

O Professor Emocional

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora FADEUP: Professora Doutora Paula Batista

Paulo Renato Freire Farinhas

Porto, Setembro 2012

Ficha de Catalogação

Farinhas, P. (2012). *O Professor Emocional: Relatório de Estágio Profissional* Porto: P. Farinhas. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESTÁGIO PROFISSIONAL, APRESENTAÇÃO DAS TAREFAS, LIDERANÇA EMOCIONAL.

DEDICATÓRIA

Dedico a elaboração deste relatório a mim mesmo, pela entrega emocional na sua elaboração.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar aqui o meu sincero agradecimento relativamente à minha formação nos últimos cinco anos e a este ano de estágio:

À *mui* nobre instituição – FADEUP – pela formação que me proporcionou.

À Escola Secundária Almeida Garrett, por me ter acolhido durante o Estágio e por me ter proporcionado tantos momentos importantes para a minha formação. Um especial agradecimento ao Sr. Brazão e a todos os funcionários que de alguma forma me ajudaram neste ano.

À Professora Doutora Paula Batista, orientadora de Estágio, por toda a paciência, auxílio, disponibilidade, profissionalismo, crítica construtiva e conhecimentos que me transmitiu, mas também por todo o apoio incansável durante a realização do presente documento, eu sei que não foi fácil.

Ao Mestre Paulo Mota, professor cooperante, pela sua afetividade, mestria, ensinamentos, apoio, preocupação e envolvimento constante, mostrando-me o que é ser um verdadeiro professor. O “Profe” revelou ser a maior surpresa neste estágio e não existem palavras que sejam suficientes para descrever a pessoa que é. Foi, sem dúvida, a maior ajuda que tive para me tornar um professor de Educação Física mais competente.

À Cátia e à Daniela, colegas de estágio, pela simpatia, apoio, ajuda e toda a união que fez de nós o maior núcleo de Estágio da FADEUP!

Aos professores da Área Disciplinar de Educação Física da Escola Secundária Almeida Garrett: à professora Lurdes, pela experiência que transmitiu; ao professor Paulo Cunha, pela partilha de conhecimento relativamente ao treino desportivo e pelas questões que me colocou relativamente às transições; ao professor Joca, pela ajuda e partilha relativamente à Direção de Turma; à professora Dulce, por o todo apoio, simpatia e ajuda que me deu relativamente à modalidade de ginástica; às professoras Quitéria e Edviges, pela simpatia e carinho que sempre demonstraram; ao professor Miguel, pela partilha da paixão relativamente ao futebol; ao professor Jorge, por toda ajuda e apoio; aos professores Filipe Múrias, Filipe Melo e Helena, pelos grandes jogos de Voleibol e acompanhamento no Desporto Escolar; aos Professores Ricardo e Rita, pela simpatia e partilha, apesar do pouco tempo que estiveram na escola.

Aos alunos da minha turma 12º I, por terem sido eles mesmos, únicos e especiais, e também por todos os momentos em que juntos rimos, chorámos e conversámos. Espero que tenham aprendido tanto comigo como eu aprendi com vocês. Nunca esquecerei “os meus primeiros alunos”.

À turma E do 1º ano da Licenciatura (2006/2007), pela amizade e todos os momentos de companheirismo.

A todos os treinadores Dragon Force pela família que somos, distinta na maneira de estar e na forma de pensar.

Ao Professor Vítor Frade, por ter sido a minha maior influência na forma como encaro o Desporto em geral e o Futebol em particular.

À Ana, por todos os momentos de apoio, amor, carinho e paciência.

E por último à minha família, aos meus pais Paulo e Elsa, por sempre me apoiarem nas minhas decisões e por todo o amor e exemplo que sempre foram para mim, e aos meus irmãos Francisco, Patrícia, Beatriz e Carolina pela loucura e fraternidade que nos caracteriza.

A todos o meu sincero e profundo OBRIGADO.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
1.INTRODUÇÃO	- 3 -
2.ENQUADRAMENTO PESSOAL	- 8 -
2.1.Quem sou eu?.....	- 8 -
2.2.O que encontrei... ..	- 10 -
2.3.O Professor Iniciante.....	- 12 -
3.ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	- 20 -
3.1. O Estágio Profissional	- 20 -
3.2. A Escola como instituição	- 22 -
3.3.O contexto de Estágio Profissional.....	- 23 -
4.REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	- 28 -
4.1 Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	- 28 -
4.1.1. Conceção do ensino	- 28 -
4.1.1.1. Projetos, Planos curriculares e Programas de Educação Física.....	- 28 -
4.1.1.2.A turma e os alunos que a constituem: a importância da afetividade. -	29 -
4.1.1.3.O Modelo de Educação Desportiva.....	- 31 -
4.1.2. Planeamento do ensino	- 35 -
4.1.2.1. Planeamento por níveis de desempenho	- 35 -
4.1.2.2. As Componentes Críticas: Especificar e seleccionar	- 37 -
4.1.3.Realização do Ensino	- 39 -
4.1.3.1.Dimensões de Intervenção Pedagógica.....	- 39 -
4.1.3.1.1.A Dimensão Controlo da Turma – Rotinas.....	- 39 -
4.1.3.1.2.A Dimensão Gestão - Tempo e Aula.....	- 42 -
4.1.3.1.3.A Dimensão Instrução	- 45 -
4.1.3.1.3.1. Estudo - Apresentação da Tarefa	- 45 -

4.1.3.1.3.1.1.Enquadramento teórico.....	- 45 -
4.1.3.1.3.1.2.Material e Métodos.....	- 50 -
4.1.3.1.3.1.3.Apresentação e Análise dos Resultados.....	- 51 -
4.1.3.1.3.1.4.Conclusão	- 57 -
4.1.3.1.3.1.5.Bibliografia	- 58 -
4.1.3.4. Intervenção Pedagógica – Estilo de Ensino e de Liderança	- 59 -
4.1.3.4.1.A Liderança.....	- 60 -
4.1.3.4.2.A Descoberta Guiada.....	- 64 -
4.1.3.4.3.Liderança Emocional	- 66 -
4.1.4.Avaliação do Ensino	- 73 -
4.2.Área 2 - Participação na Escola e relações com a Comunidade.....	- 79 -
4.2.1. A Direção de Turma	- 80 -
4.2.2.O Desporto Escolar.....	- 81 -
4.2.3.Compal-Air 3x3 e Ação de Formação MED	- 83 -
4.3.Área 4 - Desenvolvimento Profissional.....	- 86 -
4.3.1.A Paixão e o espírito de um professor profissional	- 86 -
4.3.2.A imaginação, o ato de refletir e a criatividade.	- 87 -
4.3.3.Professor vs Treinador.....	- 90 -
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 97 -
6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 103 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Características do Modelo de Educação Desportiva.....33

Figura 2 - Representação dos pontos comuns da representação de competência dos profissionais das áreas ocupacionais: Professor de EF e Treinador.91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dificuldades da Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	13
Quadro 2 – Exemplos de rotinas tipicamente usadas em EF.....	40
Quadro 3 – Rotinas utilizadas ao longo das minhas aulas.....	41
Quadro 4 - Classificação Nacional de Profissões (CNP)	90

RESUMO

O Estágio Profissional assumiu-se como uma oportunidade de utilizar em contexto real de ensino os conhecimentos adquiridos até ao momento, sempre na procura da excelência e da mestria em ser Professor. O estágio decorreu na Escola Secundária Almeida Garret, integrado em núcleo de estágio constituído por mais dois elementos, sob o permanente acompanhamento do Professor Cooperante, da escola e da Professora Orientadora, da faculdade. O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo designado de “Dimensão Pessoal” realizo uma breve caracterização do eu pessoal e reflito sobre as expectativas relativas ao estágio. Neste último ponto reporto-me ao que encontrei no início do ano letivo e às características do professor iniciante. No segundo capítulo procedo ao “Enquadramento da Prática Profissional”, referindo-me ao contexto legal, e institucional do Estágio. A Escola enquanto Instituição e a contextualização do meu local de Estágio é realizada nesta parte. O terceiro capítulo “Realização da Prática Profissional” está organizado pelas áreas de desempenho contempladas no ano de estágio: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Área 3 – Desenvolvimento Profissional. Este capítulo tem por base as minhas vivências ao longo do ano de Estágio, em que procurei potencializar as minhas qualidades enquanto Professor. De referir, que na Área 1 realizei um estudo de investigação-ação, onde efetuei uma análise instrucional, mais especificamente à Apresentação das Tarefas, com o objetivo de a caracterizar para poder melhorá-la. O quarto e último capítulo, “Considerações Finais” engloba algumas reflexões acerca da importância do Professor enquanto Líder Emocional e a relevância da experiência de estágio no meu processo de formação para futuro Professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESTÁGIO PROFISSIONAL, INSTRUÇÃO, LIDERANÇA EMOCIONAL.

ABSTRACT

The Practicum is seen as an opportunity to use in a real teaching context the knowledge acquired in Education process, always in pursuit of excellence and mastery in being teacher. The Practicum was held in the Secondary School of Almeida Garret, integrated in a work group constituted by other two elements, under the continuous monitoring of the Cooperating Teacher, from school and the Supervisor, from faculty. This document is organized into four chapters. In the first chapter called 'Personal Dimension' I performed a brief characterization of the personal self and a reflection about the Practicum expectations. On this last point I refer what I founded at the beginning of the school year and the characteristics of the beginning teacher. In the second chapter I proceed to "A Framework for Professional Practice", referring to the legal context and institutional of the Practicum. The School as Institution and the contextualization of my Practicum's context is held in this part. The third chapter "Realization of Professional Practice" is organized by the areas of performance contemplated in the Practicum: Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, Area 2 - Participation in School and Community Relations and Area 3 - Professional Development. This chapter is based on my experiences over the year of Practicum in which I tried to enhance my skills as a teacher. It is noted that in Area 1 I conducted a research study-action, where I realized an instructional analysis, more specifically the presentation of tasks, with the aim of characterizing to improve it. The fourth and final chapter, "Final Thoughts" includes some reflections about the importance of the Teacher as Emotional Leader and the relevance of Practicum experience in my Education process for future Physical Education Teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, EDUCATION-LEARNING, PRACTICUM, INSTRUCTION, EMOTIONAL LEADERSHIP.

LISTA DE ABREVIATURAS

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAG – Escola Secundária Almeida Garrett

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

1.Introdução

1.INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional I e II, do 1º e 2º semestres do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária Almeida Garrett situada no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, tendo sido supervisionado por dois professores: o Professor Cooperante, da escola e a Professora Orientadora, da faculdade.

Ao longo deste ano letivo fui responsável pela turma I do 12º ano de escolaridade. A fundamentação da conceção, planeamento, realização e avaliação foi realizada sob constante supervisão e acompanhamento dos mesmos professores e em colaboração com as colegas de núcleo de estágio.

Deste modo, no Estágio profissional procura-se desenvolver um conjunto de competências profissionais que tornem os estagiários capazes de refletir e responder aos desafios e exigências da profissão futura. Em suma, pode considerar-se que o principal desafio se coloca no ser capaz de utilizar a multiplicidade de conhecimentos adquiridos para dar respostas às várias exigências concretas do ensino na escola. Contudo, para que este processo funcione de forma eficaz é necessário que participemos de forma ativa na determinação do nosso percurso enquanto professores (Ferreira, 2010).

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo designado “Enquadramento Pessoal” realizo uma caracterização pessoal, debruço-me sobre o “Que encontrei” e os desafios que me surgiram no Estágio Profissional enquanto “Professor Iniciante”.

O segundo capítulo contempla o “Enquadramento do Estágio Profissional”, onde me refiro à “escola enquanto instituição” e caracterizo o meu “contexto do Estágio Profissional”.

O terceiro capítulo é subdividido nas três áreas de desempenho contempladas no ano estágio:

- I. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, onde me debruço sobre a minha Conceção, Planeamento, Realização e Avaliação do Ensino.
 - a. No subcapítulo “Conceção de Ensino” faço referência à análise dos documentos que se tornaram fundamentais para obter conhecimento específico da escola e do meu contexto de Área Disciplinar. Abordo também a importância da afetividade para a caracterização e o Modelo de Ensino adotado, o Modelo de Educação Desportiva.
 - b. No subcapítulo “Planeamento do Ensino”, debruço-me sobre as primeiras tarefas de planeamento. Refiro-me também aos primeiros desafios encontrados no que diz respeito ao planeamento das aulas.
 - c. No subcapítulo “Realização do Ensino”, a linha de pensamento segue a minha orientação em termos de foco de atenção ao longo das aulas durante o ano letivo. No que concerne ao Controlo, Gestão e Instrução. De referir que na dimensão Instrução, utilizo a ferramenta Investigação-Ação para realizar uma análise instrucional, nomeadamente a Apresentação das Tarefas com o objetivo de a caracterizar para poder melhorá-la. Relativamente à minha Intervenção Pedagógica, realizo ainda uma reflexão sobre o meu Estilo de Ensino (Descoberta Guiada) e a minha Liderança
 - d. No último subcapítulo “Avaliação do Ensino”, reporto-me ao sistema de avaliação que foi utilizado ao longo do ano letivo, às diferentes abordagens utilizadas, aos momentos de avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa, e a importância da Autoavaliação. Por último, levanto uma questão sobre o ato de classificar e a justiça do processo de avaliação.
- II. Área 2 - Participação na Escola e relações com a Comunidade, que contempla as minhas atividades não letivas realizadas na comunidade escolar. Neste capítulo reporto-me às minhas experiências fora do contexto de sala de aula, nomeadamente, na Direção de Turma, Desporto Escolar e organização de eventos.
- III. Área 4 – Desenvolvimento Profissional, onde me refiro às minhas vivências e temas que considero relevantes para a construção da minha competência profissional. Nomeadamente, a Paixão e o espírito de um Professor profissional, a relação intrínseca entre imaginação, ato de refletir

e criatividade, e a forma como o treinador e professor podem ser a mesma pessoa ajustando os seus processos de pensamento ao seu contexto.

No último capítulo teço algumas “Considerações Finais”, na tentativa de perspetivar tudo o que foi a minha ação, transmitindo-lhe consistência e transformando-a nos seus vários domínios como futuro professor de Educação Física. Este último capítulo encerra este relatório, mas mais do que isso, encerra um ano de estágio profissional iniciando o meu futuro enquanto professor de Educação Física e a minha atividade de profissional de Desporto.

2.Enquadramento Pessoal

2.ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1.Quem sou eu?

A paixão pelo desporto foi-me inculcada desde pequeno. Desde cedo que ver o meu pai jogar fazia parte da minha existência, chegando ao ponto de perder, literalmente, a minha última chupeta num campo de futebol. Posso assim dizer que a minha primeira grande influência foi sem dúvida o meu pai. Foi ele que me introduziu na prática da modalidade de futebol no meu primeiro clube, influenciando até, sem ser obrigado, a escolha da mesma posição em que ele jogava. Foi neste contexto que a paixão pelo futebol e pelo desporto surgiu.

Foi o gosto de andar a correr atrás de uma bola no infantário (pré-escola) e no recreio, durante o 1º Ciclo, que, no 2º Ciclo me fez gostar da área disciplinar de Educação Física (EF).

A paixão pelo desporto foi algo que os meus professores de EF sempre me transmitiram.

A paixão envolve-nos de corpo e alma no projeto, justamente pelo seu carácter eruptivo, impetuoso e tempestuoso. Estar apaixonado é a partir de si, entregar-se ao outro, porque o êmbolo de toda a paixão é o outro... a quem se procura atrair entusiasmar ou conquistar para um projeto comum” (Lourenço, 2010, p.81).

Aliado a esta paixão sempre estive a curiosidade inerente à minha forma de ser e estar. Creio que foi a partir desta postura de procura e de capacidade de aprender ouvindo (nunca estudei muito) que sempre fiz de mim um bom aluno. Aditado ao facto de ser Guarda-Redes, posição a que está associado algum inconformismo, fez com que sempre fosse um aluno questionador e pouco conformado com aquilo que era transmitido. Esta postura, em muitos momentos, criou situações de crispação com alguns professores e colegas. Na verdade, agora compreendo que a minha personalidade, algo impetuosa, era muitas vezes agressiva nas interpelações. A postura de intenção desmedida em compreender as coisas, de procura e curiosidade natural, ajudou-me a tornar numa pessoa de observação e reflexão.

A minha adolescência foi passada dentro do triângulo escola-futebol-família. As dimensões social e educativa que o futebol e o desporto abrangem permitiram-me

adquirir capacidade para me relacionar com as pessoas, disciplinar o meu comportamento e organizar as minhas atividades.

Com a entrada no Ensino Superior uma nova realidade se abateu sobre mim. Tinha entrado em Engenharia Civil na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Esta minha escolha inicial ocorreu por influência dos meus pais, associado ao meu gosto pela matemática e física. Por isso, ao fim de três anos, motivado por alguma frustração, mudei-me para a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Foi a melhor escolha que fiz. A de entrar num mundo em que toda a gente gosta do que eu gosto, de Desporto!

Na faculdade tive imensas influências, cruzei-me com professores que, sem dúvida, condicionaram o modo como vejo o desporto neste momento, principalmente, pela forma como quebram com o convencional, materializada no enorme conhecimento que têm e na paixão fervorosa pelos alunos e pela vida no desporto. Por último, tenho que referir o Professor Cooperante. A sua paixão e postura na escola mostraram-me que afinal o mundo na escola não é tão negro como pensava. Da sua influência o mais incrível foi que o fez sem condicionar diretamente a minha ação.

São estas influências que me fazem ser o que sou hoje e o que posso vir a ser amanhã. Além de professor sou Treinador de Guarda-Redes no Dragon Force. O treino tem um peso muito grande na minha forma de pensar, tendo sido esta a primeira dificuldade que enfrentei no estágio, saber distinguir o contexto de treino do de ensino.

Foi com este entendimento que iniciei o meu estágio profissional.

2.2.O que encontrei...

Segundo as “Normas Orientadoras do Estágio Profissional (EP) do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2011-2012)”, o “*Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.*” (p.3) Assim, o EP visa proporcionar a construção da competência profissional numa perspetiva do seu desenvolvimento, promovendo o sentido de pertença e identidade profissional, a colaboração e a abertura à inovação, partindo da reflexão acerca das condições, do exercício da atividade e da própria experiência.

Sendo estes os objetivos, os desafios foram inúmeros.

Começamos pelos alunos da minha turma. A turma do 12º I era formada por alunos com personalidades fortes, em que era necessário controlar as suas emoções, pois muitas vezes tinham uma atitude menos ponderada uns com os outros. Era uma turma que necessitava de um controlo próximo, que era realizado com sucesso quando as rotinas eram cumpridas. Requeria um bom planeamento de aula, pois contribuía para o empenho dos alunos.

Foi com recurso à capacidade educativa e formativa proporcionada pelo desporto, que procurei combater os comportamentos inapropriados dos alunos, transmitindo valores e paixão para e através do desporto.

Relativamente ao grupo de EF, encontrei professores com especializações desportivas diferentes, pessoas que se preocupam com os mesmos problemas e capazes de trabalhar em conjunto. Eram, e são, professores com uma grande capacidade de socialização. Revelando-se pessoas abertas, com quem podia discutir os meus problemas. Pessoas que sempre procuraram proporcionar-me as condições necessárias para que o estágio decorresse bem, pois tinham a noção que estava a ser avaliado. Assim, além de me dispensarem mais material (quando era necessário dividir), muitas vezes, prescindiam do seu espaço de aula dando-me prioridade. Com efeito, demonstraram espírito de partilha e de ajuda. Foram pessoas com quem pude trocar ideias e discutir sem receios. O que me fez e faz ter uma postura para com eles de profundo reconhecimento. Foi este reconhecimento e

respeito que contribuiu para uma das dificuldades iniciais com que me deparei. Qual seria a forma mais adequada para os tratar? Para mim continuavam a ser professores e não colegas de profissão. Contudo, depressa compreendi que eles me viam como um deles.

No que diz respeito à escola, infelizmente, não tive muita oportunidade de passar lá tanto tempo quanto pretendia. As aulas foram lecionadas no Estádio Municipal uma vez que a Escola se encontrava em obras de requalificação.

Não existiram grandes condições para se estar na escola, salvo nas reuniões na biblioteca e no momento de assinatura do Livro de Ponto, que acontecia após a leção das aulas.

Por sua vez, o Professor Cooperante é alguém com um conhecimento profundo da escola, que me ajudou a melhorar a minha ação enquanto professor, alguém a quem pude expor as minhas ideias, dúvidas e dificuldades. Este não me deu soluções, nem impôs as suas ideias, mas ajudou-me a chegar às respostas. O seu questionamento construtivo esteve sempre presente, levando-me a refletir sobre as ocorrências dentro e fora do contexto da sala de aula. O que se revelou importante para ultrapassar obstáculos e tornar-me num profissional mais competente e reflexivo.

Ao nível do núcleo de estágio, não me relacionava pessoalmente com as minhas colegas anteriormente, mas depressa conclui que eram pessoas inteligentes e com um conhecimento relevante na área do ensino e do desporto. A criação de uma ligação de amizade, de coesão e de espírito de grupo foi o nosso ponto forte.

Os meus primeiros passos enquanto professor foram cuidadosos, mas convictos. Neles a assimilação de uma nova realidade foi dominante, fazendo-o enquanto professor iniciante.

2.3.O Professor Iniciante

Alves (cit. por Braga, 2008, pp. 66) refere que o *“professor iniciante, ao chegar à realidade escolar, sofre o denominado «choque da realidade», que representa os dilemas, as dificuldades na nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo professor com o apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do futuro docente que nesse momento está a iniciar a sua carreira profissional. Contudo, apesar do início do ano ser marcado por momentos amargos e difíceis, no final tende a emergir no professor um sentimento de identificação com a profissão, tornando-se numa experiência gratificante para ele.”*

Relativamente às minhas primeiras vivências, existiu um período de adaptação ao contexto da aula e da turma. Neste período, marcado pelo primeiro contacto com os alunos e as avaliações diagnósticas, as minhas preocupações eram inúmeras e a minha atenção dividida. A organização dos exercícios e do material, a organização dos alunos, a instrução, as transições, as intervenções, a circulação pelo espaço, o controlo do tempo, as adaptações face a acontecimentos inesperados e o controlo dos comportamentos dos alunos, eram um sem número de solicitações. Apesar da complexidade, foi esta vivência inicial que permitiu o meu (in)consciente apropriar-se do que era essencial para que o meu desempenho mais eficaz, que alcancei em fases mais avançadas do estágio, fosse possível. Com a prática, o meu foco atencional passou a ser direcionado para o que me preocupava naquele momento, uma vez que o meu (in)consciente tratava de me alertar para o resto. No fundo foi tudo um a questão de habituação ao contexto onde estava inserido, a sala de aula.

