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	16
3.4 Turmas	17
3.4.1 - O 11º ano: De aluno a professor	17
3.4.2- O Sexto ano – Explosão de alegria	19
3.5 Caracterização do núcleo da PES	20
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	22
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	22
4.1.1 Conceção de ensino	22
4.1.2 Planeamento	26
4.1.3 Realização	29
4.1.4 Avaliação	31
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	36
5.1 Atividades realizadas	36
5.1.1 Dias comemorativos	36
5.1.2 Evento	37
5.1.3 Seminário	38
5.1.4 Desporto escolar	39
5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula	40
5.3 Socialização profissional e institucional	41
5.4 A componente ético-profissional	42
6. Desenvolvimento profissional	44
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua	44
7. Reflexões finais	46
Referências	48
Referências Legislativas	51
Anexos	52

Índice de Siglas e Acrónimos

AC – Avaliação Classificatória

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AF – Atividade Física

AN – Avaliação Normativa

ARC – Avaliação com Referência ao Critério

DE – Desporto Escolar

E/A – Ensino e Aprendizagem

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ES – Ensino Secundário

ESIC – Escola Secundária Inês de Castro

ISMAI – Universidade da Maia

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

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

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo Prática Ensino Supervisionada

OC – Orientadora Cooperante

PA – Plano de Aula

PES – Prática Ensino Supervisionada

PFIE – Plano de Formação e Intervenção

SV – Professor Supervisor

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento designado por Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se insere no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia – ISMAI.

O RPES analisa de forma crítica e autêntica de todo o meu processo de formação enquanto futuro docente na área da Educação Física (EF), assim como todas as conquistas, desafios diariamente vividos, dificuldades e respetivas estratégias para contrariar as mesmas.

Batista e Queirós (2015), consideram que a PES é uma etapa basilar na formação dos futuros docentes de EF, na qual são colocados em contexto prático todos os conhecimentos que outrora foram adquiridos. Esta etapa permite aos jovens professores a aquisição de um reportório de saberes pedagógicos diversificados, através de um conjunto de experiências vivenciadas (Carvalhinho & Rodrigues, 2004). Os mesmos autores defendem que a sua realização é vista pelo Estudante Estagiário (EE), como o momento mais marcante e com maior significado na sua formação como futuro docente. Nesta etapa que se realizou em contexto de ensino, a Escola Secundária Inês de Castro (ESIC) foi a instituição que me acolheu a mim e aos dois outros colegas com os quais tive o prazer de trabalhar de forma competente e profissional, instruídos pela Orientadora Cooperante (OC) Eugénia Silva e o Supervisor Científico (SV) Rui Resende.

A concretização da PES materializou-se na vivência de um percurso durante o qual foi necessário desenvolver e aplicar estratégias, assim como a conceção de ferramentas pedagógicas em linha com as tomadas de decisão definidas e sempre ajustadas às aprendizagens dos alunos. Este processo não foi dissociável das idiossincrasias e conceções pessoais, pelo que uma das primeiras reflexões a realizar foi o registo das expetativas iniciais bem como do caminho que antecedeu a vocação de exercer a atividade de professor de EF. Posteriormente surgiu a definição do Projeto de Formação e de Intervenção na Escola (PFIE).

A estruturação e organização do RPES tem como base o desenvolvimento de sete capítulos: 1) Introdução; 2) Enquadramento Pessoal e Profissional; 3) Enquadramento Institucional; 4) Prática Profissional; 5) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; 6) Desenvolvimento Profissional; 7) Reflexões Finais. O primeiro destina-se ao enquadramento de todo o trabalho realizado na PES. No segundo relato não só as minhas expectativas na realização deste percurso, assim como efetuo uma breve descrição do meu percurso académico. No que concerne ao terceiro, abordo a importância da PES, a escola cooperante e a descrição

do Núcleo PES (NPES). O quarto capítulo descreve a prática profissional e tem o objetivo de analisar a concepção, realização do processo de ensino e da aprendizagem. No quinto, abordam-se todas as atividades realizadas na escola e a socialização na mesma. O sexto, retrata a necessidade da formação continua e das dificuldades sentidas. Por último, o sétimo ponto, representa uma reflexão de todo o percurso.

Em suma, este relatório descreve a minha atuação ao longo do ano letivo num contexto real de trabalho, assim como todas as competências alcançadas. O objetivo é reunir todo o trabalho realizado no período da PES, fundamentando as tomadas de decisão com o recurso a literatura da especialidade.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Nascido a 14 de junho de 1998, o meu nome é Francisco Oliveira.

No meu seio familiar o incentivo à prática desportiva foi constante, pelo que iniciei a minha jornada ainda numa idade bastante tenra. Apenas com três anos de idade comecei por representar o Boavista Futebol Clube na modalidade de futebol. Em simultâneo com o “desporto rei”, praticava natação, sendo que o principal objetivo era de aprender a nadar, desenvolver o meu corpo e todas as habilidades básicas inerentes à modalidade. Decorridos cerca de seis anos, acabei por deixar estas duas modalidades, não por falta de empenho, mas por ausência de competições.

Mais tarde o futsal emergiu na minha vida e acompanha-me até ao momento. Representei duas equipas, a Juventude Desportiva de Gaia e o Arcozelo, ambas como atleta, porém sempre que possível ajudo os escalões mais jovens na qualidade de treinador.

O meu percurso escolar iniciou-se na Escola Primária do Cedro, entidade com escassez de atividades relacionadas com EF, os intervalos eram passados a jogar futebol ou outro género de desporto. Já nessa altura, ainda que de forma involuntária, tínhamos a capacidade de agilizar em parte o Modelo de Educação Desportiva (MED), onde era combinado antecipadamente quem trazia a bola para jogar, que cor era atribuída a cada equipa, a atribuição de papéis e a realização de uma “época desportiva”. O meu horário era apenas da parte da manhã, pelo que à tarde frequentava um ATL, no qual a maior parte do tempo era preenchida pelos trabalhos de casa e atividades complementares ao estudo. Ainda assim o ATL tinha a preocupação de realizar atividades físicas nos intervalos de estudo e, para além disso, disponibilizava atividades extracurriculares, como: taekwondo, natação, karaté, entre outras.

No ensino básico e secundário, frequentei o Colégio Internato dos Carvalhos e mantive-me sempre ligado à prática de Atividade Física (AF). Desde as corridas da sala ao pavilhão para maximizar o tempo da minha disciplina preferida EF, à participação nos jogos juvenis de gaia, corta-mato e um vasto conjunto de outras atividades desenvolvidas para os alunos, era sempre um participante fervoroso. Tive também o privilégio de frequentar nos últimos dois anos de escolaridade obrigatória, o curso de Animação Sócio Desportiva. Uma escolha que, na altura, já me fazia todo o sentido e que ao longo dos anos se foi consolidando devido à excelência do corpo docente de EF que me acompanhou na minha caminhada, ano após ano e que, reconheço, foram determinantes para seguir a vertente da Educação Física e desporto no ensino superior.

No âmbito do Desporto Escolar, por recrutamento do professor de EF e também pela empatia pela modalidade, ingressei na equipa de Badminton do Colégio Internato dos Carvalhos. Participei em vários torneios, pelo país inteiro, chegando a alcançar o segundo lugar a nível nacional. Para além dos resultados, ficaram as amizades e valores que fui obtendo ao longo dessa caminhada.

Com todas as experiências vividas, ser professor de EF já estava traçado no meu horizonte. Era uma vocação e apenas se tratava de uma questão de tempo.

Em 2017 fui admitido no ISMAI e o meu foco era licenciar-me em Educação Física e Desporto, iniciando assim o meu percurso académico. As minhas expectativas eram elevadas e foram correspondidas pela instituição que me acolheu, com instalações adequadas, material ajustado às necessidades dos alunos, proximidade e disponibilidade do corpo docente e uma boa dinâmica apresentada pelos mesmos.

Com o término da licenciatura, o ingresso no mestrado de ensino foi o culminar de uma das minhas metas de vida. Ser professor de EF é para mim uma vocação e um objetivo que persigo há muito tempo. De certa forma ao terminar esta etapa poderei representar todos os professores que fizeram parte da minha caminhada, transmitindo todos os valores e conhecimentos que me foram transmitidos.

2.2 Expectativas iniciais

A etapa mais importante do meu percurso académico estava prestes a chegar, era altura de enfrentar a realidade pela qual ansiava e me tinha preparado ao longo de todos estes anos. Foi neste segundo e último ano do MEEFEBS onde desenvolvi uma maior aprendizagem, evolução quanto ao conhecimento pessoal e também o ano onde mobilizei e apliquei todos os conhecimentos e competências teóricas que fui absorvendo ao longo de todos estes anos de formação.

Este ano foi caracterizado por trabalho árduo, contrariedades, resiliência, mas também muito gratificante. Foi o ano de inversão de papeis, uma vida escolar na qualidade de discente transformada em docente. A ideia de ser responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem de uma ou mais turmas, se por um lado inicialmente se revelou um pouco assustadora, por outro lado foi desafiante e motivadora. Esta será a missão que eu quero desempenhar ao longo da minha vida profissional.

Tal como referem Gomes et al. (2014), os EEs revelam ter algumas expectativas iniciais ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, por desconhecerem o contexto escolar no “ponto de vista do professor”. A minha maior dúvida resumia-se a uma única pergunta: conseguirei ter sido “o professor”? O meu objetivo foi responder às minhas altíssimas expectativas, espelhando assim todo o corpo docente que até ao dia deixaram o seu cunho na minha pessoa. Transpareci ser um professor apto, competente e ativo, colocando toda a bagagem científica em prática, respondendo sempre às necessidades de cada aluno, de maneira a contribuir para a formação de todos estes jovens.

Ser extrovertido e “da casa”, foram dois dos meus pontos fortes, sem nunca vacilar no sentido de responsabilidade associado às funções que exercia. Creio que a integração e a comunicação com todas as pessoas não se apresentaram de todo como um problema. Sendo eu defensor da proximidade e necessidade que o professor deve ter com o aluno, espero ter passado a mensagem de que me podiam abordar com qualquer tema, seja ele relacionado com a disciplina de EF ou não, solicitando a minha ajuda, sempre que necessário.

Foi um ano com alguns erros, no entanto, também eles contribuíram para o meu crescimento como professor de EF e enquanto pessoa. Parte do processo passou por absorver e interiorizar todos os conteúdos que foram transmitidos por parte da OC e do SV.

Acredito que cresci bastante não só a nível profissional como a nível pessoal, o longo caminho percorrido teve os seus frutos.

