



As pegadas de uma estagiária até chegar a professora de Educação Física: um caminho suportado por “miúdos” e “graúdos”!

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral Cunha

Mónica Guedes da Silva

Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Silva, M. (2014). *As pegadas de uma aluna até professora: um caminho suportado por “miúdos” e “graúdos”!* Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Silva. 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: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO, LIDERANÇA.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,

*Porque me deram a vida, educaram com dignidade e iluminaram o
meu caminho.*

À minha Faculdade e aos meus Alunos,

Por me terem ensinado tanto e incentivarem o meu sonho.

AGRADECIMENTOS

“O nosso maior risco não é que as nossas aspirações sejam demasiado altas e não as consigamos concretizar, mas que sejam demasiado baixas e as alcancemos.” Michelangelo Buonarroti (1475-1564)

Este percurso é resultado de um sonho com muita dedicação, luta, e paixão. Contudo não o devo só a mim, pelo contrário, devo mais aos outros, pois, sem eles, nada seria possível. Gostava de agradecer aos que tiveram essa responsabilidade, quer numa dimensão mais formal ou mais informal, que contribuíram na minha formação profissional e crescimento pessoal e, sem dúvida, me facilitaram o caminho para o sucesso. A todos vocês, do fundo do coração, muito obrigada!

À minha **Professora Orientadora**, Prof.^a Mariana Cunha, pela aprendizagem “fornecida”, disponibilidade constante, pelo seu profissionalismo dotado de exigência e sabedoria e, sobretudo, pelas correções e incentivo.

Ao meu **Professor Cooperante**, por ter desempenhado tão bem o seu papel de professor *Expertise* e detentor dos “saberes da prática”, que teve um papel indispensável e fundamental neste meu ano de estágio profissional. Professor pela segunda vez só podia ser ainda melhor do que a primeira!

A todos os **Professores FADEUP**, que se cruzaram no meu caminho e me ensinaram o que eu sei hoje.

Ao **Colégio De Gaia** e à sua comunidade docente e não docente, por me terem recebido de braços abertos, com muita simpatia, carinho, disponibilidade e por demonstrarem, tão bem, o seu lema “A Alegria, a Beleza e a Liberdade de Aprender bem e Aprender o bem, Ensinar bem e Ensinar o bem!”. Ao **grupo disciplinar de Educação Física** que me integrou e acolheu. Ao professor Nuno Sá e Nuno Valente. À professora Isabel Meireles. À Fresky e à Barbie por toda a amizade e companheirismo. Ao Pinho por toda ajuda incondicional prestada. À minha querida Rita Teixeira, minha pequena grande estagiária do desporto escolar.

Aos **Meus Alunos**, por terem sido os primeiros, pelos desafios e dificuldades que criaram mas também, pela felicidade e realização que desencadearam.

Ao meu **Núcleo De Estágio**, Filipa e Miguel, por terem sido mais que colegas, mas sim amigos. Por terem trabalhado em equipa, pelos momentos de trabalho árduo, pelas críticas, pelas horas intermináveis juntos, pelos episódios de “parvoíce”, pelos desesperos partilhados, pelas alegrias vividas, por terem sido um grande pilar neste ano.

À **Joana Campos**, “madrinha emprestada” de faculdade, por toda a ajuda e ensinamentos dados ao longo destes 5 anos de luta e por toda a amizade.

Aos **Meus Pais** e Família, por me terem apoiado sempre e por serem o meu porto de abrigo e amparo.

Ao meu **Rica**, por todo o ânimo transmitido nesta meta final, por ter sido uma companhia e um salvador nas horas mais difíceis e, por não te cansares de dizer: “Eu acredito em ti, tu consegues!”.

Aos **Meus Amigos**, por me terem “aturado” todos estes anos e fazerem deles os melhores da minha vida. À Joana Mariana, Andreia, Elsa, Filipa, Mara, Sofia, Lúcia e Tânia. Ao Duarte, Frederico, Lourenço, Miguel, Paulo, Dine, Ruben, Maciel e Rafael. E a todos os outros!

