

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório Prática de Ensino Supervisionada

Artur André Baptista da Costa Santos

(Nº30799)

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

Orientador Institucional

Professor Doutor Bruno Miguel Oliveira

Julho, 2022



Artur André Baptista da Costa Santos

Nº 30799

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Doutor Bruno Oliveira do Instituto Universitário da Maia e orientação da professora Carla Cardoso - Agrupamento de Escolas António Alves Amorim

Santos, A. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM

Agradecimentos

A Prática de Ensino Supervisionada teve um grande impacto no meu percurso académico e pessoal, e constitui um marco importante para o meu futuro profissional. Foi um ano bastante exigente, mas felizmente não estive sozinho neste percurso. Desta forma, agradeço ao:

Professor Doutor Bruno Oliveira, enquanto supervisor, por ter estado presente e sempre disponível para colaborar e um excelente apoio ao longo destes dois anos..

À professora Carla Cardoso, como orientadora cooperante, pela brilhante forma como me orientou ao longo deste ano, salientando a sua disponibilidade, a transmissão da sua experiência, os seus conselhos e observações basilares para a minha formação, ao longo de todo o ano letivo e a quem considero um exemplo para a minha vida pessoal e profissional.

Aos meus colegas de Prática de Ensino Supervisionada, Filipa Valente e Francisco Neto, com quem compartilhei este ano de prática de ensino supervisionada, pela forma incrível com que trabalhamos, pela partilha de ideias, pela cooperação, pelo carinho que temos uns pelos outros e acima de tudo, pela amizade que permanecerá.

À Escola António Alves Amorim, onde se incluem a Direção Pedagógica, a equipa docente e não docente e a comunidade escolar pela oportunidade da realização da Prática de Ensino Supervisionada, pela disponibilidade, gentileza e amabilidade com que me receberam e me integraram no presente ano letivo.

Ao grupo de Educação Física uma referência especial, por serem os docentes com quem mais me relacionei, agradeço a contínua disponibilidade.

Aos meus alunos das turmas do 8ºD que me ofereceram momentos distintos de aprendizagem, e por isso, me levaram a dar o melhor de mim e contribuíram para o meu crescimento enquanto professor.

A minha melhor amiga Anabela, pelas constantes palavras de apoio, motivação e carinho não me deixando abdicar dos meus sonhos.

A todas as outras pessoas que não mencionei e que, de alguma forma, se tornaram uma ajuda constante neste meu processo de aprendizagem, que sempre me incentivaram a não desistir e a persistir nas minhas conquistas ao longo deste ano.

Um forte agradecimento também à minha família (pai, mãe, irmãos) por me apoiarem e auxiliarem na concretização deste sonho, assim como me proporcionarem e desejarem o melhor da vida. A eles lhes devo tudo e sem a sua ajuda não teria chegado tão longe.

O MEU MUITO OBRIGADO A TODOS!

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstico

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DGS – Direção Geral de Saúde

DT – Diretor de Turma

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

FPN – Federação Portuguesa de Natação

MAC – Modelo de Abordagem Cooperativa

MEEFESB - Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NA – Natação Adaptada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientador Cooperante

PA – Planificação anual

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil do Aluno a Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

RPES – Relatório da Prática do Ensino Supervisionada

SV – Professor Supervisor

UD – Unidade Didática

UMAIA– Universidade da Maia - ISMAI

Índice Geral

Resumo	IX
Abstract	X
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	3
2.1. Percurso Biográfico	3
2.2. Expetativas Iniciais.....	3
3. Enquadramento Institucional	6
3.1. Enquadramento legal.....	6
3.2. A Importância da PES.....	6
3.3. A Prática de Ensino Supervisionada na UMAIA.....	7
3.4. A escola cooperante: lugar de prática	7
3.4.1. A escola	7
3.4.2. O grupo de EF	8
3.4.3. As Turmas.....	8
3.5. O núcleo da PES	9
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	11
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	11
4.1.1. Conceção de Ensino.....	11
4.1.1.1. Modelos de Ensino	13
4.1.1.1.1. Modelo de Instrução Direta	14
4.1.1.1.2. Estilo de Ensino Recíproco	15
4.1.1.1.3. Modelo de Aprendizagem Cooperativa	16
4.1.2. Planeamento.....	17
4.1.3. Realização	20
4.1.3.1. O papel do professor	20
4.1.3.2. Instrução: que facilidades e dificuldades?	21
4.1.3.3. A Gestão e Controlo da Aula	23
4.1.3.4. Disciplina e Gestão de Conflitos.....	23
4.1.4. Avaliação.....	24
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	28
5.1. Atividades realizadas	29
5.1.1. Dia das Modalidades	29

5.1.2.	Street-Basket	30
5.1.3.	Corta-Mato	31
5.1.4.	Mega Atleta	31
5.1.5.	TopBall.....	32
5.1.6.	Seminário Relação Pedagógica	32
5.1.7.	Dia do Agrupamento	33
5.1.8.	Proposta Evento Anual.....	34
5.1.9.	Seminário Saúde Mental.....	35
5.1.10.	Desporto Escolar	35
5.1.11.	Natação Adaptada	36
5.1.12.	Direção de Turma	37
5.1.13.	Processo Disciplinar	38
5.1.14.	Provas de Aferição	38
5.2.	Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	39
5.3.	Socialização profissional e institucional	40
5.4.	A Componente ético-profissional	42
6.	Desenvolvimento profissional.....	43
6.1.	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	43
7.	<i>Reflexões Finais</i>	46
8.	<i>Bibliografia</i>	48

Resumo

O presente relatório é o culminar de uma sequência de etapas de formação e retrata a experiência vivenciada enquanto Estudante-Estagiário de Educação Física, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Segundo Ciclo de Estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Universidade da Maia. Esta foi implementada, durante o ano letivo 2021/2022, na Escola António Alves Amorim, situada no concelho de Santa Maria da Feira. No decorrer deste relatório é expressado o exercício nas diferentes experiências, estratégias, assim como as dificuldades sentidas e os objetivos cumpridos. O Núcleo da Prática de Ensino Supervisionado, onde me integrei, era composto por três Estudantes-Estagiários, um Orientador Cooperante (Professor de Educação Física experiente da escola cooperante) e um Supervisor (professor da instituição de ensino superior supramencionada). A prática em contexto real de ensino foi conduzida numa turma do 8ºano. Este relatório divide-se em sete capítulos: (1) Introdução, com um breve enquadramento do trabalho realizado, a sua estrutura e algumas reflexões acerca da prática de ensino supervisionada; (2) Enquadramento pessoal e profissional, com dois subcapítulos, um centrado no percurso académico e desportivo e outro com as expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, a escola cooperante e o núcleo de estágio; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, que apresenta os processos e estratégias escolhidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem: conceção de ensino, modelos de ensino, planeamento, realização e avaliação (5) Participação na escola e relação com a comunidade, com as atividades desenvolvidas na instituição, o trabalho colaborativo, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; (6) Desenvolvimento profissional, com as dificuldades e as necessidades de formação contínua; e, por último, (7) Considerações finais, com uma análise crítica de todo o processo e considerações futuras. Através de um trabalho crescente e constante, este relatório, distinguiu positivamente a minha formação como professor, pelas experiências vividas e competências que adquiri, possibilitando alcançar o objetivo de ser um bom profissional na área da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM

Abstract

This report is the culmination of a sequence of training stages and tells the experience lived as a Student-Trainee of Physical Education, in the scope of the Supervised Teaching Practice, of the Second Cycle of Studies of the Master of Teaching of Physical Education in Basic and Secondary School, from the University Institute of Maia. This was implemented during the 2021/2022 school year at the António Alves Amorim School, located in the municipality of Santa Maria da Feira. During this report, the exercise is listed in the different experiences, strategies, as well as the difficulties felt, and the objectives achieved. The Nucleus of Supervised Teaching Practice, where I joined, was composed of three Intern Students, a Cooperating Advisor (experienced Physical Education Teacher from the cooperating school) and a supervisor (teacher from the higher education institution). The practice in a real teaching context was conducted in an 8th grade class. This report is divided into seven chapters: (1) Introduction, with a brief overview of the work carried out, its structure and some reflections on the practice of supervised teaching; (2) Personal and professional framework, with two sub-chapters, one focused on the academic and sporting path and the other with initial expectations; (3) Institutional framework, on the importance of Supervised Teaching Practice, the cooperating school and the internship nucleus; (4) Professional practice: from analysis to intervention, which presents the processes and strategies chosen throughout the teaching and learning process: teaching design, teaching models, planning, implementation and evaluation (5) Participation in school and relationship with the community, with the activities developed in the institution, collaborative work, professional and institutional socialization and the ethical-professional component); (6) Professional development, with the difficulties and needs for continuous training); and, finally, (7) Final considerations, with a critical analysis of the entire process and future thoughts. Through growing and constant work, this report positively distinguished my training as a teacher, for the experiences and skills I acquired, making it possible to achieve the objective of being a good professional in the area of Physical Education.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; TRAINEE STUDENT; TEACHING AND LEARNING.

1. Introdução

“A escola é uma criação do espírito humano, configura-se como uma unidade indissolúvel de teoria e prática, de conhecimento e ação.”

Jorge Olímpio Bento

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) insere-se no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da UMAIA. O RPES e a PES têm como principal função, a profissionalização do Estudante-Estagiário de uma forma crescente e orientada na docência da disciplina de Educação Física e regem-se pelo Regulamento da Unidade Curricular da UMAIA e pela legislação que aprova a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, através do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

A Educação é uma construção que possibilita a evolução e desenvolvimento do estudante-estagiário. Para o efeito, é necessário que haja reflexão porque esta é o primeiro passo para aperfeiçoar aquilo que é um processo sem fim. O professor é sujeito a constantes mutações/adaptações nos seus conhecimentos em prol de uma melhor aprendizagem dos estudantes. Posto isto, o presente RPES relata toda a minha prática pessoal e profissional, enquanto EE, resultante da experiência vivenciada em contexto real de ensino. Trata-se assim, de uma reflexão e retrato pessoal acerca de todas as tarefas que desempenhei ao longo deste ano letivo.

Siedentop et. al. (2011), referem que o papel do docente não se restringe apenas à leção das aulas, assim a minha ação enquanto professor é muito mais complexa e não se restringe “apenas” às aulas de Educação Física. Ser professor é mais do que ser um transmissor de conhecimentos técnicos e específicos, passa também pelo contacto social e profissional com colegas docentes, funcionários e alunos criando uma relação com os mesmos, de modo a transmitir-lhes valores e princípios que irão ser de extrema importância para o futuro. De certa forma, ser professor é ser “líder”, é solucionar os problemas que surgem nas várias áreas de desempenho. Para isso, contei com a ajuda do orientador e do supervisor, que me auxiliaram com a sua experiência e conhecimentos. Os meus companheiros de PES também tiveram um papel fundamental na minha formação, pois o trabalho em equipa, a ajuda e a união são

valores que estão subjacentes à nossa profissão e que nos permite alcançar os nossos objetivos com maior facilidade e qualidade de trabalho. Ao longo deste documento irei esclarecer as minhas intenções didático-pedagógicas e prática reflexiva.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Percurso Biográfico

Ao longo da minha vida passei por alguns obstáculos, mas também por conquistas, que me fazem chegar ao dia de hoje. Tudo o que está para trás, faz com que no presente esteja naquele que considero o lugar certo, ou seja, formar-me na profissão que mais almejava: ser professor.

Desde tenra idade que o Desporto se tornou uma paixão, pois pratiquei alguns desportos e vivi o sonho de almejar ser profissional de futebol, mas tal não foi possível. Ainda assim, permaneci com uma prática regular de exercício físico, já que considero que é essencial para a saúde, contribuindo para um estilo de vida saudável e bem-estar emocional.

Na minha formação escolar sempre mostrei um maior interesse e melhor aptidão para a disciplina de Educação Física, em todos as modalidades aprendidas. Porém, no percurso que me traz a este ponto, a vida profissional desprende-se do desporto, mas contribuindo com outras valências que certamente me serão úteis. No entanto, rapidamente percebi que essa não era a minha vocação, e decidi voltar a lutar por algo que tinha deixado esquecido na adolescência, o de ser professor de Educação Física.

Posto isto, posso afirmar que a escolha do curso em que estou está desde tenra idade enraizado em mim. O desejo de aprender mais sobre esta área, bem como o de saber como posso ajudar a potenciar o desenvolvimento e interesse pela Educação Física, teve também bastante peso na escolha que fiz. Outra das razões que fomentaram a minha escolha foi a de poder trabalhar através do desporto com crianças e jovens, enquanto os oriento num estilo de vida mais saudável e permito que se relacionem melhores com os seus pares.

2.2. Expetativas Iniciais

*“Ensinar não é transferir conhecimentos.
É criar as possibilidades para a sua produção, para a sua construção.”*
(Paulo Freire, 1996)

Toda a minha formação até à data levou-me e preparou-me para este momento. Salienta-se que esta fase precede de um primeiro ano no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) onde senti que foi possível adquirir

habilidades, capacidade e conhecimentos relacionados com o desporto e o ensino. Desta forma, consegui construir uma identidade e capacidades que me permitiram transmitir conhecimento da melhor forma possível, mostrando bom desempenho e a certeza de que fui um professor que soube lecionar as matérias em questão. Para isso, tive a capacidade de criar um ambiente de turma divertido e motivador, sempre dentro dos limites da disciplina, de forma que, mesmo aqueles alunos que não estão motivados para as aulas de EF, conseguiram estar motivados e predispostos para a prática da aula.

Com esta experiência fortaleci os conhecimentos e competências profissionais na execução de planificações em consonância com a prática pedagógica vivida no dia a dia da escola. Tal permitiu-me entender todo o mapa das atividades a desenvolver, bem como adaptar as planificações a qualquer contrariedade que surgisse.

Conquistar o respeito da turma, manter um bom relacionamento com as turmas que lecionava e conservar os alunos motivados para a prática das aulas de EF era um objetivo a atingir. Para isso, foi muito importante compreender os meus alunos e a melhor forma de lidar com eles, porque somos seres humanos distintos e todos temos formas diferentes de reagir a determinadas situações. Assim, procurei ouvir os alunos, olhar para as suas necessidades individuais, analisar e adaptar os exercícios e as planificações ao nível de desempenho deles, dar *feedbacks*, procurar implementar modelos de ensino mais dinâmicos e ajustados às turmas, posto isto proporcionei aos alunos saberes, cultura e utensílios necessários para um futuro promissor.

O crescimento da minha autoconfiança e conhecimentos foram aprofundados com a prática regular em contexto escolar. Esta foi conseguida com a cooperação do grupo de EF da escola, do núcleo da PES e com o orientador cooperante. Alicersei-me no meu grupo da PES para ultrapassar as minhas dificuldades ao partilharmos ideias e soluções. Desenvolvemos um bom trabalho de equipa, preservando a amizade que nos uniu. Encontrei uma orientadora cooperante simpática, ouvinte, acolhedora, justa, atenta às necessidades dos EE e que nos fez sentir que a nossa tarefa era superável. Seguir as suas orientações para aperfeiçoar a minha experiência e manter um bom clima de aprendizagem foi um ponto de partida para o aumento da minha confiança. Nestes momentos, pretendi encarar a crítica à minha atuação sempre como uma crítica construtiva para aperfeiçoamento das minhas ações.