Formosinho (2001) defende que o estágio é a fase da prática docente supervisionada, orientada e refletida, que ajuda a propiciar ao futuro professor uma prática docente em contexto real, que permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Alves (cit. por Braga, 2008, p. 68) enuncia alguns dos problemas enfrentados pelo professor iniciante, sendo estes *“a solidão e isolamento, dificuldade de equilibrar o professor amigo com o professor autoritário, a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma conceção de ensino mais técnica, tendência para imitar os professores mais experientes – fraca autonomia, condições de trabalho adversas, situações de indisciplina por parte*

dos alunos, e a heterogeneidade da turma (por exemplo, lidar com alunos com necessidades educativas especiais). Tendo em conta os problemas enunciados, podem, por vezes, surgir no professor sentimentos de incompetência, insegurança e desvalorização profissional, levando a que muitos desistam de alguns princípios que até então julgavam importantes e adotem as práticas tradicionais.”

Deste modo, a vivência tida em contexto de estágio permite-me afirmar que estes problemas são ultrapassados quando se tem um Professor Cooperante competente e um núcleo de estágio coeso. No que diz respeito às condições de trabalho adversas, é importante recorrer a alguma criatividade e a um bom planeamento de forma a conseguir-se realizar um bom trabalho.

Relativamente à (in)disciplina, a criação de um laço afetivo com os alunos, a frontalidade e assertividade das intervenções foram essenciais para ultrapassar os problemas e obter respostas positivas dos alunos. Menciono a título ilustrativo o comentário de um aluno que me deu muito prazer: *“este professor preocupa-se”*. Esta ligação afetiva revelou-se importante, pois além de contribuir para um conhecimento mais profundo dos alunos facilitou a gestão da “heterogeneidade dentro da turma”.

As respostas que encontrei na fase inicial do estágio permitiram-me aprender muito sobre a escola e até sobre mim. No que diz respeito às principais dúvidas e dificuldades vivenciadas durante no EP, elas foram muitas e a diversos níveis.

No Quadro 1 estão presentes as principais dificuldades da Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem:

Quadro 1 – Dificuldades da Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

	Objetivos	Dificuldades	Estratégias	Contexto
Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem				
Conceção de Ensino	- Analisar os planos curriculares e os programas de Educação Física.	- Adaptar os programas ao contexto encontrado e à minha forma de pensar.	- Estudo Autónomo; - Conferência com os colegas e com o Professor Cooperante.	Fruto da minha personalidade fui muito crítico relativamente aos programas de EF. O papel do Professor Cooperante foi fundamental para o meu entendimento destes documentos. Este fez-me ver que os programas não são rígidos e apenas são linhas orientadoras que o professor pode seguir.

Enquadramento Pessoal

	- Conhecer a turma e os alunos que a constituem	- Conhecer a turma como um grupo e cada uma das suas individualidades.	- Fichas Individuais; - Interação com o aluno dentro e fora da aula.	Enquanto professor que procurava criar uma ligação afetivo-pedagógica o conhecimento da turma enquanto grupo e indivíduos foi fundamental para o sucesso deste ano escolar.
	-Saber distinguir os contextos de aula, de treino e de modalidade.	-Compreender a função de um professor de Educação Física no contexto escola.	- Conferência com os colegas e com o Professor Cooperante.	A minha forte ligação ao treino e a forma como vejo o desporto criou-me algumas frustrações que depressa desapareceram. O Professor Cooperante mostrou-me que o ensino dos nossos alunos sobre como cuidarem da sua condição física é fundamental nas nossas aulas, uma vez que a probabilidade de estes realizarem exercício físico sozinhos, na vida adulta, é muito elevada.
Planeamento do Ensino	- Planear os 3 níveis de objetivos de ensino	- Definir objetivos para cada categoria transdisciplinar.	- Estudo Autónomo; - Conferência Pedagógica	O respeito que sempre tive pela individualidade levou-me a refletir e a adequar a minha intervenção e o meu planeamento aos meus alunos. A utilização do Modelo de Educação Desportiva ¹ (MED) em todas as modalidades que lecionei (Futsal, Andebol, Voleibol e Ginástica Artística) foi uma mais-valia nestes parâmetros do meu planeamento. O MED, pela capacidade de criar um clima de motivação positivo e pela sua flexibilidade podendo adaptar-se a qualquer contexto, foi essencial no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.
	- Planear o ensino por níveis de desempenho	Planear um processo de Ensino-Aprendizagem que respeite e seja adequado à individualidade dos alunos.	- Estudo autónomo; - Conferência pedagógica; - Formação complementar.	
	- Encontrar estratégias que motivem os alunos	- Identificar e entender o que motiva os alunos.	- Seminários com o Professor Cooperante e os colegas de estágio.	
	- Especificar e selecionar componentes críticas	- Refletir sobre o que é realmente importante para cada tarefa/exercício.	- Estudo autónomo; - Seminário com o Professor Cooperante.	

¹ O Modelo de Educação Desportiva foi um Modelo proposto por Siedentop em 1987. Será discutido no ponto 4.1.1.4 deste Relatório.

Enquadramento Pessoal

Realização de Ensino	<p>Criar um clima ótimo de Aprendizagem .</p>	<p>Manter os alunos empenhados e disciplinados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação pedagógica; - Interagir mais com os alunos. -Criação de rotinas 	<p>A turma, pelo seu caráter eruptivo, teve de ser controlada permanentemente, e a manutenção dos alunos na tarefa era essencial. Assim, a criação de uma ligação afetivo-pedagógica com os alunos, a criação e consolidação de rotinas, a eficaz apresentação das tarefas e um planeamento prévio de toda a organização da aula em termos de gestão do material foram a ferramenta fundamental para obter o <i>classroom management</i> pretendido, mantendo o controlo da turma.</p>
	<p>- Organizar a turma em situações de aula</p>	<p>- Adequar a organização dos exercícios de modo a ser eficaz em termos de gestão do tempo de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões das aulas; - Observações por parte dos meus colegas; - Seminários com Professor Cooperante. 	
	<p>- Ser eficaz na apresentação da tarefa</p>	<p>- Transmitir de forma eficaz a tarefa</p>	<p>-Investigação-ação</p>	
	<p>-Planear e lecionar a modalidade de Ginástica de Solo e Acrobática com sucesso.</p>	<p>-Possuir falta de conhecimentos nas modalidades de Ginástica de Solo e Ginástica Acrobática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo autónomo; -Observação das aulas dos colegas do núcleo de estágio. - Conferência com os colegas e com o Professor Cooperante. 	<p>Devido a uma lacuna na minha formação, a ginástica era a modalidade desportiva onde tinha poucas rotinas e confiança. Este problema foi ultrapassado com estudo autónomo (Manual de ajudas) e com a ajuda das minhas colegas de estágio e do Professor Cooperante, pela observação de aulas das turmas deles, como forma de preparação para as minhas aulas de Ginástica que iria lecionar posteriormente.</p>
Avaliação do Ensino	<p>- Refletir acerca da prática de ensino</p>	<p>- Redigir um texto fluido e sistematizado.</p>	<p>-Estudo autónomo</p>	<p>Esta objetivo relaciona-se essencialmente com a dificuldade que tenho em expressar-me de forma fluida e sistematizada na escrita. Por outro lado, refletir sobre os acontecimentos não foi difícil para mim, uma vez que sempre fui bastante autocrítico e com capacidade de identificar o que corre bem e o que corre mal. Este objetivo não foi completamente atingido, apenas foram registadas algumas melhorias.</p>
	<p>- Criar e prever formas de avaliar o processo de Ensino-aprendizagem</p>	<p>- Planear e realizar as avaliações</p>	<p>- Formação complementar.</p>	<p>Este objetivo deve-se ao facto de querer ser um professor que se preocupa, que é justo e respeita a individualidade do aluno, não realizando comparações. Estando relacionado com a dificuldade em utilizar instrumentos que permitam realizar uma avaliação que abranja todos os aspetos críticos e inerentes ao aluno.</p>

Relativamente às restantes áreas de desempenho estruturantes do EP, os objetivos a que me propus foram:

Nas áreas 2 e 3 – Participação na Escola e relações com a Comunidade:

- i. Ter uma participação ativa no Desporto Escolar, nomeadamente, no Voleibol Feminino, com o objetivo de conhecer o papel do professor no Desporto Escolar.
- ii. Organizar o Torneio de Basquetebol “Compal Air” e realizar uma Ação de Formação sobre o MED com as minhas colegas de estágio. Tive como objetivo na realização destas atividades testar e desenvolver as minhas competências organizativas, profissionais, relacionais e pessoais.
- iii. Compreender o papel do Diretor de Turma na gestão pedagógico-administrativa da vida dos alunos, na escola e do seu papel como veículo de interação entre a escola e a família, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas. Através do acompanhamento de um Diretor de Turma durante as horas direcionadas para a Direção de Turma.
- iv. Procurar sensibilizar os alunos da minha turma para um estilo de vida ativo e saudável, procurando favorecer atitudes, sentimentos e atributos que os preparassem para a sua vida pessoal.

Na área 4 – Desenvolvimento Profissional:

- i. Desenvolver competências ao nível do meu discurso que carece de sistematização, enquanto a escrita necessita de adequação e fluidez. Tentei debelar estas dificuldades através da leitura e da escrita.
- ii. Compreender a importância da paixão na profissão, e todo o espírito de profissionalismo, na docência.
- iii. Refletir e compreender os processos responsáveis pela reflexão, e compreender a importância da imaginação e da criatividade nesse processo.
- iv. Entender a diferença e a semelhança entre o treinador e o professor, e a forma como ambos vêem a sua competência.

Neste sentido, o ano de estágio foi um espaço com inúmeros desafios, que se revelaram essenciais no meu desenvolvimento profissional enquanto professor de EF. O EP demonstrou ser fundamental na minha formação, pelo que no capítulo seguinte será objeto de abordagem.

3.Enquadramento da Prática Profissional

3.ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O Estágio Profissional

“O EP assume-se como um projeto de formação do estudante em que existe integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O EP tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” (Normas Orientadoras do EP do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em EF nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2011-2012), p.3).

O EP surge dentro da última etapa, de três, que Lortie (1975, cit. por Flores, 1999), considera fundamentais na socialização dos professores. A primeira decorre da experiência dos longos anos de escolaridade antes da entrada na universidade em que o estagiário, no papel de aluno, viu atuar diferentes professores. A segunda circunscreve-se ao período de formação propriamente dito, na universidade, que permite a formação teórica e prática sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Por fim, a etapa de indução durante a qual o professor assume a atividade docente e as funções a ela inerentes que ocorre ao longo dos primeiros anos de profissão.

Na mesma linha de pensamento, no que diz respeito às duas primeiras etapas citadas, Carneiro da Costa et al. (1996) considera que as vivências do futuro professor de EF, como aluno ou como praticante desportivo, são fonte de conhecimento acerca do que é o trabalho do professor, ainda que as experiências como aluno sejam apontadas como mais relevantes no período de pré-socialização. Matos, Batista. e Pinheiro (2004) citam Koppe (1994) referindo que, tradicionalmente, muitos “formandos” de EF são desportistas cujas conceções assentam no modelo de desporto orientado para a competição e rendimento desportivo.

Neste sentido, é natural que as minhas experiências anteriores e as concepções criadas durante o meu processo de ensino-aprendizagem, enquanto treinador, influenciassem o meu estágio. Na verdade, as minhas concepções acerca do treino e da competição tenderam a estar sempre presentes, pelo que o meu entendimento acerca do contexto de escola começou por ser centrado no treino, mas, gradualmente foi-se reduzindo, distanciando-se e sendo fundamental para o sucesso obtido este ano.

Neste quadro, Souza (2009) considera que o professor quando partilha as suas dúvidas, os seus acertos e os seus erros tende a apoiar a sua prática em ações que vivenciou enquanto estudante, reproduzindo a prática dos seus antigos professores. Este é um processo que pode dificultar ou facilitar a sua transformação na procura de uma atuação mais significativa e inovadora na sua atividade docente.

O entendimento do autor coloca em relevo a importância do papel do Professor Cooperante. Na verdade, este deve ser uma pessoa que ame a escola, alguém com flexibilidade que não condicione diretamente o estudante-estagiário e que ao mesmo tempo o guie no sentido de encontrar o seu próprio rumo. Denunciando, assim, a importância da reflexão, pois as influências que recebemos como alunos de Educação Física nem sempre foram as melhores, pelo que é necessário avançar e transformar as concepções e crenças, não as deixando instalar. É essa capacidade crítica e reflexiva que o Professor tem de ter de forma a não cometer os mesmos erros que os seus professores cometeram com ele.

Veenman (1984, cit. por Flores, 1999, pp. 174) popularizou o chamado "choque da realidade" ou "choque da praxis" que remete, segundo o autor, para *"o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula"*.

Este "choque" foi fundamental para a minha evolução. A necessidade de responder aos obstáculos que o EP criou, permitiu-me compreender e aprender o que é realmente ser Professor, mais especificamente Professor de EF.

Em suma, o EP assume-se como um espaço de socialização, potencializador da aprendizagem profissional, social e cultural que permite que o estudante-estagiário se inicie na profissão de professor. Proporcionando-lhe experienciar o designado "choque com a realidade". Deste modo, com a orientação do Professor Cooperante e com o auxílio dos colegas, vai caminhando com o cuidado de não deixar que as

suas preconceções ganhem espaço na sua atividade, ficando aberto a outro olhar e modo de atuar.

Para que este percurso possa ocorrer importa que o professor iniciante procure entender o papel da escola na sociedade, para melhor intervir.

3.2. A Escola como instituição

No passado, a família era considerada a principal responsável pela formação das crianças e jovens, sendo que a escola era apenas entendida como uma instituição complementar, onde eram transmitidos alguns conhecimentos gerais (Minicucci, 1986). Com o avançar do tempo, o panorama escolar foi sendo configurado para um quadro de referência mais alargado. Deste modo, a escola passou a considerar interesses mais amplos, procurando favorecer atitudes, sentimentos e atributos que preparem os educandos para a vida em sociedade (Minicucci, 1986).

A escola não pode apenas ser vista como um edifício com um conjunto de paredes, muros, ou mesmo como um conjunto de regulamentos. Deve ser encarada como uma unidade social, viva, animada por pessoas de “corpo e alma”. Na verdade, a escola expressa um compromisso da sociedade para com os seus cidadãos, corporizando valores de cultura universal que transcendem o universo dos interesses familiares e comunitários. Uma condição fundamental para garantir a qualidade do desempenho das nossas escolas, enquanto “escolas presentes”, é o professor ser encarado como autoridade profissional (Batista, 2008).

Esta evolução na forma de estar na escola foi e continua a ser essencial na nossa sociedade. Daí que o papel do professor tenda a ser cada vez mais importante no espaço escolar e mesmo na sociedade em geral. O professor deixou de ser entendido como um simples transmissor de informação, passando a ser considerado como um condutor de um processo sociocultural.

Neste sentido, eu enquanto professor-estagiário e futuro professor, procurei, durante este ano de estágio, conduzir e orientar os meus alunos com fundamentação e eficácia, no respeito pelo contexto em que estive inserido.

3.3.O contexto de Estágio Profissional

Realizei o estágio na Escola Secundária 3º Ciclo do Ensino Básico de Almeida Garrett (ESAG). A localização foi o motivo pelo qual escolhi esta escola para realizar o meu EP, esta era vantajosa para conciliar a minha vida extraescolar com o estágio.

A escola encontra-se situada num local central e privilegiado da cidade de Vila Nova de Gaia, mais concretamente na freguesia de Mafamude – uma das vinte e quatro freguesias do Concelho de Vila Nova de Gaia.

A envolvimento da escola é demonstrativa da harmonia e da multiplicidade de ofertas que estão ao dispor quer dos estudantes, quer dos restantes cidadãos.

A uns metros da escola encontra-se a Biblioteca Municipal. Nela consta uma boa parte de documentação sobre Gaia e a sua região.

Nas traseiras da Biblioteca Municipal encontra-se o Auditório Municipal de Gaia (AMG), que possui uma sala de espetáculos com uma plateia com 324 lugares sentados.

A poucos metros da Avenida da República, está a ESAG que tem um excelente acesso quer ao Metro do Porto, quer aos autocarros e camionetas que servem a zona.

O centro comercial El Corte Inglés encontra-se perto da zona da escola, trazendo uma nova dinâmica ao comércio local. Perto da ESAG fica ainda o Café “O Garfo”, onde alunos e professores se deslocam muitas vezes para fazerem as suas refeições.

A maior parte dos alunos que frequenta a ESAG reside na freguesia de Mafamude, sendo que as freguesias vizinhas como Santa Marinha, Oliveira do Douro e Vilar de Andorinho contribuem com um número significativo de alunos que ingressam no Ensino Secundário. A escola tem cerca de 1300 alunos distribuídos pelo Ensino Básico e Secundário, num total de 50 turmas.

No Ensino Secundário, a Escola oferece os seguintes cursos: Cursos Gerais de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Línguas e Humanidades.

No que diz respeito ao desporto escolar, a ESAG é uma escola com um forte núcleo de ginástica, tendo também outras modalidades em funcionamento como: esgrima, voleibol, futsal e badminton. Os treinos ocorrem entre as 13:25 e as 14:45 e ao fim da tarde, após as últimas aulas. A modalidade de voleibol feminino foi a que

eu acompanhei ao longo do ano. Os treinos realizavam-se à 3^a e 6^a feira entre as 13:25 e as 14:45. Já os jogos eram realizados aos sábados de manhã.

Em termos de espaços físicos, a Escola esteve, e ainda está, a ser alvo de requalificação, pelo que nos primeiros dois períodos escolares foi apenas possível desfrutar de um pavilhão multidesportivo, com dois espaços, um bloco central, onde funcionavam as salas de Direção de Turma, a Biblioteca, os Laboratórios de Física, Química, Biologia, Geologia e Informática, e o Anfiteatro. Havia ainda outro bloco onde funcionava a sala de serigrafia, as disciplinas de Artes e Educação Tecnológica, os gabinetes de Psicologia e Orientação, do Núcleo de Estágio de Matemática, Fotografia e de alguns Departamentos. A direção, a reprografia, os serviços administrativos, a sala de professores e a maioria das salas funcionavam em contentores, ocupando o espaço exterior. As minhas aulas foram lecionadas no Estádio Municipal, pelo que houve algumas condicionantes em termos de espaço. Quando chovia era necessário dar a aula dentro do estádio. Outras condicionantes que se colocaram foram relativas às modalidades que estavam a ser lecionadas, pois a falta de espaço e de material nos locais de aula não tornavam possível a sua realização.

No terceiro Período mudámo-nos para a parte remodelada da escola. A sensação foi única, as dantescas infraestruturas faziam sentir-me quase numa faculdade. Uma das minhas aulas semanais passou a ser lecionada num terço do Pavilhão na parte nova da escola, enquanto a outra se manteve no Estádio Municipal.

Em suma, trata-se de uma boa escola, que prima pela qualidade dos seus profissionais, bem localizada, com uma oferta educativa alargada, e apesar das obras de requalificação que decorreram neste ano letivo, conseguiu manter-se extremamente organizada. É, sem dúvida, um local ao qual associei, e continuo a associar, grandes expectativas. A ênfase na exigência, tanto para com os alunos como para com os professores, está bem presente.

4. Realização da Prática Profissional

4.REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O presente capítulo tem como propósito central ilustrar a minha vivência, ao longo do ano de estágio, nas várias funções adstritas ao professor. No decorrer deste capítulo utilizei como elementos estruturais as três áreas de desempenho estruturantes do EP: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Em cada uma delas procurei evidenciar os principais acontecimentos que contribuíram, de forma decisiva, para o meu crescimento enquanto professor. Relativamente ao elemento condutor do processo de desenvolvimento enquanto professor, esse foi o ato reflexivo.

Deste modo, as primeiras tarefas centraram-se na Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

4.1 Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta área engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.

Segundo as Normas Orientadoras do EP do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em EF nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2011-2012) os objetivos desta área são a construção de uma “estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que conduza com eficácia ao processo de educação e formação do aluno.” (pp.3)

4.1.1. Conceção do ensino

4.1.1.1. Projetos, Planos curriculares e Programas de Educação Física

Uma das primeiras tarefas propostas em contexto de Estágio Profissional, com vista a preparar-me para este repto, foi a análise do Projeto Educativo da Escola, do Projeto Curricular da Escola e dos Programas de Educação Física.

Várias foram as dificuldades na interpretação dos documentos, sendo que as maiores foram ao nível da modalidade de Ginástica, por lacunas formativas, e o

maior domínio na modalidade de Futebol, que condicionaram um pouco a análise dos conteúdos e objetivos presentes nos programas de ensino.

Logo na primeira modalidade que lecionei, Futsal, lancei um olhar crítico ao programa de EF, que me levou a adaptá-lo à realidade da minha turma. O professor não pode apenas seguir rigidamente as linhas do programa de EF e aplicá-las à sua realidade, pois nesse caso a tarefa não passa disso mesmo, uma simples tarefa sem significado. A experiência do Professor Cooperante neste momento foi crucial. Este fez-me perceber que os programas são apenas linhas orientadoras e que devem ser objeto de adaptações às condições concretas de cada escola e de cada turma.

Este é um momento de decisões condicionado pelo desconhecimento inicial dos contextos, tanto social como cultural da escola, o que acabou por se tornar um obstáculo às tomadas de decisão essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem pretendidos para os alunos. Assim, fica sublinhada a pertinência da conceção do ensino, embora, *per si*, não seja, obviamente, suficiente. Neste sentido é necessário aprofundar o conhecimento da turma, enquanto grupo e individualmente.

4.1.1.2.A turma e os alunos que a constituem: a importância da afetividade.

"Tomara que o tempo abrandasse para que todos nós pudéssemos perceber, num abrir e fechar de olhos, a importância de dar mais, muito mais aos nossos alunos do que exercícios e trabalhos de casa, é que o tempo corre por entre os dedos e é caprichoso." (Ferreira M., 2011)

Um dos primeiros registos do Diário de Bordo refere-se à necessidade de criar uma ligação com os alunos:

"Creio que é essencial criar uma ligação com os alunos, têm de se criar um clima positivo..." (Diário de Bordo, "Reflexão: As três primeiras aulas", 17 de Outubro de 2011).

Esta ligação entre aluno e professor deve ser criada desde o primeiro dia de aulas. No meu caso, que iria lidar com adolescentes cujas emoções estariam à "flor da pele" tornava-se fundamental que eu, enquanto professor, me tornasse um ator e

um gestor dos sentimentos dos alunos. Não pretendo com isto dizer que “enganava” os meus alunos, antes pelo contrário, eu não deixo de ser quem sou, trata-se sim de uma adaptação às circunstâncias e uma forma de os conhecer melhor.

Acerca desta temática, Sêco (1997) menciona que é na adolescência, mais do que em qualquer outra fase, "que a fragilidade da vida intelectual tem como contrapartida uma emotividade muito maior." (pp.64) Esta emotividade está intrinsecamente relacionada com a afetividade que segundo o mesmo autor (1997), se pode definir como "o conjunto de todas as emoções e sentimentos que o ser humano tem capacidade para experimentar ao longo da vida." (pp.113) O autor acrescenta referindo que "a afetividade constitui o impulso motor da vida: de alguma forma, e muitas vezes sem que a pessoa disso tenha consciência, está subjacente a toda a ação e condiciona todo o comportamento." (pp.63)

Neste sentido, Carvalho (2006) indica que o êxito escolar parece estar dependente quer de aspetos intelectuais quer de aspetos afetivos. Alguns estudos (Vygotsky, 1998; Damásio, 2000) convergem para esta conclusão sugerindo que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e os seus esforços são coroados de êxito. Daí a necessidade de se investir na criação de condições afetivas favoráveis, de modo a que a aprendizagem dos conteúdos, a par de uma educação integral do aluno, aconteça de forma mais efetiva.