Este é o ANO.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

A PES é a última etapa de formação do professor de EF, sendo que nesta fase são aplicados os conhecimentos teóricos e respetivas práticas que outrora foram adquiridos na formação inicial e que se impõe a sua concretização na prática em contexto.

Para Sá e Carreiro da Costa (2009), no ensino supervisionado são solicitadas diversificadas exigências do foro pessoal, social, institucional e formativa, resultado do confronto com diferentes transições ecológicas que se prendem com a passagem da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática (Cunha, 2008). Para Batista (2014), o estágio permite uma vasta vivência da experiência verdadeira do ensino, no contexto real, a escola, integrando o largo espetro de funções do professor.

A transição de estudante a professor é bastante marcante. Este novo papel institucional vai sendo desempenhado de forma progressiva, levando à gradual formação de uma identidade profissional. Durante este processo de formação o papel dos docentes com vasta experiência profissional (OC e SV) são cruciais para o desenvolvimento contínuo, contribuindo para um desenvolvimento socioprofissional mais consistente, melhor inclusão profissional e aperfeiçoamento da capacidade reflexiva e de investigação, de forma a potenciar o processo de ensino e da aprendizagem.

Desde o início do meu percurso académico, sem conhecer a realidade do ensino, fui adquirindo conhecimentos, habilidades e competências que constituem um pilar fundamental quando mobilizados e adaptados ao contexto real em que estive inserido. De acordo com Batista e Queirós (2013), existe a necessidade de dotar os futuros profissionais não só de conhecimentos e habilidades, mas também da competência de os mobilizar face às situações concretas com que se vão deparar no seu dia-a-dia em associação com a capacidade reflexiva, sobre os meios e finalidades das suas ações pedagógicas.

A PES representou sem dúvida o tempo do erro, da reflexão e do crescimento, dando início a todo um processo de descoberta e construção da minha identidade profissional.

3.2 A PES no ISMAI

A nível institucional a PES está inserida no segundo ano do MEEFEBS do ISMAI e inclui as práticas de supervisão juntamente com o ato público da defesa do relatório de prática de ensino supervisionada. De acordo com a legislação específica, nomeadamente, no artigo nº 20 do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio a PES é condição *sine qua non* para a obtenção da habilitação profissional para a docência.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 32/2014, a PES operacionaliza-se nas turmas do professor cooperante e acarreta um conjunto de atividades, como por exemplo: a participação em reuniões, planificação das atividades letivas na conceção de instrumentos de avaliação e materiais didáticos.

A PES pretende a integração dos EE nos contextos da docência, de forma progressiva e orientada nas várias dimensões, nomeadamente a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola, as relações com a comunidade e o desenvolvimento profissional.

Relativamente à organização e gestão do ensino, esta engloba toda a área do planeamento da conceção e da avaliação. Estes elementos têm como objetivo aprofundar e integrar os conhecimentos teóricos e práticos implícitos na aula de EF. A participação na escola e relação com a comunidade decorre pela ação prática em contexto, prevê a realização de um evento desportivo e um seminário, assim como a elaboração de um conjunto de atividades em que o EE participa e interage com a comunidade educativa. O desenvolvimento profissional visa as atividades formativas que ampliam o currículo do EE, com o objetivo de ultrapassar as dificuldades e conquistar novas valências.

A PES surgiu como pilar basilar na minha formação enquanto futuro professor de EF, proporcionando o exercício profissional através do desenvolvimento de competências profissionais do ensino da EF em diferentes áreas de desempenho. Concretizada no seio do núcleo de prática supervisionada, constituído pelos EE, cuja função é desempenhar a lecionação nas aulas de EF supervisionadas numa ou mais turmas do OC. Contando ainda com a supervisão de um docente do ISMAI, responsável por avaliar minuciosamente cada EE.

É no contexto real da operacionalização que o EE consegue socializar e construir a sua identidade profissional, como também a adoção de comportamentos de adaptação (Lima et al., 2014)

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

A instituição de ensino que me acolheu para realizar a PES foi a ESIC. Esta situa-se no distrito do Porto, no município de Vila Nova de Gaia. Abrange o território educativo das freguesias de Canidelo e a União de freguesias da Afurada e St^a Marinha. Fundou-se como instituição de ensino no ano de 1985.

Desde 2006 que a escola integrou o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), iniciativa implementada pelo governo, com o objetivo da prevenção e redução do abandono escolar precoce, do absentismo, da indisciplina, bem como a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Recentemente, a escola foi alvo de remodelação no âmbito do Programa da Modernização do Parque Escolar.

A ESIC encontra-se numa excelente localização, adjacente a uma ampla e diversificada rede de transportes públicos, permitindo assim, a frequência de alunos originários de outros locais do distrito.

Aproveitando o seu posicionamento geográfico, num curto perímetro existem várias ofertas desportivas, desde as Escolas de Surf (proximidade da praia), Ginásios, Clubes de Futebol, Clubes de Voleibol, Golf, Padel, Dança, potenciando possíveis parcerias com a escola, que visam a promoção da atividade física.

A escola dispõe de um vasto leque de ofertas educativas, sendo um motivo de atração e estende-se do sétimo ano ao décimo segundo ano, contando também com o ensino profissional, de que são exemplos o curso de Técnico de Auxiliar de Saúde, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, entre outros. Trata-se assim, de uma escola vocacionada e direcionada para as necessidades dos alunos.

Relativamente às instalações físicas, a escola é composta por quatro blocos e cada um com dois pisos, apresenta 54 salas de aula, salas de trabalho adaptadas para as disciplinas de TIC, EV, ET, Teatro, laboratórios, cantina, bar, biblioteca, auditório, serviços administrativos, sala de professores, gabinete de estágio e sala de trabalho de professores. Possui, ainda, uma vasta área exterior, tornando-se assim num espaço de excelência para confraternização e trabalho.

Quanto aos espaços desportivos, a ESIC conta com três espaços interiores, o pavilhão gimnodesportivo dividido em dois (G1 e G2), uma sala de ginástica (SG) e dois espaços exteriores (E1 e E2). Dispõe também a de um espaço dedicado à prática do atletismo. Para além destas instalações desportivas, a escola tem na sua posse material diversificado e

específico para interior e exterior, assegurando que os seus alunos tenham material adequado para a realização das aulas.

O *roulement* previamente definido e aprovado pelo grupo disciplinar de EF no início do ano letivo, prevê a rotação de duas em duas semanas pelos diferentes espaços desportivos.

Quanto ao grupo disciplinar de EF, este é formado por quatro professores do sexo masculino e sete professoras do sexo feminino.

3.4 Turmas

3.4.1 - O 11º ano: De aluno a professor

De forma a promover uma melhor iniciação nesta nova realidade, o núcleo da PES lecionou em conjunto três turmas da orientadora cooperante. Apesar dos EE terem o seu momento de liderança nessas aulas atribuindo-lhes um cunho pessoal, as estratégias de organização e seleção das tarefas pedagógicas foram desenhadas e criadas de forma colaborativa. Esta metodologia permitiu que o primeiro contacto com as turmas se desenrolasse de uma forma natural, permitindo ganhar confiança de forma gradual. Esta metodologia também contribuiu para que do ponto de vista sanitário fossem acauteladas com maior rigor as condicionantes inerentes à Covid-19.

Posteriormente a OC deu-me a possibilidade de seleccionar uma turma com a qual iria interagir didática e pedagogicamente de forma regular. A escolha ocorreu de acordo com duas vertentes: interesse pedagógico que a turma nos motivou e os tipos de modelos de ensino que pretendíamos vir a adotar.

Selecionei o 11º ano do curso de economia. A base desta decisão esteve relacionada com a forma de estar que os discentes apresentaram nas aulas, sempre bastante motivados. O facto de serem uma turma bastante solidária e comunicativa, aliada à responsabilidade e autonomia que deixavam transparecer fundamentou a minha opção.

Numa fase prematura deste percurso, tornou-se imprescindível conhecer melhor a turma, pelo que apliquei uma ficha de caracterização da turma do ponto de vista sócio cultural. Trata-se de um instrumento fundamental que deve ser sempre realizado no início do ano, visando o conhecimento dos nossos alunos, por forma a conseguir definir e adaptar estratégias que correspondam às necessidades dos mesmos. É fundamental identificar e analisar as rotinas diárias, as características culturais, familiares e desportivas dos nossos alunos. O diagnóstico

obtido foi crucial para um melhor enquadramento, ficando assim a conhecer cada discente de forma mais individualizada.

No início do ano letivo, a turma do 11.º G, contava com um total de 12 alunos, possuindo nove alunos do género masculino e três alunas do género feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Um destes alunos apresentava um problema físico.

No que diz respeito às vivências desportivas, grande parte da turma já praticava ou praticou atividade física desportiva de forma regular, sendo defensores da prática de exercício físico. Demonstravam algum tipo de conhecimento alusivo às modalidades.

De uma forma geral, a turma apresentava um bom nível de condição física, ainda assim, existiam algumas discrepâncias entre os alunos, como é natural.

A nível social e emocional, os alunos eram bastante extrovertidos, transitaram todos do ano anterior com os colegas e apoiavam-se mutuamente nas diversas situações escolares. Era uma turma com bastante motivação para a disciplina de Educação Física.

Este 11.º ano, desde cedo, conseguiu ter a perceção da minha forma de estar e de atuar. Ao longo do ano verificaram-se episódios pontuais onde foi necessário adotar outro tipo de postura e rigor.

Cada realidade escolar é peculiar e diferente de todas as outras, apresentando diversas singularidades, o mesmo se verifica com as turmas e os alunos. Cada turma é uma turma, e cada aluno é um aluno. Nesta área temos o privilégio de não existirem receitas, cabe ao professor perceber onde os alunos se encontram e até onde podem chegar com a sua orientação, lidando com diferentes tipos de personalidades.

O momento que me marcou mais este ano, foi o reconhecimento por parte da encarregada de educação do aluno com limitações físicas. A sua integração nas aulas e evolução tornou-se constante, dia após dia, semana após semana, até ao momento em que permitiu a sua participação total na realização das aulas. Um caso de superação e motivação que contagiava toda a gente ao seu redor.

Espero ter deixado a minha marca em cada um deles, não só no seu percurso académico mais também fora do mesmo.

3.4.2 - O Sexto ano – Explosão de alegria

O 6ºF foi uma experiência enriquecedora, desafiante e intensa. De forma a complementar o nosso percurso na PES, tivemos a oportunidade de lecionar uma turma do segundo ciclo e sermos confrontados com uma realidade distinta do nosso habitual dia a dia.

Assim, durante o segundo período, lecionamos uma turma do 6.º ano de escolaridade do Agrupamento de escolas Dr. Costa Matos, instituição parceira da ESIC. Esta turma constituída por 28 alunos na faixa etária dos 11-12 anos (18 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), integrava um aluno com medidas seletivas.