Desta forma, no início da PES, ansiava fazer parte de uma equipa dinâmica, conhecer e adaptar-me ao ambiente escolar e encontrar uma escola em que fosse de encontro a este objetivo e me apoiasse enquanto EE. Assim, encontrei na escola um ambiente acolhedor, dinâmico, aberta a inovações, alunos interessados e motivados, e funcionários atenciosos. Senti

um clima de respeito e de educação e, mais importante, senti que pertencia a uma equipa que aceitava os meus contributos.

Para atingir e superar estas expectativas iniciais, de forma alcançar os meus objetivos foi também importante cumprir o horário semanal atribuído, interagir com os funcionários, assim como, com os restantes professores da escola e comunidade escolar, almoçar na cantina, valer-me da biblioteca para estudo, estar presente nas reuniões, conhecer os espaços da escola, funcionários e dinamizar atividades para a comunidade escolar. Após a conclusão da PES, tenho a certeza de que todos estes agentes se recordarão de mim pela positiva. Tal indica que concretizei um bom trabalho, desenvolvi empatia e afinidade com a comunidade educativa.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Enquadramento legal

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

3.2. A Importância da PES

Batista et. al. (2014) afirmam que a PES é percebida como o culminar de uma sequência de construção de conhecimentos, teóricos e práticos, obtidos ao longo da formação inicial e insere-se no âmbito da unidade curricular com a mesma designação inserida no segundo ano do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da UMAIA.

A Prática Supervisionada (PS) representa uma etapa fundamental na formação profissional, uma vez que possibilita o desenvolvimento de determinadas competências, em contexto real. Trata-se então de um processo que requer adaptação às circunstâncias e permite caminhar a passos largos para o sucesso da aprendizagem dos alunos, permitindo igualmente, colocar em prática aquilo que fora lecionado até então. Segundo Lisboa (2005), durante esta formação, adquirimos conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para se ser um professor de qualidade.

Queirós (2014, p.78) reitera que *“a prática de ensino em contexto real é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores, oferecendo aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e praticas de uma determinada comunidade específica.”*

3.3. A Prática de Ensino Supervisionada na UMAIA

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

Para a operacionalização da PES, a UMAIA estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor orientador cooperante (OC), um professor de educação física experiente para acolher e orientar um grupo de 2 ou 3 estudantes-estagiários (núcleo da PES), durante um ano letivo, cada qual assumindo turmas do OC para concretização da sua PES. Para além do professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos estudantes-estagiários, cada núcleo de PES conta ainda com a orientação de um docente da UMAIA que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários: o professor supervisor (SV). Na PES estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o estudante-estagiário terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de Educação Física (EF).

3.4. A escola cooperante: lugar de prática

3.4.1. A escola

A escola tem como objetivo promover uma Educação plena e de sucesso para todos, onde cada educando encontra espaço para desenvolver as suas potencialidades e realizar-se enquanto ser humano (Delors, 1996). Assim, a Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se na Escola Básica António Alves Amorim, situada a Norte de Portugal, pertencente ao concelho de Santa Maria da Feira e ao Distrito de Aveiro

No que respeita as instalações, para a prática das aulas de Educação Física a mesma possui: 1 piscina ;1 pavilhão com 2 arrecadações, 6 balneários, um gabinete, 2 casas de banho e 2 salas para atividades rítmicas; 3 campos exteriores, um dos quais em relva sintética, com medidas de futsal; uma tabela com espaço correspondente a meio-campo de basquetebol e um campo de voleibol.

O Desporto Escolar tem como visão fazer com que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades Física e desportivas. A sua principal missão é proporcionar

o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. O gabinete de desporto escolar da escola pertence à coordenação regional entre Douro e Vouga e sucessivamente à Coordenação Nacional do Desporto Escolar.

3.4.2. O grupo de EF

A escola possui um espaço específico para o grupo de Educação Física que se situa no pavilhão. Este está equipado com 1 computador, mesas, cadeiras e armários. É aqui que o grupo se junta para tratar de assuntos relativos à disciplina e é o local de trabalho do núcleo de PES.

O grupo de EF é constituído por 7 elementos, com idades compreendidas entre os 45 e 62 anos.

No que respeita a prática da Educação Física, os espaços que foram disponibilizados para a realização da aula, a escola dispõe de cinco zonas para a prática de atividade desportiva, sendo estes: o Pavilhão, local onde se lecionam preferencialmente as aulas. O campo exterior 2, onde é possível lecionar todas as modalidades consoante as marcações existentes, ou seja, pode-se lecionar voleibol, andebol, futsal, basquetebol, badminton e ginástica. O Campo Exterior 3, onde podem ser abordadas diversas modalidades, no entanto devido ao seu piso sintético as modalidades como basquetebol ou voleibol, não são recomendadas, finalmente, a Piscina, que pertence a um ginásio, mas existe protocolo com a escola, sendo possível abordar a modalidade de natação.

3.4.3. As Turmas

Relativamente à área de desempenho organizacional e gestão, foram atribuídas turmas do 8º ano de escolaridade (turma titular) o e 7º ano (Turma Partilhada), assim como a lecionação de uma UD nas turmas do 1º ciclo da Escola do Sobral.

Fazendo uma breve caracterização de ambas as turmas, o EE identificou comportamentos divergentes, sendo a turma do 7ºB mais agitada, muito embora empenhada e motivada. Por sua vez, a turma com melhor comportamento foi a do 7ºA, por outro lado, a turma do 8º ano tem um bom comportamento e empenho, porém com algumas necessidades especiais, nomeadamente em duas alunas. Contudo, no 1º ciclo é necessário por vezes o EE adotar uma postura mais rígida, no sentido de se impor perante a turma e demonstrar a sua autoridade.

Aquando do início do ano letivo, participei na reunião de conselho de turma, onde através do feedback da DT e da caracterização da turma foi possível verificar o principal fator da escolha pela Escola na qual se inserem, respeitando na sua maioria a proximidade da zona de residência. Os alunos com deficiências motoras, integram esta turma, uma vez que a OC tem diversas formações e o seu trabalho extraescola está direcionado com pessoas com necessidade especiais. Ademais destes dados foi possível perceber que na generalidade da turma nutriam gosto pela disciplina de EF, tendo sido importante conhecer as características físicas dos alunos, através da realização do teste de aptidão física, assim como as avaliações de diagnóstico, de forma a identificar o nível da turma e com frequência praticavam desporto. Tal processo foi fundamental, no sentido de alcançar os estímulos que proporcionem uma melhor motivação e empenho dos alunos com a disciplina de EF.

De uma forma geral, a recolha de dados foi fundamental para a compreensão das atitudes, comportamentos, receios, motivações e preocupações dos alunos. Afigurou-se um fator de extrema importância para a PES do EE, no sentido em que possibilitou um conhecimento aprofundado sobre os alunos que tem sob sua alçada.

3.5. O núcleo da PES

O núcleo de prática de ensino supervisionada foi constituído por três estudantes estagiários, pelo professor cooperante e pelo professor supervisor da UMAIA. Assim sendo, o meu núcleo de PES foi composto por mim, pela Filipa e pelo Francisco, sendo orientado pela professora Carla Cardoso e supervisionado pelo professor Bruno Oliveira.

Como foi aconselhado pela nossa Orientadora e, também pelo supervisor, trabalhamos sempre em equipa, criando um clima favorável, de solidariedade, interajuda e amizade, o que veio a ser essencial para o bom desenrolar da prática de ensino supervisionada.

Em relação aos meus colegas de prática de ensino supervisionada afirmo que a sua presença provocou experiências enriquecedoras, pois foi possível, em conjunto, dar solução aos problemas que enfrentávamos no dia a dia, tanto aqueles que diziam respeito ao individual, como a o coletivo.

Se no início do ano, existia uma grande expectativa e receio, relativamente aos colegas de prática de ensino supervisionada, posso afirmar que rapidamente fiquei tranquilo e motivado acerca do grupo que encontrei.

Antes de iniciar a PS, apenas conhecia um dos meus colegas, sendo que desde a primeira reunião, fui criando com todos eles, além da relação profissional, uma conexão de amizade e companheirismo à medida que a PS foi progredindo.

Caracterizando o núcleo de prática de ensino supervisionada, destaco que sou o elemento mais velho com 34 anos, seguido dos meus dois colegas Francisco com 26 e a Ana Filipa com 25, ambos residentes no concelho de Espinho. A distância geográfica entre a minha residência e a dos meus colegas do núcleo da PES, não foi impedimento para a partilhas, pois recorremos por diversas vezes aos grupos de WhatsApp e TEAM's

Em comum, partilhamos o gosto pela atividade física e pelo Desporto, assim como o sonho de ser professor de EF. No seguimento da mesma temática e em poucas palavras, destaco o trabalho em equipa e a cooperação, corroborando com Nóvoa (2009) que afirma que o exercício profissional se organiza cada vez mais em torno de comunidades de prática no interior de cada escola, influenciando o seu tipo de relação. Acrescento que para além das boas relações, a partilha de conhecimentos e o sentido de responsabilidade que se verificou em todos os momentos do ano letivo, conduzem ao sucesso desta etapa das nossas vidas. Soubemos sempre respeitar a opinião uns dos outros e procurámos sempre em conjunto soluções para as adversidades que iam surgindo.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

O conceito de «bom professor» é extremamente complexo de definir, principalmente, se considerarmos as constantes mudanças na educação, que forçam a redefinição permanente do papel docente. Deste modo, tornar-se «bom professor» implica que este agente educativo esteja envolvido na sua plenitude, visto que a sua prática pedagógica resulta do conhecimento advindo da sua experiência, do seu comprometimento consigo mesmo, com os educandos e com a sociedade. Nóvoa (2009) remete-nos para a impossibilidade de definir o bom professor, a não ser através das listas intermináveis de competências, cuja simples enumeração se tornava insuportável. Desta forma, optou por um conceito menos estagnado e com outro nível de clareza, olhando não só para as dimensões profissionais, mas também para as dimensões pessoais, e identificando a conjugação de ambas na produção da identidade dos professores. Segundo o mesmo autor, a ênfase é colocada numa disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma disposição com forte influência cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor.

A atividade do professor requer pensamento crítico e criativo, conhecimentos específicos, bem como a atividade e iniciativa na preparação e realização do ensino. Portanto, cabe ao professor não ser apenas um mero executor de currículos previamente definidos, mas sim um decisor, um gestor em situação real. Bento (2003, p17) conclui que, “*o professor é responsável por tarefas que não pode delegar noutras pessoas nem resolver de outra forma.*”

Durante a PES fui reformulando a minha conceção sobre o que era ser professor, isto porque, à medida que a prática pedagógica foi decorrendo, fui atribuindo cada vez mais importância à planificação, reflexão e investigação.

4.1.1. Conceção de Ensino

Todo o processo de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na análise dos conteúdos programáticos ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático social do ensino (Bento, 2003).

Posto isto, considero que os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica me dotaram de confiança para ser capaz de resolver problemas e situações que foram surgindo. Isto transportou-me para uma constante necessidade de adaptação a situações inesperadas, por vezes, impossíveis de prever (Gomes et al., 2014).

Antes de qualquer planificação, ensino ou avaliação é necessário que cada professor conceba a sua perceção do ensino, da disciplina que leciona e do contexto em que vai ensinar. De acordo com Graça (2001, p. 110) as *"conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino"*.

O primeiro passo consistiu na análise de vários documentos estruturantes, importantes para o pleno conhecimento acerca do ensino da EF na escola, solidificando a minha confiança e dispersando os meus receios. Os documentos do Ministério da Educação (os PNEF), pelos quais a escola e os professores se regeram, bem como os documentos da própria escola, cujas diretrizes devem ser seguidas pelos docentes da Escola António Alves Amorim, serviram de base para o meu planeamento.

Foi tido em consideração, de igual modo, os critérios impostos pelo grupo disciplinar de EF, com base nas recomendações da DGS, dos Programas Nacionais de Educação Física e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Nestes documentos, encontra-se toda a programação para os diferentes anos letivos, que serviam de base para a preparação das planificações das UD's e planos de aula, bem como as atividades físicas e desportivas diferenciadas, na implementação de ações estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Aluno. Todos os documentos estruturantes produzidos pelo NPES estiveram ainda em consonância com o Regulamento Interno da Escola António Alves Amorim e o Projeto Educativo, bem como o Plano Anual de Atividades.

Segundo todas estas orientações, articuladas com a minha conceção sobre o modo de conceber e planear o processo de ensino e aprendizagem refletiram-se nos modelos de ensino implementados, que me permitiu ajustar e adaptar o processo às necessidades dos alunos, às especificidades das modalidades e às condições e/ou condicionalismos do contexto, através da diversidade de estratégias e metodologias de ensino ativas. As estratégias utilizadas dependem da circunstância em análise, adaptam-se ou não, à modalidade a implementar, e aos objetivos a atingir. Houve sempre a preocupação de investigar, orientar e aplicar os modelos que julguei serem os melhores, de acordo com o meu planeamento e características de cada turma. Rink (2001) sustenta esta mensagem referindo que não existe um modelo perfeito e que existem

questões fundamentais que o professor deve ter em conta, no sentido de utilizar os modelos que melhor se adequam aos problemas ditados pela sua prática docente.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

Metzler (2017, p.45) define um modelo de instrução direta “um plano abrangente e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão em obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de verificar a implementação exata do modelo”. O mesmo autor salienta que o modelo instrucional é um plano que o professor pode adotar para ajudar os alunos a aprender de forma mais eficaz, indicando que os melhores professores não são, necessariamente, aqueles que conhecem um maior número de modelos, mas sim aqueles que conseguem adotar um plano adequado de forma a promoverem resultados de aprendizagem.

Posto isto, no decurso da PES implementei o Modelo de Instrução Direta (MID), o Estilo Recíproco e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), assumindo um modelo ambíguo no ensino de algumas modalidades. A determinação do uso destes Modelos teve como referência a modalidade a lecionar, dos objetivos a atingir, das especificidades da turma, do contexto e do progresso de aprendizagem dos alunos (Mesquita et al., 2016).

Observei que estas variações são de extrema importância, na medida que subsiste a oportunidade constante de inovar e a necessidade de implementar metodologias de aprendizagem benéficas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A implementação de um conjunto de diferentes modelos instrucionais com diferentes estruturas (Mesquita, et al., 2016), permitiu-me fundir diferentes características dos modelos referidos anteriormente, de forma a dar mais robustez na aplicação de metodologias de ensino.