Obrigada!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
RESUMO.....	XV
ABSTRACT	XVII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico	7
2.1. A Influência do Passado nas Vivências do Presente e nas Escolhas Futuras.....	7
2.2. As Expetativas em relação ao Estágio Profissional	15
2.3. Entendimento sobre o Estágio Profissional.....	16
2.4. O Confronto entre o Esperado e a Realidade encontrada	18
3. Enquadramento da Prática Profissional	21
3.1. A Importância da Educação Física no Ensino	21
3.2. Enquadramento Legal e Institucional	22
3.3. Enquadramento Funcional	24
3.3.1. Justificação da escolha da Escola Cooperante	24
3.3.2. A Origem passada e Dinâmica atual da Escola Cooperante	25
3.3.3. Um Universo de Instalações	26
3.3.4. A Pertença ao Grupo de Educação Física.....	28
3.3.5. Os Orientadores do Processo: Professor Orientador e Professor Cooperante	30
3.3.6. O Núcleo de Estágio: O Sabor de União e de Equipa	32
3.3.7. Os meus Alunos.....	33
3.3.7.1. 9ºA – Turma Fixa: Um ensino conduzido pelo coração e pela razão.....	34
3.3.7.2. 12ºAQB1 – Turma Fixa: Um ensino conquistado.....	36
3.3.7.3. 10ºCM1 – Turma Rotativa: Um ensino com objetivo de motivar.....	37
4. Realização da Prática Profissional	39
4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	39
4.1.1. Preparação do Ensino.....	39

4.1.1.1. Conceção do ensino da Educação Física	39
4.1.1.2. Análise dos Documentos Centrais.....	41
4.1.1.3. Análise dos Documentos Locais	43
4.1.1.4. O Processo de Planeamento.....	44
4.1.1.4.1. Plano Anual	45
4.1.1.4.2. Plano de Unidade Didática	47
4.1.1.4.3. Plano de Aula	52
4.1.2. Realização do Ensino	55
4.1.2.1. O Primeiro Contacto com as Turmas	55
4.1.2.2. Dimensões de Intervenção Pedagógica do Professor.....	58
4.1.2.2.1. Sistema Social	59
4.1.2.2.2. Sistema de Gestão e Organização das Tarefas	60
4.1.2.2.3. Sistema Instrucional.....	63
4.1.2.2.3.1.MED: Um Modelo de Instrução diferente..	66
4.1.3. Avaliação do Ensino	67
4.1.3.1. O Ato de Avaliar	67
4.1.3.2. Avaliação Diagnóstica	68
4.1.3.3. Avaliação Formativa	69
4.1.3.4. Avaliação Sumativa.....	70
4.1.3.5. O Processo de Avaliação das Turmas	70
4.2. Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade	75
4.2.1. Participação noutras Tarefas do Currículo Docente	76
4.2.1.1. Reuniões do Grupo de Educação Física.....	76
4.2.1.2. Reuniões de Conselho de Turma.....	77
4.2.1.3. Reuniões de Encarregados de Educação	78
4.2.2. Ser Diretor de Turma: Uma Ponte no meio da Comunidade Escolar.....	81
4.2.3. A essência do Desporto Escolar: trabalho, conquista e sucesso ou inclusão, aprendizagem e prazer?	82
4.2.4. O NE enquanto Comissão Dinamizadora de Atividades na EC.....	84
4.2.4.1. Corta Mato Escolar: 1ª grande organização desportiva ...	84
4.2.4.2. Visita à Estância de Ski da Serra da Estrela: Uma experiência desportiva diferente.....	85
4.2.4.3. Torneios desportivos inter-turmas: O convívio e o desporto.....	86
4.2.4.4. XVIII Expocolgaia: Ser inovador, Ser dinamizador, Ser empreendedor	87
4.2.4.5. Sarau Gímico: O objetivo mais gratificante	88