De acordo com o descrito no artigo 9º, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho as “As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.” Considerando-se medidas seletivas “2 - Consideram-se medidas seletivas: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; o apoio tutorial.

As aulas decorreram três vezes por semana, através de segmentos de 50 minutos. O professor Rui Veloso era o professor titular da turma.

Apesar do tempo ter sido bastante reduzido, a transmissão do conhecimento e os momentos reflexivos após as nossas intervenções acabaram por ser bastante proveitosos, enriquecendo-nos como pessoas e futuros professores de EF.

Relativamente às modalidades, lecionamos ginástica, atletismo e voleibol. Esta seleção foi de encontro ao previamente planeado pelo professor titular da turma.

Uma das características que se evidenciou desde logo e acabou por se destacar comparativamente à turma do 11.º ano foi a motivação e a predisposição que os alunos apresentavam aula após aula para a prática motora. Desde as correrias e excitação nos corredores, motivados para dar início a mais uma aula, às expressões de alegria. A dinâmica que proporcionam às tarefas, assim como a vontade de realizar qualquer tipo de prática desportiva, era simplesmente contagiante e diferenciadora.

Por outro lado, uma das minhas maiores dificuldades foi saber lidar com o contraste a nível comportamental. Ao longo do tempo a gestão dos discentes acabou por ser mais assertiva, tornando-se mais fácil gerir a aula.

Nesta experiência pedagógica desafiadora, existiram dois momentos que me marcaram enquanto professor e ser humano. O primeiro foi a aceitação que a turma sempre demonstrou

perante o aluno com necessidades educativas especiais nas diversas tarefas das aulas. O segundo, foi a motivação e a superação que este aluno apresentava aula após aula.

Pessoalmente tenho um carinho grande por esta faixa etária. Foi uma turma com qual gostei muito de trabalhar, tornando-se numa experiência bastante gratificante.

3.5 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

Cardoso et al. (2016) referem que a passagem pelo estágio, assume um papel basilar no processo de socialização profissional dos docentes de EF, assim como toda a partilha pedagógica e trabalho com os seus pares. O NPES, era constituído por três EE, contado sempre com o acompanhamento por parte das nossa OC. Partilha, discussão e cooperação foram três palavras que se mantiveram presentes do início ao fim do ano letivo.

Albuquerque e Castro (2015), defendem que os orientadores devem auxiliar na inserção do EE na equipa educativa escolar, assim como na resposta aos problemas iniciais diários. Como foi apanágio da nossa OC, a orientadora ajuda na identificação das dificuldades e na escolha de pontos nos quais os EE se deviam debruçar. Coadjuvou, também no desenvolvimento profissional, trabalhando as capacidades pedagógicas e outras.

No final desta caminhada tenho a perfeita noção de que este percurso não foi fácil, no entanto a solidariedade faz parte do ADN do NPES. Ao longo do ano letivo, fomos confrontados com as mais variadas tarefas, as quais teriam de obter uma resposta cuidada. Como já foi referido, o trabalho conjunto inicial na conceção dos planos de aulas (PA), permitiu ao NPES criar e desenvolver práticas de trabalho cooperativo de entreajuda e capacidade reflexiva que acabariam por se reproduzir vezes e vezes sem conta ao longo de todo o percurso.

Todas as aulas contavam com a jovial presença de todos os elementos, prestando auxílio sempre que necessário e no final de cada leção existia sempre um momento destinado à partilha de pontos de vista, de forma a explorar o nosso desempenho numa ótica sempre construtiva. Mais uma vez, é necessário destacar o desempenho da nossa OC, sempre que necessário tecia um comentário relevante, ajudando naquilo que é o processo de profissionalização na área da docência. Tornou-se crucial a participação do nosso SV, apresentando um olhar clínico e diferenciado da nossa OC, o que nos trouxe outro ponto de vista e a necessidade de continuar a investigar novas metodologias para a prática.

Foram vários os dias muito exigentes e cansativos, no entanto em nenhum momento questioneei a minha vocação, sempre com o sentido de superação bem vincado.

Devo esse facto a todo o apoio recebido da OC, do SV e a todos os meus colegas. Todos tiveram um papel preponderante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

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

Atualmente é cada vez mais comum a procura de um maior grau de escolaridade. A taxa de analfabetismo tem vindo a diminuir significativamente e a percentagem de população com habilitações de ensino superior aumenta cada vez mais. Existe então uma grande necessidade por parte das entidades responsáveis (entidades universitárias), de uma maior procura e preocupação com a qualidade de transmissão do processo de ensino e da aprendizagem.

De acordo com Matos (2014), continua a ser imprescindível que o professor saiba delinear uma estratégia de intervenção, norteadas por objetivos pedagógicos que respeitem os saberes no ensino da EF e que conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF. Posto isto, o EE deve alinhar com certa antecedência a sua atividade de ensino em função das condições que lhes são apresentadas e atribuídas. Surge então uma das primeiras tarefas no início deste percurso, a análise dos documentos que suportam o ensino juntamente com a prática pedagógica são eles: o regulamento interno, o projeto educativo da escola, o regulamento de EF, o plano anual de atividades do departamento de EF, as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Uma das questões com que nos confrontamos, relativamente às aprendizagens essenciais, cingiu-se ao facto de serem extensas, no que respeita ao leque de conteúdos a abordar. Ainda que estas sejam um documento orientador, que carece de adaptações ajustadas ao contexto escolar, é necessária uma enorme capacidade de flexibilidade e habilidade pedagógica por parte dos docentes, de forma a irem ao encontro aos objetivos a alcançar.

O regulamento interno define as normas de organização e funcionamento de todos os envolvidos na comunidade educativa. De acordo com o estatuto do aluno e ética escolar, os alunos devem assumir por inteiro os seus direitos e deveres, assim como o compromisso dos membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

A ESIC, relativamente ao Projeto Educativo, apresenta como lema “Acolher, Formar e Preparar para a Vida”, pretende reforçar a perspetiva do desenvolvimento integral das crianças e jovens com base num acolhimento verdadeiramente inclusivo e numa formação e preparação para a vida significativas. A escola durante o ano letivo teve a oportunidade de sensibilizar

todos os intervenientes da realidade escolar, apresentando várias ações e projetos de cariz solidário, social e cultural, no sentido de enriquecer as aprendizagens dos alunos, de ir ao encontro dos valores e das áreas de competência preconizadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

No que diz respeito ao plano anual de atividades do departamento de EF este reveste-se de grande relevância para toda a comunidade educativa, nele reflete-se a realidade da escola no seu dia-a-dia, bem como o contexto envolvente. A realização deste documento surge no início do ano letivo, estando sempre sujeito a alterações ao longo do ano letivo.

Pessoalmente, defendo que é imprescindível a reflexão, o empenho e o entusiasmo colocado na sua elaboração, só desta forma contribuirá para a construção de uma escola de sucesso, qualidade e inclusiva para todos.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

A escola desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, nomeadamente ao nível da promoção de autonomia, do pensamento crítico, da responsabilidade e das competências sociais, de acordo com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

O professor tem como principal função assegurar uma intervenção pedagógica que procure potenciar as capacidades e competências dos alunos. Para que tal aconteça, deve ser capaz de equacionar e refletir sobre as metodologias empregues de forma a conseguir melhorar o seu processo pedagógico. Uma das minhas missões enquanto EE, relacionou-se com o facto tentar aplicar na prática os saberes teóricos, sustentados pela literatura, adaptando-os à prática pedagógica em contexto.

A minha formação inicial possibilitou-me adquirir um vasto reportório dos diferentes modelos de ensino (centrados no professor e centrados nos alunos que permitem a iniciativa própria e a descoberta).

Graça (2014), refere que estes modelos servem apenas como uma ferramenta, para utilização dos professores, de forma a assegurar o delinear dos objetivos da aprendizagem e tendo em conta o seu contexto escolar. Antes da aplicação de qualquer um destes modelos é fundamental uma intervenção ao nível da análise e capacidade reflexiva do professor, tornando a sua intervenção consciente e orientada para um determinado contexto.

Na atualidade o professor de EF dispõe de um vasto leque de modelos a utilizar, como o modelo de instrução direta (MID) e o modelo desenvolvimental, estes com cariz mais tradicional. Por outro lado, numa vertente mais sócio construtivista, temos modelos como o de

aprendizagem cooperativa, ensino por pares, responsabilidade pessoal e social, modelo de educação desportiva (MED), ensino do jogo para a compreensão (TGFU), abordagem progressiva ao jogo, o de competência para os jogos de invasão e o sistema de instrução personalizado, entre outros.

Com a possibilidade de utilizar vários modelos, uma das primeiras dificuldades foi a escolha de adotar o que melhor se ajustava, tendo como objetivo a melhoria da aprendizagem dos alunos. Neste racional foi definida uma estratégia em que o grande objetivo seria de forma progressiva tornar o aluno no centro do seu processo de ensino e da aprendizagem, através da aplicação dos modelos MID, TGFU e MED.

O MID é talvez o modelo mais dominado por parte dos docentes de EF (Sidentop, 1994). Este modelo é considerado de estilo unidirecional e autocrático, onde o aluno atribui pouca importância às tarefas realizadas durante a aula (Pereira et al., 2013). A utilização do MID numa fase inicial privilegiou a criação de regras e rotinas (Mesquita & Graça, 2009).

O TGFU, vem romper com o modelo tradicional e com a ideia da necessidade de ensinar as técnicas de forma isolada. Neste modelo a aquisição de conhecimentos táticos é preconizada desde o nível mais elementar, sendo o treino da técnica concebida de forma pontual (Teoldo et al., 2010). Abraçando o ensino de descoberta guiada o aluno é exposto, numa situação de jogo, com diversos problemas táticos e através do questionamento por parte do docente é estimulado a refletir, verbalizar, discutir e procurar sempre uma resolução consciente sobre a tática do jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Segundo a literatura, Sidentop (1994), alegava que os alunos não encaravam os programas nacionais como desafiadores e inspiradores. Assim, passou a ser crucial apresentar modelos de ensino que contrariassem essa problemática. Foi com esta perspetiva que no contexto das aulas de EF foi criado e desenvolvido por Siedentop (1998) o MED.

Neste modelo, uma prática desportiva culta significa que o jovem conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva, em qualquer um dos papéis assumidos (Mesquita, 2012). O MED utiliza estratégias mais implícitas, interativas, transferindo assim o controlo do processo de ensino e da aprendizagem para os alunos, atribui-se uma maior responsabilidade e autonomia na organização e dinamizações das tarefas das aulas.