Ribeiro (2006, pp. 43), num estudo sobre a influência relacional de professores e alunos no processo educativo, conclui que:

- A afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar.
- Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efetivamente nas atividades propostas e contribuem para o entendimento e o atingir dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele “imposta”, perdendo o interesse em frequentar a escola e contribuindo assim para o seu insucesso escolar.

Não se pretende com isto dizer que os professores devem ser os melhores amigos dos alunos, pois existe uma determinada hierarquia que deve ser mantida e que não deve ser confundida. O que não invalida a necessidade de se criar uma relação de proximidade e de partilha de interesses, com vista à formação integral do aluno.

Esta formação integral não se inscreve apenas na lecionação fragmentada das diversas áreas intelectuais, mas sim numa formação holística do aluno que "encerra em si a transmissão de valores, de princípios, de normas, de sentimentos, de sensações, de um sentido crítico aguçado e muitos outros." (Ferreira, 2011, pp.59)

Deste modo, a relação estabelecida entre o professor e os seus alunos deve ser perspectivada como um dos desígnios mais importantes do ato educativo.

Reconhecendo a importância da afetividade, desde a primeira aula tentei criar, e criei, uma relação pedagógico-afetiva com os meus alunos. Para mim foi, sem dúvida, um dos fatores determinantes para o sucesso deles e, conseqüentemente, para o meu sucesso.

Outro fator determinante para o sucesso deste meu ano de estágio foi a escolha do Modelo de Ensino a utilizar.

4.1.1.3.O Modelo de Educação Desportiva

Sidentop (2002) reporta a génese do MED à sua tese de doutoramento (1987), que advogava a colocação da educação lúdica (*play education*) num lugar destacado nas orientações curriculares da EF.

O mesmo autor (1998, pp. 264) estabeleceu os seguintes objetivos de aprendizagem que o MED persegue:

- i. Desenvolver habilidades e aptidão física específicas da modalidade;
- ii. Apreciar e ser capaz de executar um jogo tático;
- iii. Participar num nível apropriado à sua habilidade e experiência;
- iv. Partilhar responsabilidades no planeamento e administração da experiência desportiva;
- v. Assumir liderança responsável no contexto desportivo;
- vi. Trabalhar eficazmente dentro da equipa para atingir objetivos comuns;

- vii. Apreciar os rituais que dão aos diversos desportos os seus significados particulares;
- viii. Desenvolver a capacidade de tomar decisões racionais acerca dos problemas desportivos;
- ix. Desenvolver e aplicar conhecimentos sobre a arbitragem e treino;
- x. Envolver-se voluntariamente no desporto fora da escola.”

Nesta temática, Metzler (2000) refere que o modelo pretende que cada aula seja contextualizada, *"they rarely get to have a broader sport experience from which they can learn the many other facets of sport in order to reach a fuller understanding and greater appreciation for the entire scope of our sport culture."* (pp.225)

Foi com esta premissa, a de proporcionar aos nossos alunos experiências desportivas autênticas e situações de aprendizagem contextualizadas, que no início do ano letivo, aquando das reuniões de conceção e planeamento do ensino decidiu-se, em reunião de núcleo de estágio, aplicar o MED em todas as modalidades que iriam ser lecionadas durante o ano letivo.

Esta decisão implicou, enquanto grupo de estágio, que construíssemos instrumentos para utilizar nas aulas, nomeadamente os manuais de capitão e fichas de jogo.

Ponderámos também, uma vez que inicialmente planeámos lecionar Badminton, a aplicação do MED numa modalidade com uma grande dimensão individual. Sabíamos que, no que diz respeito aos desportos coletivos, o modelo era executável, mas em discussão e em experiências anteriores vividas nas Didáticas Específicas, acabámos por concluir que seria possível executar em todo o tipo de modalidades. Aliás, Coelho (2010) refere que “a sua aplicação é extensível a todas as atividades desportivas realizáveis na aula de EF, isto é, tanto a jogos individuais (como por exemplo, a ginástica e o atletismo) como a jogos desportivos coletivos (Futebol, Voleibol, entre outros).” (pp. 118) As modalidades lecionadas foram: Futsal, Andebol, Badminton, Voleibol e Ginástica Artística.

Graça e Mesquita (2009) sugerem que estas atividades devem ser organizadas por equipa, em que todos os alunos colaboram para o resultado final. Este modo de conceber o processo conduz a uma minimização das diferenças individuais, potenciando-se, assim, a participação ativa e deliberada de todos os alunos nas

tarefas de organização e de aprendizagem. Partindo deste entendimento, organizámos a leção das modalidades por equipas.

Outro aspeto que também caracteriza o modelo é a procura de garantia de autenticidade das experiências desportivas, que Siedentop (1994) sintetiza em seis características do desporto institucionalizado: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (conforme Figura 1).

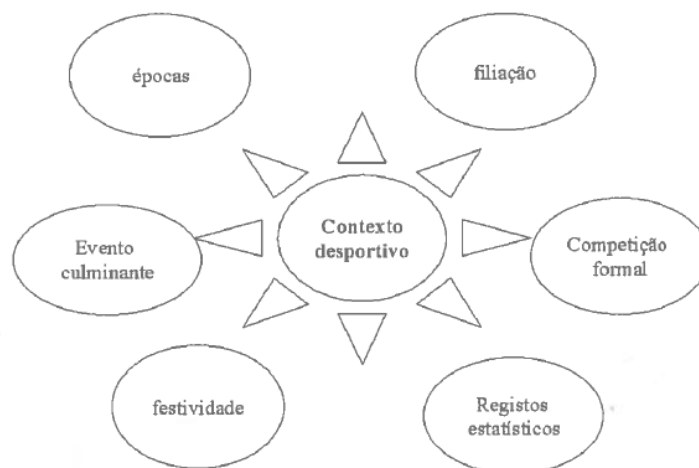


Figura 1: Características do MED. (Graça & Mesquita, 2009, pp. 61)

As épocas desportivas substituem as unidades didáticas de curta duração, que tendem a prevalecer no sistema de ensino em Portugal, nos extensos programas curriculares. Neste sentido, Graça e Mesquita (2009) afirmam que a necessidade de se aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino surge como contraponto à tradicional preferência de currículos salpicados de múltiplas atividades de reduzida duração e de efeitos improváveis. Então porquê a escolha deste modelo, neste sistema de ensino?

As restantes características estruturais do MED ajudam a responder a esta pergunta. A *filiação* promove a integração dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo.

Além da variedade de papéis assumida pelos alunos na constituição das equipas (jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, etc.) estas têm nomes, símbolos, cores, capitão, treinador e uma área própria para treinar (Graça & Mesquita, 2009).

Hastie (1998) afirma que uma diferença fundamental deste modelo relativamente aos modelos tradicionais é a sua preocupação extrema em diminuir os fatores de

exclusão. Para Siedentop (1998), os critérios de formação de grupos visam assegurar o equilíbrio competitivo e, fundamentalmente, o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem.

O *quadro competitivo formal* é implementado logo no início da época pela constituição de equipas, recorrendo ao estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar, nomeadamente, pelo premiar da colaboração na aprendizagem e pelo treino no seio da equipa. O *fair-play* é enfatizado durante toda a época, com ou sem impacto na pontuação geral da equipa. Como forma de valorizar a competição, os resultados são registados, bem como os comportamentos, estatísticas individuais ou de equipa, que marcam a história e conferem importância ao que se faz na competição. Cada época tem um *evento culminante* e procura-se que seja revestido de *festividade*, (Graça e Mesquita, 2009).

Este conjunto de características estruturais do MED confere ao contexto de aula um certo “ruído” próximo do contexto desportivo real.

Neste quadro, Jensen (2002, pp.34) afirma que *“uma educação de qualidade incentiva a exploração de formas de pensar alternativas, respostas múltiplas e conclusões criativas”*. Esta exploração torna-se possível utilizando este modelo. Na verdade, o ensino deve criar condições para que este concorra para a qualidade dos comportamentos (Gomes, 2006), que o MED preconiza. São estes contextos ricos, como Pereira (2009) sustenta, que podem direcionar a tomada de decisão e contribuir para que os comportamentos esperados surjam mais vezes.

O MED proporciona a criação de *“ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas”*, sendo, como Graça e Mesquita (2009) afirmam, *“uma alternativa..., nomeadamente, ao currículo de múltiplas atividades”*. (pp.64)

Face a este enquadramento, pretendi através da experiência das aulas de EF que se revelou positiva, que os alunos no futuro permanecessem envolvidos com o desporto noutros contextos e tempos. O potencial do MED na conquista desta mudança foi enorme, uma vez que envolveu verdadeiramente os alunos nas atividades da aula e os desafiou. Foram notáveis as alterações nas suas atitudes, só espero que estas sejam estáveis e duradouras.

A escolha deste Modelo de Ensino contribuiu para o reforço da minha concepção de ensino uma vez que me revejo nele. Estavam assim reunidas as condições para iniciar o meu planeamento do ensino.

4.1.2. Planeamento do ensino

As primeiras tarefas de planeamento, após a análise do Projeto Curricular de Escola e Programas de Educação Física, foram a elaboração do plano anual (primeiro nível de planeamento), seguido dos Modelos de Estruturação do Conhecimento das respetivas modalidades segundo o modelo de planeamento de Vickers (1989), nomeadamente, a realização dos três primeiros Módulos (Módulo 1 – Análise da Modalidade Desportiva em Estruturas de Conhecimento; Módulo 2 – Análise do Envolvimento; Módulo 3 – Caracterização dos Alunos na Modalidade).

Após a realização destas tarefas passei à fase das decisões que foi a construção do Módulo 4 – Determinação da Extensão e Sequência da Matéria, articulando com o Módulo 5 – Definição de Objetivos, e o Módulo 6 – Configuração da Avaliação.

Por fim passei para o terceiro nível de planeamento, onde estabeleço as Progressões de Ensino-Aprendizagem no Módulo 7. A última tarefa, já numa fase posterior, foi o Módulo 8 – Aplicação, onde foi construído a Unidade Temática de cada modalidade.

Estas tarefas inerentes ao processo de planeamento foram essenciais para a construção do meu conhecimento enquanto profissional. Vickers (1990, pp.186) enfatiza a importância de sermos conhecedores daquilo que ensinamos, *“teaching physical activity has an incredibly rich and challenging knowledge base, encompassing many disciplines and facets of human endeavor.”*

Com a finalização desta fase de planeamento comecei a planificar as minhas aulas, sendo que o primeiro desafio que enfrentei foi o planear por níveis de desempenho.

4.1.2.1. Planeamento por níveis de desempenho

Segundo Ferreira (2010, pp. 54) “ambas as metodologias (separar por níveis homogéneos ou heterogéneos) são eficazes dependendo da modalidade, do contexto, dos alunos e dos próprios objetivos de aprendizagem. O importante é ir ao encontro das necessidades dos alunos e permitir uma aprendizagem equitativa a todos.”

Este foi sem dúvida o ponto de partida para as minhas tomadas de decisão relativas ao planeamento do processo de ensino dos meus alunos. Como referido, a opção pelo MED foi uma realidade, sendo que este modelo defende a formação de grupos heterogéneos. Contudo, por vezes, em determinados contextos é desvantajoso a utilização desta via. Mas como conciliar estas duas opções? Um exemplo desta desvantagem foi na lecionação da modalidade de futsal. A minha turma era constituída por 23 alunos (10 rapazes e 13 raparigas) com bons níveis de desempenho e outros com bastantes dificuldades, e segundo o MED, as equipas teriam que ser constituídas por três alunos de um nível avançado e três alunos de nível introdutório/elementar. A aplicação deste princípio faria com que houvesse situações em que os alunos com maior facilidade acabassem por dominar o jogo. De forma a evitar esta situação separei a turma por níveis de desempenho, resultando em dois grupos, aplicando assim um MED adaptado a estas condições. O que me permitiu trabalhar os dois níveis de forma mais eficaz uma vez que a diferença entre eles era bastante significativa. Em retrospectiva, considero que foi a melhor opção, pois todos os alunos evoluíram de forma evidente.

Contudo, a utilização de grupos heterogéneos também demonstrou ser vantajosa. Mencione-se a título de exemplo o que ocorreu na modalidade de andebol. Nesta modalidade, apesar do nível de desempenho dos alunos também ser heterogéneo, os alunos que se encontravam no nível elementar/introdutório eram em número reduzido, pelo que em cada equipa havia apenas um elemento do nível mais baixo, revelando-se uma vantagem para estes alunos de nível inferior. Com efeito, a utilização do MED fomenta o sentimento de filiação e diminui os fatores de exclusão. O facto de no seio da equipa existirem elementos com um nível de desempenho superior, permitiu que os mais aptos funcionassem como modelos para os elementos de desempenho inferior. Para além destas vantagens, em contexto de treino e de competição (MED), o elemento com nível de desempenho inferior tem acesso a melhores condições de prática e, conseqüentemente, de aprendizagem. Por exemplo: a receção, em resultado de um passe de qualidade, será facilitada; a desmarcação do colega com maior nível de desempenho possibilitará ao executor com mais dificuldades ter mais tempo para pensar e melhores condições para a execução do passe. Ou seja, o aluno com maior nível de desempenho tem uma capacidade de execução muito boa, o que permite ajustar-se ao colega de equipa com mais dificuldades. Esta noção que o aluno mais apto tem relativamente ao(s)

colega(s) menos apto(s), revela para com o(s) colega(s), um, já referido, sentimento de filiação, revelando ser um fator que permite a inclusão. Daí ser fundamental a sensibilização do professor relativamente a este tipo de comportamento dos alunos mais aptos para com os colegas com mais dificuldades.

Em síntese, a sensibilidade do professor, o conhecimento que tem da turma e os resultados da avaliação diagnóstica devem ser os elementos a considerar aquando da escolha da constituição dos grupos de trabalho: heterogéneos ou homogéneos.

Com a escolha feita e a organização da turma delineada, o planeamento da aula teve início com a escolha das tarefas, sendo que o problema surgiu na seleção das componentes críticas de cada exercício.

4.1.2.2. As Componentes Críticas: Especificar e selecionar

O planeamento das primeiras aulas após as avaliações diagnósticas foi bastante enriquecedor, uma vez que levantou a discussão em reuniões do núcleo de estágio sobre as palavras-chave e o que era crítico num exercício.

Neste sentido, Landin (1994) refere que as palavras-chave são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre **aspetos críticos** da tarefa.

Na verdade, a seleção das componentes críticas para as diferentes tarefas propostas aos alunos foi uma das minhas preocupações aquando da elaboração do plano de aula. Neste processo, a confusão entre o que era **crítico** e o que era **objetivo** no exercício era, inicialmente, uma constante. A ação do Professor Cooperante foi fundamental para o esclarecimento das dúvidas que foram surgindo, orientando o nosso pensamento para a compreensão daquilo que era crítico e/ou objetivo nos diferentes tipos de tarefa em cada uma das modalidades.

Nas modalidades mais técnicas, como a ginástica, a escolha das componentes críticas foi mais fácil, sendo que neste tipo de modalidade a maior dificuldade era escolher as componentes críticas que importavam para os diferentes níveis de desempenho. Tal como refere Landin (1994), na determinação das palavras-chave e nas componentes críticas, vários pressupostos devem ser tidos em conta, entre os quais se destacam as características das habilidades motoras, a natureza da tarefa e o nível de desempenho dos praticantes.

Já nas modalidades coletivas, o processo de seleção das componentes críticas revelou ser bem mais complicado porque a componente crítica da maioria das tarefas não se centrava na técnica, mas sim na tomada de decisão. Isto porque, na lecionação destas modalidades os exercícios tinham vários conteúdos e eram situações de jogo reduzido. Neste sentido, Landin (1994) refere que as habilidades de natureza aberta reclamam a utilização de componentes críticas capazes de levar à identificação de estímulos relevantes, de forma a permitir o desencadeamento da resposta motora pretendida.

Em, suma, o professor deve focar as suas componentes críticas naquilo que é crítico para aquele contexto específico e para o exercício, tendo em conta o tipo de modalidade que está a ser lecionada.

O esclarecimento desta temática tornou-se fundamental para realizar um planeamento adequado que se refletiu na minha realização do ensino.

4.1.3. Realização do Ensino

4.1.3.1. Dimensões de Intervenção Pedagógica

4.1.3.1.1. A Dimensão Controlo da Turma – Rotinas

“An essential ingredient of good management in class and one of the first steps a teacher must consider when establishing a management system is the use of established routines.” (Rink, 1993, pp.131)

A implementação de rotinas foi um dos primeiros passos para conseguir estabelecer o controlo da turma, pois tal como menciona (Siedentop, 1991) *“a routine is a procedure for performing specific behaviours within a class”* (pp.83).

A sua implementação foi um processo contínuo ao longo de todo o ano, tendo sido alvo de muitas reflexões individuais e de grupo, uma vez que na minha turma qualquer momento em que não houvesse controlo direto, conduzia a perdas de tempo. Deste modo, tive a necessidade de reforçar as rotinas em todas as aulas, ao longo do ano, desde a rotina mais simples, como a marcação do início da aula, à rotina mais complexa, como a colocação da bola debaixo do braço aquando de uma interrupção. Tal como Rink (1993) refere, *“once a routine has been taught, it must be reinforced.”* (pp.134)

A aprendizagem das rotinas foi realizada através da sua prática nas primeiras aulas, *“usually teachers will spend time at the beginning of the year practicing routines.”* (Rink, 1993, pp.131)

Este tempo “gasto” tanto na implementação como no reforço das rotinas revelou-se um tempo de “investimento”, que trouxe grandes benefícios. Enquanto que no primeiro período despendia, em média, três a quatro minutos na transição entre tarefas, no terceiro período o tempo de transição médio era de um minuto.

Obviamente, que o tempo de transição entre tarefas não depende apenas das rotinas, mas é um fator que pode fazer a diferença. Siedentop (1991) acrescenta que *“to have students quiet down quickly and to have no disruptive behavior related to gaining the attention of students not only makes teaching easier and more pleasant but also saves time that can be used for learning”* (pp.84).

As rotinas tornaram-se uma ferramenta crucial que me permitiu ter a turma rapidamente sossegada, ganhando a sua atenção de forma a começar a tarefa seguinte.

Neste enquadramento, as rotinas utilizadas devem ajustar-se aos comportamentos específicos da turma e do próprio contexto de aula. Tal como Siedentop (1991) refere *“routines should be taught for all aspects of student behaviour that tend to recur frequently and have the potencial of disrupting or delaying the pacing of the lesson.”* (pp.84)

O mesmo autor enumera ainda um conjunto de rotinas que tipicamente são utilizados nas aulas de EF (tabela 2).

Quadro 2 – Exemplos de rotinas tipicamente usadas em EF. (Siedentop, 1991, pp.85)

Rotina	Objetivo
<i>Início</i>	<i>O que fazer quando entram no ginásio. Normalmente inclui uma atividade inicial, ou um exercício de aquecimento ou então um local específico para se colocarem.</i>
<i>Aquecimento</i>	<i>Um aquecimento que pode ser realizado sem a supervisão do professor.</i>
<i>Atenção/Silêncio</i>	<i>Um sinal do professor para chamar os alunos a atenção e o sinal esperado por parte dos alunos.</i>
<i>Local de instrução</i>	<i>Um local específico onde os alunos se juntam para receberem a instrução.</i>
<i>Chamar Atenção</i>	<i>Uma forma apropriada de chamar a atenção dos alunos por parte do professor.</i>
<i>Juntar</i>	<i>Uma forma apropriada de juntar os alunos numa zona central.</i>
<i>Dispersar</i>	<i>Uma forma apropriada de dispersar os alunos de uma zona central para os locais de realização da tarefa.</i>
<i>Equipamento</i>	<i>Uma forma apropriada de obter ou arrumar o material.</i>
<i>Devolver</i>	<i>Uma forma apropriada de devolver uma bola que invadiu o espaço de colegas durante um exercício.</i>
<i>Início</i>	<i>Um procedimento de início de atividade.</i>
<i>Limites</i>	<i>Procedimentos específicos de forma a se manterem dentro dos limites físicos da sala de aula.</i>
<i>Fim</i>	<i>Um procedimento específico para finalizar a aula. Normalmente inclui o retorno à calma e a conclusão da aula.</i>
<i>Saída</i>	<i>Um procedimento específico para sair do espaço de aula.</i>
<i>Manutenção</i>	<i>Todos os procedimentos que incluam o uso dos balneários, beber água ou sair do espaço por alguma razão.</i>

Muitas destas rotinas foram utilizadas nas minhas aulas, nomeadamente:

Quadro 3 - Rotinas utilizadas ao longo das minhas aulas.

Rotinas	Contexto
Marcação do início da aula	<p>A marcação do início da aula revelou-se fundamental para a minha turma, apesar de já ser do 12º. Os alunos, fruto das suas personalidades eruptivas, necessitavam de um momento marcante no início da aula de forma a cortar com o excesso de emotividade/ansiedade trazidos da aula anterior. Na aula de 6ª feira esta rotina ainda ganhava maior relevo por ser a última aula da semana da turma.</p> <p>Inicialmente, e à medida que ia conhecendo a turma, não dava a devida importância a este momento. Apesar deste acontecer, pequenas coisas durante o mesmo acabavam por condicionar o seu objetivo final. A minha postura mais relaxada neste momento acabava por ser contraproducente pois em vez de cortar com o excesso de emotividade aumentava-a. As reflexões individuais e de grupo foram essenciais para perceber o que estava a realizar de errado e corrigir a minha postura.</p>
Sinal de início/interrupção da tarefa	<p>Desde o início do ano que o sinal “joga” e o sinal “stop” foram utilizados como forma de iniciar e interromper a tarefa. Esta rotina facilmente se percebe quando está consolidada. Por vezes para iniciar a tarefa os alunos não o faziam enquanto eu não falasse, chegando mesmo a esperar quando, por alguma razão, me distraía com alguma intervenção.</p>
Manuseamento adequado do material	<p>O modo de manusear o material foi uma rotina implementada desde as primeiras aulas de avaliação diagnóstica (os alunos foram avaliados a todas as modalidades logo no início). Nas modalidades com bola, a regra inicial era sempre que houvesse uma interrupção a bola deveria ser colocada debaixo do braço. Devido à criatividade dos meus alunos para brincar com as palavras e à tentação de haver sempre mais um remate ou de brincar com ela enquanto intervinha, a regra foi alterada para juntar as bolas todas. Na ginástica, o manuseamento dos colchões era uma rotina não de controlo da turma mas de colocação e arrumação do material.</p>
Sinal para concentração/dispersão dos alunos	<p>O sinal “chega cá” e o sinal “vamos lá” foram os sinais utilizados nesta rotina. Normalmente estes sinais estavam interligados ao manuseamento do material e ao início/interrupção da tarefa, a título de exemplo: “Stop, bola no cesto, e chega cá”. Esta conjugação de sinais tornava as transições entre tarefas eficazes e organizadas.</p>
Marcação do final da aula	<p>Tal como a marcação do início da aula, este era um momento em que se pretendia baixar os níveis de emotividade dos alunos, havendo assim um retorno à calma. Era um momento que aproveitava para reforçar algum conteúdo e/ou algumas tarefas/responsabilidades.</p>

Ao longo deste ano apercebi-me que mais importante do que a simples implementação de rotinas era a sua adequação aos alunos, ao professor, à modalidade lecionada, assim como ao contexto que envolvia as aulas. Posso afirmar que as rotinas se revelaram tão importantes como a leção dos conteúdos, *“routines need to be taught just as specifically as one might teach how to dribble or how to pass.”* (Siedentop, 1991, pp.86)

A utilização das rotinas fez com que alguns comportamentos disruptivos não acontecessem pois não havia tempos de espera. De referir que a criação de rotinas não foi a única estratégia utilizada para evitar tempos de espera, a gestão eficaz da aula foi outra ferramenta que utilizei.