4.2.4.6. Férias Desportivas e Dia Mundial da Criança: Lugar para os mais pequeninos	89
4.2.5. O NE enquanto elemento colaborativo de atividades desenvolvidas pela EC	90
4.2.6. Acompanhamento dos alunos nas aulas de Projeto Tecnológico e Estágio e Arguição das Provas de Aptidão Tecnológica: O lado oposto do aluno – responsabilidades de um professor	91
5. Desenvolvimento Profissional	93
5.1. Ser Bom professor	93
5.2. O Professor Reflexivo	95
5.3. Estudo de Investigação-Ação: “O Estudo do Perfil de Liderança e Comportamental da Estudante-Estagiária”	101
5.3.1. Resumo.....	101
5.3.2. Introdução.....	102
5.3.2.1. Comunicação	102
5.3.2.2. Liderança.....	105
5.3.2.3. Virtudes de um Líder	111
5.3.2.4. Atitudes de Comportamento.....	115
5.3.3. Metodologia	117
5.3.3.1. Participante	118
5.3.3.2. Instrumento	118
5.3.3.3. Recolha de Dados.....	119
5.3.3.4. Procedimentos de Análise de Dados.....	120
5.3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	122
5.3.4.1. 1º Momento observado	122
5.3.4.2. 2º Momento observado	126
5.3.4.3. Caracterização da análise evolutiva.....	131
5.3.5. Conclusões	136
5.3.6. Referências Bibliográficas	137
6. Conclusão: O pensamento final	139
7. Referências Bibliográficas.....	145
Anexos	XXI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Sete Tipos de Qualitativos de Liderança, por Glanz (2003, p.17)	106
Quadro 2 - Caraterização do 1º momento com 100% de concordância das caraterísticas dos Tipos Qualitativos de Líderes Educacionais	122
Quadro 3 - Caraterização do 1º momento com 100% de concordância das Virtudes dos Líderes Educacionais	122
Quadro 4 - Caraterização do 1º momento com 100% de concordância das caraterísticas das Atitudes de Comportamento	122
Quadro 5 - Caraterização do 2º momento com 100% de concordância das caraterísticas dos Tipos Qualitativos de Líderes Educacionais	126
Quadro 6 - Caraterização do 2º momento com 100% de concordância das Virtudes dos Líderes Educacionais	126
Quadro 7 - Caraterização do 2º momento com 100% de concordância das caraterísticas das Atitudes de Comportamento	127
Quadro 8 - Caraterização da evolução das caraterísticas dos Tipos Qualitativos de Líderes Educacionais	131
Quadro 9 - Caraterização da evolução das Virtudes dos Líderes Educacionais	134
Quadro 10 - Caraterização da evolução das caraterísticas das Atitudes de Comportamento	134

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Ficha Individual do Aluno	XXI
Anexo II - Lista De Verificação: instrumento do estudo	XXV
Anexo III - Dados extraídos das listas de verificação, dos três observadores nos dois momentos	XXXI

RESUMO

O Estágio Profissional surge como a etapa final do plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este assumiu-se como a oportunidade de integrar o contexto real de ensino sob uma prática de ensino supervisionada e orientada para desenvolver competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Pretende-se que o professor seja um promotor de um ensino de qualidade. O presente relatório encontra-se organizado em seis capítulos, sendo o primeiro referente à *“Introdução”*. O segundo capítulo intitula-se de *“Enquadramento Biográfico”*, devido à sua dimensão pessoal, na qual apresento o meu percurso de vida, as minhas expectativas referentes ao Estágio Profissional, o meu entendimento sobre o mesmo e ainda o que eu senti, durante este ano, confrontando o esperado com a realidade encontrada. O terceiro capítulo refere-se ao *“Enquadramento da Prática Profissional”*, no qual procedo a uma caracterização legal, institucional e funcional da prática do Estágio Profissional. O quarto capítulo denominado de *“Realização da Prática Profissional”* encontra-se dividido em duas grandes áreas de intervenção, a primeira a nível da Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem que engloba a preparação, a realização e a avaliação do ensino, e a segunda a nível da Participação na Escola e Relações com a Comunidade Escolar. O *“Desenvolvimento Profissional”* surge no quinto capítulo, ressaltando a importância da reflexão constante e contínua na formação profissional de um docente. Neste capítulo apresento ainda o meu estudo investigação-ação realizado e intitulado de “O Estudo do Perfil de Liderança e Comportamental da Estudante-Estagiária”. No sexto capítulo realizo um pensamento final através da *“Conclusão”*, no qual reflito sobre a influência que o Estágio Profissional teve em mim, quer nas aprendizagens adquiridas, das relações conquistadas, ou no crescimento ocorrido enquanto futura professora de EF.

PALAVRAS CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO, LIDERANÇA, REFLEXÃO.

ABSTRACT

The teaching practicum emerges as the final stage of the 2nd year of the Master's Degree in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education, at the Faculty of Sport, University of Porto. It was an opportunity to integrate the real context of teaching under supervision and orientation and to develop professional skills that will promote, in future teachers, a critical and reflective performance, so that they will be able to face the challenges and demands of their profession. It is intended that the teacher is a promoter of a quality teaching. This report is organized in six chapters, referring the first to the "Introduction". In the second chapter, entitled "Biographical Background", due to its personal dimension, I present my life course, the expectations relative to my teaching practicum, my understanding about it and, even, what I felt, during this year, confronting what I expected with the reality I've found. The third chapter refers to the "Framework of the Professional Practice", in which I proceed to a legal, institutional and functional characterization of the practice of the Teaching Practicum. The fourth chapter, named "Professional Practice Achievement", is divided in two major intervention areas: the first one, on the level of Teaching and Learning organization and management, includes Teaching's preparation, achievement and evaluation; the second one, on the level of participation at school and relationships with the school community. "Professional Development" appears in the fifth chapter, emphasizing the importance of a constant and continuous reflection on a teacher's professional training. In this chapter, I although present my investigation-action study, entitled "The pre-service teacher leadership and behavioral profile study". In the sixth chapter I present, on "Conclusion", a final reflection about the influence that the Teaching Practicum had on me, through the acquired learnings, the conquered relationships and the growth I achieved as a future Physical Education teacher.