Implica a necessidade de que haja uma transferência rica e autêntica em relação aos referenciais da cultura desportiva, trazer o desporto para a escola.

Nesta linha de pensamento assistiu-se à necessidade da implementação de uma formação holística, impondo três vetores de valências com a ambição de tornar os alunos mais: competentes (participação de forma satisfatória e de acordo com o seu nível); literatos/cultos (entendem o valor do desporto, assim como, detêm o conhecimento das regras e tradições; entusiastas (atraídos pela prática desportiva, num contexto autêntico e de qualidade) (Araújo, 2017).

A introdução do MED nas aulas de EF surge como uma alternativa aos diversos jogos desportivos coletivos organizados em unidades didáticas tradicionais, ao longo do percurso escolar, procurando tirar partido das particularidades do desporto educativo, cooperativo, autêntico e cultural.

De acordo com todas as singularidades, valências e potencialidades que todos estes modelos oferecem, optei por utilizar o MID e o TGFU nas modalidades de badminton e voleibol.

Os alunos acabaram por ir ao encontro dos objetivos estipulados na transição de um modelo para o outro. O MID foi imprescindível nas primeiras aulas, permitindo a criação de regras e rotinas, indispensáveis a uma gestão eficaz e à criação de um ambiente positivo em sala de aula.

Ao longo do tempo os alunos foram evoluindo de forma bastante positiva, sendo perceptível a sua centralização no processo. As tomadas de decisão didáticas e pedagógicas foram dando resposta à necessidade de cada um, atingindo-se os objetivos anteriormente delineados.

Na modalidade de futebol, em concordância com a OC, aplicou-se um modelo híbrido, conjugando o TGFU com o MED. A junção destes modelos permitiu a utilização de características organizacionais do MED (a formação de equipas, a competição e a atribuição de pontuação), com a forma de instrução baseada no TGFU (Hastie & Curtner-Smith, 2006). Desta forma, priorizou-se a participação equitativa dos alunos, assim como as melhorias nas tomadas de decisão dos discentes e na execução das habilidades.

De forma que os alunos se tornassem construtores ativos dos seus processos cognitivos, da tomada de decisão, da compreensão e resolução dos problemas, foi introduzido o MED na íntegra através da junção da época desportiva, diferenciação de papéis e o evento culminante (às peculiaridades do modelo anteriormente introduzido).

Numa primeira fase os alunos necessitaram de um período de adaptação para entenderem estas novas dinâmicas. O meu papel enquanto docente passou por várias etapas de intervenção

e assumiu uma função de supervisor das atividades organizadas pelos próprios alunos, intervindo em aspetos que requeriam mais cuidado ao nível do ensino e da correção das atividades de aprendizagem. Para que o MED resultasse através de um papel útil do professor, foi necessário contar com um bom nível de auto-organização e de desenvolvimento do trabalho em equipa por parte dos alunos. Por isso, o desenvolvimento do MED deve respeitar determinadas fases. O papel do questionamento por parte do docente é determinante para tornar o aluno no centro da compreensão do papel que irá desenvolver (Mesquita, 2012). Autonomia e tomada de decisão por parte do aluno são objetivos essenciais do MED.

O término da época desportiva materializou-se através de um evento culminante, acontecimento onde se verificou a atribuição de prémios às equipas e onde se recriou um ambiente celebrativo de uma final competitiva.

Devido ao progresso obtido por parte dos alunos, estes ainda tiveram a oportunidade de experienciar aulas de EF criativa. Ao longo dessas aulas desenvolveu-se o trabalho colaborativo alicerçado na construção do jogo da equipa e do *booklet*. Este servia como documento orientador da equipa, continha as regras necessárias para a conceção do jogo criativo, avaliações relativamente aos jogos construídos pelas outras equipas e ao desempenho dos diferentes membros da equipa ao longo das aulas. Posteriormente foi selecionado o melhor jogo da turma, criaram-se momentos que suscitassem a operacionalização de algumas alterações que tornariam o jogo mais divertido e por fim foi realizada uma competição em torno do mesmo.

4.1.2 Planeamento

O planeamento é a base de todo o processo de ensino para que se verifique uma aprendizagem cuidada, concisa e eficaz. A elaboração do Planeamento Anual, Planeamento e Calendarização por Período, Unidades didáticas e os PA, são elementos fundamentais para a estruturação e organização das aulas. Bento (2003), defende que o planeamento correlaciona o ensino aos documentos orientadores e o contexto da prática, englobando quatro etapas: conceção do plano, prática do mesmo, o seu controlo e posteriormente a reflexão, tendo em conta a modificação ou a evolução.

A PES decorreu numa fase de incertezas e inquietações devido à situação pandémica, o que reforçou a necessidade de prestar uma maior atenção ao planeamento. Nas primeiras reuniões do departamento de EF, antes do início das atividades letivas, foi debatido que modalidades seriam colocadas em prática no âmbito das Atividades Físicas, que capacidades motoras seriam desenvolvidas com maior intencionalidade e que aprendizagens essenciais no

âmbito dos conhecimentos seriam transmitidas, seguindo todas as orientações da direção geral de saúde e respetivos protocolos implementados pela ESIC. Posteriormente, procedeu-se à adaptação dos percentis relativamente à avaliação do domínio da atividade física, aptidão física e dos conhecimentos.

As determinações pré-interativas numa primeira estância levaram ao aprofundamento do conhecimento de alguns dos documentos orientadores, como as aprendizagens essenciais, o perfil do aluno de competências, as características das turmas e o *roulement* e de como seria a sua distribuição pela carga horária, um bloco de 100 minutos e um segmento de 50 minutos.

A elaboração do planeamento anual torna-se então imprescindível, constituindo um guião relativamente ao processo do ensino e da aprendizagem que se avizinhava. A escolha das modalidades teve em consideração os espaços previamente atribuídos a cada turma, respeitando a sua rotação. Complementarmente, o material manifesta-se como uma das variáveis a ter em conta neste processo de conceção, assim como as condições climatéricas.

A falta de um planeamento referente ao período poderá trazer bastantes dificuldades para se atingirem os objetivos traçados. Para cumprir os objetivos dependemos de um bom planeamento, de um número de aulas adaptado para cada unidade didática, assim como de uma concreta definição e extensão dos conteúdos a abordar. Aliado a todas as outras variáveis, urge a necessidade de compreender que o planeamento não é algo fixo e restrito, devendo estarmos predispostos à mudança e adaptação, tendo em conta o nível de desempenho apresentado pelos alunos.

Tal como referido no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória:

“Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola”.

Assim, ao longo dos três períodos, como anteriormente referido, foi delineado um caminho pedagógico de forma a romper com o ensino tradicional, colocando os alunos no centro de todo este processo. Reconhecendo, antecipadamente, que a turma não tivera nenhum contacto com outros modelos para além do MID no seu percurso escolar. O objetivo consiste em, ao longo dos três períodos, gradualmente fossem confrontados com modelos que fomentassem uma maior autonomia no processo do ensino e da aprendizagem, tornando-se alunos literatos, autónomos, responsáveis e entusiastas, entre outras valências. Em concordância com as aprendizagens essenciais investiguei estratégias que permitissem suavizar

a transição entre modelos e tive sempre em atenção o diálogo a estabelecer com os alunos, assim como o respetivo feedback sobre situações/jogos alusivos aos conteúdos.

Durante o ano letivo tive a possibilidade de lecionar cinco modalidades, badminton, voleibol, dança, atletismo (peso, barreiras e estafetas) e futebol. No final do ano ainda foi possível introduzir uma pequena abordagem ao modelo de Educação Física criativa.

Antes de iniciar qualquer uma destas UD, realizou-se um planeamento, apoiado no Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC). Este modelo, proposto por Vickers (1990), abrange quatro categorias transdisciplinares; as habilidades motoras, a condição física e fisiologia do treino, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. A sua utilização permitiu uma melhor sequência lógica e sistematização do processo de ensino e da aprendizagem.

O MEC é concebido por três etapas, análise, decisão e aplicação. A etapa da análise, cinge-se ao saber teórico das modalidades, o que me levou a dominar as Aprendizagens Essenciais. A etapa da decisão, diz respeito à sequência lógica dos conteúdos a abordar, sistematizando as aprendizagens e a configurar a avaliação. Esta fase foi onde senti mais dificuldade, devido a ter alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Por último, a etapa da aplicação, operacionalização dos documentos (PA, UD, entre outros) em contexto prático.

O Plano de Aula (PA), estrutura micro do planeamento, manifesta-se como um plano de intenções por parte do docente, sustentadas por decisões pedagógicas. Bento (2003), reconhece que existem várias propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas todas elas afirmam a pretensão da validade universal. O mesmo autor refere que o PA já deve estar bem estruturado antes da sua leção e deve conter três partes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

Adotei uma estrutura gráfica criada pelo NPES, pelo que a fase inicial na maioria das vezes destinou-se à preparação para a parte principal da aula, assim como para o trabalho de condição física e recorrendo a formas jogadas. Os exercícios escolhidos para a realização desta etapa serviriam de alavanca para melhor aquisição dos conteúdos destinados à aula. A parte fundamental foi dedicada à conceção de tarefas com objetivos bem delineados e critérios de êxito ajustados e adaptados às capacidades dos alunos. Por último, a fase final era reservada para momentos de competição e momentos de questionamento que requerem a capacidade reflexiva de todos.

Na realização dos PA, tentei inculcar dois valores que estão sempre presentes na minha pessoa, seriedade e proatividade. Planejar de forma concentrada, procurando sempre enquadrar o nível de desempenho do aluno, com o auxílio das reflexões realizadas depois de cada aula.

Segundo Schön (2000), o processo de ensino não se pode apenas focalizar na prática de um saber. Por vezes na teoria não se consegue obter uma resposta das problemáticas em contexto real. No âmbito das decisões pós-interativas, de acordo com Nóvoa (2009), os futuros professores necessitam de uma prática reflexiva constante.

Numa primeira fase, uma das minhas dificuldades estava relacionada com hábito de escrever diariamente. Tornou-se imperativo corrigir essa lacuna e rapidamente ultrapassei essa dificuldade usando como estratégia a redação cuidada de diversas temáticas, assim como a leitura diária de artigos científicos.

Todas as reflexões tinham como propósito melhorar o processo de ensino e da aprendizagem, identificando carências e maneiras de as contornar, assinalando também, as dinâmicas e momentos que correram bem.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Siedentop (2008), defende que a eficácia da docência advém da possibilidade das estratégias adotadas manterem os discentes interessados nas tarefas de modo a atingirem os objetivos durante um grande período de tempo. A realização apresenta quatro dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão, clima e disciplina. Estas estão correlacionadas com o desenrolar da aula e apresentam bastante relevância para um bom desempenho ao nível da intervenção pedagógica e do processo de ensino e da aprendizagem.