Salienta-se, de igual modo, que não existe um modelo instrucional que seja capaz de responder a todas as implicações de aprendizagem, porque os conjeturas que resultam num determinado contexto não significa por si só que deterão os mesmos resultados em todos os contextos e que sejam capazes de responder a todas as variáveis que intercedem numa aula (Rink, 2001). Desta forma, um bom docente não é o que tem um grande número de modelos ao seu comando, mas sim aquele que é capaz de selecionar o melhor modelo para a situação em que se encontra (Metzler, 2011).

4.1.1.1.1. Modelo de Instrução Direta

O MID distingue-se por ser um modelo centrado no professor, sendo que a tomada de todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem é da responsabilidade do docente (Mesquita & Graça, 2011). Este modelo foi utilizado nas unidades didáticas de atletismo (resistência aeróbia) e nas modalidades coletivas. Na unidade didática de atletismo e de badminton, por serem as primeiras a lecionar na PES e devido a minha experiência profissional ser restrita, optei por este modelo porque permitiu-me avançar metodicamente no processo de ensino, assim como, na tomada de decisão e na instrução, visto que existia uma monitorização elevada durante a ação e, por conseguinte, tornava a “*prática altamente estruturada*” (Mesquita e Graça, 2011, p. 49). Este modelo permitiu diminuir o perigo de comportamentos desviantes e, permitiu-me um maior controlo sobre toda a turma. Isto porque, este modelo concede o determinar das progressões, das tarefas, resultando em elevados tempos de exercitação e num maior controlo dos alunos.

Neste modelo, o processo é, em princípio, muito unidirecional. Os alunos têm um papel pouco ativo, podendo e devendo combater este entrave através do questionamento, mas, ainda assim, não privilegia processos de ensino e aprendizagem nos quais o aluno tem um papel mais preponderante. Assim, constatei que, através das observações realizadas a outros docentes, este modelo se sobrepunha em relação aos outros, pois para direcionar e conseguir organizar as atividades propostas, num curto espaço de tempo, parece ser mais fácil implementar o MID.

O professor tem, assim, um papel mais controlador, decidindo quais as regras e rotinas a cumprir, e controlando a gestão do tempo e ação dos alunos, durante as situações de aprendizagem. Deste modo, o professor também introduz, de forma estruturada, novas matérias e habilidades (*skills*), conseguindo mais tempo de prática e empenhamento motor. Este modelo aponta para um professor totalmente responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos, sendo estes agentes passivos na aquisição de conteúdos. Optei por aplicar o MID em instruções relativas à execução de exercícios mais técnicos das diferentes UD's, sendo que desta forma consegui ser mais esclarecedor para os alunos e controlar melhor a monitorização dos progressos dos alunos no conteúdo técnico das modalidades, implementando simultaneamente, regras e rotinas que asseguram mais facilmente o controlo da turma. O MID acaba, assim, por beneficiar as características das estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, sendo a sua monitorização, pelas atividades desenvolvidas pelo professor (Nascimento, et al., 2009). Será assim que o aluno consegue melhorar a sua capacidade e evoluir na sua aprendizagem,

tendo compreensão dos seus progressos e aprendizagens pelo *feedback* pedagógico proporcionado pelo docente.

À medida que adquiria mais confiança na minha prática letiva e certificava-me que os alunos facilmente seguiam as regras e hábitos implementados, foram implementados outros modelos com metodologias mais ativas e motivadoras para a aprendizagem dos alunos.

4.1.1.1.2. Estilo de Ensino Recíproco

O Estilo de Ensino Recíproco, segundo Mosston e Ashworth (2008) caracteriza-se pelas interações sociais, a reciprocidade e o ‘dar e receber’ *feedback* imediato (guiados por critérios específicos fornecidos pelo professor). Portanto o papel do professor é decidir todo conteúdo da matéria, seus critérios e todas as decisões logísticas e também fornecer *feedback* ao observador. O papel dos alunos é trabalhar em relacionamentos de parceria. Um aluno é o ‘executante’ o qual executa a tarefa, enquanto o outro aluno é o ‘observador’ o qual oferece *feedback* imediato e contínuo ao executante, usando para tal uma folha de critérios elaborada pelo professor.

Ao exigir a dupla tarefa de ensinar e aprender, determina o compromisso direto de colaboração entre praticantes, priorizando a relação entre cognição e ação, apoia os praticantes na representação/compreensão dos movimentos desejados, fator importante na orientação do processo de ensino e aprendizagem em que ambos são promotores em tarefas de ensino, na qual a correta representação mental da ação motora é crucial para que seja feita com eficiência (qualidade de realização) e eficácia (resultado obtido) (Rink, 1993).

O recurso a habilidades pedagógicas de cooperação constitui um meio por excelência de aplicação dos elementos técnicos em contextos que lhes conferem significado e apropriação, fomenta simultaneamente a entreajuda e o entusiasmo pela prática, alicerces da afiliação do desporto para a vida (Mesquita, 2012).

Posto isto, na implementação deste estilo de ensino nas minhas aulas, recrutaram-se os benefícios que este poderia trazer para a prática da EF e de algumas modalidades em concreto. Portanto, optei por usar este modelo na modalidade de Atletismo, Voleibol e Ginástica de solo, uma vez que me deparei com diferentes níveis de capacidade e motivação, nestas modalidades. No entanto, a utilização deste modelo envolveu trabalho ativo dos alunos, através de pesquisa e do recurso a materiais didáticos fornecidos pelo professor, a gestão do tempo, do material e das aprendizagens alcançadas, sendo atribuídas tarefas aos grupos em que os mesmos teriam de cumprir até ao fim da aula.

O intuito da aplicação do modelo consistiu em orientar o trabalho de pares heterogêneos, onde um aluno é observador e outro praticante, formado por um aluno que apresentava menor aptidão e outro que estivesse mais à vontade na modalidade, ou mesmo que a praticasse nas atividades não letivas. No decorrer das aulas esta desigualdade nos pares promoveu a cooperação e permitiu a evolução/sucesso de ambos alunos, pois foi possível observar que os alunos assumiram um compromisso efetivo e uma motivação para a realização das tarefas em conjunto, conseguindo melhores prestações no decorrer da aula, bem como uma avaliação sumativa positiva.

Enquanto EE, e durante a aplicação deste estilo de ensino, percecionei que existiu progresso das competências nas modalidades lecionadas por parte dos alunos, pois foi possível ver os constantes feedbacks entre eles, assim como, as relações sociais constantes na procura da resolução dos problemas. Bayraktar (2011) e Cardoso (2014) reforçam esta ideia nas suas investigações que os alunos revelam alegria pela entajuda e possibilidade de ensinar os colegas, sentindo-se úteis.

4.1.1.1.3. Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O MAC proporciona o trabalho em grupos superiores a 4 elementos, nos quais os praticantes aprendem a tarefa em colaboração e fomentam o desenvolvimento pessoal e social dos praticantes (Metzler, 2000).

O MAC foi implementado nas UD's de Atletismo, apenas no ensino de estafetas, ginástica de solo e Badminton, tendo sido importante uma organização de grupos de trabalho, derivando do espaço e número de elementos de cada turma, bem como do cuidado em manter grupos heterogêneos, de forma que a aprendizagem cooperativa fosse estimulada. Em cada grupo existente, para além da capacidade e género dos alunos, tive em conta, incluir alunos com aprendizagens distintas. Ao implementar o modelo tencionei a promoção de momentos que permitisse oportunidades para todos, proporcionado o sucesso pretendido e a responsabilidade individual.

Com a implementação do MAC, concedi aos alunos um ambiente favorável para o desenvolvimento das suas competências, tendo por base cinco características (Johnson & Johnson, 1998): interdependência positiva; responsabilidade individual; interação frente a frente; desenvolvimento de competências interpessoais e grupais; e avaliação do processo de trabalho do grupo, de modo a melhorar o seu funcionamento.

O trabalho de grupo implementado permitiu que os alunos desenvolvessem um compromisso na busca do sucesso, em que todos se sentiam responsabilizados pela aprendizagem, desenvolvendo o seu conhecimento sobre as modalidades aplicadas, bem como as suas competências sociais pelo relacionamento entre os pares. Todo o processo de ensino e aprendizagem concentrou-se na construção social do conhecimento das modalidades aplicadas, assim como, na figura do aluno. Neste caso, enquanto professor atuei na criação de ambientes favoráveis para que os alunos desenvolvessem as suas habilidades sociais e cognitivas com criatividade (Barreto, 2017; Torres & Irala, 2014).

Este modelo encerra em si uma aprendizagem pedagógica que conduziu a uma melhoria real das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo as capacidades do pensamento, a motivação, as relações interpessoais, aumentando a motivação e as relações entre pares, ampliando significativamente o desempenho cognitivo, psicológico e social resolvendo de certa forma o problema das diferenças sociais. Os benefícios esperados da aprendizagem cooperativa apontaram para uma Aprendizagem para todos, Realização académica, Comunicação especializada e Saúde psicológica (Li & Lam, 2013).

Em suma, a heterogeneidade de modelos e estilos de ensino fez com que os alunos deixassem as aulas de EF com o sentimento que as mesmas não eram monótonas e com vontade de regressar, promovendo experiências de ensino diversificadas, alcançando o melhor de cada um. Coincidindo com as palavras de Rosado e Mesquita (2009, p. 45 e 46), percebi que *“há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”*, de entre os modelos de ensino mais centrados no professor e modelos mais centrados nos alunos.

4.1.2. Planeamento

Para Amado (2001), a relevância de um bom planeamento é incontestável, pois é fulcral para que se verifique uma boa gestão do espaço, material e tempo de aula; uma exposição com os requisitos mínimos; um adequado questionamento dos alunos e uma boa aptidão para conseguir envolver toda a turma nas atividades.

O plano anual é um documento global onde são analisados os conteúdos distribuídos para cada ciclo de ensino. Em particular, tive a oportunidade de selecionar a ordem das modalidades a lecionar nos diferentes períodos, sendo que apenas me foi imposta a condição de libertar a última aula de cada período para atividades da escola ou para completar avaliações

caso fosse necessário. É importante mencionar que durante os três períodos, a unidade didática de Condição Física foi desenvolvida em aulas designadas só para o efeito e, também foi um conteúdo implícito em aulas de outras modalidades.

Na concretização do plano anual, o número de aulas de cada Unidade Didática já tinha sido previamente definido pelo Departamento de Educação Física, existindo espaço para adaptações sempre que se justifique. Quanto ao método de organização e elaboração do planeamento das UD's, utilizei o último módulo dos modelos de estrutura do conhecimento (MEC), designada por grelha de Vickers, e planos de aula. Por último, evidenciar que lecionei o 8º ano, e segundo as aprendizagens essenciais, no 3º período devia ser abordada uma modalidade alternativa. Porém, a modalidade de Ginástica de solo e aparelhos, é uma modalidade de difícil aprendizagem para os alunos e que tinha de ser aprofundada, uma vez que a mesma fazia parte das provas de aferição. Portanto, em conjunto, tomamos a decisão de não lecionar modalidades alternativas e direcionar o foco para a Ginástica, com o intuito de preparar e melhorar as capacidades dos alunos, tendo em conta a sua melhor prestação nas provas de aferição. Assim sendo, no 1º período lecionei Aptidão Física, Badminton, Futsal e Atletismo (Corridas). No 2º período, lecionei Voleibol, Basquetebol e Atletismo (saltos e lançamentos). E finalmente, no 3º período lecionei Andebol e Ginástica.

Relativamente à planificação das unidades didáticas, tive o cuidado de realizar atempadamente todas as planificações das UD's e planos de aula, sendo estas enviadas ao OC do NPES, para correção e retificações necessárias para a sua implementação. Estas envolvem tudo o que diz respeito à modalidade e expõem etapas claras e bem estabelecidas do processo de ensino e aprendizagem. Os planos das unidades didáticas foram, primeiramente, pensados tendo em conta o *roulement* da Escola António Alves Amorim, uma vez que foi necessário conciliar o espaço para a prática físico-desportiva entre os diversos professores do grupo de EF e abrangeram os objetivos a atingir, a organização e estruturação didáticas da matéria, a função e tarefas didáticas das distintas aulas e os meios e materiais necessários.

A elaboração das UD's representaram um desafio, que me proporcionou a consolidação dos meus conhecimentos e competências pedagógicas, bem como estratégias necessárias ao ensino das modalidades. A minha maior dificuldade prendeu-se com a seleção dos conteúdos a abordar dado que os números de aulas disponíveis para as unidades didáticas, nem sempre foram suficientes para serem abordados todos os conteúdos definidos no Programa do Ensino Secundário de Educação Física. O feedback da OC foi de extrema importância para que pudesse superar esta questão, uma vez que me ajudou na seleção dos aspetos mais relevantes do Programa.

No tipo de planeamento escolhido, tive em consideração o tempo necessário de aprendizagem do aluno, com base na minha própria experiência ou com base em estudos de referência, de modo ao aluno obter sucesso na sua aprendizagem. A sua aplicação foi concentrada numa fase inicial da aula que dedicava a conteúdos mais transversais e articulados com a modalidade a ensinar, tais como o aquecimento, métodos de treino, relaxamento muscular, métodos de prevenção de lesões, entre outros. Com a implementação do planeamento foi possível implementar uma aprendizagem passo a passo, sendo esta transversal a várias UD's. O objetivo entre as UD's mudou, evitando-se trabalhar apenas um determinado conteúdo no decorrer da aula. A nível da aprendizagem, esta foi alcançada pelos alunos no decorrer do ano letivo (Viciano & Mayorga-Vega, 2016).

Com isto, os alunos compreenderam que as suas aprendizagens não estavam centradas apenas numa modalidade, mas sim, evidentes em mais, ou seja, os conteúdos/princípios abordados numa modalidade eram transversais e tinham significado na prática de ambas. As aprendizagens foram assim entendidas como uma só, finalizando por relacionar as matérias e fomentando uma aprendizagem mais significativa (Viciano & Mayorga-Vega, 2016).

É importante mencionar que nem todos os conteúdos foram consolidados, uma vez que, na minha opinião, o número de aulas assim não o permitiu. Terminado o planeamento da unidade didática, surge o plano de aula.

Para Bento (2003) o plano de aula representa o ponto de ligação do pensamento e da ação do professor e, por isso, impõe uma boa preparação. É durante a aula que o professor deve utilizar muita da sua atenção, concentração e esforço para que consiga executar o plano antecipadamente elaborado revelando também poder de reação e adaptação a novas situações. O referido autor assume que o plano de aula deve apoiar-se nos documentos já concretizados como o planeamento anual, tendo em consideração a matéria, as características e competências dos alunos, as condições de ensino e os objetivos definidos para cada unidade didática.