KEYWORDS: TEACHING PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, PRE-SERVICE TEACHER, LEADERSHIP, REFLECTION.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD	Avaliação Diagnóstica
AF	Avaliação Formativa
AGD	Animação e Gestão Desportiva
AQB	Análise Químico Biológicas
AS	Avaliação Sumativa
CM	Comunicação e Multimédia
DE	Desporto Escolar
DT	Diretor de turma
DTs	Diretores de turma
E-A	Ensino-Aprendizagem
EC	Escola Cooperante
ECs	Escolas Cooperantes
E-E	Estudante-Estagiário
E-Es	Estudantes-Estagiários
EF	Educação Física
EP	Estágio Profissional
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MEC	Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED	Modelo de Educação Desportiva
NE	Núcleo de Estágio
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAT	Prova de Aptidão Tecnológica
PATs	Provas de Aptidão Tecnológica
PC	Professor Cooperante
PCs	Professores Cooperantes
PEE	Projeto Educativo de Escola
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PO	Professor Orientador

UD Unidade Didática

UDs Unidades Didáticas

1. Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP) do 1º e 2º semestre 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 (FADEUP).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu numa Escola Cooperante (EC), situada no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, com um núcleo de estágio (NE) constituído por mais dois elementos, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, tendo o nosso acompanhamento sido efetuado por dois professores: o professor cooperante, (PC), e a professora orientadora da faculdade (PO).

O EP surge como a etapa final no nosso processo de formação, durante a qual tivemos a oportunidade de adquirir um vasto leque de conhecimentos nas unidades curriculares teóricas e teórico-práticas. Tendo sido estes conhecimentos essenciais para a realização de inúmeras tarefas e atividades a que fomos propostos neste ano letivo de estágio. O EP, com base no documento normativo¹ pelo qual é regido, visa a integração do estudante no contexto real de ensino sob uma PES e orientada para que o estudante-estagiário (E-E) ganhe aprendizagens, experiências e autonomia que o dote capaz do exercício profissional da carreira docente.

Fazendo referência aos propósitos apresentados segundo as normas orientadoras¹, 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. Este 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

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto. Matos, Z.

reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p.3). Para Batista e Queirós (2013, p. 33) “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”. Já para Onofre (1996, p. 75) “a formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente”.

O EP, entre muitas tarefas, prevê que o E-E acompanhe e leccione as aulas de Educação Física (EF) a uma turma do PC, ficando o estudante com a responsabilidade e autonomia de realizar todas as tarefas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem (E-A) desse grupo de alunos. Durante o ano letivo 2013/2014 fiquei encarregue de duas turmas fixas e uma rotativa, tendo, respetivamente, como níveis de escolaridade um 9º, 12º e um 10º ano. Esta última turma foi só da minha responsabilidade no 2º período. Assim sendo, ao longo do ano, contactei com todas as tarefas necessárias à prática de ensino de um professor de EF e pude adquirir com uma série de competências pedagógicas para a condução dessas turmas, referentes à conceção, ao planeamento, à realização e à avaliação, sempre com uma supervisão constante do PC e, igualmente acompanhada, pela PO.

Neste sentido procura-se, com o EP, que o estudante vivencie, adquira e desenvolva uma série de competências profissionais essenciais para se tornar um bom profissional. Pretende-se, fundamentalmente que o E-E mobilize todo o conhecimento, que possui e que vai absorvendo ao longo do ano, com capacidade de dar resposta de forma eficiente e eficaz às diversas situações que vão emergindo com a prática. Para tal, há uma necessidade imprescindível, que é a participação ativa do estudante no seu próprio processo de formação e qualificação enquanto professor de EF.