Numa fase inicial do meu percurso enquanto EE, defrontei-me com algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da instrução. O primeiro entrave surgiu devido à obrigatoriedade do distanciamento entre discentes, cumprindo com rigor as normas da DGS. Mesmo com uma boa colocação de voz, a mensagem acabava por se distorcer um pouco, para além disso, exigia um elevado esforço vocal. De forma a minimizar esta problemática, acordei com os alunos que deviam ter em local de fácil acesso a sua máscara para que sempre que fosse necessário aproximarmos-nos mais um pouco em segurança e desta forma as minhas orientações seriam melhor compreendidas.

A utilização de diversificadas metodologias de exemplificação/demonstração, permitiram auxiliar neste processo, de que é exemplo, a utilização de um aluno com um bom reportório motor ou de um aluno que esteja mais distraído.

O segundo constrangimento vai ao encontro da transmissão da tarefa e dos seus respetivos objetivos, não por estes estarem desajustados, mas devido ao elevado tempo de transmissão. De acordo com Rosado e Mesquita (2009), a forma como o professor se expressa é crucial para a conceção da aprendizagem. Desta forma, com o objetivo de melhorar as minhas técnicas de instrução, investiguei e adotei estratégias que me permitissem ser um comunicador eficaz, transmitindo apenas a informação necessária que os alunos precisavam, seguindo sempre um encadeamento lógico, apresentação da tarefa, explicação, demonstração, adoção de critérios de êxito e de palavras-chave. Aliado a estas estratégias, a utilização de uma terminologia específica da disciplina ajudou a ter mais sucesso.

A utilização do questionamento foi recorrente ao longo do ano, permitiu assegurar a transmissão dos conhecimentos e dotar os alunos de capacidade reflexiva

“Em todas as aulas, o questionamento deve estar presente. De certa forma conseguimos verificar que os recetores (alunos) recebem a informação transmitida e que estão a trabalhar em prol de um objetivo”.

(Reflexão da aula supervisionada – Feedback do SV)

Relativamente à emissão de feedbacks sempre tive o cuidado de não fazer apreciações vagas e generalistas. É necessário perceber qual o melhor *timing* para dar o feedback ao aluno, estabelecendo um diálogo que permita situar o aluno face ao objetivo pretendido, tendo em conta a sua evolução e sucesso. Os processos educacionais não se podem cingir apenas a uma transmissão de conteúdos.

Em conformidade com Resende et al. (2015), saber gerir as regras acaba por ser um dos principais pilares para que o empenho, a participação e o controlo dos discentes seja de uma forma organizada e assertiva.

Na etapa referente à gestão e organização da aula é importante proporcionar aos discentes uma prática significativa e torna-se necessário a delineação de estratégias que maximizem o tempo disponível. Desta forma ao longo da minha atuação, agi em conformidade com o mesmo, apelando aos alunos que fossem breves na passagem pelos balneários, colocação dos pertences nos seus respetivos lugares, ser o mais rápido possível com tarefas que retirem tempo útil à aula. Considero-me metódico na preparação das aulas, organizando sempre com antecedência todo o material necessário.

Tentei sempre envolver os alunos no momento da distribuição ou recolha dos materiais, pois estes são suficientemente autónomos e responsáveis para estas tarefas e desta forma “ganhava” mais tempo útil para a aula.

Como já referido anteriormente os PA devem ser previamente elaborados e pensados de forma a responder às necessidades do aluno adequando-os da melhor maneira possível, porém, o plano pode ser objeto de alterações. Nem sempre a aula corre como planeado devido a inúmeros fatores, os quais não controlamos.

Posto isto, enquanto EE, tive o dever de identificar e atuar de forma a priorizar o ensino em prol de uma aprendizagem eficaz. Considero que ao longo do ano letivo, através da constante atualização e domínio do conhecimento da matéria/conteúdo abordado, os ajustes que realizei foram de encontro ao ritmo de aprendizagem de cada um.

Considero que um dos meus pontos fortes foi a interligação das minhas características pessoais e profissionais, com cada um dos discentes. Sempre fui muito claro com os meus alunos sobre a minha forma de estar e, desde cedo, que estes perceberam quando estávamos em ocasiões mais formais da aula ou mais descontraídos. Tornou-se fundamental o facto de os alunos poderem conversar comigo sobre qualquer dificuldade que poderiam estar a sentir na disciplina ou fora da mesma e, sempre que possível, contar com o meu apoio da melhor forma. Albuquerque et al. (2014), referem que um ambiente favorável é um dos fatores basilares para que sejam transmitidos valores de cidadania, enquanto professores. Se um aluno deve sempre dar o exemplo, o mesmo tem de ser feito por parte dos Professores, por isso, o rigor, a disciplina, a assiduidade e a pontualidade são aspetos que pretendo manter ao longo da minha vida profissional.

De salientar que os únicos casos pontuais que necessitaram da minha intervenção imediata, surgiram por razões de cariz competitivo ou através de uma ação inapropriada que estivesse a danificar o material. Aranha (2004), defende que no repertório do professor devem constar técnicas e comportamentos de forma a espelhar os comportamentos adequados.

Considero que a turma com o passar do tempo foi criando um ambiente positivo e entusiasta para a realização de cada tarefa, o que otimizou o processo do ensino e da aprendizagem.

4.1.4 Avaliação

A avaliação do discente tem de ir mais além de que uma mera atribuição de classificações ou descrições gerais sobre o desempenho de cada aluno. Tem de habilitar informação aos alunos

e professores sobre os novos passos na aprendizagem, de como fazer mais e melhor, pelo que deve deixar de estar consignada a momentos específicos ou isolados para começar a fazer parte do dia-a-dia de quem ensina e de quem aprende. Deste modo, poderá existir uma recolha de dados coerente e organizada, de forma a validar o processo de ensino e da aprendizagem. A tarefa de avaliar visa o acompanhamento regulador das aprendizagens pretendidas e da certificação das competências desenvolvidas (Gonçalves et al., 2010).

É imprescindível nesta fase situar o projeto MAIA. Visando a Monitorização, o Acompanhamento e a Investigação em Avaliação Pedagógica, o projeto MAIA surge em setembro de 2019 e foi pensado, concebido e desenvolvido tendo em conta que a melhoria das aprendizagens dos alunos está fortemente relacionada com as práticas pedagógicas das escolas e dos docentes, em particular com as suas práticas de ensino e de avaliação.

Nestes termos, o propósito do projeto é de contribuir para melhorar estas práticas dos professores, com o objetivo do incremento das aprendizagens por parte dos alunos.

Trata-se de um projeto multidimensional e complexo, no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, questões da formação contínua de docentes e destes como profissionais de ensino.

No âmbito dos processos de formação realizados ao longo da implementação do Projeto MAIA, foram desenvolvidas múltiplas iniciativas visando a promoção, partilha e discussão de questões de natureza teórica e prática relacionadas com a avaliação pedagógica e com a melhoria das práticas educativas. Nos processos de formação, desenvolveu-se uma perspetiva de formação em que os participantes tiveram oportunidade de identificar e discutir questões fundamentais para a melhoria das práticas de ensino e da avaliação pedagógica, problematizando as situações, para que posteriormente se pudessem materializar as suas ideias através de ações a desenvolver na escola.

Este projeto foi adotado pela escola e por isso tornou-se extremamente importante perceber de que forma é que o projeto estava a ser implementado e quais as práticas de ensino e avaliação que deveriam ser inseridas no contexto de prática da PES, com o intuito de melhorar a prática como EE e a configuração da avaliação dos alunos.

Na ESIC os critérios de avaliação estão fracionados por três domínios - atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, sendo que cada um destes itens tem uma percentagem atribuída. Os critérios de avaliação são do conhecimento dos alunos, uma vez que segundo Casanova (2015), é importante que o aluno conheça o processo que o professor utiliza para o classificar.

Ao longo deste ano letivo, foram utilizados três tipos de avaliação, todas elas com papéis singulares, mas de extrema importância, refiro-me à avaliação diagnóstica (AD), à avaliação formativa (AF) e à avaliação classificatória (AC).

Através da AD pretende-se verificar quais as aprendizagens e níveis de ensino em que os discentes se encontram, ajustando o processo do ensino e da aprendizagem em consonância com o que foi identificado. No início de todas as UD era reservado um momento destinado a realização dessa tarefa. Através da observação foram recolhidas informações de todas as dificuldades que os discentes manifestaram. Desta forma, fui conseguindo apropriar as dificuldades e o nível dos objetivos a estabelecer, priorizando-os.

Segundo as palavras de Bom (2019), a AF é uma avaliação em que a evidência entre o que o aluno sabe e o que precisa é usada pelo professor para ensinar melhor. Assim sendo, praticar a avaliação formativa com a maior frequência possível é, segundo Crahay (2013), importante já que esta é um processo de recolha de informação que nos permite ao longo do ano orientar e regular a nossa atividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos e a aprendizagem (Carvalho, 1994).

A avaliação formativa parte de um pressuposto muito otimista de que o aluno está disposto a revelar as suas dificuldades, as suas dúvidas, de forma que o professor o consiga ajudar. Contudo, é necessária uma grande cooperação para que o aluno se consiga expor perante o professor. Este tipo de avaliação é definido como a educação que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender, para que ambos possam adaptar a sua atividade mediante os progressos e problemas de aprendizagem verificados (Perrenoud, 1999).

Relativamente à AC, procurou-se avaliar o progresso alcançado pelos discentes durante as UD, no sentido de se realizarem comparações com os resultados obtidos pela AF, para uma melhor compreensão do sucesso ou insucesso das metodologias operacionalizadas. Esta avaliação foi sempre aplicada no final das diferentes UD, permitindo verificar as melhorias dos alunos, do que estes foram capazes de alcançar no final da mesma, possibilitando a atribuição de uma classificação quantitativa relativa ao seu nível de desempenho da aquisição das competências, do conhecimento, bem como das atitudes.

Com o decorrer da PES, a Avaliação Normativa (AN) e a Avaliação com Referência ao Critério (ARC) foram objeto de reflexão. A ARC foi utilizada pelo NPES, considerando que havia uma valorização do percurso do aluno, comparando os resultados obtidos aos que foram previamente estabelecidos (Rosado & Silva, 2010). Embora se tenha utilizado grelhas com critérios anteriormente definidos, foi fundamental realizar a ponderação de avaliações e por

esse motivo também foi utilizado a AN, realizando uma comparação entre alunos relativamente ao seu desempenho (Rosado & Silva, 2010). De forma a tornar a avaliação mais justa para os alunos, foi necessária a utilização de uma avaliação combinada.