Tendo em consideração a informação acima descrita procurei construir e utilizar um plano de aula simples, coerente e completo, onde pudessem ser consultados todos os aspetos referentes a cada aula de forma rápida e eficaz. A elaboração de um plano de aula que correspondesse a todos esses critérios foi, numa fase inicial, uma tarefa difícil pelo facto de pretender englobar todos os parâmetros num só documento. Porém, a utilização de um plano de aula funcional, rápido de consultar, organizado e com informações pertinentes para a realização da aula, mostraram ser um recurso fundamental e pertinente para o controlo, gestão

das aulas e conteúdos. A concretização de inúmeros planos de aula verificou-se de extrema importância para a minha evolução profissional.

Para além deste planeamento, tive que ter em consideração os alunos NEE, pois estes requerem adaptações. Em algumas das modalidades, foi possível a realização das tarefas e dos exercícios elaborados para a restante turma. No entanto, devido as maiores dificuldades de uma dessas alunas, juntamente com a OC, estabelecemos uma aula de natação, pois esta permitiu que aluna tivesse momentos de prática desportiva, com atenção as suas limitações. Assim, forneci aos alunos documentos de apoio, sobre as diversas modalidades para que estes realizassem um estudo diário, pois quando os mesmo não tinham condições para realizar as atividades, apresentavam um relatório da aula ou respondiam a uma ficha de trabalho.

Sempre que foi necessário adaptar e modificar o planeamento, saliento a importância dos feedbacks e os constantes momentos de reflexão no final de cada aula com a professora cooperante e com os meus colegas da PES que me auxiliaram a refletir, a corrigir e a melhorar os planos de aulas, as adaptações ao planeamento e a minha capacidade de conhecimento dos conteúdos.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. O papel do professor

Para Sidentop (1998), cabe ao professor criar uma sequência de comportamentos de rotina que auxiliem na construção da sua identidade e metodologia de ensino, de forma a potenciar nos seus alunos empenho, durante um tempo elevado, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas.

Na posição de professor e nos momentos que antecederam a aula, visualizei a mesma na minha imaginação como forma de idealizar a minha atuação. Habitualmente, cerca de 15 minutos antes do início de cada sessão, já estava no espaço designado para a aula de forma a recolher o material necessário, organizar o espaço de aula e precaver qualquer imprevisto que pudesse condicionar o desenrolar da mesma.

Geralmente, no primeiro contacto com os alunos, tinha uma abordagem de carácter mais informal e tentava perceber a disposição e animosidade. Sempre que possível, falava um pouco com eles sobre algum tema da atualidade, relacionado com o Desporto ou sobre outra temática. Acredito que este diálogo era fundamental porque o processo de ensino e aprendizagem é extremamente dependente da relação estabelecida entre os alunos e o professor, por isso, a

comunicação entre ambos assume um papel essencial, constituindo-se como principal meio de atingir aprendizagens (Silverman, 1993).

4.1.3.2. Instrução: que facilidades e dificuldades?

Saber comunicar ou ter a capacidade de adaptar a sua comunicação constituiu um dos fatores decisivos da eficácia pedagógica, sendo por isso inquestionável o seu valor na instrução do processo de ensino e aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Na minha atuação enquanto docente acautelei a comunicação específica, isto é, adequada à realidade desportiva. Como tal, a comunicação do professor de EF deverá ser técnica e com recursos científicos de forma a distinguir a nossa intervenção. Portanto, é necessário adquirir conhecimento e domínio das modalidades e dos termos técnicos associados. Isto, exigiu da minha parte um estudo prévio e atualizado das modalidades, nomeadamente as suas regras, regulamentos e componente técnica e tática. Para tal, a leitura regular de livros específicos e a visualização de alguns vídeos/sites/jogos foram alguns dos recursos que utilizei.

Para Botelho et al. (2005) o sucesso das aulas, reflete-se essencialmente de comunicações eficazes. Para o efeito, e como forma de preparação da aula, em casa fui trabalhando o discurso, simulando sozinho e em frente a um espelho. Esta foi uma das estratégias utilizadas, no sentido de melhorar o desempenho desta componente. Importa referir que é diferente discursar perante uma sala com alunos e um cômodo vazio, no entanto, isso tranquilizava-me e preparava-me para as aulas.

Neste tema, e como é natural, devido à experiência adquirida enquanto praticante desportivo, senti maior facilidade em modalidades coletivas, por estar mais familiarizado com o vocabulário próprio dessa tipologia de modalidade. Por exemplo, expressões como “passe e desmarca” ou “transporta a bola” são utilizadas pelos treinadores de várias modalidades. Isto também é transmissível aos conteúdos dos jogos desportivos coletivos.

O principal problema de atuação detetado relativo à comunicação prendeu-se com a utilização de uma linguagem não específica, ou seja, muitas das vezes devido a simplificar a comunicação utilizamos expressões ou verbos inadequados, como por exemplo, durante um aquecimento utilizar a expressão “pernas esticadas” em vez de “membros inferiores estendidos”. Na minha opinião é um pormenor que pode e deve ser melhorado, com o intuito de especificar a linguagem, adequá-la e credibilizar a nossa profissão.

O feedback equivale ao conjunto de informação comunicada pelo professor após a realização de uma habilidade motora por parte de um aluno, no sentido de aperfeiçoar o seu

desempenho (Rosado & Mesquita, 2011). É sem dúvida um recurso que auxilia o professor na intervenção pedagógica. Para Hoffman (1983) o feedback divide-se em duas fases: a fase de diagnóstico e a fase de prescrição. A fase de diagnóstico refere-se à identificação do erro, à reflexão sobre a sua natureza e à identificação das suas causas. Nesta questão, a minha atuação passou sempre por observar duas a três vezes a atitude/desempenho do aluno, de forma a identificar se este erro persiste ou é algo esporádico. Por sua vez, a fase de prescrição corresponde não só ao feedback bem como a novas instruções ou a alterações do meio, quer seja através de tarefas motoras alternativas, ajustamentos do grau de dificuldade, entre outros. Nesta fase, durante as aulas, pedi aos alunos que tinham uma maior proficiência motora que demonstrassem o exercício ou até que executassem gestos técnicos diferenciados.

No que corresponde ao tipo de feedback, recorri grande parte das situações a feedbacks individuais porque, na minha perspetiva, os alunos quando corrigidos individualmente sentem-se menos expostos e ficam mais focados no erro a corrigir do que se fosse uma simples correção coletiva. Porém, esta também é necessária, pois quando verifico que se trata de um erro comum a diversos alunos, dirijo os feedbacks podem a um grupo ou a toda a turma (Rosado & Mesquita, 2011).

A principal dificuldade que encontrei na transmissão de feedback, foi na aplicação da instrução correta em determinadas modalidades. Isto é, normalmente identificava qual o erro a que o aluno realizava na execução, mas depois nem sempre transmitia o feedback adequado para a sua resolução. Senti este problema em modalidades das quais o meu domínio não é total, tais como o Atletismo. Hoffman (1977), explica que os professores que não conseguem identificar os erros críticos nas respostas dos alunos, ou mesmo conseguindo, não interpretam corretamente o seu significado, estão destinados a cometer enganos quando entram na fase de prescrição. Portanto, é algo que consegui melhorar durante o decurso do ano letivo, para isso fui mais exigente, analisei, estudei e visualizei, permitindo conhecer melhor as modalidades que senti maior dificuldade.

Por outro lado, procurei ser um professor bastante motivador e incentivador, transmitindo aos alunos, indicações positivas e de cariz motivacional, quer seja através de palavras ou de gestos. Creio que esta estratégia proporcionou motivação e criou um clima de turma mais favorável, o que é corroborado por Potrac et al. (2002) que sublinharam que minimizar as intervenções negativas em detrimento de feedbacks positivos sobre os aspetos que estão a ser bem realizados, fortalece não só a execução das ações como cria um clima positivo de aprendizagem.

4.1.3.3. A Gestão e Controlo da Aula

A gestão de aula é um assunto no qual os docentes têm vindo a refletir durante os últimos anos. Cada vez mais, os exercícios individuais ou analíticos são substituídos por exercícios mais produtivos aproximados ao jogo ou com maior riqueza de conteúdos, otimizando assim o espaço e o tempo de aula.

Relativamente a este ponto e devido ao facto de a minha turma do 8^a ano ser constituída apenas por 19 alunos, não senti tanta dificuldade na gestão e controlo da turma. O número reduzido permitiu que os estudantes pudessem exercitar mais, levando a uma maior participação nas tarefas e maior envolvimento no número de repetições por exercício.

Enumerando algumas estratégias empregadas para minimizar tempo de espera, temos a organização do espaço e a correspondente colocação das estruturas dos exercícios; criação de grupos/equipas de trabalho que se mantenham do início ao final da aula; introdução da regra dos 5 segundos para chamar; pedir aos alunos para recolherem material em determinadas transições de exercícios; retirar o material ao longo da aula para evitar os tempos de espera na montagem dos exercícios.

Relativo ao controlo da aula, deve ser mantido o contacto visual de toda a turma, por parte do professor, para isso deve ser considerado o posicionamento e o deslocamento durante a aula. Assim, é algo que dediquei especial atenção e preocupação, pois considero que para manter o controlo da aula devo adotar um posicionamento que permita estar em contato visual com todos os alunos.

O deslocamento do professor deve ser realizado de forma que nenhum aluno fique colocado nas nossas costas. Para isso, deve ser realizado fora da zona de exercitação e sempre posicionado para o interior dos exercícios. Todavia, existem momentos em que estamos a corrigir, incentivar ou assistir um aluno e que nos impede de visualizar toda a turma. Nessas situações optava por reposicionar os alunos junto do professor. No entanto, em alguns momentos, denotei algumas dificuldades em manter o posicionamento adequado, muito por culpa da falta de experiência e de prática no ensino, o que me leva muitas vezes a “esquecer” por momentos este aspeto.

4.1.3.4. Disciplina e Gestão de Conflitos

A disciplina é uma dimensão muito importante no processo de ensino e aprendizagem, contudo, não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas como um meio importante para

ajudar o professor a alcançar os objetivos de ensino (Siedentop, 1991). Esta é uma área de grande importância e a sua correta manipulação possibilita o bom ambiente na aula. Por sua vez, Neves (2011) explica que para a existência de um conflito é necessário que cada uma das partes interprete a situação e que depois haja uma forma de oposição e incompatibilidade, e por último que ocorra alguma forma de interação ou de interdependência entre as partes.

Posto isto, para que existisse disciplina e redução dos conflitos, procurei estabelecer regras e ter um discurso assertivo, com isto consegui transportar para os alunos a minha posição, ou seja, quando aumentava o tom de voz ou soava o apito os estudantes percebiam que o silêncio e a organização tinha de ser estabelecida. Porém, para que esta postura não afetasse o interesse dos alunos, recorri ao diálogo, pois é uma ferramenta útil para pedir opiniões, dar e receber informação, partilhar sentimentos, reunir esforços, encontrar alternativas (Ballenato, 2008),

Como forma de evitar o conflito e manter a disciplina, potencieei os exercícios realizados em equipa, pois na sua maioria, estavam direcionados para o trabalho colaborativo, este pensamento corrobora com Perrenoud (2000) que defende o trabalho em equipa como uma competência importante para que um professor consiga evitar/gerir/resolver os conflitos. Através desta forma de atuar, consegui perceber os comportamento e atitude dos estudantes e, com isto, eleger as melhores estratégias para potenciar a disciplina e a aprendizagem.

No entanto, considero-me um professor benevolente, por vezes. Nesta perspetiva, a OC foi mencionando esta característica e transmitindo feedback de forma a modelar a minha postura e ser mais assertivo. Ainda assim, a minha turma nunca me colocou desconfortável visto ser empenhada e não possuir grandes problemas comportamentais e de interação social.

4.1.4. Avaliação

A experiência que adquiri através da área do treino permitiu-me, aquando do início da PES, ter o entendimento de que o processo de avaliação não está apenas relacionado com o desempenho dos atletas ou dos alunos, mas também a necessidade de melhorar as práticas docentes. Evidentemente, este procedimento de avaliação coloca o treinador/professor numa posição de analista e ao mesmo tempo analisado. Para Bento (2003) a avaliação juntamente com a planificação e a concretização do ensino são tarefas primordiais da atividade do professor. Durante a PES deparei-me com a avaliação e entendi que esta é um constituinte que regula as minhas práticas pedagógicas, mas assume também uma utilidade de certificação das

aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, traduzindo-se numa " *avaliação como prática estruturada*" (Abrantes, 2002, p. 9).

Bento (2003) alega que o processo de avaliação decorre em três momentos, acontecendo que o primeiro deles é realizado no decorrer da aula. Aqui não se pode falar precisamente de análise e avaliação de ensino. Estes pressupostos, têm lugar quando se reflete sobre as aulas e se registam os resultados e as adaptações necessárias. A análise e avaliação dos alunos não é um processo isolado da ação pedagógica e, portanto, terá de existir uma relação com a planificação e a realização do ensino. A avaliação servirá para apurar e apreciar a evolução dos alunos, mas também para regular todo o processo de ensino.

Os objetivos da avaliação não estão apenas relacionados com a atribuição de uma classificação, mas também recolher informações essenciais, como identificar problemas para uma intervenção mais ajustada e coerente de forma a proporcionar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Assim, *"sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal"* (Bento, 2003, p. 175).

Para Rosado (2002, p.12), *"as práticas avaliativas dependem de um complexo jogo de fatores interdependentes que passam pelas representações que os professores têm da Escola, da Educação, da Avaliação, da Relação Educativa, etc."* Porém, apesar de o professor tentar sintetizar numa classificação tudo aquilo que percebeu e tudo o que o aluno demonstrou na aula, existe sempre alguma subjetividade pertencente a esta prática. No entanto, esta subjetividade não retrai a credibilidade ao trabalho do docente, mas corrobora com facto de a avaliação ser dependente de vários fatores e representações do professor.

Existem várias formas de avaliação e procedimentos que tornam este método o mais claro e justo. No que respeita à análise e avaliação dos alunos, uma questão com que me deparei na sua planificação manifestou-se no que avaliar e como avaliar. Entre todos os tipos, formas e momentos de avaliação existentes, apenas irei salientar aqueles que estiveram presentes na minha prática pedagógica. Na minha prática pedagógica utilizei maioritariamente a avaliação através da observação e do desempenho em cada uma das componentes técnicas e táticas das modalidades. Escolhi este tipo de avaliação, uma vez que considereei, juntamente com a OC, ser um método mais eficaz para os momentos de avaliação das minhas aulas.

Ao longo da PES utilizei três tipos de avaliação, sendo elas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, e a avaliação sumativa. Na primeira fase da PES, eu e os meus colegas optamos por realizar as grelhas de avaliação diagnóstica em conjunto porque as incertezas e as

dúvidas eram muitas e, através do trabalho colaborativo, tentamos colmatar algumas das nossas inseguranças. Destaco a importância que a avaliação diagnóstica teve ao longo do ano letivo, isto porque foi através da mesma que identifiquei o nível de desempenho dos alunos e consegui projetar o que pretendia que estes executassem num determinado conjunto de aulas. Na unidade didática de futsal o nível de desempenho na AD dos alunos foi bom e, a partir desse momento, foi possível projetar o que poderia esperar para a avaliação sumativa. Esta avaliação teve um papel importante na minha prática pedagógica porque foi através da mesma que pude reformular os objetivos para os alunos, já que a observação constante do seu desempenho permitiu-me perceber claramente se os objetivos eram exequíveis e alcançados.