O presente documento tem o intuito de ser um relatório reflexivo de toda a atividade vivida ao longo deste ano de estágio, assim sendo, para além da descrição das experiências e práticas efetuadas pretendo explicar e refletir um pouco sobre as mesmas. Em suma, este relatório apresenta-se como uma

síntese final da vivência ocorrida, como se de um livro “Diário de um ano” se tratasse. Como todo o ano teve grandes influências formativas e construtivas da minha personalidade e profissionalidade surge a exposição de alguns excertos escritos aquando essa mesma vivência. Este ano foi, sem dúvida, um acréscimo à minha pessoa não só no campo profissional, como no campo pessoal. Vivi a profissão, aprendi o desconhecido, conheci-me melhor, corriji erros e falhas e senti imensas sensações, pelo que o resumo de todo este ano num breve documento se torna um pouco redutor para a apresentação de tudo isso.

O documento encontra-se organizado em seis capítulos, sendo o primeiro referente à “*Introdução*”, onde apresento uma breve síntese do contexto, propósito e conteúdo do presente Relatório. O segundo capítulo intitula-se de “*Enquadramento Biográfico*”, devido à sua direção pessoal, pois apresenta o meu percurso de vida, as minhas expectativas referentes ao EP, o meu entendimento sobre o mesmo e ainda o que eu senti no EP, confrontado o esperado com a realidade encontrada. Devo salientar aqui as expectativas sentidas com a chegada desta transição de Aluna para Professora. Esta espera dividia-se entre a curiosidade e a inquietação, contudo a vontade de conhecer os alunos e de dar início a esta grande etapa e processo de ensino-aprendizagem, em contexto real, era muito forte. As minhas expectativas eram sobretudo “*Ensinar a aprender e Aprender a Ensinar!*”.

No terceiro capítulo “*Enquadramento da Prática Profissional*”, defendo a importância da EF no ensino. Neste capítulo realizo, como o nome indica, uma caracterização legal, institucional e funcional da prática do EP. O contexto legal e institucional do EP refere-se aos objetivos traçados para a realização do mesmo, com vista ao desenvolvimento de competências de ensino capazes de dar resposta às exigências do estágio de forma reflexiva. O contexto funcional destaca o local onde realizei o EP e os seus intervenientes. Neste sentido justifiquei a minha escolha e abro as portas para o conhecimento do local que me acolheu, sobressaindo principalmente os seus pontos positivos e peculiares que o tornam especial. A minha socialização e relação primordial com o grupo de EF, com os orientadores do processo, com o NE e, não menos importante, com os meus alunos é também relatada. Tal como refere Nóvoa (1992, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de

formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. É pretendido que o EP corresponda a estes espaços a que o autor alude.

O quarto capítulo denominado de *“Realização da Prática Profissional”* encontra-se dividido em duas grandes áreas de intervenção, a primeira a nível da Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem que engloba a preparação, a realização e a avaliação do ensino, e a segunda a nível da Participação na Escola e Relações com a Comunidade Escolar. Neste capítulo recorro a uma retrospeção do meu EP nos vários âmbitos, isto é, para além da alusão às minhas práticas e experiências em cada área, utilizando, por diversas vezes, excertos do Diário de Bordo redigido ao longo do ano faço, também, uma reflexão temática sustentada na literatura chave.

O *“Desenvolvimento Profissional”* surge no quinto capítulo, ressaltando a importância da reflexão constante e contínua na formação profissional de um docente. Neste sentido apresento o meu estudo de investigação-ação que desenvolvi no decorrer do ano, consequente de um problema prático identificado imediatamente na fase inicial da PES: a projeção de voz. Para além deste problema integrado na atitude comportamental do professor, surgiu como tema interessante para estudo os estilos de liderança. Como tal o estudo realizado teve como título *“O Estudo do Perfil de Liderança e Comportamental da Estudante-Estagiária”*. Com este estudo tracei estratégias que me permitissem alcançar os objetivos delineados e conseguir ter uma intervenção pedagógica assertiva.

No sexto capítulo realizo um pensamento final através da *“Conclusão”*, no qual reflito sobre a influência que o EP teve em mim, quer nas aprendizagens adquiridas, das relações conquistadas, ou no crescimento ocorrido enquanto futura professora de EF. Desta forma posso afirmar que, mais do que nunca, me insiro neste grupo de candidatos que Rolim (2013, p. 60) menciona:

“Dedicação, humildade, envolvimento, entusiasmo, disponibilidade, fascínio, paixão, entre outros, são alguns dos principais ingredientes do cocktail inspirador que qualquer candidato a docente deve beber todos os dias para se fortificar e renovar a esperança nesta escola e neste país, sempre com

disponibilidade e arrojo para descobrir novas fronteiras e abraçar novos projetos.”