4.1.3.1.2.A Dimensão Gestão - Tempo e Aula.

Uma das minhas melhores capacidades era a gestão da aula. A eficácia na gestão da aula deve-se, em parte, ao facto de ser treinador. Com efeito, a experiência no treino permitiu-me transferir alguns elementos para a sala de aula, designadamente ao nível do tempo gasto na gestão da aula. Tal como Metzler (2000) refere a gestão da aula está intimamente ligada ao tempo de gestão, *“some amount of management, organization, and transition time is necessary in physical education, but it is the more effective teacher who keeps that time to the lowest possible amount.”* (pp.90)

Mas o que é isto do tempo de gestão de aula? Siedentop (1991) afirma que o tempo de gestão de aula *“refers to the cumulative amount of time students spend in organizational, transitional, and non-subject matter tasks.”* (pp.88)

O mesmo autor mostra-nos alguns exemplos de episódios onde, usualmente, é gasto tempo em tarefas de gestão:

- i. O professor senta os alunos e marca o início da aula, iniciando a instrução da primeira tarefa - O tempo desde o momento que o professor se dirige à turma ao momento da primeira instrução dada;
- ii. No caso de o professor interromper a tarefa e juntar os alunos para realizar algum tipo intervenção - O tempo desde o momento do sinal do professor até ao momento em que a turma está junta e o professor inicia a intervenção;
- iii. Após a intervenção o professor dá sinal à turma para dispersar e iniciar a atividade - O tempo desde o momento de dispersão até ao momento do início da atividade.

Reforçando a ideia de que *“effective teachers establish routines for all recurring aspects of managerial time, from roll taking to transitions. The routines are crucial for effective transitions”* (pp.90). O uso de rotinas foi uma das estratégias que utilizei

para evitar o gasto de tempo em tarefas de gestão da aula, orientando-a para uma eficácia ótima.

Neste sentido, Metzler (2000) ajuda-me a perceber o que é em termos conceituais a Gestão de Aula, *“refers to a number of decisions and teaching skills that provide an underlying structure to facilitate student learning and to establish a positive environment for the teacher and students.”* (pp.92)

Dentro deste quadro, a primeira mensagem que tentei passar aos meus alunos foi o entendimento que estes têm de ter quando vêm para uma aula de EF, pois o tempo de aula é tempo de aprendizagem. Tentei esclarecer os alunos, de que o espaço da aula de EF é um espaço de aprendizagem, tal como qualquer outra sala de aula na escola. É, assim, da responsabilidade do professor estabelecer um ambiente de aprendizagem, alertando os alunos para algumas regras, condutas e rotinas específicas da EF, (Metzler, 2000). Neste entendimento, uma boa estratégia é a prontidão do início de aula, estabelecendo o ritmo e o ímpeto da aula, reforçando a importância do que é feito em EF.

De igual modo, outro fator que pode diminuir os tempos de transição ajudando a otimizar a gestão da aula é o manuseamento do material. Este, desde o início, foi o ponto no qual me senti mais confortável. Uma das estratégias que utilizava era a montagem de todos os materiais antes do início da aula. Para esse período procurava encontrar estratégias de forma a perder o mínimo de tempo no manuseamento de material. Houve momentos em que o tempo gasto no manuseamento do material era perto de zero, uma vez que o realizava durante a tarefa em que os alunos trabalhavam a sua condição física de forma individual e analítica. Metzler (2000,pp.90-91) acrescenta algumas estratégias:

- i. Montar o material antes da aula;
- ii. Usar um método alternativo de nomear as funções ou fazer equipas, por exemplo, equipas formadas de antemão;
- iii. Usar sinais de “atenção” e de “início”;
- iv. Prática e revisão das rotinas;
- v. Colocar as regras da aula no quadro do local da aula;
- vi. Colocar no mesmo quadro uma atividade de início de aula para começarem logo a aula.

A planificação das tarefas para os alunos com Atestado-Médico foi também uma estratégia que ajudou a evitar perdas de tempo. Importa referir que a utilização destes alunos deve ser tida em conta no planeamento da aula, tanto para tarefas de gestão como para tarefas relacionadas diretamente com a matéria de ensino, como as arbitragens, o trabalho de secretariado e da reportagem jornalística da aula. No âmbito da organização da aula e dos respetivos alunos, o MED foi uma ferramenta essencial. A formação das equipas no início das diferentes unidades temáticas ajudou na organização dos alunos nas aulas, uma vez que os exercícios eram realizados por cada uma, evitando assim tempos de espera.

Estes tempos de espera são potenciais oportunidades para o aparecimento de comportamentos disruptivos, daí que Mawer (1996) afirme *“pupil control is often translated as behaviour management, the management of noises and keeping learners on task”* (pp.180). Ou seja, muitas estratégias de gestão acabam por ser estratégias de controlo.

Outras estratégias que utilizava no manuseamento do material era a colocação de sinalizadores por cores. No momento em que chamava os alunos para lhes explicar a próxima tarefa pedia-lhes, ao mesmo tempo, que retirassem os sinalizadores de uma determinada cor. Assim, quando se juntavam o próximo exercício já estava montado. Resultado, o tempo gasto nesta tarefa era mínimo, uma vez que tinha cerca de vinte e três adjuntos de campo.

Siedentop, (1991) acrescenta ainda que o entusiasmo do professor na aula promove um ambiente positivo, transmitindo aos alunos motivação para a tarefa. Esse entusiasmo pode ser mostrado através de uma voz colocada, um bom ritmo ao nível da instrução, um sorriso e um bom tom de voz.

O mesmo autor aconselha uma comunicação honesta e frontal de expectativas elevadas, mas realísticas, assim como altos rácios de *feedbacks*, interações positivas e evitar abrandamentos e paragens de forma a manter um bom ritmo de aula.

Em suma, uma eficaz gestão da aula não acontece por acaso. Para uma aula correr suavemente, de forma controlada e livre de comportamentos inapropriados e com um tempo de instrução e de prática adequados, tem que existir um esforço sério do professor no sentido de garantir o desenvolvimento e a manutenção de um bom ambiente de aprendizagem.

4.1.3.1.3.A Dimensão Instrução

4.1.3.1.3.1. Estudo - Apresentação da Tarefa

Uma das dificuldades que tive ao longo deste ano prende-se com as transições demoradas entre tarefas. Após o esforço de consolidação de rotinas e respetiva potencialização da gestão da aula, a instrução foi a última dimensão de intervenção pedagógica em que centrei o meu investimento, nomeadamente, na apresentação das tarefas que, por sua vez, se relaciona com o tempo de transição entre tarefas. Utilizando a investigação-ação, enquanto ferramenta de análise da minha prestação, com vista a melhorá-la, decidi analisar o conteúdo que transcrevi na apresentação das tarefas.

4.1.3.1.3.1.1. Enquadramento teórico

Mesquita e Rosado (2011) afirmam que o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é fundamental, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.

Segundo os mesmos autores os processos de comunicação são condicionados por barreiras que devem ser conhecidas e ultrapassadas. Nas suas palavras “entre essas barreiras contam-se, por exemplo, a percepção seletiva (vemos e escutamos seletivamente com base nas nossas necessidades, motivos, etc.), a sobrecarga de informação (os alunos têm uma capacidade limitada de processar informações), a linguagem (as palavras têm significados diferentes para diferentes pessoas) e o receio de comunicar (ansiedade dos alunos, por exemplo)” (pp.71).

Não se sabe, exatamente, que informação é mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida ou não interpretada de forma adequada, e quais os fatores que determinam essa retenção (Mesquita et al., 2008). Contudo, independentemente dos processos facilitadores e inibidores, importa remover o que distorce o processo de comunicar, pois este é fundamental na otimização das condições de ensino.

Neste sentido, Kendler (1974, pp.585-631) indica como fatores determinantes para a não distorção deste processo e ajudando na memorização do que está a ser transmitido:

- i. Atenção seletiva: concentração nos estímulos considerados importantes; influenciada por aspetos referentes ao estímulo e aos praticantes.
- ii. Significado: é mais fácil memorizar informação com sentido.
- iii. Idade: o nível de recordação aumenta até cerca dos treze, catorze anos, diminuindo a partir dos sessenta.
- iv. Extensão da informação: quanto mais extensa for a informação, menor a possibilidade de ser recordada.
- v. Dimensão concreta/abstrata: a informação pode ser guardada sob a forma de palavras, de imagens e de palavras e imagens. A informação concreta e/ou visual tem mais possibilidade de ser recordada.
- vi. Interferências: o que o atleta faz entre a receção da informação e o momento da recordação pode afetar o nível de memorização. Atividades distrativas afetarão negativamente e atividades de reforço influenciarão positivamente.

Torna-se assim fundamental, mas não suficiente, que os professores tenham em conta estes fatores no processo de comunicação que estabelecem com os seus alunos. Pois, a influência das comunicações dos professores depende não só da dimensão informativa, mas também da dimensão persuasiva. Não é suficiente que o aluno esteja atento e receba a informação em boas condições, assim como não é suficiente que este a compreenda e a retenha. É necessário que a aceite, que seja movido, que adira afetivamente às tarefas propostas.

Com efeito, Siedentop (1991) define instrução como sendo os comportamentos (verbais e não verbais) assumidos pelo professor para comunicar informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de aprendizagem. Ainda neste âmbito, como referem Mesquita e Rosado (2011), essa persuasão é a melhor preditora de ação. Assim, os autores salientam que o foco atencional deve ser dado à paralinguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação) e, de uma maneira geral, aos aspetos não-verbais da comunicação (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor), bem como à coerência entre mensagens verbais e não-verbais.

Para que o processo de instrução seja de qualidade é inquestionável a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo. Contudo a capacidade do professor o tornar compreensível para o aluno é fundamental (Shulman, 1987).

Nas situações de instrução, a informação é emitida, usualmente, em referência a três momentos: antes da prática, recorrendo-se a preleções, apresentação de tarefas, explicações e demonstrações; durante a prática, através da emissão de *feedbacks*; após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop, 1991).

Tendo em conta estes três momentos instrucionais passarei agora a focar a apresentação da tarefa.

Apresentação da Tarefa

Como referido, seja qual for o conteúdo inerente à tarefa, a apresentação de uma tarefa é sempre um exercício de comunicação (Rink, 1993). Neste processo de comunicação, para garantir a qualidade da informação, é importante reconhecer a existência de três etapas básicas: uma fase de instrução prévia propriamente dita, uma fase de controlo da qualidade da informação e uma fase, eventual, de reformulação da informação (Silverman, 1994).

Nesta mesma temática, Rink (1993, pp.205-232) defende que, no decorrer da organização e materialização do processo de instrução, existe necessidade de concretizar determinadas funções: a identificação dos objetivos; a planificação de tarefas; a apresentação eficaz das tarefas, que forneça ao aluno uma ideia clara sobre o que deve fazer, alicerçada na motivação necessária para tal; a organização e gestão do envolvimento; a monitorização do envolvimento; desenvolvimento do conteúdo; e a avaliação da eficácia de todo o processo de instrução.

Subjacentes à realização de uma tarefa estão os seus objetivos, as ações a realizar, assim como as relações que estabelecem com as variáveis de contexto. Por outro lado, a dinâmica das tarefas motoras só será verdadeiramente bem compreendida se o professor considerar as múltiplas relações dos alunos com o contexto em que ocorrem essas relações (Mesquita, 1998).

Neste seguimento, Rink (1994) define apresentação das tarefas como sendo a informação transmitida pelo professor aos alunos durante a prática motora acerca do que fazer e como fazer. Usualmente, o conteúdo informativo que integra pretende

esclarecer o executante acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática, nomeadamente, na formação de grupos e na determinação de espaços, equipamentos e tempo de prática concedido (Rink, 1993).

O mesmo autor considera a clareza na emissão de informação uma variável preditiva da eficácia de ensino. Já Brophy e Good (1986) consideram que as apresentações das tarefas são bem estruturadas quando as explicações utilizadas são passíveis de aplicações, fazendo parte delas o recurso a palavras-chave e a modelos padrão de referência, de modo a que cada aluno compreenda o que tem de fazer, podendo isto acontecer de várias maneiras, como por exemplo: estabelecer uma rotina para fixar as tarefas a executar num determinado local. Os critérios para a ação devem ser explicados aos alunos para que saibam exatamente o que o professor considera importante para a avaliação.

Neste mesmo sentido, Siedentop (1991) indica como necessidade clarificar aos alunos o objetivo da tarefa motora, os critérios de êxito da tarefa e a organização que sustenta essa prática. A utilização da demonstração, a definição de regras de segurança e das variantes na realização dessa atividade é, também, salientada como necessária para garantir a qualidade desse momento.

A forma como a instrução é realizada interfere no entendimento que os alunos têm das tarefas, o que influencia a sua realização (Mesquita, 1998).

Tradicionalmente, as tarefas motoras são apresentadas de acordo com o Modelo de Instrução Direta², que se baseia na convicção de que a informação clara e orientada para a performance desejada é fundamental para a aprendizagem. No entanto, nos últimos anos surgiram outras estratégias que propõem a utilização de formas de apresentação indiretas, com uma maior liberdade de entendimento das experiências por parte do praticante (*inner orientation*) (Madden & McGown, 1989).

Estas estratégias indiretas de apresentação estão associadas às perspetivas construtivistas, as quais atribuem ao professor o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem (Anderson, 1989).

² O Modelo de Instrução Direta foi o modelo prevalecente no ensino da Educação Física durante largos anos. Baumann (1988, cit. P Metzler, 2000) refere que este modelo evolui de uma constelação de práticas que partilhavam algumas características instrucionais. O mesmo autor refere que o modelo teve três designações (instrução explícita, ensino ativo, e instrução dirigida pelo professor) até Rosenshine, em 1983, o ter designado de Instrução Direta. O Modelo de Instrução Direta é caracterizado pela tomada de decisão centrada no professor e por padrões de engajamento de instrução direta para os alunos (Metzler, 2000).

Rink (1994) indica que a escolha do modelo ideal de apresentação da tarefa deve ter em conta os seguintes aspetos: a natureza do conteúdo; os objetivos de aprendizagem; as características dos praticantes; e a natureza das tarefas motoras. A autora acrescenta, ainda, que um dos fatores que ajuda a melhorar a atenção e a comunicação entre o professor e os alunos é a clareza da apresentação. A forma clara como o professor transmite a informação deve apoiar-se nas seguintes linhas-mestras (pp.83-85):

- Orientar o praticante para o objetivo da tarefa;
- Dispor a informação numa sequência lógica;
- Apresentar exemplos corretos e errados;
- Personalizar a apresentação;
- Repetir assuntos difíceis de compreender;
- Recorrer a experiências pessoais de atletas (*transfer*);
- Utilizar o questionamento;
- Apresentar a tarefa de forma dinâmica.

Por sua vez, Mesquita e Rosado (2011) dão as seguintes indicações gerais para a apresentação de tarefas (pp.82):

- Identificar objetivos a alcançar e tarefas a realizar para os atingir, bem como, os critérios de êxito e de avaliação;
- Após a apresentação destes elementos, se necessário, o professor deve apresentar o modelo, uma imagem do comportamento acompanhada pela descrição das suas componentes críticas essenciais, e, de seguida, de preferência no local da realização, apresentar a tarefa a realizar, questionando, seguidamente, sobre a compreensão e reformulando a informação se necessário.

O estilo de ensino que procurei adotar teve as bases na Descoberta Guiada³, em que o papel do professor passa por ser um elemento mediador do processo. Isto teve repercussões em toda a minha intervenção, incluindo na apresentação das tarefas.

Baseado neste enquadramento concetual, o estudo que efetuei acerca do modo como realizava a apresentação das tarefas teve como principal propósito definir

³ O estilo de ensino da Descoberta Guiada será discutido no ponto 4.1.3.4.2 deste relatório.

estratégias que me permitissem melhorar esta componente instrucional fundamental à rentabilização da aula e aprendizagem dos alunos.

4.1.3.1.3.1.2. Material e Métodos

Este é um estudo de autoanálise, pelo que o participante fui eu enquanto professor da turma do 12º I.

Procedimento de Recolha de Dados

A recolha do conteúdo instrucional foi efetuada em dois períodos: o primeiro período foi realizado entre o dia 14 de Março e 18 de Abril de 2012, num total de três aulas. O segundo, após a aplicação de estratégias, entre os dias 16 e 23 de Maio de 2012, num total de duas aulas.

Toda a instrução foi gravada com o auxílio do gravador e, posteriormente, foi transcrita a informação relativa a todas as apresentações de tarefas.

Procedimentos de Análise dos Dados

Foram analisadas 22 apresentações de tarefas, com valor médio de quatro, por aula. Em termos de análise, esta decorreu em dois períodos distintos como indicado no ponto anterior. As categorias utilizadas foram definidas, *à priori*, com base nas categorias de Rink (1993) e de Mesquita e Rosado (2011) para análise da Apresentação das Tarefas:

Quadro 1 – Categorias de Rink (1993) e Mesquita e Rosado (2011) para análise da Apresentação das Tarefas

Categorias de Rink (1993)	Categorias de Mesquita e Rosado (2011)
Orientar o praticante para o objetivo da tarefa.	Identificar objetivos a alcançar e tarefas a realizar para os atingir.
Dispor a informação numa sequência lógica.	Identificar os critérios de êxito e de avaliação.
Apresentar exemplos corretos e errados	Apresentar um modelo, uma imagem do comportamento acompanhada pela descrição das suas componentes críticas essenciais.
Utilizar o questionamento.	Apresentar a tarefa a realizar questionando, sobre a compreensão.

4.1.3.1.3.1.3. Apresentação e Análise dos Resultados

A apresentação dos resultados tem três etapas: os referentes à 1ª fase de recolha e os da 2ª fase. Já na 3ª fase, o objetivo é interpretar as semelhanças e diferenças entre os dois momentos. De modo a estruturar os dados de forma mais clara, a opção foi apresentá-los em quadro. No Quadro 2 podemos observar os dados referentes ao primeiro período de observação.

Quadro 2 - Primeiro Período de Observação – Aulas dos dias 14 de Março, 11 e 18 de Abril de 2012.

Aula 14/03/12	Conteúdo informativo da Apresentação da Tarefa	Análise
1ª Tarefa	Cada 2 com uma bola, passe por cima da cabeça, podem dar 2 toques de controlo (a meio do exercício) Podem utilizar a manchete.	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica.
2ª Tarefa	2 séries de cada, vamos!	Não apresenta exemplos corretos e errados.
3ª Tarefa	(Organizei-os primeiro!) Pessoal 2x2 vamos! Servem por cima ou por baixo!	Não utiliza o questionamento. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo. Na 3ª tarefa os alunos foram organizados antes de o professor explicar o exercício.
Aula 11/04/12	Apresentação da Tarefa	Análise
1ª Tarefa	Cada 2 com uma bola, passe por cima da cabeça, podem dar 2 toques de controlo.	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa.
2ª Tarefa	Agora 1x1, podem dar 2 toques de controlo manchete ou passe, (já depois de ter começado) não é para servir por cima, começa com passe por cima	Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados.
3ª Tarefa	2 séries de cada. Vamos!	Não utiliza o questionamento. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo.
4ª Tarefa	Os mesmos grupos de 2, chega cá mais perto e senta aqui, ok, vou-vos introduzir o remate, para fazer um remate em suspensão temos fazer o quê primeiro? (alunos respondem) Saltar certo? E antes de saltar? (alunos respondem) Este exercício serve	Orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Apresenta exemplos corretos e errados.

	<p>para vocês entenderem como se faz a aproximação à rede e a chamada. Cada 2 com uma bola, faz um de cada vez. (Demonstração do professor!) Quem serve com a esquerda? Então a ti é ao contrário! Vão fazer aproximação à rede, com um passo longo e depois um passo curto! Vão fazer direito esquerdo e remate! Quem faz com a esquerda faz ao contrário! Fazes esquerdo direito e remate! Lembram-se do lançamento da passada no basquetebol? A primeira passada deve ser longa e a segunda curta, porquê? (alunos respondem) Que é para transformar a vossa aceleração horizontal em força vertical! Percebido?</p> <p>Bora lá, concentrem-se apenas nos passos e na chamada!</p>	<p>Utiliza o questionamento.</p> <p>Identifica os critérios de êxito e de avaliação.</p> <p>Apresenta um modelo.</p> <p>Apresentação da tarefa muito longa.</p>
5ª Tarefa	<p>Equipa do Zé contra a equipa da Márcia. David contra a Bia. Pedro a arbitrar. Podem ir.</p> <p>Pedro chega cá. Quem for árbitro, é dentro, fora, aponta para equipa que faz ponto e autorização do serviço. (professor exemplifica os sinais).</p>	<p>Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa.</p> <p>Não dispõe a informação numa sequência lógica.</p> <p>Não utiliza o questionamento.</p> <p>Não identifica os critérios de êxito e de avaliação.</p> <p>Apresenta exemplos corretos (arbitragem), sendo o professor o modelo.</p>
Aula 18/04/12	Apresentação da Tarefa	Análise
1ª Tarefa	<p>Cada 2 com uma bola, 2 toques de controlo, Bora!</p>	<p>Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa.</p> <p>Não dispõe a informação numa sequência lógica.</p> <p>Não apresenta exemplos corretos e errados.</p> <p>Não utiliza o questionamento.</p> <p>Não identifica os critérios de êxito e de avaliação.</p> <p>Não apresenta um modelo.</p>
2ª Tarefa	<p>Vamos fazer o exercício de aproximação à rede e chamada para o remate em suspensão. Lembrem-se, aproximação com dois passos, o primeiro longo e o segundo curto. Quem remata com a direita faz direito esquerdo, quem remata com a esquerda faz esquerdo direito! Cada 2 com uma bola, um de cada vez!</p>	<p>Orienta o praticante para o objetivo da tarefa.</p> <p>Não dispõe a informação numa sequência lógica.</p> <p>Não apresenta exemplos corretos e errados.</p> <p>Não utiliza o questionamento.</p>

		Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo.
3ª Tarefa	Pessoal equipa da Márcia contra a equipa do Pedro. David contra a Bia. Márcia a arbitrar. Quem for árbitro, é dentro, fora, aponta para equipa que faz ponto e autorização do serviço.	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Apresenta exemplos corretos (arbitragem), sendo o professor o modelo. Não utiliza o questionamento.