A AS, segundo Mesquita (2015), é um tipo de avaliação que facilita a progressão ou à retenção do aluno, isto porque realiza uma comparação entre os resultados globais e com isso verifica a progressão de um aluno em relação a um conjunto de objetivos previamente definidos. Para Rosado e Colaço (2002, p. 66) a AS *"fornece um resumo de informação disponível, precede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino."* No meu entender, a AS é um recurso que permite conhecer mais sobre o desempenho do aluno e adquirir conhecimento para colmatar um processo de ensino e aprendizagem mais fidedigno.

A AS constituía-se como o momento de avaliação formal dos alunos e, com isto, gerou alguma pressão nos alunos. De forma a reduzir este constrangimento foi necessário adaptar as condições de avaliação aos alunos, permitindo à turma a avaliação ao longo dos conteúdos e também em situação de jogo. Em termos de instrumentos de avaliação, durante a minha prática pedagógica fui utilizando os distintos instrumentos e adaptar aquilo que considerava mais útil e importante de forma a realizar esta função pedagógica, com maior eficácia.

Em contrapartida, com os alunos NEE, realizei a avaliação de uma forma similar. A avaliação realizada com estes alunos foi à imagem de todos os outros, contínua. Neste aspeto valorizei a sua presença nas aulas e a quantidade de trabalho produzido, ou seja, a sua comparência nas aulas era valorizada sobre os demais, pois foi uma forma de quantificar o seu interesse na aula, assim como a realização das tarefas propostas. Relativo a avaliação sumativa, avalei os seus conhecimentos sobre as modalidades, através de fichas de trabalho, relatórios e do teste.

Depois de utilizar os instrumentos, denoto que não existe um que possa ser definido como melhor do que o outro, isto porque cada um deles tem os seus pontos fortes e também os seus problemas, sendo que a opção do instrumento a utilizar deve ter em conta os diversos fatores, nomeadamente, a modalidade, o tipo de avaliação a realizar, o número de alunos e o

tempo de aula disponível. Foram estes aspetos que estiveram na base da elaboração dos instrumentos de avaliação. Assim, ao longo da prática pedagógica as grelhas de avaliação tornam-se cada vez mais sucintas e de fácil observação, centrando os critérios no que realmente importa para o ensino e aprendizagem. Por isso, o instrumento de avaliação deve ser construído pelo próprio professor, em função do contexto e da matéria de ensino. Portanto, é essencial que o docente consiga encontrar uma forma de avaliação, lógica e equitativa de forma transmitir o desempenho do aluno.

Relativamente aos conceitos psicossociais, estes foram alvo de uma avaliação através de uma lista de verificação que era preenchida no final de cada aula. Relativamente à categoria transdisciplinar condição física foi definido pelo grupo de EF que a avaliação se baseava no desempenho dos alunos na bateria de testes FitEscola. Esta avaliação foi realizada no início e final de cada período letivo.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

O dinamismo dos professores não se limita apenas à leção das aulas, pois este abrange um conjunto de tarefas, essências para o bom funcionamento das instituições. Sardinha (2013, p. 95) menciona, *“a ação do professor não se esgota no processo de gestão e organização do ensino, nem na leção das aulas e relação que estabelece com os próprios alunos. Neste reportório de ações a conexão e integração que o professor desenvolve na comunidade escolar representam, igualmente um aspecto predominante para a sua atuação.”*.

No seguimento deste pensamento, Silva (2009, p. 9) refere que a *“sociedade presente, marcada pela diversidade e pela pluralidade, exige funções acrescidas à escola, colocando-lhe a responsabilidade de preparar os jovens para o futuro que terá que enfrentar. Assim, além de gestor da aula, o professor tem de ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar, e ainda gestor da interação com a comunidade. O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem de ser capaz de dar resposta. (...) Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global do ser professor”*.

A atividade do professor e o que ela abrange, não se encontrava bem elucidada, o que causa algum receio. Nesse sentido, é sabido que a principal tarefa do professor é a leção das suas aulas. Para tal função, utilizei a minha experiência, adquirida através de atividades que fui exercendo com jovens, assim como aquela que foi adquirida através da formação académica, para promover a minha afirmação enquanto professor, aos meus alunos. Por outro lado, desconhecia as tarefas a realizar pelo professor fora do contexto de aula, devido a minha inexperiência, o que resultou no receio do desconhecido. Ao longo do 1º período e também no início do 2º período, tive oportunidade de vivenciar para compreender a complexidade e a diversidade que o papel do professor compreende. Assim, permaneci todo o tempo possível, na escola para que a quantidade de interações com a comunidade fossem mais elevadas, o que teve resultados bastante positivos para mim, porque entendi que o que nos distingue no interior da profissão, para além da tarefa principal, são as capacidades de cooperação, partilha de conhecimentos, relacionamento e gestão, que otimizam o desenvolvimento da instituição que estamos inseridos. A minha participação na escola e as boas relações estabelecidas com a comunidade, revelaram-se importantes para evolução pessoal e profissional, pois surge o sentimento de integração e sobretudo da partilha de experiências. As vivências com os alunos

fora do contexto de aula, as conversas informais com os professores e a partilha de ideias desenvolveram e reformularam a minha identidade pessoal e profissional.

De seguida, enumero as atividades e eventos em que participei ativamente enquanto EE, bem como a participação no desporto escolar e na direção de turma.

5.1. Atividades realizadas

“A Educação Física e o Desporto desempenham um papel muito importante não só no desenvolvimento físico, mas também na área do desenvolvimento pessoal, social e moral dos estudantes” (Rosado citado por Rosado e Mesquita, 2011, p.9)

Como membro do Departamento de Educação Física, e da comunidade escolar, tornou-se fundamental participar e incrementar atividades para a utilidade de todos.

A implementação de atividades envolve um planeamento prévio, em concordância com a disponibilidade dos recursos humanos e materiais da instituição. Assim, numa fase inicial do PES foi importante conhecer o plano de atividades definido para o respetivo ano letivo de modo a fazer um levantamento do que ainda podia ser desenvolvido, pelo núcleo de PES. Portanto, tivemos conhecimento de que o plano de atividades da instituição estava definido e planeado para todo o ano, sendo que havia apenas disponibilidade para a implementação de um novo projeto.

Posto isto, optámos por propor um novo projeto e também participar de forma ativa na organização e concretização dos eventos planeados pelos, de forma a promovermos a nossa integração na comunidade escolar e a participar nas diversas atividades que a seguir se descrevem.

5.1.1. Dia das Modalidades

A primeira atividade, realizou-se no decurso do primeiro período, foi designada de “Dia das Modalidades” que teve como principal objetivo, para o EE, manifestar capacidades de organização, planeamento, execução e controlo da atividade. Este evento decorreu, no pavilhão da escola, no dia 23 de setembro de 2021, das 08h30 às 18h00.

A atividade decorreu num sistema de rotatividade, onde os alunos estiveram em média 15/20 minutos em cada modalidade (Ténis de Mesa, Futsal e Andebol). Este evento, para além

da prática desportiva, tinha como objetivo o recrutamento de alunos para as diferentes modalidades do Desporto Escolar.

Verificou-se um sucesso, pois o objetivo primordial foi cumprido, uma vez que as inscrições de alunos no DE foi significativa e o ambiente vivido no interior do pavilhão, foi de alegria.

5.1.2. Street-Basket

Previamente à realização do torneio de Street-Basket, a distribuição de funções foi realizada pela Coordenadora do Desporto Escolar.

Nos dias precedentes à atividade foi pedido que todos os professores divulgassem junto das suas turmas o regulamento, que foi explicado durante uma das aulas de EF. Foi também solicitado aos EEs que divulgassem aos alunos o site e cartazes, alusivos ao torneio e solicitar o nº participantes / inscrições.

As tarefas de organização foram definidas e reveladas, em função de cada elemento presente na organização. Sendo as tarefas, de secretariado (vídeo projetor, computador, esferográfica, impressora, projetor, microfone, música, pódio, prémios / medalhas), estafetas (recolher os resultados e entregam no secretariado) e árbitros (arbitro e oficial de mesa). No meu caso foi-me designado a função de árbitro. Esta tarefa foi definida, tendo por base o conhecimento e gosto pela modalidade. Apesar de nunca ter jogado como federado, pratico regularmente, tratando-se de uma modalidade de eleição para mim. Além disso sou oriundo de uma cidade com princípios e raízes de basquetebol.

Durante atividade, as principais tarefas eram:

- a) chamada de equipas / registo de presenças
- b) entrega de calendário de jogo para cada capitão de equipa
- c) reforço das regras / regulamento do torneio
- d) realização do torneio (organização mais acessível devido a aplicação do Regi prof)
- e) entrega de prémios por equipas e individuais (melhor marcador).

Refletindo sobre a atividade, o balanço da mesma foi positivo, pois a divisão da competição por escalões, nas primeiras horas da manhã jogaram os infantis e nas horas restantes os iniciados, revelou-se uma ótima estratégia na gestão do tempo e na forma fluída

com que a atividade se desenrolou. Saliento que a atividade se desenvolveu segundo as regras da DGS devido à situação pandémica (aplicação plano contingência COVID).

5.1.3. Corta-Mato

A atividade em questão foi planeada para o dia 12 de novembro de 2021. Todavia, após reunião com o departamento de EF, optámos por alterar a data de realização do evento, para uma data que não entrasse em paralelo com outras atividades da escola. Assim, o corta-mato realizou-se no dia 11 de novembro de 2021, a partir das 8:30h, coincidindo com uma quarta-feira. A data foi escolhida de forma propositada pois no período da manhã todos os alunos têm aulas, interfere com os tempos letivos, mas também permite uma maior afluência da comunidade. Logo, por este motivo, o número de participantes seria mais elevado.

A promoção e divulgação da atividade foram realizadas por intermédio de cartazes e panfletos, assim como a transmissão direta junto das várias turmas e da comunidade.

No que diz respeito à distribuição de tarefas, fiquei responsável pela entrega dos dorsais aos participantes, a minha colega de núcleo ficou na zona dos lanches e o outro membro do núcleo responsável pela zona de chegadas, mais propriamente pela recolha dos dorsais e respetiva classificação. A atividade decorreu no interior da escola, num percurso definido pelo grupo de EF. Importa mencionar que a orientadora cooperante teve um papel essencial na concretização deste projeto, tendo auxiliado em diversos aspetos

O balanço desta atividade foi extremamente positivo, isto porque para além de desenvolver competências de planificação, organização e realização de eventos, o contacto com a comunidade educativa foi imenso, criando relações de afinidade.

5.1.4. Mega Atleta

A atividade é inserida no Desporto Escolar e designa-se por Mega Atleta. Este projeto desenvolve-se tendo como referência a velocidade, uma qualidade física fundamental no desenvolvimento motor da criança/jovem. O projeto consta da realização de provas de Velocidade de 40 metros e de atividades complementares como as estafetas mistas (envolvendo diferentes escalões e géneros), uma prova de Salto em Comprimento, uma prova de 1000 metros, uma prova de Lançamento do Peso e uma prova de Lançamento de Precisão, para alunos em cadeiras de rodas.

O Mega Sprinter é apadrinhado desde o início por Francis Obikwelu, vice-campeão Olímpico nos 100 metros e dezenas de vezes atleta internacional. Por sua vez, o Mega Salto é apadrinhado pelos atletas olímpicos Naíde Gomes, e Nelson Évora O Mega KM é apadrinhado pelo atleta olímpico Rui Silva e o Mega Lançamento é apadrinhado pelo atleta olímpico Marco Fortes e vencedor de 6 medalhas em competições internacionais. Este leque de atividades visa abranger toda a população estudantil dos 2.o e 3.o ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário em 5 escalões etários, masculinos e femininos, dos 9 aos 21 anos, direcionando-se a um público-alvo de cerca de 600 mil alunos. As atividades distribuir-se-ão por três fases com o objetivo de apurar os melhores alunos do País, em cada uma destas disciplinas do Atletismo.

Esta atividade pretende motivar e sensibilizar todos os alunos para a prática do Atletismo, serão os grandes objetivos do Projeto Mega.

Nesta atividade realizada, a 25 de março, colaborei com o grupo de EF, tendo como principal função o acompanhamento dos alunos, de forma a encorajar e motivar a sua prestação na realização das tarefas, assim como, o controlo dos mesmo e também a distribuição dos lanches. Em suma, foi uma atividade de sucesso, pois tudo correu dentro da normalidade e a escola conseguiu atingir os seus objetivos em termos de resultados.

5.1.5. TopBall

O Torneio TopBall, consiste na realização de um torneio entre turmas, da modalidade de Andebol. Esta atividade, é definida pelo grupo de EF, com o intuito de apurar um vencedor, para representar a escola, na taça UNICEF. Nesta atividade, realizada na manhã do dia 1 de abril, a minha função centrava-se no controlo dos árbitros de mesa, ou seja, tinha como objetivo averiguar se os resultados correspondiam ao informado pela mesa. Neste capítulo, considero que atividade se desenrolou da melhor forma, uma vez que não existiram erros.

5.1.6. Seminário Relação Pedagógica

No âmbito da disciplina Projeto de Intervenção (PI) e também da PES foi concebido um Seminário, que consta do plano do MEEEFBS. Esta atividade teve como tema “*A Construção da Relação Pedagógica entre Estudantes Estagiários e alunos na disciplina de Educação Física*”, sendo realizada no dia 6 de abril, pelas 17:00. Esta atividade decorreu na

biblioteca onde estiveram presentes alguns alunos que participaram no estudo, o OC e elementos da Direção Pedagógica da Escola António Alves Amorim.

As funções ou responsabilidades desta atividade, foram realizadas durante o 1º e 2º período letivo, assim como durante as pausas letivas. Considero, e não posso individualizar, que todo o NPES, assim como o OC e o SV se dedicou a esta atividade, contribuindo de igual forma, para o sucesso do projeto e do seminário. Para além do já citado sucesso do evento, este também permitiu revelar à comunidade escolar o trabalho desenvolvido, desenvolver conhecimentos e o modo como se pode estruturar um projeto científico e de investigação.

5.1.7. Dia do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas António Alves Amorim comemorou, no dia 29 de abril, o Dia do Agrupamento. Neste dia, as atividades letivas foram substituídas por atividades de natureza cultural, desportiva e lúdica. As atividades, que encantaram os participantes, destinaram-se a todos os alunos do agrupamento. Foram promovidas várias atividades, desde exposições, apresentação de vídeos, salas temáticas, workshop, entre outras.