2. Enquadramento Biográfico

2.1. A Influência do Passado nas Vivências do Presente e nas Escolhas Futuras

“Nós fazemos as nossas escolhas, e as nossas escolhas fazem quem nós somos!”

Aquilo que traduz o que somos reside nos pensamentos que temos, nos sentimentos que nutrimos, nas ações que produzimos, somos de acordo com os princípios que regem a nossa personalidade. Esta constrói-se com as nossas vivências e experiências, com tudo que nos rodeia e ainda, em grande medida, é influenciada pelas escolhas que vamos impondo na nossa vida. Posso afirmar que o que sou hoje se deve, em muito, às minhas aprendizagens e às escolhas formativas que tive. Foram as preferências desportivas que segui que me provocaram um desejo de maior conhecimento e contacto com esta área. Costa (1996, p. 9) afirma que “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino, é algo que o professor realiza durante toda a vida. (...) a formação de professores como um grande *continuum* que começa antes mesmo da formação inicial e que permanece em aberto até ao momento da reforma”. De acordo com a opinião de Costa vou expor, de forma muito breve, um pouco da minha história, para partilhar e dar a conhecer as verdadeiras razões que me levaram à escolha desta profissão.

Cada pessoa nasce e cresce com inúmeros sonhos, porém à medida que vai crescendo esses mesmos sonhos vão-se “afunilando” como se por um filtro passassem, isto é, uns mudam um pouco, outros crescem, outros desaparecem mas, apenas resistem os mais importantes. O meu principal sonho apareceu com a prática da atividade física, do desporto, da EF. Ele resistiu e vingou-se na decisão tomada em ser Professora de EF. Para conseguir construir este sonho foi necessário seguir alguns caminhos pessoais, académicos e profissionais que, a meu ver, me trouxeram ao local que estou hoje.

Para iniciar vou apresentar-me, dizer quem sou eu e como cheguei até aqui. O meu nome é Mónica, nasci em 1991 e sempre residi em Vila Nova de Gaia.

Desde que me lembro, o desporto esteve presente na minha vida. Os primeiros contactos que tive com a prática de exercício físico foram no infantário. Aqui todas as crianças, mais concretamente os pais, tinham a opção de escolha entre as duas atividades que o infantário dispunha em época de verão. Estas duas opções recaíam entre a praia e a “ginástica” (termo utilizado na altura para designar exercício físico). A minha mãe optou pela segunda hipótese, escolheu esta que me possibilitou a vivência de diferentes habilidades motoras.

Inicialmente tive alguma pena, ao ver que muitos amigos iam para a praia e eu não podia acompanhá-los para o local que mais felicidade me proporcionava e no qual mais gostava de brincar. Foram passando dias, semanas e, com o tempo, a “ginástica” começou a cativar-me e a proporcionar-me bons momentos de alegria e diversão. Esta passagem temporal fez com que os meus sentimentos mudassem e fizessem dos anos da pré-primária, os melhores e mais presentes na minha caixinha de recordações.

Quando segui para a escola primária comecei a ter aulas de EF regularmente e um dos momentos que mais me marcou e, ainda hoje me recordo, foram algumas aulas em que o professor ensinou capoeira. Talvez pela inovação do professor em lecionar uma modalidade diferente, todos os alunos revelaram agitação nessa aula. Hoje, partindo da ocorrência desta situação como exemplo, acredito que a prática desportiva, quando maximizada, diversificada e criativa proporciona aos seus admiradores entusiasmo e motivação na sua realização. Para Rosado e Ferreira (2011, p. 190) “a otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos”. A motivação é essencial ao nível do envolvimento dos alunos nas aulas de EF sendo muito influenciada pela relação professor-aluno.