Os dados colocam em evidência que a minha apresentação da tarefa é bastante objetiva, iniciando quase sempre com a organização da tarefa, transmitindo de seguida as regras formais do exercício. Muito raramente a demonstração é utilizada.

Os principais erros cometidos, com base nas categorias utilizadas neste estudo e na minha análise foram:

- i. Não oriento o praticante para o objetivo da tarefa;
- ii. Não utilizo uma sequência lógica de apresentação;
- iii. Não utilizo exemplos;
- iv. Não verifico o entendimento da tarefa;
- v. Não foco as componentes críticas dos exercícios;
- vi. Não utilizo o aluno como agente de ensino;
- vii. Depois de os alunos terem sido organizados ou já a tarefa ter sido iniciada foram aditadas regras que não tinham sido explicadas.

Após a análise defini e apliquei entre os dois períodos de observação as seguintes estratégias de forma a corrigir alguns dos erros identificados:

- A. Verificar, após a apresentação da tarefa, o entendimento da mesma, através do questionamento;
- B. Utilizar-me como modelo para o entendimento do exercício;
- C. Utilizar os alunos como agentes de ensino não só pedindo-lhes para explicarem como para exemplificarem o exercício;
- D. Ter a preocupação de explicar todas as regras referentes ao exercício antes de os mandar dispersar.

Após a fase de aplicação de estratégias procedi ao segundo de observação. De modo a estruturar os dados de forma mais clara, a opção foi apresentá-los em quadro. No Quadro 3 podemos observar os dados referentes ao segundo período de observação.

Quadro 3 - Segundo Período de Observação – Aulas do dia 16 e 23 de Maio de 2012.

Aula 16/05/12	Apresentação da Tarefa	Análise
1ª Tarefa	Cada 2 com uma bola, só utilizam passe por cima da cabeça, com 2 toques de controlo no máximo, entendido? (A meio do exercício) Pessoal podem utilizar a manchete a partir de agora.	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Utiliza o questionamento. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo.
2ª Tarefa	Pessoal 1x1, Podem utilizar passe ou manchete. Vamos lá!	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Não utiliza o questionamento. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo.
3ª Tarefa	Pessoal 2 séries, Atenção às posturas. Vamos!	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Não utiliza o questionamento. Chama atenção relativamente aos critérios de êxito. Não apresenta um modelo.

Realização da Prática Profissional

4ª Tarefa	Vão-se colocar por equipas, quem tem 4 vão fazer 2x2, mas a cooperar, em que a finalização tem que ser passe em suspensão, podem dar vários toques de controlo. Utilizar o serviço por baixo. Percebido? Quem só tem 3 faz 2x1, ok?	Orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo. Utiliza o questionamento.
5ª Tarefa	Equipa da Bia contra a equipa do Pedro. Márcia contra o David. Zé a arbitrar. Quem for árbitro, é dentro, fora, aponta para equipa que faz ponto e autorização do serviço. (Professor exemplifica os sinais) Entendido?	Orienta o praticante para o objetivo da tarefa (arbitragem). Não dispõe a informação numa sequência lógica. Apresenta exemplos corretos (arbitragem), sendo o professor o modelo. Utiliza o questionamento.
Aula 23/05/12	Apresentação da Tarefa	Análise
1ª Tarefa	Cada 2 com uma bola, só utilizam passe por cima da cabeça, com 2 toques de controlo no máximo, entendido? (A meio do exercício) Pessoal podem utilizar a manchete a partir de agora.	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo. Utiliza o questionamento.
2ª Tarefa	Pessoal 1x1, Podem utilizar manchete ou passe. Vamos lá!	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Não utiliza o questionamento. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação. Não apresenta um modelo.
3ª Tarefa	Pessoal na linha por baixo da rede, 2 séries, atenção às vossas posturas, vamos!	Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Chama atenção relativamente aos critérios de êxito. Não utiliza o questionamento. Não apresenta um modelo.
4ª Tarefa	Cada 2 com uma bola, para quem realiza serviço por cima, quem recebe realiza manchete, para quem faz serviço por baixo realiza	Orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Não apresenta exemplos corretos e errados. Não identifica os critérios de êxito e de avaliação.

	recepção com toque por cima da cabeça, Percebido? Henrique o que é para fazer, espera aí que o Henrique vai explicar.	Utiliza o questionamento. Utiliza o aluno como agente de ensino
5ª Tarefa	Vão-se colocar por equipas, quem tem 4 vão fazer 2x2 em que a finalização tem que ser passe em suspensão, realizar sempre serviço por baixo. Bia a tua equipa demonstra o exercício. Vamos lá, pessoal atentos. (Demonstração do exercício) Percebido? Quem só tem 3 faz 2x1 com cooperação ok?	Orienta o praticante para o objetivo da tarefa. Não dispõe a informação numa sequência lógica. Apresenta exemplos corretos e errados. Utiliza o questionamento. Utiliza o aluno como agente de ensino
6ª Tarefa	Equipa do Zé contra a equipa do Pedro. Márcia contra a Bia. David a arbitrar. Quem for árbitro, é dentro, fora, aponta para equipa que faz ponto e autorização do serviço. (Professor exemplifica os sinais) Percebido?	Orienta o praticante para o objetivo da tarefa (arbitragem). Não dispõe a informação numa sequência lógica. Apresenta exemplos corretos (arbitragem), sendo o professor o modelo. Utiliza o questionamento.

Após a análise do segundo período de observação a minha apresentação da tarefa caracteriza-se por ser objetiva, é iniciada sempre com a organização da tarefa, transmitindo de seguida as regras formais do exercício de seguida.

Relativamente aos erros que foram corrigidos:

- i. Notou-se, de forma clara, que a verificação do entendimento foi realizada através do questionamento. Tive a preocupação de os questionar sempre após a apresentação da tarefa de forma a verificar se tinham compreendido a tarefa.
- ii. Os alunos foram utilizados como agentes de ensino, não só através da sua utilização na demonstração, mas também no reforço da explicação da tarefa. Tive a preocupação de envolver os alunos na apresentação da tarefa de forma a haver um maior entendimento da mesma.
- iii. Foram explicadas todas as regras da tarefa antes de ordenar aos alunos que fossem para os locais da tarefa. Evitei assim alguns comportamentos fora da tarefa.

Relativamente aos erros que persistiram:

i. A não sequência lógica de apresentação. O facto de isto continuar a ocorrer deve-se em grande parte ao contexto de turma que tenho. Esta turma não pode estar muito tempo parada, uma vez que dispersam facilmente. Obrigando-me a ser o mais objetivo possível, para que o tempo de transição seja mínimo. Apenas me alongo quando introduzo um conteúdo novo ou o exercício for de maior complexidade.

ii. Não orientar o praticante para o objetivo da tarefa, a não utilização de exemplos corretos e errados, e não focar componentes críticas dos exercícios. Junto estes três pois estão intimamente ligados e a justificação para que ocorram é a mesma. Na apresentação da tarefa normalmente não falo sobre o que é objetivo ou crítico relativamente aos conteúdos abordados. Isto acontece porque prefiro que os alunos descubram o porquê de terem ou não sucesso na tarefa, intervindo durante a tarefa sobre o que está a acontecer e os seus porquês. Isto permite aos alunos pensarem sobre o que estão a fazer permitindo assim contextos de aprendizagem com significado para os meus alunos.

4.1.3.1.3.1.4. Conclusão

Os resultados apresentados neste estudo permitem concluir que houve uma melhoria no meu processo instrucional ao nível da apresentação das tarefas. As estratégias aplicadas após o primeiro período de observação tiveram efeitos positivos, contribuindo para a correção de alguns erros identificados. Outros erros, que a literatura identificava como tal, persistiram fruto do estilo de ensino adotado e do contexto de turma. A minha ação enquanto professor e a aplicação das linhas orientadoras, que definem uma boa apresentação da tarefa, foram, assim, moldadas ao contexto onde estive inserido.

Compreendi que o entendimento dos alunos relativamente à tarefa tem de ser claro de forma a evitar possíveis quebras durante a mesma, sendo o questionamento uma das soluções para este problema. A utilização de modelos foi outra das soluções utilizadas para que haja um maior entendimento da tarefa. Assim como não cometer o erro de ordenar aos alunos para se colocarem nos locais de realização da tarefa e só depois apresentá-la.

Relativamente a possíveis melhorias nesta temática aponto como grande objetivo a fluidez do meu discurso, uma vez que este é pouco sistematizado.

4.1.3.1.3.1.5. Bibliografia

Anderson, L. (1989). *Implementing instructional programs to promote meaningful, self-regulated learning*. In J. P. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching* (pp.331-343). Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.

Brophy, J. e Good, T. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan Publishing Company.

Kendler, H. (1985). *Introdução à Psicologia* (6^a ed.). Lisboa: F.C.G.

Madden, G. e McGown, C. (1989). *The effect of the inner game method versus the progressive method on learning motor skills*. *Journal of Teaching Physical Education*, 9, 39-49.

Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados Feminino*. Volume I. Porto: FCDEF-UP.

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). *Athlet's Retention of Coach's Instruction before a Judo Competition*. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7, 402-407.

Rink, J. (1994). *The Task Presentation in Pedagogy*. *Quest*, 46, 270-280.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Education Review*, 57, 1-27.

Silverman, S. (1994). *Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium*. *Quest*, 46, 345-355.

4.1.3.4. Intervenção Pedagógica – Estilo de Ensino e de Liderança

Bolzan (2002) advoga que o professor tem que assumir o papel de dinamizador do processo de escolarização, bem como organizador da intervenção pedagógica. Pois, só assim se poderá redimensionar as práticas escolares vigentes. Já Batista e Codo (1999) destacam que o papel do professor, hoje em dia, não é apenas informar ou transmitir o saber, mas é também de formar e educar.

Este entendimento acerca do papel do professor é uma questão de difícil resolução, por um lado pelas questões de subjetividade, que se prendem com critérios de eficiência, análise de comportamentos e as suas consequências, e por outro por questões de heterogeneidade (organização das aulas, forma de abordar os alunos).

Nesta temática, Panizzi (s/d) refere um conjunto de qualidades que o professor deve contemplar, que são as mais básicas, mas em simultâneo as mais difíceis de precisar, as qualidades relacionais. Estas qualidades englobam o lado humano do professor, já que o seu saber se exerce na relação pedagógica, tornando-se no centro da atividade do professor. Assim, o professor deverá saber, saber fazer e saber estar, já que ser professor é ter a chave do processo educativo, sendo que a sua influência conta muito mais para a eficácia da educação do que qualquer método ou programa.

Deste modo, enquanto agente de ensino, o professor precisa de dar ao aluno apoio, nomeadamente moral, sentimental, segurança e confiança. Como Cunha refere *“o professor deve ir ao encontro de cada de cada aluno com grandes expectativas, sem desistências nem compromissos. Não é qualquer norma que o exige. É o rosto do aluno que implora resposta (responsabilidade), mesmo sobre a capa, muitas vezes, de rebeldia adolescente, pede muito a todos, adapta-se a cada um”* (cit. por Sêco, 1997, pp.76).

Neste quadro, Soares (2010) conclui que a relação que se estabelece entre o professor e o aluno não deve ser apenas uma ligação estritamente cognitiva, mas também emocional.

Face a este entendimento, que é partilhado por muitos autores, reforcei a noção que o professor deve ser um líder. Mas que tipo de líder?

4.1.3.4.1.A Liderança

O estudo sistemático sobre a liderança só se iniciou a seguir à Segunda Guerra Mundial. Sendo que a primeira tentativa de definir o conceito de liderança foi influenciada pela estrutura militar, que definia o líder pelos seus atributos pessoais e traços de personalidade. (Lourenço, 2009)

Neste enquadramento, os líderes eram detentores de capacidades especiais e homens superiores, diferenciados dos seus subordinados. Noção esta que deu origem à Teoria do Grande Homem ou Teoria dos Traços de Liderança, (Robbins, 2002)

Esta teoria visava o estudo dos traços de personalidade que o líder deveria possuir para ser eficaz e determinante em qualquer situação. Atribuía-se uma visão romântica ao líder, este era representado como o herói, enviado para salvar a organização das suas dificuldades. (Cunha e Rego, 2005)

Lourenço (2009) alerta para que o fascínio à volta do líder, por parte dos seus seguidores, pode ter resultados positivos, mas é uma moeda de duas faces, pois este fascínio pode cegar, levando a uma perda de discernimento e a resultados catastróficos.

Neste quadro, Kirkpatrick e Locke (1991) referem seis traços que diferenciam os líderes: a ambição e energia; o desejo de liderar; a honestidade e integridade; a autoconfiança; a inteligência; e a competência.

Lourenço (2009) refere que são muitas e variadas as qualidades atribuídas aos líderes, sendo que estas acima citadas se sobrepõem, senão todas pelo menos algumas, em muitas das teorias. Estes traços, embora importantes, não se esgotam nem definem as capacidades de líder.

Dadas as limitações desta teoria, surgiram as Teorias Comportamentais, que se debruçavam sobre os comportamentos específicos que determinavam um líder. Em termos práticos na perspetiva destas teorias, a liderança poderia ser produzida na quantidade e até na qualidade que desejássemos. Assim como a Teoria dos Traços de Personalidade estas Teorias Comportamentais apresentaram-se como pouco ou nada prováveis, (Lourenço,2009).

Constatada a insuficiência das Teorias Comportamentais, os investigadores depararam-se perante um processo muito mais complexo. As teorias anteriores não se debruçavam sobre o contexto da ação do líder. Surgindo assim as Teorias

Contingenciais, que estudava a liderança efetiva inserida na complexa teia relacional entre os traços de personalidade, os comportamentos e os fatores situacionais, (Bilhim, 2004).

Foi com as Teorias Contingenciais que se começaram a discutir os estilos de liderança. Sendo que no que diz respeito ao professor surgem na literatura três estilos: o estilo Autocrático, o estilo Democrático e o estilo Lascivo (“*laissez-faire*”).

Ramos (2009, pp.3-4) caracteriza os estilos:

i. No estilo autocrático o líder (professor) autocrático determina as linhas orientadoras do grupo, técnicas e resultados que os seus alunos têm de obter. É um líder dominador e controlador, assumindo uma postura diretiva e retirando espaço à criatividade e autonomia dos alunos. O líder autocrático acredita que os alunos, de modo geral, não são ambiciosos e tendem a evitar o trabalho. Neste estilo de liderança o professor assume uma posição pessoal, quer nos feedbacks positivos, quer nas críticas que faz aos seus alunos.

Este estilo de liderança pode levar à ausência de iniciativa e espontaneidade por parte dos alunos, e conseqüente foco nos objetivos traçados pelo líder. A liderança autocrática observa-se, geralmente, na execução de tarefas simples e rotineiras, onde a relação professor – aluno é estabelecida num curto espaço temporal. O desenvolvimento do trabalho fica restrito à presença física do líder e das suas diretivas, a sua ausência leva à redução dos níveis de produtividade.

ii. O professor democrático tenta fazer o que a maioria dos alunos pretende - estimula o debate entre todos os alunos, fazendo com que seja o grupo a determinar as técnicas e os resultados a atingir. O líder democrático é objetivo, quando intervém, limitando-se aos factos. Este líder assume assim um papel essencialmente de orientação e de apoio à turma. Este estilo de liderança apresenta conseqüências positivas ao nível do relacionamento interpessoal da turma, bom relacionamento e amizade professor-turma, bem como do ritmo do trabalho, progressivo e seguro, estando na origem de elevados níveis de produtividade.

iii. O professor lascivo não se envolve no trabalho da turma, permite que os alunos assumam o processo de tomada de decisão, não impondo qualquer regra, os alunos tendem a agir livremente, decidindo sobre as técnicas e a divisão de trabalho. A liderança *laissez-faire* proporciona a desorganização, a confusão, o desrespeito e a ausência de uma voz de comando na determinação de funções e resolução de conflitos, e conseqüente, redução do grau de produtividade. A ausência de

afirmação dos níveis hierárquicos pode levar à desmotivação e ao sentimento de abandono por parte dos alunos.

Neste sentido, as Teorias Contingenciais explicam alguma eficácia da liderança do professor na sala de aula, uma vez que os fatores situacionais determinam o estilo de liderança a adotar. No entanto estas teorias não são a resposta mais completa ou suficiente ao que um professor encontra na sua aula.

O surgimento das Teorias Neocarismáticas ajudaram a completar um pouco mais a resposta que se procura. As Teorias Neocarismáticas retomaram a centração na pessoa do líder e dos seus traços, mas procuraram aprofundá-la à luz de novos conceitos.

Surge, assim, a Teoria da Liderança Carismática que segundo Rego e Cunha (2004) se constitui como um dos temas mais controversos em torno da liderança.

Porque este é um tipo de liderança atribuída, ou seja, ela existe pelo seu reconhecimento por parte dos seguidores. Tal como a etimologia da palavra “carisma” nos remete, esta é grega e significa “dom da inspiração divina” (Lourenço 2009) O professor deve ter a sua liderança reconhecida e não imposta. Portanto o professor deve ser carismático.

Robbins (2002, pp.335-360) propõe cinco principais características do líder carismático aplicado ao professor carismático:

- i. Visão e Articulação, o professor carismático é capaz de através da criação de metas fazer com que os alunos tenham um claro esclarecimento das mesmas.
- ii. Risco pessoal, o professor carismático assume riscos pelos seus alunos, assume os seus erros e aprende com estes, tudo em prol dos seus alunos.
- iii. Sensibilidade ao ambiente, o professor carismático avalia e preocupa-se com o contexto de aula, adaptando os recursos para a mudança necessária.
- iv. Sensibilidade para as necessidades dos alunos, o professor carismático está atento e entende as capacidades dos alunos e é sensível às suas necessidades e sentimento.
- v. Comportamentos não convencionais, o professor carismático adota comportamentos novos, pouco convencionais.

O mesmo autor acrescenta que este tipo de liderança é mais adequada, para grupos que necessitam de mudança, ou onde ambiente é incerto e tenso.

As mais recentes propostas, na abordagem neocarismática, passam pela liderança transacional e a liderança transformacional. A liderança transacional incide nos papéis e funções que cada um tem, e na atribuição de recompensas e castigos pelo seu desempenho efetivo, (Kinicki e Kreitner, 2006). A liderança transacional é utilizada no dia-a-dia, onde o líder se foca no esclarecimento, requisitos e desenvolvimento das tarefas. (Lourenço, 2009)

O mesmo autor refere que a liderança carismática confunde-se muito com a liderança transformacional, mas a diferença é que a liderança carismática tende a propiciar que os seguidores adotem a visão do líder, enquanto a liderança transformacional tenta desenvolver nos seus seguidores autonomia, de forma a estes questionarem a visão e o próprio líder.

A liderança transacional e transformacional separam-se nas definições mas ambas podem ser vistas com um todo, pois estas complementam-se.

Kinicki e Kreitner (2007, pp.235-240) apresentam quatro princípios na qual o professor transformacional se sustenta:

- i. A motivação inspiracional, o professor transformacional motiva usando uma argumentação emocional, exibindo otimismo e entusiasmo.
- ii. A influência idealizada, o professor transformacional oferece um padrão de comportamentos que serve de exemplo, como por exemplo padrões éticos.
- iii. A consideração individualizada, professor transformacional preocupa-se com o individuo e a transferência de poder (responsabilidade) para o mesmo.
- iv. O estímulo intelectual, o professor transformacional é um provocador nato que estimula os alunos a serem autónomos, inovadores e criativos na resolução dos problemas.

De que forma é que o professor pode provocar, estimular e incitar à autonomia do aluno, "obrigando-o" a pensar sobre os conteúdos e a procurar as soluções aos problemas por eles mesmos? A Descoberta Guiada foi o estilo de ensino que me ajudou a responder a esta pergunta.

4.1.3.4.2.A Descoberta Guiada

A Descoberta Guiada, de acordo com Musska Mosson (1988), é considerada como um estilo de ensino integrado num espectro de estilos de ensino, que o autor representou num diagrama: “Espectro dos Estilos de Ensino” em EF.

O “Espectro dos Estilos de Ensino” configura uma teoria, averbada à EF, de relacionamentos entre professor e aluno, tendo em conta as tarefas desenvolvidas e os efeitos provocados no aluno. Sendo o axioma que está na origem deste Espectro o facto de que o comportamento de ensino tratar-se de uma cadeia de tomadas de decisão, ou seja, que cada ato deliberado de ensino é resultado de uma decisão previamente tomada. (Gozzi e Ruete, 2006; Mosston, 1988; Mosston e Anshworth, 1985, 1986).

O Espectro oferece um vasto conjunto de estilos de ensino baseados em quem toma as decisões (professor, aluno ou ambos) e em que momento são tomadas. Todos os estilos apresentam igual valor não se podendo considerar um melhor ou pior que o outro, sendo que o uso de um particular varia com as preferências pessoais e as condições culturais. O Espectro apresenta como fim último tornar os professores mais flexíveis, mais versáteis, mais conscientes e intencionais (Mosston e Ashworth, 1985).

A Descoberta Guiada revela um relacionamento particular professor-aluno, no qual a sequência de questões do professor ocasiona uma sequência de respostas do aluno, num processo convergente, guiando-o na descoberta de uma ideia ou princípio desejado (Mosston e Ashworth, 1986; Mosston, 1988; Rodriguez, 2003).

Neste estilo, o professor conduz sistematicamente o aluno para a descoberta de um determinado “padrão” não totalmente conhecido por ele (Mosston e Ashworth, 1986). Mas nunca lhe dá a resposta diretamente, uma vez que no momento em que isso acontece deixa de existir o processo de dissonância cognitiva precedida de investigação e seguida de descobrimento (Mosston, 1988).

A Descoberta Guiada apresenta, então, como objetivos: encaminhar o aluno num processo particular de descoberta; desenvolver uma relação precisa entre a resposta descoberta pelo aluno e o estímulo e/ou questão apresentados pelo professor, que encaminham para a descoberta do princípio ou conceito; e desenvolver a paciência, no professor e no aluno, requerida para este processo de descoberta (Mosston, 1988; Mosston e Ashworth, 1986, pp. 167-189).

Os mesmos autores referem que para a Descoberta Guiada se realizar convenientemente o professor tem de ajustar a própria intervenção, ou seja tem de rever a comunicação com os alunos. O professor deve valer-se de palavras ou frases que interroguem e que se diferenciem da interjeição, já que esta indica um sentido de autoridade. Por outro lado, a pergunta implica um conjunto de conotações bem diferentes que dão lugar a um conjunto de ações distintas. Entre elas destaca-se que o aluno: se apercebe do interesse por parte do professor; no que se deve dizer; aprende que se espera dele uma formulação de respostas; interioriza que deve prestar atenção ao que se pergunta; e sente que inicia o processo cognitivo com a intenção de procurar uma resposta.