No estabelecimento escolar, os alunos/crianças tiveram ao seu dispor várias temáticas organizadas pelos diferentes departamentos, onde puderam usufruir de atividade física, através de jogos de perícia e também tradicionais, de alimentação, uma vez que os próprios alunos elaboraram petiscos e doces, desfiles e também de exposições onde eram reproduzidos os seus trabalhos, estas foram algumas das atividades que preencheram o dia destes alunos. Foram também promovidas atividades que envolveram os pais e avós, em que estes se deslocaram à escola, para participar nas atividades.

Durante todo o dia funcionaram várias salas temáticas que permitiram aos alunos experimentar diferentes áreas e vivenciar outras experiências como, por exemplo, assistir a uma peça de teatro sobre o ambiente, participar numa atividade interativa na biblioteca e brincar com robôs.

Participaram, para além dos alunos da Escola, os pais, os professores e os funcionários, que aproveitaram este dia para conhecerem os espaços e os projetos desta Escola, assim como para socializar.

À tarde houve tempo para participar, quem pretendesse, em torneios desportivos, nomeadamente no jogo Professores VS Alunos e Pais VS Filhos. O dia acabou no refeitório da

Escola, com um jantar e uma festa de homenagem aos vários profissionais do Agrupamento, docentes e não docentes.

No meu grupo, o grupo de EF, realizamos uma prova de perícia, de forma apurar o aluno mais rápido, por ano de escolaridade e também na organização dos jogos de futebol. Se numa primeira etapa, fiquei responsável por cronometrar os tempos, na segunda atuei como participante, no jogo que opunha os alunos, aos professores. Terminando como arbitro do jogo Pais VS Filhos.

Considero uma excelente atividade, pois, na minha opinião, serve para os alunos vivenciarem experiências únicas e diversificadas, que serão importantes não só nas recordações da escola, dos profissionais da escola e do convívio com os seus familiares, como nas escolhas futuras. Posto isto, considero útil envolver toda a comunidade e desenvolver temáticas que projetem as valências da Escola.

5.1.8. Proposta Evento Anual

A atividade em questão foi realizada no dia 6 abril 2022 e é designada como o “Dia do 4º ano”. Esta atividade resultou na proposta de Evento anual, projetada para o decurso da Prática Supervisionada.

O Evento teve como População-Alvo os Alunos do 4º ano (7 escolas diferentes pertencentes ao Agrupamento Escolas António Alves Amorim) e o seu Objetivo é promover a Interação dos alunos e ambientação dos mesmos à escola Eb.2/3 AA Amorim, vivenciando as diferenças da dinâmica organizacional da escola. Esta atividade desenvolve-se através de várias atividades lúdicas expressivas motoras.

A atividade procede-se no “Dia do 4º ano” sendo que a mesma é uma atividade interdisciplinar envolvendo assim as áreas curriculares de Expressão e Educação Físico-Motora e Expressões Artísticas. Devido às normas de segurança impostas pela DGS e pela direção da escola, nesta atividade não será possível envolver toda a comunidade educativa. Face a esta situação, focamos então a nossa atividade para os alunos do 4º ano de forma a tentar manter a ‘bolha’ só por escola.

Dentro deste evento as Atividades realizadas foram: uma atividade desportiva coletiva, uma atividade que envolva perícias, manipulações, deslocamentos e equilíbrio e atividades aquáticas. Sendo realizada no Pavilhão, piscina e espaço exterior sendo que as atividades funcionam num sistema de rotatividade para evitar ajuntamentos entre escolas.

As principais funções do EE, foram a elaboração das atividades e o controlo das mesmas.

5.1.9. Seminário Saúde Mental

Após a realização do Seminário e devido a qualidade da apresentação, foi sugerido pelos docentes da biblioteca que o NPES realizasse um seminário, para a comunidade com o tema Saúde Mental, de forma a potenciar o Desporto.

Depois da aceitação desta sugestão, realizamos um estudo sobre o tema e elaboramos uma apresentação. Este evento decorreu no dia 5 de maio, na biblioteca da escola. Revelou-se um sucesso, devido a forte adesão da comunidade e ao excelente debate que ocorreu no final da atividade. Salientamos que esta atividade não fazia parte do PA.

5.1.10.Desporto Escolar

O Programa de Desporto Escolar, emitido pelo Ministério da Educação, entende o Desporto Escolar como “o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º95/91, de 26 de fevereiro, 1991) Tem como propósito o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, com o intuito de promover o sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Desta forma, o NPES colaborou nas atividades de Desporto Escolar e, por isso, a PES deu-me a possibilidade de escolher uma das modalidades que o agrupamento de escolas tem à disposição. A escolha recaiu na Natação, pois é uma modalidade que permite alargar a possibilidade de trabalho, fora do contexto escolar e também pelo facto de ser uma modalidade que não tinha um domínio alargado. Com esta escolha pretendi colocar-me à prova e aprender mais sobre esta modalidade e estratégias de ensino para as diferentes etapas da Natação.

A presença no DE permitiu-me o aumento da minha cultura, instrução e conhecimento em relação a toda a logística que o envolve, desde a legislação inerente aos treinos, das inscrições para os torneios e do funcionamento dos mesmos, assim como da modalidade. Porém, mais importante é tudo aquilo que vivenciei, pois para além de tudo o que já enunciei,

também é possível conhecer as responsabilidades que pertencem à coordenação de uma modalidade do DE.

5.1.11. Natação Adaptada

A Federação Portuguesa de Natação (FPN) é a entidade responsável, em Portugal, pela promoção e desenvolvimento da natação para pessoas com deficiência, vulgo Natação Adaptada (NA).

O projeto de NA, pretende encontrar soluções educativas que se adaptem às necessidades dos seus alunos. Por sua vez, uma parte da população tem limitações significativas e beneficia de um currículo específico, é necessário pensá-lo de uma forma ativa e que vá ao encontro de realidades, promovendo atividades que proporcionem autonomia, a interação social, a comunicação e todos os outros aspetos que lhes permitam construir um projeto de vida funcional. Posto isto, a NA é, uma iniciativa que vem responder às necessidades dos alunos com NEE (necessidades educativas especiais), permitindo o desenvolvimento das competências acima identificadas de uma forma salutar e motivadora, integrando, ainda, uma outra vertente de toda a importância que é a visão da sociedade acerca das suas capacidades e potencialidades.

Este projeto é direcionado para um público alvo específico, sendo ele caracterizado por alunos com NEE de caráter permanente, com a medida educativa Currículo Específico Individual que inclua a área específica de NA; com Incidência sobre as Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira; e alunos com qualquer outro tipo de deficiência.

Tal projeto tem como objetivo, aumentar e melhorar a capacidade funcional dos alunos; proporcionar benefícios que tenham valor educativo, recreativo e social a jovens oriundos de famílias muito carenciadas; e favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social, para um fortalecimento global do indivíduo com NEE.

Este projeto foi apresentado pela OC, pois a mesma entendeu que era uma forma de enriquecer a nossa PES. Assim, iniciamos a lecionação das aulas de natação para os alunos que estavam referenciados, sendo os mesmos divididos por todos os EE. No meu caso estive a dinamizar as aulas para dois alunos com NEE. Estas aulas eram realizadas fora do horário escolar dos alunos e também dos EE, tendo cada aula a duração de 30 minutos.

Neste projeto sinto que evolui como professor, pois considero que adquiri competências, para lecionar aulas de natação, assim como os aspetos específicos de trabalho com alunos NEE. Neste trabalho diário senti que contribui para o desenvolvimento dos meus alunos, pois consegui encontrar respostas inclusivas e adequadas, a fim de que os mesmo possam desfrutar das oportunidades que a sociedade oferece, proporcionar-lhes, através da prática, atividades que favorecem o desenvolvimento das habilidades e capacidades físicas, um bem-estar físico e emocional, colaborando com a obtenção de uma melhor qualidade de vida e consequentemente um aumento da sua autoestima e autonomia.

5.1.12. Direção de Turma

A PES permite ao EE experienciar o maior número de atividades e funções, no meio escolar, encarando a docência como uma atividade complexa.

Para Boavista e Sousa (2003), o diretor de turma (DT) é o docente com responsabilidade na gestão da escola, com obrigações particulares no que respeita à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos, bem como ao relacionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar. Posto isto, o EE deve compreender o papel do DT na sua relação com os pares do ponto de vista administrativo, de gestão de relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar.

Embora não tenha desempenhado o exercício de DT, coadjuvei a Professora Céu nessas funções. Este acompanhamento que realizei, fez com que extraísse algumas ilações. Neste acompanhamento que realizei junto do DT foi possível apurar as responsabilidades semanais, das quais destaco o controlo e justificação de faltas e o atendimento aos encarregados de educação. O DT que eu acompanhei tinha uma grande preocupação em entrar em contacto com os encarregados de educação, para informar de qualquer acontecimento sucedido ou mesmo para garantir que estes estavam conscientes do trajeto escolar dos seus educandos. Tal tarefa, permitiu-me conhecer melhor os meus alunos e o ambiente familiar que os rodeiam. As presenças nas reuniões tiveram um resultado surpreendente, porque percebi que a personalidade dos alunos na minha disciplina, por vezes, é completamente diferente nas restantes. Contudo, o DT ainda tem à sua responsabilidade tarefas administrativas, cujo objetivo é manter atualizados os processos da turma e dos alunos. Nestas funções administrativas, destaco a preparação e coordenação das reuniões do conselho de turma, assim como as avaliações.

Para finalizar, acrescento que procurei sempre estar envolvido nas diversas atividades da escola, tentando contribuir para o êxito das mesmas.

5.1.13. Processo Disciplinar

Durante o decurso do ano letivo, nem todos os alunos tem comportamentos que se adequam as suas responsabilidades e por forma disso geram alguma desordem, que concerne à escola o poder de apurar os factos de tais comportamentos, assim como a decisão quanto à gestão do conflito.

Posto isto, foi instaurado um Processo Disciplinar a um aluno da escola e foi nomeado um instrutor(professor) do processo. Este instrutor nomeado coincidiu com o OC da PES, por isso como forma de enriquecer as minhas vivencias nesta prática, foi solicitado pelo OC que colaborasse no processo.

As minhas responsabilidades, incluíram a escrita de todo o discurso dos alunos em causa e das testemunhas do processo. Sinto que se tratou de uma mais-valia, no meu percurso, pois embora seja uma circunstância que não deve ser recorrente e também por se tratar de uma situação complicada de resolver, creio que é algo que posso recordar e que servirá de exemplo, para um hipotético caso futuro. Vivenciar ou experimentar tais casos, dá-nos bagagem ou conhecimento para tratar os casos de melhor forma.

5.1.14. Provas de Aferição

Nesta atividade, direccionada para a minha turma do 8ºano, tive como tarefa o acompanhamento da turma. Onde prestei auxílio nas atividades gímnicas e também nas coletivas.

Posteriormente a isto, também estive a acompanhar o OC, na avaliação de outras turmas, de forma adquirir conhecimento sobre a forma de avaliar.

Tornou-se uma experiência enriquecedora, pois consegui perceber as normas e funcionamento das provas de aferição. É também um sucesso no meu percurso, pelo facto da classificação atribuída à minha turma ser de excelência, facto que me deixa motivado e contente com o trabalho realizado ao longo do ano letivo.

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

O papel do professor vai para além da mera transmissão de conteúdos, pois este tem uma função muito mais importante, ou seja, este deve ser um pedagogo, criar valores nos seus alunos, procurar estratégias e metodologias ativas de motivação e conceber que estes suportem um ensino durante toda a sua formação. De acordo com Bento (2003), os valores de jogo adquiridos no desporto não se reduzem a esse espaço, transitam para além dele.

O professor forma a sua atuação combinado em vários pressupostos. Entre eles encontra-se a sua formação escolar e académica, o seu percurso, a familiaridade com o contexto de trabalho onde este se envolve na ideologia da escola e do grupo de EF, cooperar e participar nas atividades propostas pela escola e a inclusão cultural. A ação do professor é essencial para os alunos, sendo que neste processo de interações com a comunidade escolar, os docentes são vistos como um exemplo para os alunos, logo tudo o que dizemos e fazemos deve estar em consonância com os princípios e valores que desejamos transmitir e estimular nos estudantes. O docente é caracterizado como alguém formado e habilitado, dotado de responsabilidades, que deve incutir aos seus alunos interesse pela EF. Foi com esta visão que encontrei alunos com vontade de aprender mais e de se superarem todos os dias, com respeito pelo docente e respetiva valorização do mesmo. De acordo com Siedentop (1987), o professor é considerado eficiente, quando não recorre a técnicas negativas ou punitivas, durante um longo período, levando a que os alunos se esforcem de maneira apropriada em aula.

Com a perceção acima descrita, tentei adotar uma postura cordial e profissional, de forma a tornar a minha atuação e postura num modelo a seguir. Portanto, visei um elevado cuidado na nomenclatura utilizada, linguagem e respeito por todos os representantes que se encontram inseridos na comunidade escolar. As escolas são instituições necessárias para o desenvolvimento dos alunos, pois os jovens alunos que encontramos todos os dias e as crianças que ensinamos serão os adultos de amanhã. É preciso que vivenciem na escola exemplos de saber estar, saber agir e saber aprender uns com os outros. Para muitos alunos, a convivência escolar é o tempo mais importante na vida de cada um e são os docentes e funcionários que assumem um papel significativo no dia a dia dos discentes. De acordo com Nóvoa (2009), a escola deve instruir e educar, alargando a sua influência à totalidade do ser em formação.

Relativamente à conduta para além dos espaços que a conjecturam, procurei junto do OC, estar sistematicamente a par de todas as informações da turma e dos alunos. Por exemplo, contei com a presença de dois alunos com limitações para realizar a prática desportiva, nomeadamente com deficiências ao nível motor. Essa situação fez-me procurar conhecimento

sobre como atuar perante estes alunos. Desta forma, forneci-lhes tarefas de observação de aula, assim como exercícios adaptados as suas realidades, onde procurei explicitar várias vezes o que era necessário e realizar um acompanhamento constante do seu trabalho.

O meu principal objetivo propõe transmitir a todos os alunos inúmeras competências e valores que lhes são primordiais para o resto das suas vidas. Neste sentido, e tendo a premissa que o papel do professor não termina quando se esgota o tempo de aula existiriam inúmeros diálogos com alguns alunos, sempre com o intuito de compreender algumas preocupações e problemas pessoais evidenciando o meu ponto de vista e emitir conselhos para que estes encontrassem soluções, para a resolução das adversidades.

Neste âmbito, acarreta salientar que a disciplina de EF, se torna fundamental na construção de identidades. A presença de competências transversais como o relacionamento interpessoal, autonomia, espírito crítico, superação, liderança, vivenciar com sentimentos de alegria e frustração e ao mesmo tempo sustentar um estilo de vida ativo e saudável potenciam o desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito aos auxiliares de educação, encarregues de uma grande responsabilidade na escola, sempre mantive uma relação de respeito mostrando sempre disponibilidade para auxiliar no que fosse necessário.