Durante a primária iniciei, também, a minha participação nos Jogos Juvenis de Gaia. Estes jogos eram organizados pela Gaianima e tinham como propósito o incentivo à prática desportiva das crianças de todas as freguesias do concelho. Esta iniciativa da Câmara consistia na existência de várias modalidades consoante os escalões etários. Os treinos ocorriam ao sábado e as competições entre o 3º período e a época de férias de verão. Eu iniciei na prática de andebol, seguindo-se o futebol e, nos dois últimos anos, o voleibol. Reconheço que estes Jogos foram uma mais-valia a nível de enriquecimento da formação desportiva e da construção pessoal, na medida em que incute nos seus atletas valores, sentimentos e o convívio social, importantes no crescimento integral das crianças e jovens. Nesta experiência tenho consciência que adquiri valores distintos materializados na partilha, respeito, ajuda, cooperação, espírito de grupo, e outros sentimentos inerentes à afiliação a uma equipa. Participei nos Jogos Juvenis até aos 14 anos, por esta ser a idade limite. Embora esta vivência não se reporte ao contexto escolar, é possível fazer a ponte com a escola, pois o propósito de ambos os meios é o ensino da prática desportiva a um grupo de crianças, sem nunca esquecer, a referência a valores e os benefícios da atividade física. Como afirma Bento (2013, p. 100) “estes valores adquirem-se no jogo, mas são sobretudo basilares para a vida, contribuem para dar a máxima expressão visível ao bom e verdadeiro, ao belo e sublime, ao justo e correto, ou seja, convergem para a concretização dos princípios básicos que devem animar a educação de hoje e de sempre”.

Paralelamente aos Jogos Juvenis frequentei durante seis anos aulas de natação numa piscina privada. Esta é, sem dúvida, a modalidade com a qual ainda hoje, melhor me identifico e, conseqüentemente, mais prazer me proporciona, quer no ensino, quer na sua prática. Deixei de praticar natação quando ingressei no 10º ano, por motivos de localização e escassez de tempo.

Já no ensino básico tinha consciência do valor que o desporto tinha para mim, pelo que a certeza de qual o futuro a seguir, tornava-se cada vez mais firme. Por esta razão decidi envergar pelo Curso Tecnológico de Animação e Gestão Desportiva (AGD) e, para tal, escolhi o Colégio de Gaia. Aqui ingressei

na minha área preferida – o exercício físico, o desporto, a EF. Ao longo dos três anos pude aprender, vivenciar este mundo e sonhar cada vez mais com o caminho futuro a percorrer. O curso tecnológico de AGD possui uma forte componente orientada para o ensino, pelo que a realização de planos de aula, a lecionação de aulas, a reflexão crítica, entre outras habilidades, foram tarefas frequentemente presentes no decurso deste período escolar. Em complementaridade a estas tarefas e com a partilha dos meus professores aprendi que a integração, envolvência e participação do professor na comunidade escolar é uma obrigatoriedade. Desta forma, pude comprovar que as competências que o professor deve desenvolver divergem em várias áreas e palcos de atuação, exigindo requisitos a nível de qualidades técnicas, qualidades práticas, qualidades humanas e sociais, entre outras. Na sociedade atual é atribuída uma grande importância ao poder relacional e interativo dos indivíduos, encontrando-se muitas vezes a capacidade estabelecer facilmente relações e o ser-se social, dentro das exigências mais procuradas. É de conhecimento geral que a prática desportiva é, por norma, capaz de incutir e desenvolver algumas destas competências sociais, pelo que posso confirmar essa aquisição aquando a participação nos clubes de desporto escolar de futsal feminino e do grupo de ginástica aeróbica, durante o secundário. Devido ao cariz tecnológico deste curso todos os alunos têm de realizar um EP durante o 12º ano. A área que escolhi foi a natação, tendo sido a piscina do Ginásio LifeClub a minha eleição. De acordo com a minha preferência atribuí maior incidência ao acompanhamento das aulas de natação para crianças dos 12 meses aos 14 anos. Considero ter aprendido muito neste período de tempo através da observação dos professores, dos alunos e de todas as situações e problemas que iam sucedendo. Adquiri conhecimento desde as atividades mais comuns, aos exercícios mais específicos a determinado conteúdo técnico, aos cuidados e procedimentos de segurança a ter numa piscina, até mesmo ao conhecimento estrutural, organizativo e funcional de uma grande empresa do sector desportivo, como é o caso do LifeClub. Outra grande vantagem e sucesso que obtive com este estágio foi o recrutamento para substituições ocasionais e mais tarde o convite para integrar o *staff* da piscina. Atualmente,

após 5 anos, ainda me encontro neste local onde faço vigilância e dou aulas de natação.