Durante a realização das primeiras avaliações foram sentidos alguns constrangimentos referentes ao registo do desempenho dos alunos, devido à falta de hábito de registo, que exige domínio do detalhe e da forma de execução de determinada habilidade. De forma a contornar esta lacuna, houve a necessidade do conhecimento exaustivo dos conteúdos abordados em cada modalidade.

No final, após a atribuição das notas, estabelecia-se a comparação entre alunos para validar se o NPES concordava com aquilo que tinha sido aferido. A OC com o decorrer do ano letivo foi-nos atribuindo cada vez autonomia neste processo.

Relativamente ao domínio da aptidão física, a sua avaliação foi realizada através da prestação dos alunos nos diferentes testes que constituem a bateria do *FitEscola*. Para o efeito, foi criado por uma colega professora um ficheiro Excel, que contribuiu para a uniformização dessas mesmas aferições, promovendo igualdade e rigor. As classificações finais neste domínio eram obtidas em consonância com os valores de referência que caracterizam o perfil atlético e a zona saudável.

Em relação ao Conhecimento, ao longo do ano letivo, reservaram-se momentos destinados para a avaliação do mesmo. De acordo com as aprendizagens essenciais, os alunos tiveram a oportunidade de realizar várias apresentações individuais/grupo sobre as diversas temáticas, assim como a utilização da aprendizagem cooperativa, enfatizando o trabalho de pares.

Rosado e Colaço (2002), afirmam que a autoavaliação trata da capacidade do aluno, em se avaliar relativamente ao que é pretendido ao nível do seu desempenho. No final de cada período era realizada a autoavaliação. Os alunos preenchiam um formulário no *Google Forms* onde constavam vários parâmetros em que se enquadravam de acordo com os domínios de avaliação e os valores. No final tinham um espaço para sugerir a nota que consideravam justa no respetivo período. Segundo Marques (2015), neste tipo de avaliação o aluno é levado a refletir. Tornou-se então imprescindível relembrar aos alunos a seriedade necessária para a realização deste trabalho.

Ao longo do ano letivo entendi a avaliação como uma ferramenta ao serviço do processo ensino e aprendizagem, em que a atribuição de valor, conhecimentos e qualidades permitiu

reconhecer aquilo que os alunos sabiam e o que precisavam de saber. É também através da avaliação que também se aprende (Araújo & Diniz, 2015).

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Desde o início desta jornada foi sempre atribuída a devida importância e a necessidade da participação do EE nas atividades desportivas, no âmbito das atividades não letivas. A participação na escola por parte do EE, visa a sua inclusão na comunidade educativa (Batista & Queirós, 2013).

Apesar do contexto de incerteza que se viveu no decorrer do percurso (Covid-19), surgiram várias oportunidades para realizar atividades, onde pudemos contribuir com a nossa presença e dinamização. Estar envolvido na organização destas atividades fizeram melhorar a minha atuação, tendo a perceção que é vantajoso não só para a integração do EE, mas também para todos os alunos se sentirem cada vez mais integrados na comunidade escolar.

5.1.1 Dias comemorativos

No início do ano letivo foi dinamizado o Dia Europeu do Desporto na Escola, através do grupo de EF. Esta iniciativa que contou com a nossa participação e teve como objetivo promover o desporto e a atividade física em toda a Europa.

Também é na escola que os adolescentes adquirem as bases da sua literacia motora e adotam hábitos de vida saudáveis. De forma a ir ao encontro dessa finalidade, foram desenvolvidos um conjunto de atividades destinados a todos, com o intuito de inspirar toda a comunidade a ser ativa. O núcleo de EE ficou encarregue da divulgação, criou um cartaz referente ao evento e a exposição do mesmo, assim como a passagem da palavra aos alunos cativando a sua adesão. No dia do evento, a minha função tinha como objetivo auxiliar os alunos na escolha do skate e orientar os mesmo para uma boa prática da modalidade.

Outra das atividades dinamizadas na escola, foi o ESIC *kick ups*. Para esta atividade direcionada aos alunos do sétimo ao décimo segundo ano, foram selecionados dois alunos por turma que deram mais toques sem deixar a bola cair. O culminar do evento surgiu através de uma competição, juntando os vários alunos na entrada principal da escola, atraindo os restantes alunos pela curiosidade de observar quem seria o vencedor final.

O trabalho colaborativo esteve sempre presente ao longo do ano letivo, desde a disponibilização de uma ajuda adicional na semana da aplicação dos testes da bateria do *FitEscola*, à partilha de propostas pedagógicas e participação em diversos projetos escolares.

5.1.2 Evento

Desde o início da PES, foi-nos mencionada a necessidade da realização de um evento anual onde se empregasse interações com a comunidade escolar que privilegiassem a partilha pedagógica e a superação individual e coletiva nos ambientes educativos em que se exerce a docência.

O conhecimento da importância da AF durante a infância e adolescência têm vindo a aumentar internacionalmente, contudo, a inatividade física das crianças e jovens continua a constituir uma problemática crescente por todo o mundo. A inatividade física foi considerada em 2012 uma pandemia, tendo em vista a prevalência, o alcance global e os efeitos na saúde, na economia e na sociedade a longo prazo (Kohl et al., 2012). A saúde em adulto, é fortemente influenciada pelos comportamentos desenvolvidos na infância

Nesta linha de pensamento, a promoção da AF torna-se uma estratégia essencial para melhorar a saúde física, mental e bem-estar de crianças e jovens. Posto isto, o NPES debruçou-se numa linha de investigação do domínio da AF e desenvolveu um evento anual com a designação de *Implementação de um Programa de Treino Integrado de Força e Condição Física em Alunos do Ensino Secundário*, da autoria do professor Carlos Carvalho.

No caso, o evento foi dirigido a turmas do sétimo e oitavo ano, constitui na aplicação de circuitos constituídos por 10 exercícios, com três séries de 40 segundos de exercitação e 20 segundos de descanso. Ao longo de cada estação os alunos tinham à sua disposição informação visual com a representação gráfica para a rápida identificação do exercício e pontos relevantes que deveriam ter em atenção para a execução correta do mesmo. Previamente foi feito o reconhecimento do circuito.

Numa segunda fase foi gravado todo o circuito executado pelo NPES, com o objetivo de disponibilizar a todos os interessados que pretendessem replicar os exercícios fora do âmbito escolar.

Desta forma, o evento teve como finalidade dar a conhecer a toda a comunidade escolar a importância da condição física para a prática de modalidades e bem-estar, sejam elas de carácter individual ou coletivo e fornecer aos professores e alunos os circuitos utilizados, para aplicarem ao longo do ano letivo nas respetivas turmas, ou de forma autónoma exercitarem-se corretamente.

5.1.3 Seminário

A conclusão da PES, contempla a conceção e implementação de um seminário para a comunidade escolar. Assim, o núcleo da PES em articulação com o SV, selecionou um tema de pesquisa e consequente implementação prática dos modelos de ensino.

O mundo proporciona novos desafios à educação, os conhecimentos científicos e tecnológicos evoluem a um ritmo estonteante. Face a esta realidade, os sistemas educativos devem procurar contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que permitam dar resposta aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.

Nesta linha de pensamento o desenvolvimento de competências do domínio socio-afetivo e valores humanísticos, assume um papel basilar para a preparação dos alunos para a sociedade do século XXI.

Surge então a pertinência do nosso seminário pedagógico intitulado: “Tornar o aluno figura central no processo de ensino e da aprendizagem – uma visão do núcleo da PES”.

Este seminário foi destinado a toda a comunidade escolar e teve como objetivos: dar a conhecer modelos de ensino que colocam o aluno no centro do processo do ensino e da aprendizagem; fornecer aos professores várias propostas pedagógicas, tendo como base o aluno como protagonista; evidenciar as principais valências desenvolvidas nos alunos, partilhar a aplicação e resultados da PES na implementação dos modelos.

Com a realização do seminário o NPES conseguiu partilhar a sua visão e deu a conhecer um pouco do seu percurso ao longo deste ano letivo à comunidade escolar.

No final tivemos a oportunidade de ouvir os comentários pertinentes de todos os presentes (alunos, SV e docentes das variadas áreas da ESIC).

Para permitir avaliar esta atividade, foi criado um *Google Forms*, com diversas questões de forma a obtermos feedback dos participantes do seminário, com o objetivo de melhorar este processo e obter sugestões para orientações futuras.

“Todos os professores deveriam ter a oportunidade de assistir ao vosso seminário. Parabéns pela vossa apresentação, aliaram conteúdos altamente interessantes e atuais, a uma forma de a expor brilhante. Excelente partilha pedagógica”.

(Reflexão do seminário – Feedback de um docente)

5.1.4 Desporto escolar

A ESIC é uma escola bastante dinâmica ao nível de DE. Com uma localização privilegiada perto da zona costeira, oferece a prática de Surf, desporto bastante popular entre os alunos. A modalidade de BTT também tinha bastante representatividade. Só estas duas modalidades contavam com a célebre participação de aproximadamente 70 estudantes, distribuídos pelos treinos semanais. Todos eles tiveram o direito de usufruir do material respetivo para a prática das modalidades, assim como todos os treinos e atividades que decorriam em espaço exterior à escola.

A prática das modalidades que se distanciam do tradicional, leva a que os alunos as encarem como um desafio e consigam estabelecer uma relação entre a aprendizagem e os valores que o desporto transmite.

Segundo a direção geral de educação o objetivo do DE é estimular a prática da AF e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Captações, sensibilização e vínculo dos atletas - Como EE acompanhamos a modalidade de badminton no DE. A nossa primeira tarefa passou pela promoção e dinamização da modalidade. Inicialmente, verificou-se uma fraca adesão devido ao contexto pandémico. O nosso primeiro objetivo foi o de cativar os alunos mais novos através de uma pequena promoção da modalidade junto dos sétimos e oitavos anos. Todas as semanas planeávamos os treinos de forma lúdica, otimizando o tempo de jogo e contacto com a modalidade. Decorridas algumas semanas de DE, organizámos um torneio onde a participação estava condicionada a um “preço de entrada” que consistia em trazer um amigo para o treino. Desde então conseguimos cativar a vinda de mais alunos, fidelizando-os aos dois treinos semanais.

Dos treinos à competição - Apesar de todos os condicionalismos pandémicos, foi possível retomar as competições do DE, nomeadamente as do badminton. À medida que a competição se aproximava era possível constatar um crescendo no entusiasmo e motivação por parte dos alunos.

Enquanto EE queríamos o sucesso dos nossos alunos, como resposta ao enquadramento e adaptação das metodologias utilizadas, assim como a validação do processo de ensino e da aprendizagem como eficaz e pedagógico.