Enquanto EE, julgo ter desenvolvido um bom trabalho, pois senti que contribui para a formação individual dos alunos, empregando-me na comunidade educativa/professores que trabalham todos os dias para formar jovens, posteriormente futuros adultos do país. A minha atividade docente não ficou evidenciada apenas na direcionada para a transmissão de aprendizagens essenciais, mas também no desenvolvimento de diversas áreas, levando os alunos a fortalecer outro tipo de competências.

5.3. Socialização profissional e institucional

Através da socialização profissional e institucional que emerge a aquisição de valores, ideias, crenças, comportamentos e conhecimento que jamais deve assentar na premissa de imutável, estas tornam-se essenciais para que a integração na instituição de ensino seja positiva. Esta combinação de conexões surge, formal ou informalmente, nos diversos espaços que passam a fazer parte do espaço comum designado de vivência em sociedade (Amaral, et al. 2014).

Segundo Nóvoa (1992), o diálogo entre os professores é fundamental para solidificar saberes, resultantes da prática profissional. Nesta perspetiva, considero que fui bem recebido

por toda a comunidade educativa, com a ajuda do OC, que nos apresentou a todos os docentes e auxiliares, à diretora e ao Grupo disciplinar de EF. Neste sentido, todos se mostraram recetivos para dialogar e ajudar na integração, nomeadamente o grupo de EF, que se disponibilizou na inclusão e também na elaboração e resolução de temas como a EF, as aulas e os alunos.

A minha inserção no meio envolvente fez-me sentir o ambiente confortável e contribuir para que o mesmo fosse agradável, tornando o processo de socialização favorável. Sempre que possível, procurei passar o máximo de tempo na escola, de modo a criar momentos de conversação com os funcionários, porteiros, com os docentes do grupo de Educação Física e de outros departamentos. Tais momentos, destacaram a minha presença na instituição escolar, quer a nível profissional, quer pessoal. Neste sentido, jamais me senti oprimido para expor uma opinião ou sugestão, devidamente justificada, para uma melhoria do ensino aprendizagem dos alunos e da escola.

Reforço que existiu uma evolução, grande parte devido à OC, pois impulsionou o avanço gradual pela forma como nos acolheu e nos inseriu no corpo docente da escola. Sem dúvida que o sucesso obtido neste patamar, em muito se reconhece à sua experiência e à sua mestria. Evidencio também os laços de amizade fortalecidos com o núcleo da PES, onde posso assegurar que decorreu da melhor forma, isto porque juntos conseguimos fortificar o nosso companheirismo, partilhar momentos de reflexão e conhecimento. Este processo de desenvolvimento, valorizou significativamente o espírito de grupo, colaboração e trabalho em equipa. Atento que se não houvesse um núcleo na PES, e o EE concretizasse este processo de ensino e aprendizagem sozinho, certamente iria encontrar maiores dificuldades no processo de socialização.

Finalizando e tendo por base as três dimensões da socialização definidas por Resende (2011), na dimensão pessoal, desfrutei e respeitei da socialização com toda a comunidade educativa, não revelando problemas pessoais com a minha atividade pessoal, sendo capaz de refletir e ajustar metodologias de acordo com as necessidades e ritmos dos alunos, bem como necessidades relativas ao grupo disciplinar da EF. Na dimensão para a cidadania adotei uma conduta que conduzia ao cumprimento de normas e valores, tendo sido um exemplo e dando liberdade aos alunos, para o diálogo. Por último, na dimensão profissional, pratiquei metodologias ativas de trabalho, que no meu ponto de vista contribuíram para a interação positiva com os alunos. Aliado nestas dimensões, corroboro a aquisição de novas competências, ao interagir com a comunidade escolar, socializando quer com docentes, não docentes e alunos (Gonçalves & Almeida, 2019).

5.4. A Componente ético-profissional

Analisando o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o desenvolvimento pessoal e profissional do EE, futuro docente, fundamenta-se no exercício da responsabilização cívica e educativa, em consonância com os critérios éticos e deontológicos de um modo transversal. Posto isto, quando se debate sobre ética, discute-se a forma como nos comportamos.

A ética, no ramo da docência, é assumida como algo inerente ao diálogo com os outros, à partilha e as culturas colaborativas, não se impondo por decisão administrativa, mas sim por vontade própria. Assim, o trabalho colaborativo na formação de professores é essencial para reforçar a atuação comum dos docentes, marcando a sua posição pela diferença. Nenhum docente tem, obrigatoriamente, de se reger a cem por cento com a ética, mas existem leis que transfiguram princípios éticos que obrigatoriamente devemos obedecer (Nóvoa, 2019).

Durante a PES, consegui sempre assumir um comportamento de responsabilidade de acordo com os compromissos assumidos, tal como com as exigências que a escola e a PES revelam. A assiduidade e pontualidade foram critérios positivos no decorrer do ano letivo. Assim, considero-me uma pessoa consciente a todos os níveis, contudo, reforcei os meus esforços neste sentido, refletindo e analisado as atitudes, de forma que as mesmas correspondessem a todas as exigências. Executei sempre tudo o que estava planeado e procurei tomar a iniciativa nas tarefas a desenvolver, quer individualmente quer em grupo.

Desta forma, sinto que correspondo à missão de honrar e respeitar o Desporto, a EF e o espírito competitivo que nele assenta, assim como o objetivo de me tornar uma referência para os alunos. Em suma, os meus comportamentos e atitudes basearam-se em deveres essenciais que regem a profissão, tais como a confiança, o respeito, a responsabilidade, a lealdade, a cidadania, a transparência e a integridade, contribuindo para dignificar a profissão de professor.

6. Desenvolvimento profissional

“Escolhe um trabalho de que gostes e não terás de trabalhar nem um dia na tua vida.”

Confúcio

No decurso deste ano letivo foram estabelecidas ligações com os diversos agentes de ensino, fruto da interação diária. Estas são essenciais para que a integração na instituição de ensino seja positiva, facilitando todo o processo.

A relação entre o núcleo de PES revelou-se produtiva, pois existiu diálogo de forma que todas as atividades e trabalhos realizados, apesar da divergência de opiniões, estivessem em concordância e do acordo de todos. O bom entendimento foi fulcral, pois estávamos cientes que esta seria a realidade da nossa vida profissional e procuramos, então, encontrar um meio de entendimento, de modo que os objetivos das atividades fossem ajustados e ultrapassados. Desde o início da PES todas as atividades desenvolvidas foram discutidas em comum com a nossa OC.

Dentro deste entendimento, está a formação realizada em conjunto, sobre a temática do Desporto adaptado, onde foi possível visualizar e sentir o clima positivo entre todos os participantes. A união do núcleo foi notória na realização das atividades, pois existiu preocupação em realizar em conjunto, entre ajuda e cooperação. Ainda sobre esta temática, é importante referir que os conteúdos abordados foram de extrema importância e utilidade. Isto porque, permitiu aprender e adquirir conhecimentos para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Senti que durante todo este processo foi possível estabelecer ligações e alcançar momentos positivos, onde imperou a interação, ao longo do ano letivo, e com isto desenvolvidos climas de afetividade, interajuda e amizade entre os alunos, os docentes e toda a comunidade escolar.

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

Segundo Beijaard, et al., citado por Cunha, et al., (2015), a IP do professor produz-se partindo de métodos de interpretação e reinterpretação de vivências através de histórias, bem

como, das ligações estabelecidas e dos contextos onde se exercita a atividade de ensino. Com efeito, a experiência académica adquirida foi reinterpretada pelas minhas vivências, enquanto docente na Escola, sofrendo transformações de acordo com as situações experimentadas na PES, que hoje caracterizam a minha IP. No meu entender, a IP de um professor crescer pelos processos de aprendizagem profissional, marcados pela participação ativa nas atividades escolares, formais e informais, numa prática social, na qual se considera a pessoa como um todo, envolvendo as suas atividades, as relações e o contexto, como partes integrantes do seu desenvolvimento (Amaral, et al., 2018). Por conseguinte, reconheço que nesta prática social, vivida na escola, a minha IP esteve em constante mudança e a realização de algumas formações, bem como a troca de ideias entre docentes, contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências profissionais.

Posto isto, tendo como mote o meu desenvolvimento profissional e para dar resposta às minhas carências, pesquisei constantemente sobre a EF, para além do repertório de conhecimento alcançados na minha formação inicial. Assim, recorrer e participar em ações diversificadas, quer estas fossem promovidas pela minha instituição formadora, quer por empresas relacionadas com a prática desportiva, revelaram-se uma mais-valia na valorização pessoal e profissional, complementando este conhecimento por leituras específicas das temáticas envolventes.

Posto isto, passo apresentar algumas das formações realizadas que contribuíram para este meu crescimento profissional “Desporto Escolar Sobre Rodas- Pedala da Escola para a Vida!”, “Andebol na Escola: Potenciar a sua aprendizagem pela compreensão do jogo” e “Iniciação à Atividade Física e Desportiva em Crianças e Jovens com NEE”

Esta última formação, foi sem dúvida importante, uma vez que a minha turma possuir dois alunos com NEE, contribuiu para encontrar soluções e formas de cativar e motivar estes alunos. Uma vez que estes possuíam dificuldades motoras, tornou-se um desafio constante para mim e na minha atuação. Relativo a este ponto, a consulta de documentos orientados para esta população, a formação na área do Desporto Adaptado e as conversas permanentes com a OC (experiente na matéria), levaram ao aumento da minha formação e também ao maior conhecimento adquirido as formas de atuar, exercícios e planeamento.

Para além de assistir a formações, conjuntamente é importante interagir com a comunidade educativa com vista à partilha de conhecimentos adquiridos em formações ou projetos. Assim, o NPES apresentou um seminário no âmbito da implementação de um projeto de intervenção intitulado de *“A Construção da Relação Pedagógica entre Estudantes Estagiários e alunos na disciplina de Educação Física”* à comunidade escolar. Estiveram

presentes alguns alunos que participaram no estudo, o OC, elementos da Direção Pedagógica da Escola António Alves Amorim. Esta apresentação foi relevante, uma vez que fazia parte da disciplina Projeto de Intervenção, incorporada no MEEFBS, sendo que também permitiu revelar à comunidade escolar o trabalho desenvolvido, contribuindo também as respetivas conclusões do trabalho, para aprendizagens e reflexão dos presentes.

Sendo este um ponto de partida para a área da investigação, este estudo permitiu-nos desenvolver conhecimentos, tais como a possibilidade de promover um maior relacionamento entre professor e aluno e reforçar o modo como se pode estruturar um projeto científico e de investigação, seguindo todos os preceitos que este exige. Foi indispensável, para o NPES, seguir todos os passos pela sua ordem, de modo que se alcançassem resultados credíveis e suficientes para sustentar a investigação.

A veemência com que aproveitei esta experiência torna difícil manifestar o impacto e as repercussões nos diferentes domínios. Contudo, estou completamente consciente de que as conquistas agregadas me permitirão viver e desenvolver dentro da profissão, numa ação em que a (re)construção terá que ser contínua.

7. Reflexões Finais

A PES encerra como o culminar de um período importante da minha formação. Sou o mesmo que iniciou esta viagem, mas munido de novos ensinamentos e uma maior bagagem de conhecimento. Findo este percurso, consigo perceber o quanto evolui e cresci, na melhoria de controlo da turma e de gestão da aula, na projeção de voz nos momentos de instrução e na minha presença enquanto professor, no espaço de aula e da escola. Evolui na qualidade das reflexões críticas e melhorei os meus conhecimentos quer científicos, quer pedagógicos, sobretudo, na responsabilidade de avaliar os alunos. Aprendi a estar e ouvir as necessidades dos alunos e a ir de encontro às suas preferências ou necessidades, sem nunca deixar de me olharem como professor.

A cooperação e amizade entre os EE e a OC ajudaram também para a minha evolução enquanto pessoa. A confiança decretada entre os EE e o OC permitiu que a PES fosse vivenciada em conjunto, partilhando deceções e procurando soluções, sempre numa perspetiva de interajuda. As diversas atividades realizadas aproximaram os EE e a OC ainda mais, pois a experiência foi única e somente com a partilha e cooperação entre todos foi possível materializar todas as atividades planeadas.

A minha determinação e procura em metodologias mais ativas e motivadoras para o processo de ensino e aprendizagem foi uma mais-valia. Senti uma enorme alegria ao ver os alunos motivados para a prática desportiva, mesmo no final de um dia de aulas. Senti e verifiquei o quão os alunos estavam empenhados e felizes nas minhas aulas e esforçavam-se por obter melhores resultados nas aprendizagens. Vejo, portanto, que todo o trabalho que desenvolvi, ao longo deste ano, foi enriquecedor, dinâmico e motivador para mim e para o evoluir das minhas competências. Desta forma, entrevejo que serei uma lembrança positiva nos alunos pelas boas práticas realizadas e pelo relacionamento positivo que consegui estabelecer.

A PES solicita de nós uma enorme dedicação e compromisso, pois impõe um conjunto de tarefas que muitas vezes desconhecemos e que não estão diretamente relacionadas com a lecionação de aulas. Seja na preparação de planos de aula, com pesquisa intensa na procura de atividades e modelos de aprendizagem mais ativos e motivadores, seja na pesquisa constante de artigos científicos que suportam todas as escolhas nas atividades que desenvolvemos. Hoje, sei que toda esta dedicação será compensada no futuro, pois sei que estou mais preparado para o meu percurso profissional. A pesquisa científica e a necessidade de investigar, artigos científicos relevantes e de importância significativa para a EF permitiu-me familiarizar com os conceitos e mesmo com a objetividade do ensino. Acrescento ainda que a forma como me

expressei oralmente e por escrito, também foi alvo de reflexão, adaptação e melhoria, bem como a minha postura corporal quando exposta a diferentes públicos-alvo (alunos, comunidade educativa, OC, SP, entre outros).

Termino com o sentimento de ter conseguido superar as dificuldades, as expectativas, os meus medos e vejo que para além de ser EE, fui um ótimo professor, na medida em que consegui fazer chegar aos alunos a informação desejada de uma forma clara e lúdica. Distingui a minha presença quer pelo bom exemplo em contexto de aula, quer pelo exemplo nos momentos não letivos e de lazer, cooperando com a comunidade educativa. Este foi, sem dúvida, um ano bastante trabalhoso, exigente, mas de grande satisfação a todos os níveis, pois permitiu-me abraçar a profissão que tanto sonhei atingir. Detenho a certeza de que, todas as decisões tomadas neste percurso, foram as mais assertivas, contudo, e examinando para trás, tenho a consciência de que haveria ainda alguns aspetos a melhorar e outros tantos a manter, no entanto se pudesse voltar a repetir a PES certamente nada seria igual.