A Descoberta Guiada foi sem dúvida alguma o estilo de ensino pelo qual me guiei. Mas nem sempre foi fácil aplicá-lo. Na modalidade de Ginástica e Voleibol a minha intervenção foi muito prescritiva, fugindo um pouco ao estilo da Descoberta Guiada, na Ginástica devido ao facto das habilidades motoras serem fechadas e no Voleibol porque as habilidades motoras dependem muito dos aspetos tático-técnicos micro, uma vez que se é penalizado regulamentarmente. Isto demonstra que enquanto professor a mesma fórmula não resulta em todos os contextos. Mas existiram sempre elementos comuns na minha ação no ensino das diferentes modalidades, nomeadamente a emotividade que tentava incutir nas tarefas propostas e na minha intervenção.

Dentro deste enquadramento, Mosston e Ashworth (1986) proclamam que talvez o professor necessite de cruzar uma barreira emocional para ajudar os seus alunos a ultrapassarem a barreira cognitiva.

Face a este quadro, desde a paixão pelo que faço, passando pela afetividade para e com os meus alunos, a minha intervenção questionadora, guiando-os nos seus processos de ensino-aprendizagem, a emotividade que tento trazer para a aula, acabando na minha liderança, as emoções estão sempre presentes. Será que fazem a diferença? Mas qual o papel das emoções nisto tudo? Serão revelantes? De que forma as emoções estão presentes na minha Liderança?

4.1.3.4.3.Liderança Emocional

Emoção, a raiz etimológica da palavra é *motere*, verbo latino que significa “mover”. Junta-se-lhe o prefixo “e-“, que significa “para”, “para fora”, indicando também a noção de atenção, bem como o enfatizar da restante expressão da palavra – o mover neste caso. Emoção é, assim, “*atenção, mover para*”.

O agir ou a ação estão desta forma implícitos nas emoções, como de resto conclui Damásio (2005, pp. 153) “a emoção é a combinação de um processo de avaliação mental, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral) resultando em alterações mentais adicionais.” Desta forma, entende-se por emoção como sendo uma resposta a um elemento exterior, ou seja, como um estado de alma reativo em que a razão não participa.

Também Goleman (1995) define emoção referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e ao leque de propensões para a ação. (pp. 367)

Goleman junta estes dois conceitos de emoção e sentimento, mas segundo Damásio (2004) “uma emoção é um conjunto de reações corporais a certos estímulos. ...reações automáticas e inconscientes. Os sentimentos, por sua vez, surgem quando tomamos **consciência** destas “emoções” corporais, no momento em que estas são transferidas para certas zonas do cérebro onde são codificadas sob a forma de uma atividade neuronal.” Ou seja, o sentimento é a emoção consciencializada.

Estes pensamentos levam-me a considerar que o professor é um “provocador” de emoções e um gestor de sentimentos dos seus alunos.

O professor como líder tem esta dupla função, mas o que chamar a esta capacidade de provocar e gerir algo que não é palpável nem objetivo?

Goleman (1995) ajudou-me a encontrar como responder, recorrendo à inteligência emocional, que para ele é: “a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (pp.54). Para ele “as

peessoas emocionalmente aptas conhecem e controlam os seus próprios sentimentos e **sabem reconhecer e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros**” (pp.57).

Ser inteligente emocionalmente é ser inteligente sobre as nossas emoções, lidando com elas e com as emoções dos outros, dando-lhes sentido e aproveitando-as eficazmente, não de uma forma isolada mas conjugadas com a razão. A ausência desta conjugação não pode ser considerada, uma vez que ambas (emoção e razão) estão sempre lado a lado e não podem ser separadas. Tal como Damásio (2005) com o seu livro *O Erro de Descartes*, nos mostra no famoso caso do seu paciente Eliot.

Face a este enquadramento, Goleman (1995) questionou o quociente de inteligência (QI) e as competências técnicas dos líderes como sendo as características mais importantes da liderança. Não obstante a inteligência analítica e matemática terem o seu grau de importância, a inteligência emocional é condição *sine qua non* para a boa liderança.

O mesmo autor traz assim o papel das emoções e da inteligência emocional para o tema da liderança. Este autor propõe a teoria das duas mentes: uma das mentes pensa (ocupa-se do departamento da razão), e a outra sente (ocupa-se do departamento da emoção). Trata-se de duas formas diferentes de saber, de entender o nosso próprio ser, sempre presente em nós, em interação. É impossível dissociarmo-nos das duas, estas duas mentes trabalham em conjunto, guiando-nos na ação. As duas mentes são um sistema aberto, sujeitas a pressões exteriores. São as ameaças e as **oportunidades** do meio que fazem ajustar e procurar um equilíbrio entre as duas. Cabe ao professor criar o máximo de oportunidades para que o desequilíbrio aconteça e ao mesmo tempo controlar esse desequilíbrio para que os alunos cheguem à resposta.

Neste sentido, Goleman et al (2003, pp.25) defendem que o “papel emocional do líder é primal, isto é, vem em primeiro lugar, em dois sentidos. É o primeiro ato de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante”. Ou seja uma das principais ações do professor passa por conduzir os sentimentos dos seus alunos de forma a atingirem resultados positivos no desempenho das tarefas. Os alunos além da liderança simplesmente técnica procuram uma relação de apoio emocional que se traduz em empatia. Por isso é que a liderança se cruza com esta dimensão primal com o papel emocional do professor enquanto primeiro ato de liderança. Para isto

acontecer o professor terá de apelar à sua inteligência emocional, na forma como conhece, entende e gere os sentimentos dos alunos consequentes das emoções que “provoca” nos mesmos durante a aula.

Para um professor atingir um bom nível de liderança quatro domínios da inteligência emocional são necessários: autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações, (Goleman et al, 2003).

A autoconsciência traduz-se na capacidade que temos em conhecermo-nos a nós mesmos, enquanto seres humanos com qualidades, defeitos, limitações, ambições, motivações, valores. Só conhecendo-nos a nós próprios e às nossas emoções é que poderemos estar aptos a conhecer os outros e as suas emoções e sentimentos. A autoconsciência é a base da inteligência emocional.

A autogestão baseia-se na energia que o professor enquanto líder necessita para atingir os seus objetivos. O professor tem de controlar as suas emoções, principalmente as negativas ou perturbadoras, que são aquelas que produzem sentimentos negativos por oposição aos positivos, que são o melhor que há em nós. Isto leva-me a concluir que o espírito do professor enquanto líder tem consequências no domínio da turma. O que levou estes autores a considerarem que “nenhum líder é capaz de gerir as emoções dos outros senão for capaz de gerir as suas próprias emoções” (pp.35). A título de exemplo, nas minhas aulas tinha que ter muito cuidado na minha intervenção, a minha personalidade extrovertida por vezes virava-se contra mim, pois na minha turma qualquer intervenção, da minha parte, aumentava os níveis de emotividade. Não podendo esquecer-me que existem momentos numa aula cujos níveis de emotividade têm de ser baixos, como por exemplo na marcação do início da aula, na apresentação das tarefas, nas transições entre tarefas e no final da aula.

A consciência social é o domínio fundamental para gerar ressonância, assim se entende a importância da empatia. A empatia surge como o principal fator de mediação entre as emoções dos alunos e as do próprio professor, e isto tanto na liderança orientada para as tarefas como para a liderança orientada para o relacionamento.

A gestão das relações começa com a veracidade, ser honesto, verdadeiro, fazer o que se diz e dizer o que se faz, uma característica fundamental para a relação com os alunos. Um professor verdadeiro inspira confiança e esta facilita a capacidade de

persuasão, a gestão de conflitos, a disposição para a mudança e a própria colaboração dos alunos.

A inteligência emocional eficaz implica todos os domínios acima referidos, no entanto para se ser um professor eficaz é necessário ter uma personalidade com características individuais únicas e específicas. Estas características permitem que o professor seja sensível às diferentes situações e atue em conformidade e com a dose adequada. E é este doseamento que permite ao professor produzir diferentes estilos de liderança. Os estilos da liderança emocional propostos por Goleman et al (2003, pp. 3-91) são: visionário, conselheiro, relacional e democrático (estes são os quatro estilos que geram ressonância), pressionador e dirigista (estes dois estilos tendem a gerar dissonância, a não ser em situações específicas).

No estilo visionário, o professor é capaz de inspirar os seus alunos. O seu segredo está na forma como o faz, o professor sintoniza-se com os seus alunos, não lhes impõe uma ideia, leva-os a descobri-la. O professor visionário antecipa, através das tarefas que propõem, a descoberta por parte dos seus alunos. Como já referido através da Descoberta Guiada.

No estilo conselheiro, o professor tem como fundamento para a sua atuação a sua capacidade relacional. O professor conselheiro vê para além do aluno, interessa-se pelo seu bem-estar dentro e fora do mundo da sala de aula. Este professor conversa, ouve e aconselha de uma forma individual, porque cada aluno é uno e único.

No estilo relacional existe uma partilha de emoções, o professor relacional ri e chora com os seus alunos. Coloca ênfase no ser humano e nos sentimentos dos alunos, e ao fazê-lo gera grandes laços de fidelidade e relacionamento.

No estilo democrático, o professor recorre à discussão, à partilha de ideias e às sugestões dos alunos. Ao ouvi-los o professor democrático encontra grande parte do fundamento para o seu próprio processo de tomada de decisão. Isto ajuda o professor a juntar as necessidades específicas dos alunos com o objetivo que o professor traçou.

O estilo pressionador é um estilo utilizado apenas nalguns contextos, um professor deve utilizar este estilo mas com doses moderadas. Deve conhecer muito bem sobre quem está a exercer pressão. Além do mais a pressão que o professor pode realizar é através da própria descoberta do aluno, o professor deve desafiar

constantemente os seus alunos. Inculcar no aluno o desejo pela superação é um dos principais objetivos de um professor.

O estilo dirigista é um estilo de liderança que preconiza a obediência cega ao líder. O que na sociedade atual é um estilo menos aceitável e tolerável, e que no ensino não fará muito sentido.

Os quatro primeiros estilos de liderança acima referidos são aqueles nos quais revejo a minha ação enquanto professor. Relativamente ao estilo pressionador apenas o objetivo de inculcar o desejo de superação nos meus alunos está presente nas minhas aulas.

O problema de indisciplina, relacionado com o modo como exerci a minha liderança, foi encontrando sua solução à medida que as aulas foram avançando e que comecei a conhecer melhor os alunos da turma. Assim, enquanto professor e agente de formação, tentei desempenhar as minhas funções com base numa estratégia de relação de agrado, de cumprimento de regras, de estabelecimento de rotinas, e também, através da antecipação do tipo de comportamento e contexto situacional em que essas situações de indisciplina ocorriam, para assim poder tomar as medidas mais adequadas para lidar com esse género de situações.

A estratégia da relação de agrado refletia, fundamentalmente, a compreensão que eu, como professor, procurava demonstrar acerca dos problemas dos alunos, já que esta relação mais afetiva e de preocupação, me fez perceber que teria o respeito dos alunos se salientasse os aspetos positivos em vez dos negativos.

Esta vivência mostrou-me que a adaptação aos diferentes contextos pedia estilos de liderança distintos, mas sempre ligado aos meus alunos, próximos deles e nunca distante.

Goleman (1995) refere que a sintonização com os sentimentos dos outros e o ser capaz de resolver desacordos de modo a não degenerarem em discussões, são capacidades de um líder emocional. Liderar não é o mesmo que dominar, mas sim a arte de persuadir as pessoas a trabalhar para um objetivo. O mesmo autor refere como aplicações da inteligência emocional: a capacidade de realizar críticas construtivas e a criação de uma atmosfera em que a diversidade seja valorizada e não considerada como uma fonte de atritos. Para isto a questão do retroalimento (*feedback*) é fundamental. A troca de informações que permite a cada um saber se o seu trabalho está a ser bem feito ou se precisa de ser corrigido, melhorado ou

inteiramente redirecionado. Sem o *feedback* os alunos ficam às escuras, antes e mesmo após o *feedback* (o fecho de ciclo tem de ser realizado).

Goleman (2003) refere ainda que a maneira como os *feedbacks* são emitidos e recebidos determina, muitas vezes, a motivação do aluno, uma vez que ele não responde apenas perante si na aula, a título de exemplo no MED trabalha-se por equipas logo o aluno também responde perante os colegas de equipa. Dentro deste quadro o professor acaba por ser um ator, e “enganar o aluno”. Concretamente, eu muitas vezes quando fechava o ciclo de *feedback* o erro persistia, mas de forma a não desmotivar o aluno realizava um reforço positivo e acrescentava o que deveria ainda corrigir. Desta forma motivava o aluno elogiando o seu esforço e ao mesmo tempo emitia novo *feedback*.

Ao longo do estágio consolidei a ideia que tinha sobre a importância do *feedback* na aprendizagem do aluno, sobre a importância que o aluno dá à minha intervenção no decorrer da sua ação, e a importância da forma como este é realizado mantendo o aluno motivado e empenhado.

A importância do papel das emoções no processo de ensino, da minha paixão pelo ensino e o amor pelos meus alunos, permitiu-me entender que se me quero assumir como líder do grupo/turma e ter alunos motivados e envolvidos nas atividades, devo dar o exemplo ou fazer uso mim mesmo como instrumento, exprimindo o meu entusiasmo e motivação gerindo os sentimentos dos meus alunos, pois um ambiente de aula descontrolado é o primeiro passo para o insucesso.

Neste enquadramento a presença e a importância que as emoções têm em todo o processo ensino-aprendizagem não pode ser descurada. A paixão e preocupação pelos meus alunos, a ligação pedagógico-afetiva criada desde a primeira aula, as conversas dentro e fora da sala de aula, a honestidade que sempre lhes tentei inculcar e que sempre lhes demonstrei, os conselhos do foro didático ou pessoal, a intervenção pedagógica ao longo das aulas, o questionamento para que eles compreendessem os conteúdos e descobrissem as soluções por eles, a ação motora dos meus alunos na aula, a minha ação, o meu espírito e o espírito deles, **tudo** foi repleto de emoções.

Face a este entendimento considero que a minha liderança, enquanto professor, foi emocional, no sentido de dar ao processo ensino-aprendizagem um significado primal. Assim, a designação de Professor Emocional é a que considero que mais se adequa à minha ação enquanto Professor.

4.1.4.Avaliação do Ensino

Segundo Luckesi (2002) a avaliação deve ser adotada como um instrumento que permite a identificação do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista a eficaz tomada de decisão para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo, a avaliação não é somente um instrumento para a aprovação/reprovação do aluno, mas sim, um instrumento de diagnóstico da sua situação tendo em vista a aplicação de um processo de aprendizagem que visa a sua evolução enquanto aluno.

Dentro deste quadro, Vickers (1990) refere a existência de dois sistemas que podem determinar a nossa avaliação e duas abordagens diferentes relativas ao processo:

- A avaliação apoiada num sistema criterial usa um conjunto de critérios baseados num modelo ótimo assente na natureza inerente da habilidade, estratégia, conceito, ou das condições presentes no contexto de aprendizagem. Os procedimentos nesta avaliação não envolvem a comparação de resultados entre alunos, mas sim a comparação com critérios.
- A avaliação baseada num sistema normativo envolve a comparação de resultados com normas estabelecidas pela pesquisa de grandes populações. Este tipo de avaliação envolve a comparação do resultado do aluno com um outro resultado caracterizado por ser uma norma.
- A abordagem quantitativa, em que o produto da habilidade é transformado num valor: quantas vezes; a que altura; quão rápido. Baseia-se na frequência do comportamento.
- A abordagem qualitativa, em que a habilidade ou técnica é avaliada pela sua qualidade: realiza, realiza com dificuldade, não realiza.

No processo de avaliação o sistema utilizado foi o criterial. Foram criados critérios de forma a estabelecer três níveis de desempenho (introdutório, elementar, avançado). Nas modalidades que predominam as habilidades motoras abertas foram utilizados critérios que se baseavam na tomada de decisão do aluno e a avaliação realizada era quantitativa. Enquanto nas modalidades que predominam habilidades

motoras fechadas foram utilizados critérios que se apoiavam em aspetos técnicos e a avaliação realizada era qualitativa.

A avaliação realizada por mim foi formalmente dividida em três momentos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Existiu também um quarto momento, que está igualmente presente nos três anteriores, que é a avaliação contínua.

A avaliação diagnóstica foi, como já referido anteriormente, o meu ponto de partida para o planeamento inicial da unidade temática e das respetivas aulas. O objetivo desta avaliação é determinar o nível de desempenho dos alunos, permitindo enquadrá-los em níveis distintos. A avaliação diagnóstica foi o ponto de partida para estruturação da unidade didática da modalidade em questão. Com a identificação do nível de desempenho inicial do aluno foi-me permitido escolher e planear a progressão da lecionação dos conteúdos. Foi esta avaliação que me permitiu também determinar a organização da turma (grupos heterogéneos ou homogéneos), tendo o MED como base.

Em suma, a avaliação diagnóstica permite o desenvolvimento de Unidades Didáticas objetivas, congruentes e eficazes, evidenciando e ultrapassando o que é considerado mais relevante. Sendo considerada um fator preponderante entre o processo de planeamento e a realização da prática.

A avaliação formativa, apesar de se distinguir das restantes pelo seu carácter contínuo, não implica a existência de momentos formais, ao longo da unidade didática, de forma a haver um controlo mais apertado sobre o processo de ensino-aprendizagem. Estes momentos aconteceram em todas as unidades temáticas. O que me permitiu aperceber se o processo de ensino-aprendizagem estava ajustado ou não.

Além deste formalismo, que pode acontecer consoante a escolha do professor, esta avaliação baseia-se sobretudo na observação de aula para aula do desempenho do aluno, nomeadamente das categorias transdisciplinares da estrutura de conhecimentos: a Cultura Desportiva, os Conceitos Psicossociais, a Condição Física e as Habilidades Motoras.

Em síntese, a avaliação formativa é das principais ferramentas que o professor tem que permite o desenvolvimento e o controlo do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Permitindo uma averiguação da existência de

dificuldades ou até facilidade por parte do aluno durante a aprendizagem, revelando também as imperfeições ou as eventuais dificuldades do processo.

A avaliação sumativa realiza-se no final de cada unidade temática ou no fim da lecionação de um conteúdo, caracteriza-se por ser um momento formal como a avaliação diagnóstica (de preferência o mesmo contexto de aula) e tem como objetivo avaliar a evolução dos alunos após o processo de ensino-aprendizagem, confirmar os dados da avaliação formativa e avaliar o próprio processo. Esta avaliação serve não só para verificar o estado de competência do aluno, mas também a evolução alcançada desde a avaliação diagnóstica. Com a avaliação sumativa é atribuído uma classificação (0 a 20 no meu caso).

Embora não seja difícil desenvolver uma ideia em relação à competência de um aluno, é muito mais complicado atribuir uma classificação ao seu desempenho. Analisar o aluno no domínio dos vários conteúdos e depois agregar todos esses desempenhos numa classificação numérica final foi uma tarefa difícil. Por decisão de recorrer ao sentimento de justiça e rigor tentei minimizar este constrangimento e enfrentar a complexidade que esta tarefa impõe. Assim, após a avaliação sumativa foi-me permitido verificar se os objetivos propostos foram alcançados, avaliando a prestação e o comportamento global não só dos meus alunos, mas também, da minha própria atuação.

No que respeita à cultura desportiva, os alunos foram avaliados através da realização de um teste teórico no primeiro período. No segundo período através da realização de um trabalho de grupo e respetiva apresentação sobre uma modalidade pouco tradicional e no terceiro período pela lecionação de uma aula prática aos colegas sobre a modalidade trabalhada no segundo período. Estes momentos de avaliação que contemplam saberes teóricos, competências relacionais e organizacionais foram elementos que auxiliaram e elucidaram a atribuição final de níveis.

A aptidão física inicialmente era para ser considerada na avaliação, mas na primeira reunião de Área Disciplinar os professores decidiram não o fazer. A aplicação da Bateria de Testes FitnessGram no início de cada período foi a ferramenta utilizada com o objetivo de ver a evolução dos alunos neste parâmetro. Contudo, considero que estes testes não refletem a evolução dos alunos relativamente a esta categoria transdisciplinar. Uma vez que a aptidão física é específica de cada um e de cada modalidade. Outro problema ainda se coloca, no

caso da minha aula ser de sessenta minutos (que foi o que tive durante o ano todo no Estádio Municipal) e se tiver que me preocupar com a aptidão física, solicitada por estes testes, de forma a melhorá-la ao longo do ano, então terei que gastar parte da aula a solicitá-la. Supondo que numa unidade didática de doze aulas gasto um quarto do tempo da aula com esta preocupação chegarei ao fim da unidade com oito aulas sobre a modalidade que estou a lecionar. Como é então possível haver aprendizagem e consolidação dos conteúdos em tão curto espaço de tempo? Não é.

Não quero com isto dizer que a aptidão aeróbia, a força muscular central, superior e inferior e a flexibilidade não fossem trabalhadas nas minhas aulas. Eram trabalhadas especificamente na modalidade lecionada.

Considero que a decisão de não contemplar na avaliação final a aptidão física dos alunos é a mais correta, pois a inclusão desta categoria na avaliação não reflete a preocupação com as diferenças individuais, determinantes na área disciplinar de EF. O processo só será justo e coerente se respeitarmos a individualidade do aluno.

No domínio Sócio-afetivo, os conceitos psicossociais foram avaliados ao longo das aulas, através da minha observação direta durante as aulas.

No sentido de os encarar como agentes de ensino, foi atribuído aos alunos um momento de autonomia e responsabilidade, nomeadamente no momento de autoavaliação. Neste processo é cada vez mais importante o aluno ter um papel ativo na identificação do sucesso ou insucesso atingido, e ainda mais preponderante a noção daquilo que causa um e outro. Pois, a autoavaliação é uma ferramenta onde o aluno é chamado a refletir sobre a sua aprendizagem e a classificá-la. Esta é a ferramenta principal de regulação do processo de ensino-aprendizagem pelo próprio indivíduo que está sujeito a esse processo.

Para a autoavaliação ter sentido, o aluno tem de ter consciência dos critérios utilizados pelo professor, de forma a poder identificar os sucessos e insucessos.

Sem dúvida que a avaliação do processo ensino-aprendizagem foi uma tarefa fundamental para o meu exercício da profissão enquanto docente, pelo que deve ser entendida não só como uma ferramenta para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também a eficácia da minha intervenção e atuação.

Outra questão que se colocou durante este ano de estágio relativamente à avaliação e à atribuição de uma classificação, especificamente em Educação Física, foi o fator de comparação. Existe uma grande tendência para se realizar

comparações entre alunos na atribuição de uma classificação. O que é natural e até mesmo necessário quando se pretende, por exemplo, comparar perfis. O nosso sistema de ensino assim o obriga.

A Educação Física com a sua componente motora muito presente, e a (sub)objetividade que lhe está inerente, não consegue evitar que as comparações sejam feitas, pois estas acabam por se ter que fazer.