O núcleo da PES da ESIC ficou responsável pela organização do torneio que ocorreu no dia 5 de março, onde também participaram alunos oriundos de outras escolas do concelho de Vila Nova de Gaia.

O evento organizado ultrapassou largamente as nossas expectativas, quer pelos aspetos organizacionais, bem como pelos resultados desportivos alcançados.

Enquanto núcleo decidimos optar por uma diferenciação de papéis ao longo de toda a manhã do torneio, imprimindo dinamismo ao mesmo. Pessoalmente, fiquei encarregue da parte do acompanhamento dos alunos, dinamização dos jogos e resultados do escalão de juniores masculinos e femininos.

O reconhecimento e criação de novas amizades - No final do torneio conseguimos conquistar boas classificações (primeiro e terceiro lugar nos escalões de iniciados e juniores).

Apesar dos bons resultados obtidos nesta competição, o principal troféu foi a confraternização entre alunos e professores e a partilha pedagógica tentando ajudar os colegas de outras escolas a terem mais sucesso na prática da modalidade.

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

As crianças e jovens de hoje passam grande parte do seu tempo na escola, sendo que os professores são as pessoas com quem mais contactam. Desta forma o professor possui uma grande influência na construção das identidades dos discentes e não pode ser visto unicamente como um simples agente de transmissão de conhecimentos. Este deve ser identificado como um *rolemodel*, deve transmitir valores e competências, como o respeito, o trabalho colaborativo e a ética, de forma a auxiliar as suas escolhas futuras e a vivência em sociedade.

É imprescindível uma boa capacidade relacional e de comunicação com todos os alunos, como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que caracteriza o professor como aquele que “Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”. A ESIC ao longo do ano letivo promoveu ações de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento da sua identidade individual e cultural.

Enquanto professor, durante as minhas aulas, coloquei em prática várias ações que permitiram a inclusão dos alunos que apresentavam dificuldades a nível relacional ou motor.

Para Hashweh (2005), para além de vários conhecimentos didáticos, o professor deve ter uma bagagem diversificada de caminhos pedagógicos do ensino. O professor possui várias responsabilidades que vão para além do contexto escolar.

Ao longo do ano tive a oportunidade de constatar isso mesmo, através dos vários relatos de experiências reais vivenciadas pelos discentes.

A disciplina de EF assume um papel imprescindível na formação do aluno. A existência de uma aproximação com os pares, preconiza o transporte de conhecimentos e valores para o seu quotidiano.

Considero que ao longo do ano letivo tive a oportunidade de viver uma experiência pedagógica, mas também pessoal extraordinária recheada de momentos autênticos que mais tarde serão certamente recordados.

5.3 Socialização profissional e institucional

A relação entre a comunidade escolar e a escola é crucial e deve ser vista como algo positivo e de valor acrescentado. De acordo com Amaral da Cunha et al. (2014), o confronto com a realidade de ensino, leva a que o EE entenda a abrangência da profissão e que aos poucos consiga a sua integração nesta comunidade. A construção de identidade por parte do EE, inicia-se através do contacto estabelecido, emergindo de uma estruturação individual e social, através vivências próprias, mas também de relatos enriquecedores, pelos relacionamentos informais dos diversos intervenientes da comunidade escolar.

Neste racional, a forma como a OC nos integrou no meio escolar, a partilha de informação e processos pedagógicos, bem como a sua organização, dedicação e rigor, foram pontos chave para o processo de desenvolvimento profissional. Segundo Silva et al. (2017) o OC não deve ser um modelador, mas sim um co-construtor da prática incluindo os EE em momentos reflexivos.

O relacionamento com a instituição ficou marcado por várias fases. A primeira diz respeito à relação com a escola, ao acolhimento e disponibilidade em todo este processo, sendo que a segunda se refere às relações estabelecidas com os agentes de ensino, principalmente com o grupo de EF. O sentimento que transpareceu, foi o de que já fazíamos parte da instituição como os restantes docentes. Com um ambiente de trabalho saudável a integração acabou por ser missão rápida e facilitada. Fomos constantemente requisitados para expor o nosso ponto de vista em diversas temáticas. Por último, a relação com toda a comunidade escolar, que nos ajudou e cooperou em todas as nossas atividades e pedidos, constitui um elemento não menos importante para o nosso desenvolvimento.

A maioria dos convívios com outros professores ocorreram durante o período de almoço. Apesar de grande parte do tempo ser despendido no gabinete ou no pavilhão desportivo, sempre

que possível tentamos circular e dialogar com todos os agentes, de forma a potenciar relações, auxiliando assim o EE na construção da sua própria identidade.

As relações que foram criadas com toda a comunidade educativa representaram um pilar basilar no que concerne à minha formação inicial como docente.

5.4 A componente ético-profissional

Segundo Queirós (2014), as questões éticas estão sempre presentes e são preponderantes para o incremento do desenvolvimento profissional na educação. A importância da ética profissional advém de um acréscimo de problemas éticos, nomeadamente nas áreas da medicina, do direito, da educação e do desporto. Nestas, as questões éticas profissionais colocam-se com uma maior acuidade (Oguz, 2009). De forma a auxiliar as tomadas de decisão, as organizações profissionais criam códigos éticos. Estes, apesar de serem elaborados para as mais diversas áreas, regulam-se por valores universais e aplicáveis a todas as profissões, como honestidade, lealdade e o respeito (Queirós, 2014).

A importância do relacionamento ético reivindicou-se pela tarefa de educar, assim como pela partilha pedagógica constante com outros professores das mais diversas áreas e com o nosso NPES, de modo a aprimorar o meu desenvolvimento profissional.

Como descrito no ponto II do Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”, assim como descrito no ponto II, alínea c) do Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto “Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”.

Ao longo deste ano letivo adquiri novas metodologias de trabalho, todas elas sustentadas nos valores educacionais. Implementei vários modelos sócio construtivistas que permitiram incutir aos alunos um sentido de autonomia e responsabilidade, através do desempenho de funções (coorientação e coordenação nas suas atividades, instrução aos seus colegas, construção das coreografias). Resende et al. (2014), defendem que o aluno para conseguir progredir e evoluir ao nível do desenvolvimento pessoal, deve desenvolver o sentido de autonomia e autocrítica. Só desta forma, irá construir um perfil construtivo e crítico fundamentado nos valores sociais.

Seguindo esta linha de pensamento, o professor é responsável por influenciar a formação integral das crianças e jovens. Estando consciente desta responsabilidade, ao longo deste percurso procurei adotar comportamentos e atitudes de forma a ser competente no desempenho das minhas funções, tornando-me um exemplo a seguir.

6. Desenvolvimento profissional

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

No decorrer do ano foram estipuladas várias etapas e tarefas que permitiram incrementar de forma significativa as minhas competências e qualidades enquanto futuro profissional na área da docência. Ainda numa fase inicial da PES, realizou-se uma formação em que o público-alvo foram os docentes da escola. Esta formação teve como principal objetivo dar a conhecer aos docentes o projeto MAIA e a importância da construção e aplicação das rubricas nos processos pedagógicos.

A nossa OC recomendou a visualização de alguns *webinars*, de forma a complementar e aprofundar as temáticas abordadas. Para Fernandes (2020), as rubricas devem ser construídas de forma concisa e coerente, permitindo assim aos alunos e docentes que fiquem cientes das características e das qualidades que são imperativas no trabalho, de forma a evidenciar as aprendizagens dos alunos.

Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve assumir a formação como elemento integrante da sua prática profissional, tendo como referência necessidades e lacunas detetadas, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

A conceção do PFIE, documento de autoanálise da prática, possibilitou retratar aquilo que era vivido ao longo do meu dia a dia, permitindo enfatizar as capacidades e adversidades sentidas no meu percurso. Devido à sua valência de documento orientador reflexivo, acompanhou a minha evolução e as mudanças alcançadas.

Uma das principais dificuldades sentidas relacionou-se com a redação escrita de vários documentos. De forma a combater esta lacuna, ao longo do ano tentei adotar hábitos de leitura e escrita para que de forma gradual apresentasse uma evolução positiva, perceptível e cuidada.

Enquanto EE, numa fase inicial foi indispensável recorrer à orientação da OC, no sentido de me auxiliar na organização e gestão do ensino. Os feedbacks e transmissão de ideias que obtive através das reflexões orais ajudaram-me a avaliar o meu trabalho e a criar estratégias que me levassem a melhorar o meu desempenho.

Tal como referi no PFIE, uma outra dificuldade que surgiu foi a utilização da ferramenta *Excel*. Este instrumento foi utilizado ao longo do ano, desde a conceção dos PA, às questões

avaliativas. Apesar de uma procura constante de formação para melhorar ao nível de utilizador, superei esta dificuldade com o auxílio incansável de uma docente e da minha colega EE. O domínio da utilização do *Excel*, permitiu várias partilhas pedagógicas de forma a rentabilizar a boa utilização da mesma.

Com o decorrer do ano letivo a intensidade de trabalho foi aumentando, as atividades propostas eram bastantes e a exigência na sua concretização elevada. De forma a acautelar o bom cumprimento de todas as tarefas, foi necessário calendarizar os trabalhos e recorrer a muito trabalho colaborativo.

Com estes momentos reflexivos, as experiências vividas, as correções dos erros e respetivas sugestões e o constante questionamento da prática, foi possível superar as dificuldades sentidas, a obtenção de novas aprendizagens e a minha evolução a nível profissional e pessoal.

7. Reflexões finais

Através deste relatório, procurei refletir de uma forma crítica e construtiva sobre tudo o que foi realizado na PES, etapa que representa o culminar desta fase da minha formação académica como professor na área da EF. Este foi só o primeiro passo na aproximação à prática docente, onde tive a oportunidade de aplicar alguns conceitos assimilados ao longo da minha formação académica e que me ajudaram a planear, intervir e controlar, não só as atividades inerentes à prática letiva, como também todas as outras atividades inseridas neste ano de PES. Contudo, não vejo a conclusão desta fase importante da minha vida profissional como uma estagnação da aprendizagem da profissão de docente, mas como o início de um processo que se deverá manter ao longo da vida, enquanto professor nesta área, procurando questionar, refletir, aprender, adquirir novas aprendizagens e enfrentar novos desafios.

A ESIC, escola da minha terra, foi preponderante nesta etapa. Para além das boas condições em termos de instalações e materiais, possui recursos humanos altamente qualificados, disponíveis e com elevados valores morais.