É impreterível continuar a sonhar e a persistir em alcançar o sonho, embora a colocação de professores seja difícil. É vital manter-me atualizado, procurando sempre adquirir novos conhecimento, trabalhar as minhas capacidades e formação, assim como me manter atualizado as constantes mudanças e inovações a nível pedagógico. Findo esta etapa com a esperança de que no futuro surgirá uma nova oportunidade para concretizar o meu sonho de ser professor, e, por isso, sinto-me também pronto para as mudanças que ainda estarão para vir, nesta profissão que escolhi e que tanto orgulho tenho. Hausto comigo a expectativa de um futuro risonho, repleto de novidades e de outras tantas aprendizagens.

Ficará sempre na minha memória a saudade de um tempo de desafios e persistentes superações.

8. Bibliografia

- Abrantes, P. (2002). Introdução: *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, M. Fernandes & L. Santos (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- 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*. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-180). Porto: Editora FADEUP.
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem Gritar. Pais e Filhos: Convivência ou Sobrevivência?* Lisboa. Editora: A Esfera dos Livros.
- Barreto, F. M. S. (2017). *A aprendizagem cooperativa na escola*. Educação. Slideshare.
- Batista, P., Queirós, P. e Graça, A. (2014). *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Editora FADEUP. Porto
- Bayraktar, G. (2011). *The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements*. Educational Research and Reviews 6(1), 62-71.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. (3 ed., , pp. 207) Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). *O Diretor de Turma: Perfil e Competências*.
- Cardoso, F. (2014). *Gimnocerco: Um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada a FADEUP

Cushion and Jones, 'A Systematic Observation of Professional Top-Level Youth Soccer Coaches', 354–76; Potrac, Armour and Jones, 'It's All About Getting Respect', 183–202; Vangucci, Potrac and Jones, 'A Systematic Observation Elite Women's Soccer Coaches', 1–18. *da Educación* (350), 203-218.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Gomes, P., Pereira, A. L., 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 Do Desporto*, 37–47.

Gonçalves, C. D. L., & Almeida, L. A. A. de. (2019). Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. *Educação*, 42(1), 85–95. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.29748>

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

Hoffman, S. (1977). Competency Based Training in Skill Analysis: designing Assessment Systems. In R. Stalidus (Ed.), *Research and Practice in Physical Education* (pp. 3-12). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp.35-45). Champaign: Human Kinetics.

Jacques Delors (coord.), *Educação, um tesouro a descobrir*, Porto, Edições ASA, 1996.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. Qual é a Evidencia de que Funciona? *Change*, 30(4), 91– 102.

Li, M. P., & Lam, B. H. (2013). Cooperative learning. *A Class: The Active Classroom*, 1–33.

Lisboa, I. (2005). Refletindo sobre a formação. Alonso, L. & Roldão, M. (Org.). *Ser Professor do 1o Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Mesquita, I. (2012). Avaliação das aprendizagens em educação física. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita I., Graça A., (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26–42.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3 ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models for Physical Education*. In *Journal of*

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *First Online Edition of Teaching Physical Education, 2008*. [versão eletrónica]. Consultado em maio 3, 2017 em <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php>

Nascimento, J. V. do, Ramos, V., Marcon, D., Saad, M. A., & Collet, C. (2009). *Formação académica e intervenção pedagógica nos esportes* *Formação académica e intervenção pedagógica nos esportes*. 358–366.

Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. Em: C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 175-214). Campinas, SP: Editora Alínea.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. Os Professores e a Sua Formação, 4, 9–33.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educacion*, 350, 203–218.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15.

PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: *Revista Pátio*, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, no 11, jan. 2000 (p. 15-19)

Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). "It's all about getting respect": the coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 2, 7, 183-202.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física, 67- 83.

Resende, R. (2011). Responsabilidades profissionais do professor de educação física e a sua contribuição para a sociedade actual. In I. Freire (Ed.), *Educação Física, Política Educacional e Atuação Profissional em Saúde* (pp. 7-15). Porto

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). ST.Louis: Times Mosby College Publishing.

Rink, J. (2001). Investigation the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

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

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

Rosado, A., e Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Sardinha, M. I. P. (2013). *Planear, Solucionar, Inovar: Passos Mágicos para Ser Professor*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Sardinha: Relatório de Estágio apresentado à FADEUP.

Siedentop, D. (1991). *Development teaching skills in physical education* (3rd ed). Mountain View, C A: Mayfield

Siedentop, D., (1998) *Aprender a Ensinar LA Educación Física*. INDE Publicaciones.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H (2011). *Complete guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics, 2nd ed.

Silva, V. (2009). Para o estudo da entrevista. Lisboa: Edições Colibri.

Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1993). Teacher feedback and achievement: mediating effects of initial skill and sex. *Journal of Human Movement*, 24, 97-118.

Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *Complexidade: Redes e Conexões Na Produção Do Conhecimento*, 61–93.

Anexos



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

CERTIFICADO

Maria Otelinda da Conceição e Costa, Diretora do CEFOP-LART (Centro de Formação de Professores, Lamego, Armamar, Resende, Tarouca), entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com registo de acreditação CCPFC/ENT-AE-1439/21, certifica que o docente **Artur André Baptista da Costa Santos** dos grupos de recrutamento 260/620 (Educação Física), do Agrupamento de Escolas António Alves Amorim, concluiu com aproveitamento a ação de formação contínua, a seguir discriminada:

Designação: "Iniciação à Atividade Física e Desportiva em Crianças e Jovens com NEE."

Modalidade: Curso de Formação

Registo de Acreditação nº. CCPFC/ACC – 112896/21

Número de horas de formação acreditadas: 15 (quinze) horas

Classificação qualitativa: Excelente

Classificação quantitativa (escala de 1 a 10 valores): 10 (dez) valores

Data: 06 de dezembro a 15 de dezembro de 2021

Local: B - Learning - Santa Maria da Feira /online

Formadoras: Carlota Leão Cunha e Bárbara Dias

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no n.º 1 artigo 8.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 260, 620, 910 e 930.

Para efeitos de aplicação ao abrigo do artigo 9º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (dimensão científica e pedagógica), a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 260, 620, 910 e 930.

Por ser verdade, emito o presente certificado, assinado por mim e autenticado com o carimbo em uso neste centro de formação.

Lamego, 07 de janeiro, 2022

A Diretora do CEFOP – LART


(*Maria Otelinda Costa*)

CEFOP-LART
Rua de Fafel, 5100-143, Lamego
Tel: 254655412; email: cefoplart@gmail.com

AAA OCUPAÇÃO BALNEÁRIOS 2021/22

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	
08:00 08:50		5B 6B			5D 6F	Balneários 1 e 4
08:55 09:45	8E 6A		5C 8E 6C	6C 9C 7B	5A	Balneários 2 e 5
10:00 10:50	6D 6F	5E 6A	5A 6D	6B 7F 9E	5E 5F	Balneários 3 e 6
10:55 11:45	9A 7E		7C	7E 8D	7A	
11:50 12:40				6E 7E	8A	
13:00 13:50						
13:55 14:45	8F 7F	8B 7D			9B	
14:50 15:40	6E	9E	DE DE DE	7A 7C 5C	8B 9C	
15:55 16:45	9D	DE	DE DE DE	7D 8F	9D	
16:50 17:40	9B 8A 8D	7B 9F 8C	DE DE DE	8C 9F		
17:45 18:35						

AAA OCUPAÇÃO PAVILHÃO 2021/22

2ª FEIRA

3ª FEIRA

4ª FEIRA

5ª FEIRA

6ª FEIRA

08:00 08:50				5B	6B			9A	5F		6C	9C	7B	5D		6F	Adriano Sá
08:55 09:45	8E	6A					5C	8E	6C				9E	5A			Carla Cardoso
10:00 10:50									6D		6B	7F		5E		5F	Carlos Garcês
10:55 11:45	9A	6D	6F	5E	6A		5A	7C				7E	8D	7A			Denise Moraes
11:50 12:40		7E									6E				8A		Gabriela Salvador
13:00 13:50																	Luís Cálix
13:55 14:45	8F	7F		8B	7D							9B					Sandra Correia
14:50 15:40				5D	9E		DE	DE	DE		7A	7C	5C	5B	8B		
15:55 16:45		9D	6E			DE	DE	DE	DE			7D			9C		
16:50 17:40	9B	8A	8D	7B	9F	8C	DE	DE	DE		8C	9F	8F			9D	
17:45 18:35																	

Calendário Escolar 2021/22

	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
3. ^a						1	1 Carnaval			
4. ^a	1			1 Restauração da Independência		2	2			1
5. ^a	2			2 Aula nº 31 Futsal 6/8		3 Aula nº 48 Atletismo 3/12	3 Aula nº 60 Atletismo 5/12			2 Aula nº 91 Andebol 5/10
6. ^a	3	1		3		4	4	1		3
S	4	2		4	1 Ano Novo	5	5	2		4
D	5	3		5	2	6	6	3	1 Dia do Trabalhador	5
2. ^a	6	4 Aula nº 7 e 8 AF 5/7 Badminton 2/11	1 Todos os Santos	6 Aula nº 32 e 33 Atletismo 9/9 Futsal 7/8	3	7 Aula nº 49 e 50 Voleibol 9 e 10/12	7 Aula nº 61 e 62 Atletismo 6 e 7/12	4 Aula nº 73 e 74 Atletismo 12/12 OA 1/2	2 Aula nº 78 e 79 Ginástica 3 e 4/12	6 Aula nº 92 e 93 Andebol 6 e 7/10
3. ^a	7	5 Imp. República	2	7	4	8	8	5	3	7 Fim do 3.º Período (8.º, 11.º e 12.º Ano)
4. ^a	8	6	3	8 N. Sr.ª Conceição	5	9	9	6	4	8
5. ^a	9	7 Aula nº 9 Badminton 3/11	4 Aula nº 19 Atletismo 4/9	9 Aula nº 34 Futsal 8/8	6	10 Aula nº 51 Atletismo 4/12	10 Aula nº 63 Atletismo 8/12	7 Aula nº 75 OA 2/2	5 Aula nº 80 Ginástica 5/12	9 Aula nº 94 Andebol 8/10
6. ^a	10	8	5	10	7	11	11	8 Fim do 2.º Período	6	10 Dia de Portugal
S	11	9	6	11	8	12	12	9	7	11
D	12	10	7	12	9	13	13	10	8	12
2. ^a	13	11 Aula nº 10 e 11 Badminton 4 e 5/11	8 Aula nº 20 e 21 Badminton 10/11	13 Aula nº 35 e 36 AF 6 e 7/7	10 2.º Período Aula nº 38 e 39 Voleibol 1 e 2/12	14 Aula nº 52 e 53 Voleibol 11 e 12/12	14 Aula nº 64 e 65 Basquetebol 7 e 8/12	11	9 Aula nº 81 e 82 Ginástica 6 e 7/12	13 Aula nº 95 e 96 Andebol 9 e 10/10
3. ^a	14 (primeiro dia) Início do 1.º Período	12	9	14	11	15	15	12	10	14
4. ^a	15	13	10	15	12	16	16	13	11	15 Fim do 3.º Período (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º Ano)
5. ^a	16	14 Aula nº 12 Badminton 6/11	11 Aula nº 22 Badminton 11/11	16 Aula nº 37 OA 2/2	13 Aula nº 40 Atletismo 1/12	17 Aula nº 54 Basquetebol 1/12	17 Aula nº 66 Atletismo 9/12	14	12 Aula nº 83 Ginástica 8/12	16 Corpo de Deus
6. ^a	17 (último dia) Início do 1.º Período	15	12	17	14	18	18	15 Sexta-Feira Santa	13	17
S	18	16	13	18	15	19	19	16	14	18
D	19	17	14	19	16	20	20	17 Páscoa	15	19
2. ^a	20 Aula nº 1 e 2 AF 1 e 2/7	19 Aula nº 13 e 14 Atletismo 1/9 Badminton 7/11	15 Aula nº 23 e 24 Atletismo 6/9 Futsal 1/8	20	17 Aula nº 41 e 42 Voleibol 3 e 4/12	21 Aula nº 55 e 56 Basquetebol 2 e 3/12	21 Aula nº 67 e 68 Basquetebol 9 e 10/12	18	16 Aula nº 84 e 85 Ginástica 9 e 10/12	20
3. ^a	21	19	16	21	18	22	22	19 Início do 3.º Período	17	21
4. ^a	22	20	17	22	19	23	23	20	18	22
5. ^a	23 Aula nº 3 OA 1/2	21 Aula nº 15 Atletismo 2/9	18 Aula nº 25 Futsal 2/8	23	20 Municipal	24 Aula nº 57 Basquetebol 4/12	24 Aula nº 69 Atletismo 10/12	21 Aula nº 76 Ginástica 1/12	19 Aula nº 85 Andebol 1/10	23
6. ^a	24	22	19	24	21	25	25	22	20	24
S	25	23	20	25 Natal	22	26	26	23	21	25
D	26	24	21	26	23	27	27	24	22	26
2. ^a	27 Aula nº 4 e 5 AF 3 e 4/7	25 Aula nº 16 e 17 Badminton 8 e 9/11	22 Aula nº 26 e 27 Atletismo 7/9 Futsal 3/8	27	24 Aula nº 43 e 44 Voleibol 5 e 6/12	28 Aula nº 58 e 59 Basquetebol 5 e 6/12	28 Aula nº 70 e 71 Basquetebol 11 e 12/12	25 Dia da Liberdade	23 Aula nº 86 e 87 Ginástica 11 e 12/12	27
3. ^a	28	26	23	28	25		29	26	24	28
4. ^a	29	27	24	29	26		30	27	25	29
5. ^a	30 Aula nº 6 Badminton 1/11	28 Aula nº 18 Atletismo 3/9	25 Aula nº 28 Futsal 4/8	30	27 Aula nº 45 Atletismo 2/12		31 Aula nº 72 Atletismo 11/12	28 Aula nº 77 Ginástica 2/12	26 Aula nº 88 Andebol 2/10	30 Fim do 3.º Período Pré-Esc. e 1.º Ciclo
6. ^a		29	26	31	28			29	27	
S		30	27		29			30	28	
D		31	28		30				29	
2. ^a			29 Aula nº 29 e 30 Atletismo 8/9 Futsal 5/8		31 Aula nº 46 e 47 Voleibol 7 e 8/12				30 Aula nº 89 e 90 Andebol 3 e 4/10	
3. ^a			30						31	

	Calendário Escolar		Aulas Previstas						n.º dias úteis
Período	Início	Fim	2. ^{as}	3. ^{as}	4. ^{as}	5. ^{as}	6. ^{as}	Total	
1.º	14 a 17 setembro	17 dezembro	12	12/13	11/12	13/14	14	37	62 a 65
2.º	10 janeiro	8 abril	13	13	12	12	13	38	63
3.º (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º ano)	19 abril	15 junho	7	9	9	8	7	22	40

Interrupções Letivas		
	Início	Fim
Natal	20 dezembro	7 janeiro
Carnaval	1 março	1 março
Páscoa	6 abril	18 abril