Vivemos num mundo de rótulos, num mundo competitivo, num mundo do espetáculo. A nossa escola está sustentada em classificações, em números, pelo que as comparações são inevitáveis. Cabe ao professor fazer com que os seus alunos entendam que a classificação é resultado de um processo individual, pois os alunos são todos diferentes. Para mim está no professor (não só ao de Educação Física) o papel de clarificar os alunos neste aspeto.

No entanto, como podemos explicar que não há comparações quando é necessário comparar para obtermos uma classificação. O que é um 20? O que é um 15? O que é um 10? Quem diz o que é a norma? O 20 da Beatriz é o mesmo 20 do Manuel?

Estas questões, que enfrentei este ano, são essenciais, de modo a se conseguir que o processo de avaliação seja o mais adaptado possível a cada. Caso contrário, não estaremos a ser realmente justos com os alunos. Howard Gardner, com a teoria das múltiplas inteligências (1983) colocou em evidência que somos seres fenomenais, pois além de diferentes de uns dos outros “fisicamente”, também o somos no que toca ao tipo de inteligência. O autor acrescenta, numa entrevista a Goleman (1995, pp.58-59), que “chegou a altura de alargar a nossa noção de espectro de talentos. A contribuição mais importante que a escola pode fazer para o desenvolvimento de uma criança, é ajudar a encaminhá-la para a área onde os seus talentos lhe sejam mais úteis, onde se sinta satisfeita e competente. Em vez disso, submetemos toda a gente a uma educação em que, se somos bem-sucedidos, a pessoa fica bem preparada para ser professor universitário. E, ao longo do percurso, avaliamos toda a gente de acordo com esse estreito padrão de sucesso. Devíamos passar menos tempo a **classificar** as crianças e mais tempo a ajudá-las a identificar as suas competências e dons naturais, e a cultivá-los.”

Um professor que não seja sensível a este tipo de questões não conseguirá realizar um processo avaliativo justo. Na turma que lecionei tive que avaliar os meus vinte e três alunos de forma distinta. Tive que ter em conta o indivíduo à minha

frente e toda a sua especificidade como tal. Pois só assim o ato de avaliar faz sentido, por mais que a sociedade e o sistema educativo o pareça contradizer, pois comparações são necessárias quando se classifica e isto foi o que eu quis evitar ao máximo.

Parece que estamos perante um quadro contraditório, queremos ter em conta a individualidade do aluno mas para classificá-lo é necessário uma comparação. Este panorama criou em mim alguma frustração, pois as potencialidades dos meus alunos são diferentes, e classificá-los acaba por ser injusto.

Segundo a realidade atual, o professor tem adaptar este processo de avaliação de forma a evitar ao máximo grandes comparações, pois o processo deve ser centrado no aluno.

4.2.Área 2 - Participação na Escola e relações com a Comunidade

Conforme as Normas Orientadoras do EP do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2011-2012), esta área “engloba todas as atividades não letivas realizadas tendo em vista a integração na comunidade escolar, contribuindo para um conhecimento do meio regional e local, para um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”. Tem como principal propósito “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora”. (p.6)

Relativamente às atividades onde estive presente e que serão exploradas neste capítulo foram: o Desporto Escolar, a Direção de Turma, o Compal-Air 3x3, a Ação de Formação sobre MED e as reuniões da área disciplinar de EF.

No que diz respeito à relação com a comunidade escolar, apesar de nos primeiros dois períodos de ensino, devido às obras de requalificação, esta ter sido diminuta, as atividades acima referidas e o terceiro período foram a ponte entre a minha ação como professor e a comunidade escolar.

Neste aspeto, o desporto escolar teve uma dimensão social bastante forte, assim como a organização do Compal-Air. Os alunos, que não os da minha turma, pertencentes ao universo do desporto escolar (não só da modalidade que acompanhava) viam-me como alguém que podiam conversar sem constrangimentos, cumprimentando-me em espaços que não eram de atividade.

Dentro deste quadro os funcionários da escola sempre foram cordiais e trataram-me como se fosse professor na instituição há anos. O ambiente que se criou demonstra realmente o que é uma comunidade escolar, uma família. A participação no torneio de futsal de professores entre escolas é demonstrativa das ligações que se criaram, pois até dois funcionários integravam a nossa equipa.

Por último, um dos objetivos a que me propus no início do ano foi, ao longo das minhas aulas, promover estilos de vida saudáveis nos meus alunos. Com este intuito tentei transmitir-lhes ao longo do ano, através da minha paixão pelo desporto e a criação de experiências positivas, um estilo de vida ativo, criativo, inovador e

positivo. Este foi sem dúvida alguma o maior contributo que durante este ano dei à comunidade escolar.

4.2.1. A Direção de Turma

Segundo o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho artigo 7º, o Diretor de Turma (DT) possui as funções de “assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos, pais e Encarregados de Educação, promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno. Deve também articular as atividades da turma com os pais e Encarregados de Educação promovendo a sua participação, coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador, e apresentar à direção executiva um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.”

Este cargo acumula, assim, uma multiplicidade de funções muito abrangentes e simultaneamente de grande responsabilidade. Entre as muitas tarefas administrativas que o DT tem de gerir e coordenar Ferreira (2010) destaca “a caracterização e diagnóstico da turma como uma tarefa determinante para definir e contextualizar o público-alvo com quem se vai trabalhar diretamente” (pp.149). O mesmo autor afirma também que “as tarefas do plano relacional são aquelas que se afiguram como mais complexas e difíceis” (pp.149).

Neste enquadramento é visível que é necessário ajustar o trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno. O DT tem de acompanhar individualmente cada aluno, bem como o grupo turma. Acresce que tem de contactar e colaborar com os Encarregados de Educação (EE), no acompanhamento dos seus educandos e encontrar estratégias que envolvam os pais ou EE no contexto escolar. Tarefa esta que enfrenta grandes obstáculos, pois vivemos em tempos em que os pais ou EE muitas vezes chegam do emprego tarde a casa passando pouco tempo com os filhos. Para além desta exiguidade de tempo em família, têm dificuldade de educar os seus educandos, daí a necessidade do DT ser também um educador. No acompanhamento que fiz ao DT esta questão esteve muito patente nas reuniões que tinha com os EE. Muitas vezes fiquei impressionado pelo facto de existirem tantas

peessoas, com jovens à sua responsabilidade, com imensas dificuldades acerca da melhor forma de os educar.

Ao nível do conselho de turma, o DT tem de manter contacto constante com todos os professores da turma, procurando harmonizar as estratégias individuais de cada professor com o coletivo de professores do conselho de turma.

Pode depreender-se assim que só através de uma relação próxima com os alunos, EE e professores, que o DT pode ser capaz de promover o sucesso educativo dos alunos. Deste modo, importa que a Direção de Turma deve ser atribuída a um profissional com um perfil ajustado, com base nas suas competências pedagógicas e relacionais, onde a capacidade de comunicação, respeito, compreensão, preocupação e interesse devem ser características bem presentes. Infelizmente esta atribuição nem sempre passa por estes critérios, outros como a “distribuição de serviços” sobrepõe-se.

Com o acompanhamento que realizei ao DT aprendi, ainda, a verificar as faltas dos alunos, percebi quando se deve contactar o EE, compreendi como devem ser as classificações lançadas aquando das avaliações, como devem ser dirigidas e presididas as reuniões e que cuidados são necessários para estabelecer e envolver os EE na aprendizagem dos alunos.

Considero que o acompanhamento da Direção de Turma foi uma experiência bastante enriquecedora, no entanto apenas passando pela função é que terei a perceção abrangente da realidade. No entanto, a capacidade relacional, a capacidade organizacional e a sensibilidade do DT para com os diferentes micro contextos dentro do macro contexto que é a turma e para com os seus “afazeres” são fundamentais para um trabalho eficaz e de qualidade.

4.2.2.O Desporto Escolar

Com o objetivo de conhecer o papel do professor no Desporto Escolar (DE), em que a função de “treinador” de uma equipa, está presente, bem como compreender melhor toda a atividade de ensino e treino, enquanto processo predominantemente pedagógico, acompanhei durante o ano o grupo/equipa de Voleibol feminino.

Ao longo deste ano verifiquei que o fator motivação dos alunos é maior neste contexto comparativamente ao contexto de aula de EF, aqui todos gostam do que

estão a fazer porque todos gostam da modalidade em questão. Outro fator, que veio refazer o meu entendimento, é que a motivação dos alunos está relacionada com o nível de competição, que é superior no contexto do DE. Mas o que é que define este nível competitivo? Creio que o nível competitivo é superior, relativamente ao contexto de aula, devido ao nível de desempenho dos alunos ser também superior e, conseqüentemente, a motivação intrínseca tende a ser superior.

Outra das características que distingue o DE é que a correta realização das tarefas assume um carácter que permite estabelecer comparações com os clubes desportivos em meio extraescolar. A dinâmica da aula e as rotinas estabelecidas estão sempre presentes, mas o pormenor na execução da habilidade e o seu refinamento adquirem uma importância maior, pela necessidade da evolução do aluno na modalidade que praticam. A participação em competições impulsionam os alunos a tentarem melhorar as suas capacidades, colocando à prova os seus limites, testando a sua evolução.

Neste sentido, Batista (2008) acrescenta que “o Desporto Escolar é encarado como um meio de contribuir para a qualidade de vida das crianças e jovens no presente e no futuro, acrescido dos objetivos de ajudar no combate ao abandono e ao insucesso escolar.” (pp.177)

Mas será que é isto que acontece? A mesma autora acrescenta que “o Desporto escolar está a passar por momentos preocupantes resultantes não apenas de condicionalismos como a falta de espaço, mas também da forma como este é interpretado e colocado em prática pelo corpo docente. Na grande maioria das vezes, o projeto de Desporto Escolar é concebido separadamente, não tendo na base qualquer preocupação de servir de complemento às aulas curriculares de Educação Física, nem em reforçar os conteúdos das aulas, nem sequer dar resposta às motivações dos alunos.” (pp.179)

Na ESAG, felizmente, a realidade é outra. Tive acesso a condições que permitiam que no período de desporto escolar, os alunos da minha e de outras turmas, por exemplo, podiam treinar a modalidade de ginástica de forma complementar às suas aulas de EF. Esta preocupação de reforço, relativamente aos conteúdos das aulas, vai de encontro às necessidades de concorrer para o sucesso escolar dos alunos. É, aqui que nós como professores podemos fazer a diferença, são estes pormenores que se tornam “pormenores”, permitindo, em parte, combater o insucesso escolar.

Em suma, ao longo deste ano de estágio compreendi a importância da atividade de ensino e treino do DE enquanto processo pedagógico, cujo objetivo é a promoção de estilos de vida saudáveis, assentes numa prática desportiva regular que pode, assim, começar na escola. O DE pelo seu carácter global confere, ao nosso sistema educativo, a necessidade da sua manutenção nas escolas, sendo este o desafio que a EF e o Desporto escolar encontram pela frente.

4.2.3. Compal-Air 3x3 e Ação de Formação MED

A Escola acolhe a competição Compal-Air 3x3 há alguns anos. Sendo esta uma atividade a nível Nacional de Basquetebol de 3x3, em regime de torneio, onde as equipas participantes competem entre si, com o objetivo de apurar o representante da escola dos respetivos escalões (Iniciados, Juvenis e Juniores, masculinos e femininos).

O núcleo de estágio foi o responsável por organizar esta atividade, mas todos os professores de Educação Física foram fundamentais para o seu sucesso. A boa comunicação entre professores foi fundamental para que a atividade se realizasse. Os alunos também tiveram um papel fundamental, não só como participantes mas também como assistentes. Com efeito, o facto de ter tido turmas do 12º ano, e os nossos alunos não terem participado, fez com que alguns se voluntariassem para ajudar.

Nesta atividade houve uma participação de 76 alunos de 18 turmas, num universo de 50 turmas. Houve uma boa participação por parte dos alunos, isto se atendermos a que esta é uma atividade centrada no Basquetebol que culturalmente não é muito apreciada.

Considero que a etapa de preparação e planeamento foi uma das tarefas mais exigentes e trabalhosas na fase de organização da atividade. De facto, existem vários aspetos logísticos e humanos que são necessários ter em conta aquando da sua preparação. As questões estruturais, nomeadamente os jogos, a sua sequência, a divisão dos escalões, os horários, os espaços e os materiais disponíveis. São decisões que devem ser minuciosamente pensadas para que tudo funcione com sucesso.

O planear com alguma antecedência foi fundamental, tal como a realização de reuniões prévias ao evento para delegar tarefas e antecipar problemas que

poderiam surgir no dia da atividade. Contudo, importa ter a noção que uma planificação cuidada não é garantia do sucesso, mas, sem ela, dificilmente é alcançado. A principal ilação que retirei da vivência da organização deste evento foi que, apesar de se ter figurado como fácil, exigiu muito empenho, pertinência, divulgação e trabalho por parte de todos.

Esta atividade serviu para estreitar ainda mais os laços com os professores de Educação Física, permitindo trocar experiências relevantes, e experienciar uma forma de mobilizar uma comunidade educativa, envolvendo-os numa prática saudável.

O nosso núcleo de estágio foi ainda responsável pela realização de uma ação de formação sobre o MED, na qual grande parte dos professores de EF da ESAG estiveram presentes, assim como alguns alunos da FADEUP. Foi uma atividade bastante enriquecedora. O sentimento de partilha sobre um modelo de ensino como este foi fantástico. Creio que se criam alguns mitos sobre o modelo que são infundados, uma vez que o modelo é bastante flexível e adaptável a qualquer contexto.

Relativamente a esta ação, pretendemos envolver todos os professores de EF e alargar o seu reportório metodológico relativamente à abordagem do modelo. O momento da ação, e a pertinência do tema, bem como a divulgação do evento via-email foram alguns dos cuidados e estratégias essenciais para a sua promoção.

Nestas atividades o clima de convívio saudável, a partilha com os professores, o nosso entusiasmo e motivação enquanto preletores, foi algo que me marcou pela positiva.

Esta atividade também ajudou a consolidar o sentimento de proximidade com os professores do grupo de EF. Outros momentos em que este sentimento se replicou foram as reuniões de grupo, sempre lideradas pelo nosso professor cooperante.

As reuniões de Área Disciplinar mostraram-me pessoas que mesmo sendo da mesma área, no nosso caso a Educação Física, apresentam posturas diferentes relativas ao ensino da mesma. E é no seio destas diferenças que, muito provavelmente, emerge a riqueza do grupo. Porquê? Porque gera discussão, em confronto saudável sobre problemas comuns.

Contudo, a coerência tem de estar presente. Senão o processo não fará sentido, se uma turma mudar de professor os princípios orientadores comuns do processo ensino-aprendizagem têm de estar presentes, para que haja uma continuidade.

A união de um grupo vê-se pela força de um líder, pelo que o coordenador tem um papel fundamental, designadamente de avaliar, coordenar e de manter a comunicação e a partilha.

Nestas atividades foi possível desenvolver as minhas competências relacionais e pessoais, verificar os problemas e as dificuldades que habitualmente surgem na organização destas atividades. Contudo, foi nestas duas atividades que tive a maior oportunidade de testar e desenvolver as minhas competências organizativas, profissionais, relacionais e pessoais.

4.3.Área 4 - Desenvolvimento Profissional

A área de desenvolvimento profissional abarca as atividades e vivências relevantes para a construção de uma competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. (Normas Orientadoras do EP do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em EF nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, p.7)

4.3.1.A Paixão e o espírito de um professor profissional

A paixão por aquilo que faço é a pedra base para o sucesso da minha atividade enquanto professor. A afeição pela profissão e o prazer que tenho no seu exercício, associado a outros aspetos como a vocação, pode resultar num sentido muito mais profundo da minha profissão. Segundo Robinson (2009), quem está no seu Elemento⁴ delicia-se com o que faz.

Este sentimento funciona como uma força diretora que conduz os meus comportamentos e pensamentos. Esta paixão verifica-se nas atividades e funções desempenhadas, norteando o meu exercício profissional por um conjunto de objetivos e estratégias que visam a superação e, até, a transcendência.

A atenção espontânea dirigida à profissão corresponde às tendências pessoais e profissionais que orientam a minha vida. É como se sentisse que existe uma certa aptidão natural para ensinar. Tal como Robinson (2009) afirma, a aptidão é uma capacidade natural para fazer algo, é um sentimento intuitivo ou compreensão sobre o que é algo, como funciona e como pode ser usado. Esta tanto pode ser geral como específica (pp.33).

Neste âmbito nota-se, também, um sentimento de grande brio, de dignidade e honra profissional. O qual pode ser traduzido por um sentimento de orgulho em ser professor.

O sentido de profissionalismo e o ser profissional pressupõe cumprir alguns princípios fundamentais. É este espírito que norteia a minha ação. A preocupação

⁴ Segundo Robinson (2009) o Elemento é o ponto onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram. O Elemento tem duas características principais e são necessárias duas condições para se entrar nele. As características são aptidão e paixão. As condições são atitude e oportunidade (pp.32-33).

com TODOS aqueles, e com o seu futuro, que estão sob a minha alçada. Aprendi que não posso ter desculpa para não dar a minha melhor aula todos os dias.

No âmbito deste espírito do profissionalismo, há que ter em conta que a grande razão de ser da profissão são os seus destinatários. O exercício profissional tem que se traduzir num bem, ou em algo de bom, de útil, que o torna apropriado para satisfazer as necessidades dos meus alunos. Para isto é necessário adotar uma atitude adequada.

Neste sentido, Robinson (2009) afirma que *“a atitude é a nossa perspetiva pessoal sobre nós próprios e as nossas circunstâncias. São muitas as coisas que afetam as nossas atitudes, como, por exemplo, o nosso carácter, a nossa personalidade, a nossa autoestima, a percepção que temos de quem nos rodeia e das suas expectativas em relação a nós.”* (pp.35) Só com atitude adequada é que a sorte nos surge. O mesmo autor acrescenta que *“as pessoas de sucesso costumam partilhar atitudes similares, tais como perseverança, autoconfiança, otimismo, ambição e frustração (não estão satisfeitas). O modo como percebemos as nossas circunstâncias, criamos e aproveitamos as oportunidades depende em grande parte daquilo que esperamos de nós próprios.”* (pp.36)

Assim, a necessidade de possuir um amplo conjunto de saberes é fundamental para o bom desempenho profissional, assim como a sua constante atualização. Só desta forma é possível melhorar a qualidade do ensino, e assim melhorar a minha função como professor, como profissional. Para isto a abertura à crítica e a novas ideias torna-se fundamental, e como consequência o ato de refletir acerca da minha prática torna-se uma necessidade. Com efeito, isto só é possível com paixão pela profissão, que revela ser a grande linha orientadora que marca a minha forma de sentir, estar e atuar.

4.3.2.A imaginação, o ato de refletir e a criatividade.

Antes de discutir o ato de refletir, importa sublinhar uma capacidade inerente à espécie humana, a capacidade de imaginação. Segundo Robinson (2009) *“imaginação é a capacidade de trazer à mente coisas que não estão ao alcance dos sentidos”* (p.66). O mesmo autor acrescenta, que é *“através da imaginação, que*

podemos revisitar o passado, contemplar o presente e antecipar o futuro” (pp.66). Sendo isto a base do ato reflexivo.

O ato de refletir, aliado à investigação, é essencial para modificar ou ajustar a ação.

Neste sentido, a partilha, as discussões, a abertura, as observações pertinentes e críticas construtivas, vivenciadas no meu núcleo de estágio, foram imprescindíveis. A ajuda do professor cooperante, da professora orientadora, bem como de todos os restantes professores do grupo de EF e funcionários da ESAG que trabalharam em conjunto comigo, foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

Neste quadro, Schön (1992, pp.36-41), aponta a existência de três processos de reflexão: a “reflexão-sobre-a-ação”, a “reflexão-na-ação” e a “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”:

- Refletir-sobre-a-ação. Fazemo-lo quando retomamos o nosso pensamento sobre o que fizemos para descobrir como o nosso conhecimento na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Ou seja, quando há uma interrupção da ação e refletimos sobre a mesma.
- Refletir-na-ação. Outra alternativa é a reflexão que pode acontecer durante a ação, onde posso marcar a diferença na situação que tenho entre mãos. Esta ação de pensar, durante a ação, serve para reorganizar o que estou a fazer enquanto o faço.
- Reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Esta reflexão pode modelar indiretamente a minha ação futura. Quando volto a pensar na experiência da aula anterior posso consolidar a minha compreensão dos problemas que surgiram nela e imaginar uma solução melhor e mais geral daquela que na altura tentei, ou não, aplicar fruto da minha reflexão-na-ação. Será este diálogo de pensamento e ação através da qual me posso converter num professor melhor.

O ato de refletir foi a ferramenta que me permitiu ligar a teoria e a prática e me permitiu alterar, ajustar ou manter o processo de ensino. Para ser capaz de o realizar, tive de adquirir a capacidade de conhecer, de observar, de visualizar, questionar e tomar decisões. Foi com este processo que consegui ultrapassar problemas e potenciar o que era suscetível de manutenção.

Dentro deste quadro o professor, para além de ensinar a pensar, deve balizar a sua atuação no pensamento reflexivo, sendo, ele próprio capaz de através do pensamento, examinar e atuar (Araújo, 2011).

Neste sentido, Jacinto (2003) conclui que o professor desempenhará um papel ativo na sua formação, rejeitando modelos exteriores e tornando-se uma figura independente ou modelo de si próprio, no sentido que descobre o seu modo de ensinar, a sua autonomia, a consciência dos seus interesses, capacidades e confiança para tomar decisões e resolver problemas no contexto educativo. Ao revelar capacidade de interpretação, análise e criatividade torna-se sujeito da própria formação e não objeto da formação.

Robinson (2009) acrescenta que é graças à imaginação que *“podemos criar. Através da imaginação, não trazemos à mente apenas coisas que experienciámos. Podemos conjecturar, levantar hipóteses, especular e supor. Numa palavra podemos ser **imaginativos**.”* (pp.66)

A imaginação não é o mesmo que criatividade. Segundo Robinson (2009), a criatividade conduz o processo imaginativo a um outro nível. Para o autor a criatividade *“é o processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas.”* (pp.73) Basicamente a criatividade é a imaginação aplicada.

Segundo o mesmo autor, a criatividade é bastante diversa, mas existem características comuns. Sendo a principal o facto de ser um processo que pode ter diferentes fases, diferentes tipos de competência e de conhecimentos. A criatividade implica vários processos que se entrecruzam: gerar ideias, imaginar diferentes possibilidades, considerar opções alternativas.

Uma das minhas grandes preocupações foi a motivação dos alunos que não se sentiam *“confortáveis”* na EF. Foi a reflexão sobre a prática e a minha criatividade que, em parte, fez a diferença. Robinson (2009) sustenta que *“para desenvolvermos as nossas capacidades criativas temos também de desenvolver as nossas capacidades práticas nos meios que queremos utilizar”* (pp.80).

Existem inúmeros exemplos de alunos que perdem o interesse por uma área disciplinar apenas porque nunca foram ajudados a ver as possibilidades criativas dessa área disciplinar. Eu como professor vou sempre lutar para que isto não aconteça aos meus alunos.