Ao longo deste percurso acredito que consegui absorver aprendizagens que contribuíram para a minha formação enquanto futuro docente, não só pelas competências que adquiri, mas também pela forma como procurei ultrapassar as dificuldades com que me fui deparando. Todavia, sei que a atualização do conhecimento é essencial para a melhoria da minha atuação como docente, pois nada é dogmático e indiscutível, o que implica que as premissas que atualmente são vistas como as mais eficazes ao nível do ensino podem evoluir, tornando-se assim ultrapassadas, ou mesmo inadequadas.

Por outras palavras, o professor deve procurar estimular o seu aluno colocando-o no centro do processo de ensino e da aprendizagem. Se acreditamos nestas palavras não podemos cair no facilitismo de optar por um processo pedagógico que consiste meramente num conjunto de expressões, onde se procura a automatização de ações ou gestos desenvolvendo no aluno competências meramente reprodutoras. Deste modo, devemos procurar conduzir o aluno à compreensão da funcionalidade dos fenómenos, permitindo propor tarefas que visam adaptações intencionais (com significado) na construção de um processo coerente.

Todo este percurso só se tornou possível devido ao trabalho colaborativo entre pares, desempenhado pela OC, SV e os meus colegas. A convivência diária, proporcionou momentos de crescimento pessoal, assim como a criação da minha identidade profissional. Tornou-se imperativo ser uma pessoa aberta a sugestões e opiniões por parte de todas as pessoas que tive a oportunidade de conhecer nesta bela jornada.

Um ano inesquecível, que anseio voltar a vivenciar, num futuro próximo, na qualidade de professor de EF.

Ter uma participação ativa no crescimento de todos os jovens e crianças, deixa-me com um sentimento de orgulho e satisfação.

O término desta etapa, leva-me a repetir novamente a última frase das expetativas iniciais.

Este foi o ANO!

Referências

- Albuquerque, A., & Castro, J. (2015). Formação do professor de educação física: no poliedro da profissionalidade docente. Em R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 245-259). Visão e Contextos.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 109-126). Educar.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: representações de estagiários do ensino superior público português. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-180). FADEUP.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. UTAD.
- Araújo, F., & Dinis, J., A. (2015). A avaliação (formativa) e educação física. Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 53-64
- 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*, 17 (S1A), pp. 39-49.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (p. 29). Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 31-52). FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física. Em R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 31-43). FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bom, L. (2019). *Desafios da avaliação em Portugal*. Comunicação apresentada no seminário internacional educação (física) o valor da avaliação. Lisboa, Portugal.

- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.
- Carvalhinho, L., & Rodrigues, J. (2004). *Formação desportiva. Perspetivas de estudo nos contextos escolar e desportivo*. Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Casanova, M., P. (2015). A Avaliação como promoção da aprendizagem dos alunos. Em T. Estrela et al. (Org.), *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação* (pp. 1282-1290). Educa/Afirse.
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, 3 (1), 9-40.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor - base de uma sistematização teórica*. Caso do Professor.
- Fernandes, D. (2020). *Rubricas de avaliação*. Instituto de educação.
- Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia e Desporto*, 1(3), 36-47.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação - um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Graça, A. (2014). *Sobre questões do quê ensinar e aprender em educação física*. FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Hashweh, M. Z. (2005). *Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge*. Teachers and Teaching: Theory and Practice.
- Hastie, P., A., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Kohl, H., W., Craig, C., L., Lambert, E., V., Inoue, S., Alkandari, J., R., Leetongin, G., & Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The lancet Physical Activity Series Working Group*, 380(9838), 294-305.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A Prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 68-74.

- Marques, R., O. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos*. Coimbra: Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais do ensino do desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, (pp. 39-68). Edições FMH.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa.
- Oguz, O. (2009). Physical education teacher candidates and professional codes of ethics. *The Sport Journal*, 12(4), 1-18.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. Em P. Perrenoud (Coord.), *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas* (pp. 145-159). Artmed.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de educação física e desporto. Em J. Mesquita, Isabel, & Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (p. 5574). Editora FADEUP.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*. Visão & Contextos.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: influência do conhecimento profissional. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Editora FADEUP.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens*. Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.

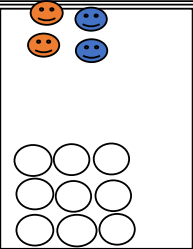
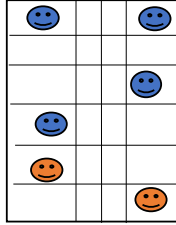
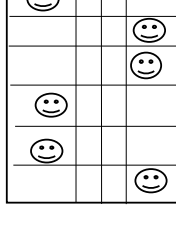
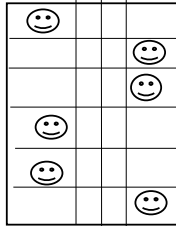
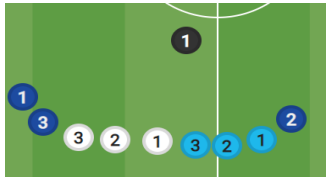
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). *Conceitos básicos sobre a avaliação*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). *A influência socializadora da formação inicial em educação física. Perceção dos protagonistas e unidade concetual inter-pares*. Sociedade Portuguesa Educação Física, 34, 95-105.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física*. INDE.
- Silva, T., M., L., S., Batista, P., M., F., & Graça, A., B. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives*, 25(7). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Teoldo da 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.

Referências Legislativas

- Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Lei nº 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014, Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto Lei nº 32/2014 de 27 de junho. *Diário da República n.º 104/2014, Série I*. Assembleia da República. Lisboa.
- Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Anexos

Ano/Turma: 11º G		Data: 18.02.2022	Unidade Didática: Badminton	
Local: SG	Hora: 12:40 - 13:30	Duração: 50 minutos	Aula da U.D.: 5 de 13	Nº de alunos: 12
Função didática: Exercitar/Consolidar		Material: Raquetes de Badminton; volantes; rede/elástico		
Objetivo da Aula: Consolidar o clear; Exercitar o lob e o serviço.				

Tempo	Objetivo Específico	Descrição e organização didático - metodológica	Palavras chave	Crítérios de Êxito
10' 12:50	Predispor o corpo para a prática desportiva	Parte inicial Jogo do galo Reagir a diferentes tipos de estímulos e diferentes maneiras de locomoção 	"Mexe-te" "Pensa rápido" "Atenção às peças colocadas"	Vencer o jogo; colocar 3 em linha.
15' 13:05	Consolidar o clear de direita e esquerda; Exercitar o lob de direita e esquerda; Exercitar o serviço longo e curto;	Parte fundamental O exercício começa sempre em serviço (curto / longo) por um elemento do par. Variantes : 1 - Frente a frente só podem responder em clear; sempre que responder toca com a raquete na rede ou com o pé no chão na linha da rede; 2- Cruzados, só podem responder em lob; 3- Cruzados só podem responder em lob ou clear. Variantes 1  Variantes 2  Variantes 3 	Clear: "Posição Troféu" "Bate com o braço em extensão por cima da cabeça" "Bloqueia o pulso" "Pé esquerdo" Lob: "Pé direito" "Chicotada" "À frente do corpo e abaixo da cintura"	20/30 pontos em disputa pela dupla;
15' 13:20	Exercitar os gestos técnicos anteriormente abordados; Alterna jogo curto com jogo longo; Retoma posição base; Alterna o serviço.	Parte final Dinâmica campo do rei - Jogos 1 vs 1 Jogos de 4 minutos Vitória - Sobe de campo Derrota - Desce de campo 	"Ocupa e explora bem o espaço" "Predisposto a responder" "Volta ao centro"	Marcar o maior número de pontos possíveis; Vencer o jogo
5' 13:25	Aferir a aprendizagem dos alunos	Conversa final de aula; Reflexão com os alunos sobre temas da aula, e balanço final. 	Momento reflexivo em conjunto com os alunos sobre o conteúdo trabalhado em aula; Alunos expõem as suas dúvidas.	

Conteúdos		1	2 e 3	4	5	6	7	8	9 e 10	11	12 e 13
		50'	100'	50'	50'	50'	50'	50'	100'	50	100'
Cultura Desportiva	História da Modalidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Regulamentos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Terminologia Específica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Técnica	Pega da raquete	10	I/E	C							AS
	Deslocamentos		I/E	C							
	Controlo do volante		I/E	C							
	Clear		I/E	E	C						
	Lob			I/E	E	C					
	Serviço (C/L E E/D)			I/E	E	C					
	Drive (E/D)					I/E	C				
	Amortie					I/E	E	C			
	Remate							I/E	E	C	
Tática	Posicionamento base		I/E	C							
Formas de Jogo	1x1		I/E	E	E	E	E	E	E	C	
Conceitos Psicossociais	Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fair-Play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades Condicionais	Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Flexibilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades Coordenativas	Ritmo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Orientação Espacial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Diferenciação cinestésica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Reação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓



ESCOLA
SECUNDÁRIA INÊS
DE CASTRO



DIA EUROPEU DO DESPORTO NA ESCOLA

24/09/2021

#BEACTIVE
#ESIC



ATREVE-TE A
PARTICIPAR!



NOS INTERVALOS
GRANDES, CELEBRA
CONNOSCO!



Escola Secundária
Inês de Castro
CAMPELO - A NOVA DE LAR



PREMIO
ESCOLA



SELO DE
CONFORMIDADE
EQAVET



Escola Secundária
Inês de Castro
CASIMIRO PELA ROÇA DE VILA

PROTECTOR
INSTRUMENTAL



**ESTÃO ABERTAS AS
INSCRIÇÕES***

TORNEIO DE BADMINTON



**QUARTA E SEXTA-FEIRA
A PARTIR DAS 14H00
PAVILHÃO DA ESCOLA**

+ INFO JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA



NÚCLEO DE
ESTÁGIO DE
EDUCAÇÃO
FÍSICA



Escola Secundária
Inês de Castro
CARREIRO VILA NOVA DE SAIA



SELO DE
CONFORMIDADE
EQAVET

17/12/2021



DESCOBRE O ATLETA QUE HÁ EM TI!



"NÃO INTERESSA SE VAIS DEVAGAR.
JÁ ULTRAPASSASTE OS TEUS AMIGOS
SENTADOS NO SOFÁ!"



SEMINÁRIO

**“TORNAR O ALUNO A FIGURA
CENTRAL NO PROCESSO DE
ENSINO E DA APRENDIZAGEM”
- UMA VISÃO DO NÚCLEO DA
PES**

03/06/2022 • 17:30 • AUDITÓRIO ESIC

DESTINADO À COMUNIDADE ESCOLAR



Escola Secundária
Inês de Castro
CARDEIRO VILA NOVA DE GAIA
PORTUGAL



SELO DE
CONFORMIDADE
EQAVET



UNIVERSIDADE
DA MAIA - ISMAI