A reflexão foi, e suponho que continuará a ser uma das ferramentas fundamentais para o meu crescimento enquanto profissional, sendo que o seu processo pode ser influenciado pela nossa capacidade de imaginação e de criatividade.

4.3.3. Professor vs Treinador

“Ser Professor, é o que está em causa, mas tenho ainda de perceber se a preferência recai no ser Treinador.”

(Professor Cooperante no perfil inicial que traçou de mim)

Esta afirmação do meu Professor Cooperante sempre acompanhou o meu pensamento. Eu adoro ensinar e adoro treinar. Ser professor ou ser treinador é uma paixão para mim. Sei também que esta afirmação do meu professor teve origem no facto de eu confundir os dois contextos, pois associava (nalguns aspetos) a minha maneira de pensar e estar no desporto, mais especificamente no treino, ao meu ato de ensinar na escola. Quando não o deveria fazer. O seguinte excerto de uma reflexão assim o comprova:

“Condição Física no contexto de aula. Tenho pensado nesta questão, pois quero lecionar as minhas aulas sem que a minha consciência pese (no sentido de ensinar algo em que não acredito). Tenho alunos que se motivam facilmente e outros que não se motivam, alunos que com um objeto fazem tudo e que sem o objeto não fazem nada. Mas muitas vezes a necessidade de manter a turma disciplinada, o facto de no futuro estes alunos, no caso de fazerem desporto, terem de o realizar sozinhos, o facto de termos pouco tempo de aula, fatores motivacionais, tudo isto leva-me a considerar o ensino da Condição Física correto. Tendo assim de encarar a Condição Física como algo benéfico para a vida dos meus alunos.” (Diário de Bordo, Reflexão aula 11-12, perfil do estagiário, 30 de Outubro de 2011)

No entendimento que tenho do treino, que se reflete na metodologia que adotei, a condição física não é trabalhada analiticamente, nem determina o fio condutor do treino. Neste sentido, no início do EP, como se verificou no excerto, a exercitação analítica da Condição Física era um tema que me fazia confusão enquanto treinador. Com a ajuda do meu Professor Cooperante, o meu lado de Professor acabou por

refletir e “impor-se”. Pode, assim, perceber a perspectiva do aluno, porque é isso que se trata, de um aluno e não de um atleta.

Esta separação entre Treinador e Professor não tem de ser radical, pois existem aspetos comuns. Começo então por ver como os classificam enquanto profissão.

A Classificação Nacional de Profissões (CNP)⁵ incorpora os profissionais do desporto nas suas categorizações. O Quadro 4 sintetiza as designações, atribuições e tarefas onde se inserem o Professor de Educação Física e o Treinador Desportivo.

Quadro 4 - Classificação Nacional de Profissões (CNP) (Batista, 2008, p.180)

Professor de Educação Física
<p>Inserido no Grupo 2 – especialistas das profissões intelectuais e científicas, no Grupo base – docentes do Ensino Básico (2º e 3º Ciclos) e Secundário.</p> <p>Ministra ensinamentos em estabelecimentos de ensino secundário, transmitindo conhecimentos da sua especialidade, utilizando métodos pedagógicos e técnicas apropriadas.</p> <p>Comentário: O professor de EF é considerado um profissional especializado, com formação para o exercício da função docente.</p>
Treinador Desportivo
<p>O treinador é incorporado no grupo 3 – técnicos e profissionais de nível intermédio no subgrupo 3.4.7 – profissionais da criação artística, do espetáculo e do desporto no grupo base 3.4.7.5, em conjunto com outras profissões: atleta profissional em geral; jogador profissional de futebol; ciclista profissional; jogador profissional de ténis; árbitro; outros atletas, desportistas e trabalhadores similares; <u>treinador desportivo</u>.</p> <p>Ao nível de competência, o treinador desportivo é considerado o profissional que ensina as técnicas e as regras de uma determinada modalidade desportiva e prepara os atletas ou jogadores individualmente e/ou em equipas para provas de competição em que têm que participar.</p> <p>As suas tarefas, relacionam-se com a participação em competições desportivas; o treino dos desportistas e a sua coordenação de outros trabalhadores.</p> <p>Comentário: O treinador é considerado um técnico intermédio com uma função adstrita à “condução” do processo de treino e competição de um grupo numa determinada modalidade desportiva.</p>

O Professor de EF é considerado um especialista na área da docência, enquanto o treinador é considerado um técnico intermédio que ensina as técnicas e as regras de uma modalidade desportiva.

Esta classificação qualifica o nível de competência de ambas as profissões, mas que competências serão essas? E serão comuns?

⁵ CNP, editado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1994 e reeditado em 2001, com inclusão de profissões que não tinham sido consideradas na 1ª edição da CPN-94. Nesta classificação, cada profissão é descrita com base em dois conceitos fundamentais: a natureza do trabalho efetuado – conjunto de tarefas normalmente executadas pelo titular de um posto de trabalho e respetivas exigências; competências – capacidade de desempenhar as tarefas inerentes a um emprego determinado. Tendo em conta a concetualização anteriormente apresentada esta noção de competência é restrita.

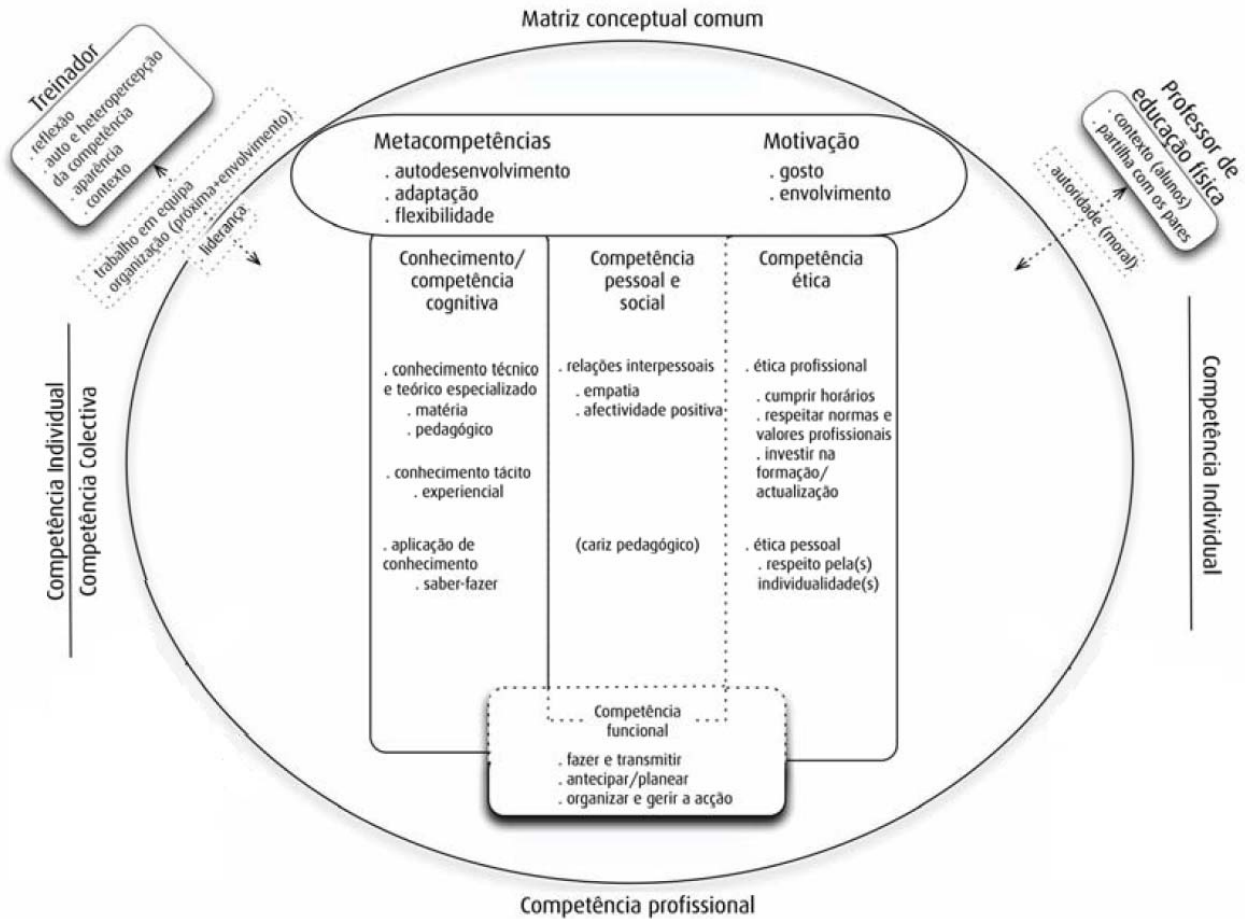


Figura 2 - representação dos pontos comuns da representação de competência dos profissionais das áreas ocupacionais: Professor de EF e Treinador. (adaptado de Batista, 2008, pp.514)

Batista (2008) ajudou-me a perceber, do ponto de vista dos profissionais destas duas áreas ocupacionais relativas ao desporto, como se pode verificar pela figura 2, que “a competência *cognitiva* e a *ética* são centrais no entendimento da competência dos profissionais do desporto. Sendo o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico o que sustenta a competência *cognitiva*. A experiência de terreno durante e após a formação, com e sem supervisão, é considerada central à aquisição e desenvolvimento de competência” (pp.514).

Relativamente à competência *social*, esta materializa-se nas relações interpessoais, estabelecendo uma ligação com as competências *ética* e *funcional*. A relação pedagógica é fundamental para o profissional do desporto.

No que diz respeito à competência *funcional*, esta articula-se com o conhecimento, relacionando-se com a ação teórica e a ação prática. A capacidade

de transmitir, associada à capacidade de comunicar e de modificar o conhecimento do conteúdo em conhecimento pedagógico, é essencial à função.

O gosto é entendido como o elemento condutor para o envolvimento na profissão. O autodesenvolvimento, a capacidade de adaptação e a flexibilidade são importantes em contextos profissionais complexos, como é o caso do campo do desporto.

Mais especificamente para o treinador, este atribui aos fatores reflexão e perceção da competência profissional o papel de “reguladores” do processo, pois permitem alterar e ajustar a forma de estar e de atuar. A liderança é um elemento distintivo no exercício competente. A noção de trabalho em equipa e de desenvolvimento organizacional já está muito presente no entendimento de competência destes profissionais.

Os professores de EF crescem pouco à matriz comum. A imagem destes profissionais é mais dispersa, referindo aspetos de natureza ética, do saber fazer, e até dos resultados. Nota-se que estes profissionais determinam como centralidade da sua função o aspeto educativo.

Como é perceptível verifica-se a existência de competências comuns e aspetos particulares de cada profissão. Apesar da competência de *reflexão* estar mais patente nos treinadores, o professor não pode descurar esta competência no ato da sua profissão. O tema liderança é muito associado ao treinador, uma vez que normalmente lida com grupos de trabalho com objetivos comuns. O professor acaba por dar pouca importância a esta competência, identificando-se mais com a imagem de educador, cujo papel é o de transmitir valores, obrigando-o a um modo particular de agir (Batista, 2008).

Relativamente à vertente pedagógica ela é muito associada ao professor de EF, desde a própria classificação já referida anteriormente.

A organização da prática e a intervenção pedagógica nos domínios do “ensino” e do “treino” são diferenciadas, mas têm exigências distintas. O que é natural, dado o facto de os objetivos de um e de outro serem igualmente diversos. Mas o desporto dos mais jovens, na sua essência, o treino e a competição, é o mesmo. Na escola, como nos clubes. Por isso, considero que a escola deve acolher, sem reservas, o “treino”.

É comum associar o “treino” ao desporto de rendimento e o “ensino” às atividades na escola. O que não possui fundamento. No treino de um jovem no desporto de

rendimento e no treino de um jovem na aula de EF, ou numa equipa do desporto escolar, há não apenas diferenças, mas também muitas semelhanças. Nomeadamente as categorias fundamentais do treino-desportivo: o desenvolvimento da capacidade de desempenho (prestação) motor e desportiva, a carga e a competição – continuam a prevalecer, ao lado de outras categorias pedagógicas. (Marques, 2006, pp.143)

Como pude concluir tanto o professor como treinador têm dimensões comuns, e algumas, muitas vezes, particularizadas a um ou ao outro pelo senso comum, quando não há fundamento para isso.

Acrescento ainda, que minha a capacidade de reflexão, de procurar compreender os meus próprios processos, associada à minha competência pessoal e ética, constituiu a base da minha formação. Uma base comum que devo tomar de acordo com o meu campo de atuação profissional. Sendo isto que me permitiu passar para um outro patamar, o profissionalismo na área da docência, o Professor de Educação Física.

5.Considerações Finais

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada esta etapa, posso afirmar que o ano de EP foi o culminar de um ciclo formativo intenso de cinco anos de estudo. O EP veio dar significado a tudo aquilo que aprendi ao longo destes últimos anos na Faculdade de Desporto, pois foi nele que pude utilizar e transformar o conhecimento adquirido.

Foram cinco anos de descoberta, de crescimento, e de responsabilização. Desde o primeiro dia, fruto da minha paixão pelo Desporto, que a minha avidez por conhecimento, pela compreensão das coisas que para mim eram completamente desconhecidas ou ignoradas, foi máxima. A Faculdade e o Desporto transformaram-me em alguém com uma atitude desafiadora, reflexiva, holística e apaixonada. Esta instituição preparou-me o melhor possível para as vicissitudes da vida, para os receios e anseios que no futuro virei a enfrentar.

Estes receios e anseios também surgiram de forma natural neste ano de estágio, onde vivenciei a “difícil” tarefa de ser Professor de EF de uma turma especial e única. “Difícil” no sentido da complexidade da tarefa, pois os alunos são indivíduos com as suas especificidades, e a minha função, enquanto professor, passou por respeitar as mesmas para que cada um atingisse o sucesso à sua maneira.

Neste sentido o sucesso dos meus alunos, e o meu sucesso, dependeram da minha ambição desmedida em ser o melhor professor todos os dias. É certo que vários obstáculos surgiram neste ano, vários erros foram cometidos, mas foi a forma como reagi e aceitei as distintas situações que me fez evoluir. Nunca baixei nem baixarei os braços, e com o meu sorriso característico continuarei a arriscar, a enfrentar obstáculos, a cometer e a aprender com os erros, de forma a alcançar a excelência, mas com a noção de que ela nunca chegará, pois no dia em que relaxar será o dia em que a perderei de vista.

Como referido foi um ano de muitos obstáculos, mas também de utilização de tudo aquilo que aprendi e defendo, não através de alguém, pois existem pessoas que me influenciaram o pensamento, mas por mim, pois aquilo que realizei foi fundamentado, refletido, pensado e aplicado, por mim, neste contexto específico.

No vivenciado na sala de aula, o treino marcou presença. Foi no contexto de estágio que aprendi a compreender e a refletir sobre a natureza dos dois processos,

pois sendo dois processos distintos nos seus objetivos assentam numa base comum que os enriquece.

A ESAG e o Professor Cooperante foram sem dúvida as dimensões à qual associei, e continuo a associar, grandes expectativas. A ênfase na exigência, tanto para com os alunos como para comigo, sempre esteve, e estará, presente.

Neste sentido, a minha ação, durante este ano de estágio, foi inicialmente caracterizada pela preocupação em criar uma ligação pedagógico-afetiva com os meus alunos. Posso afirmar que foi o ponto de partida para um ano cheio de potencial. A importância que dei à afetividade na interação estabelecida com os meus alunos foi relevante, pois os alunos sentem que o professor se preocupa com eles. Esta necessidade de se criar uma relação de proximidade e de partilha de interesses teve como propósito contribuir para a formação integral dos alunos, pois não me considero um mero transmissor de conhecimento, mas sim um formador dos meus alunos que procura transmitir valores, princípios, normas, sentimentos e sensações.

Conceber, planejar, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem foi das experiências mais enriquecedoras e marcantes deste ano. Observar o desenvolvimento dos alunos, as alterações comportamentais, o nível de desempenho que eles atingiram, e saber que tive influência nisso, foi para mim motivo de grande orgulho. Na verdade, tudo o que fiz foi por eles e para eles com o intuito de cada um poder atingir um patamar superior. Considero que tive o dom de transformar e alterar, contudo também eu fui sujeito e objeto de transformações, na ação e no pensamento.

A minha ação nas aulas ao longo deste ano foi pautada pelas dimensões de intervenção pedagógica: controlo da turma, gestão da aula, e instrução. O domínio destas dimensões tornou possível a criação de um ambiente de aula controlado e fluido. A criação deste ambiente de aula aditado ao estilo de ensino adotado por mim, a Descoberta Guiada, e à minha forma de estar e ser culminaram num tipo de liderança que defendo como ideal para o professor atual e do futuro, a liderança emocional.

Para este enquadramento a Neurociência veio dar uma nova luz ao conhecimento que temos relativamente ao papel das emoções na vida do Homem. O professor não é mais um mero transmissor de conteúdo, as decisões e intervenções que eu e os meus alunos tomamos estão carregadas com emotividade. Eu enquanto professor

devo ter a noção da influência que estas têm na aprendizagem, nas ações, nas decisões e no contexto de aula. A minha capacidade de provocar e inibir emoções e gerir todos os sentimentos consequentes, em última instância, define a eficácia da minha liderança.

Neste sentido, esta postura só será possível se o professor “abraçar” a sua profissão, os seus alunos e o seu contexto com paixão, brio e envolvimento. Um professor que se preocupa e que está envolvido reflete sobre os acontecimentos. Sendo o ato de refletir a ferramenta fundamental para o sucesso de todo o processo. Com efeito considero, que é esta entrega emocional que me faz, e continuará a fazer, de mim um Professor Emocional.

Face a este quadro, considero que o EP concedeu-me capacidades, técnicas, estratégias e habilidades imprescindíveis para todo o meu processo de formação enquanto professor. É com felicidade que chego ao final deste ano e encaro os objetivos a que me propus no início do ano letivo e verifico que consegui cumpri-los, adquirindo saberes, sensações e sentimentos que em outro contexto seriam impossíveis de me serem concedidos.

Contudo, tenho presente de que ainda tenho muitos caminhos a percorrer e que a estrada da vida é sinuosa. Mas a diferença é que agora a bagagem racional e emocional está muito mais completa.

Adorava poder dar aulas o mais depressa possível, pois quero transmitir a minha experiência e os meus ideais às gerações vindouras e continuar a evoluir enquanto Professor e Homem.

6.Referências Bibliográficas

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, R. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. FADEUP.

Batista, A., & Codo, W. (1999). Crise de identidade e sofrimento. In W. Codo (Ed.), *Educação, carinho e trabalho - Bournout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação* (pp. 171). Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTB e UnB.

Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: contributo para (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bilhim, J. (2004). *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bolzan, V. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.

Braga, F. (2008). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Editora Quarteto Editora.

Carvalho, E. (2006). *Aprendizagem e satisfação. Perspetivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Coelho, A. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. FADEUP.

Costa, F., Carvalho, I., Onofre, M., Diniz, J., Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física, Conceções, Investigação , Prática*. Ciências da Educação, FMH.

Cunha, M. e Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote.

Damásio, A. (2004). *Entrevista António Damásio: A base biológica das emoções*.

Revista: Viver Mente & Cérebro Scientific American Ano XIII Nº143 - Dezembro 2004. Consultado no dia 25 de Julho de 2012, disponível em http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/entrevista_antonio_damasio.htm

Damásio, A. (2005). *O Erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Ferreira, A. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. FADEUP.

Ferreira, M. (2011). *Relatório de Estágio Profissional*. FADEUP.

Flores, M. (1999). “(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1999, 12(1), pp. 171-204.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Universidade do Minho.

Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D., Boyatzis, R. e Mckee, A. (2003). *Os Novos Líderes – A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gozzi, M. e Ruete, H. (2006). *Identificando Estilos de Ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares*. Revista “Mackenzie de Educação Física e Esporte” 5 (I), p. 117-134. GPAPEFE.

Graça, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto: Modelos instrucionais no ensino do desporto*. Lisboa. Edições FMH.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores : concepções e práticas de orientação*. Lisboa : Departamento da Educação Básica.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – um guia para pais e educadores*. Editores ASA.

Kinicki, A. e Kreitner, R. (2007). *Fundamentals of Organizational Behaviour*. McGraw Hill.

Kirkpatrick, S. e Locke, E. (1991). *Leadership: Do traits Matter?*, *Academy of Management*. Maio, p.48-60.

Lourenço, L. (2010). *Mourinho, a Descoberta Guiada*. Prime Books.

Lourenço, L. e Ilharco, F. (2009) *Liderança, as Lições de Mourinho*. Prime Books.

Luckesi, C. (2002) *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Marques, A. (2006). *Desporto: Ensino e Treino. Pedagogia do Desporto*. Guanabara Koogan.

Matos, Z. & Batista, P. & Pinheiro, C. (2004). Experiências de pré-socialização na profissão de professor de Educação Física : implicações para as experiências de formação inicial. *Os desafios da renovação:15 anos de congresso*. Porto: FCDEF-UP, pp 178-179.

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

McElroy, J. (1982). *A Typology of Attribution Leadership Research*. *Academy of Management Review*, Julho, p.413-17.

Mawer, M. (1996). *Mentoring in Physical Education: Issues and Insights*. The Falmer Press. London, Washington, D.C..

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

Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Minicucci, A. (1986). *Psicologia para o 2º Grau*. Editora Atlas.

Mosston, M. (1988). *La Enseñanza de la Educacio Fisica*. Barcelona: Editorial Paidos.

Mosston, M. e Anshwoth, S. (1985). *Horizonte com: Musska e Sara Ashworth*. *Horizonte II* (1), Maio-Junho.

Mosston, M. e Anshwoth, S. (1985). *Toward a Unified Theory of Teaching*. *Education Leadership*, Maio.

Mosston, M. e Anshwoth, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Ohio: Merrill Publishing Company.

Panizzi, C. (s.d.). A relação afetividade – aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. Consultado em 25 de Julho de 2012, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>

Ramos, A. (2009). *A influência da liderança na motivação: um estudo sobre o programa de trainees 2008 da Galp Energia*. ISCTE Business School

Ribeiro, M. (2006). *Representações sociais de professores sobre afetividade*. *Estudos de Psicologia*. Campinas 23.

Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.

Robinson, K. (2009). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

Rodríguez, E. (2003). *Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado*. Revista Digital “Efdeportes”, 9 (63). Consultado em 25 de Julho de 2012, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd63/metodo.htm>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome – da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Siedentop, D e Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. California: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL. Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). *What is sport education and how does it work?* JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance.

Siedentop, D. (2002). *Sport Education: A retrospective*. Journal of Teaching in Physical Education, 21, 4, 409-418.

Soares, H. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. FADEUP.

Referências Bibliográficas

Souza, D. (2009). Os Dilemas do Professor Iniciante: Reflexões sobre os cursos de Formação Inicial. Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Académico - N^o 08 - DEZ. 2009/ ISSN 1980-5950, pp. 35-45.

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.