Concordo com Bento (2013, p. 87) quando o autor relata “o desporto quer ser parte da vida boa, da vida correta; quer e pode contribuir para a felicidade do homem, para a realização harmoniosa e racional das funções da natureza humana, quer das biológico-naturais, quer das socioculturais”. Como se pode constatar, sempre tive grande proximidade com o desporto, sendo que este fez parte de minha vida desde cedo e nas mais diversas fases de crescimento. Foram os meus professores de EF e treinadores que despertaram em mim motivação enquanto atleta tendo desenvolvido grande ânsia e determinação em nunca abandonar esta prática, em nunca permitir que a motivação e a sensação prazerosa desaparecessem. A compreensão do que é a EF e o significado da sua carreira profissional começa a dar-se a partir das suas vivências enquanto alunos no contacto com padrões de comportamento que moldam a sua maneira de pensar. São criadas então as primeiras concepções do que é a EF e do ser professor. Costa (1996, p. 9) afirma isso mesmo quando refere que “os candidatos a professores de EF começaram a aprender o que é que é a EF e o que significa ser professor nesta disciplina, através das experiências enquanto alunos dos ensinos básico e secundário durante 12 anos”. À medida que fui crescendo, comecei a ganhar consciência do significado que os meus treinadores e professores tinham. Eram eles que me proporcionavam todas as sensações maravilhosas que tinha, eram eles que faziam “magia”, me deixavam maravilhada e concretizada a cada contacto com bola, a cada salto, a cada movimento. Eles eram especiais, tinham valor! Posso dizer que estes foram os grandes motivos para seguir para o curso de Desporto. O facto de ter ingressado no mestrado de ensino só foi consequência das minhas vivências pessoais, académicas e formativas. A experiência enquanto treinadora de voleibol e professora de natação só veio solidificar ainda mais essa vontade de dar continuidade ao sonho de proporcionar aos outros momentos, alegrias e sensações que eu outrora senti.

Após término do 12º ano, certa do que queria para a minha formação, candidatei-me unicamente para o Curso de Ciências de Desporto na Faculdade

de Desporto da Universidade do Porto, como primeira opção, e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto como segunda. Esta escolha sempre esteve presente no meu pensamento durante todo o secundário e, mais que uma vontade, esse sonho e ambição acabara por se concretizar. Entrei na minha primeira opção e foi com muito gosto, dedicação e prazer que concluí a licenciatura em Ciências do Desporto. Inicialmente, senti uma diferença significativa, devido ao facto do meio académico ser completamente diferente do que estava habituada anteriormente no ensino secundário e, outra razão foi não ter ingressado na faculdade com nenhuma pessoa do meu núcleo de amigos. Todavia, fazendo uma retrospectiva considero que esta foi uma fase muito importante tanto para o meu crescimento formativo como pessoal, na medida em que dei o “salto” para um nível cognitivo e emocional mais complexo, cresci enquanto ser humano, desenvolvendo a minha personalidade e fazendo por me integrar num novo meio. Durante o 3º ano pude, ainda, passar pela experiência do treino desportivo devido à opção de Metodologia do Treino Desportivo em Voleibol, a qual me proporcionou estágio como treinadora adjunta da equipa de Infantis Feminino do Clube Castelo da Maia. Durante este ano de estágio senti, mais que nunca, a importância dos professores terem consciência da sua função de educar o aluno, mas sobretudo, saber educar transmitindo valores que promovam o bem-estar de todos e que ele próprio contribua para o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Foram três anos em que a vontade de me aventurar para o Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário aumentou. Digo “aventurar”, porquê? Olhando para o estado socioeconómico do país e para as ofertas profissionais que nos proporciona, encontrar uma vocação/profissão estável não é tarefa fácil, nem mesmo para os cidadãos com um curso universitário concluído. Mais grave ainda é a procura profissional numa área específica. Escolhi o termo “aventurar” porque tenho consciência que o sector da Educação é dos que pior se encontra, pelo que não há postos de trabalho para tamanha procura. Porque é que mesmo consciencializada destes problemas, caminhei em sua direção? Esta é uma pergunta pertinente

colocada imensas vezes, às quais a minha resposta manteve-se: – sempre quis seguir o que realmente gostava e ambicionava, pelo que desistir não estava dentro dos meus planos. Sempre argumentei que este mestrado de ensino seria, a meu ver, o mais completo para qualquer aluno que termine a licenciatura em Ciências do Desporto e tenha intenção de intervir em qualquer área do mundo desportivo. A característica exclusiva que este mestrado possui, foi também um dos motivos que me levou a seguir este caminho, o desejo por um dia ser intitulada professora de EF. Outra razão apresentada consubstancia-se no ditado popular: “Existe sempre trabalho para quem é bom.” Talvez um pouco iludida em falsas crenças ou não, mas se nós próprios não acreditamos no nosso potencial profissional, não nos fazemos vincar nunca.

Durante o ano passado tive ainda uma ligação ao voleibol de praia, enquanto praticante numa academia recreativa, e ao desporto universitário, mais especificamente no rugby. Até à data não havia nenhuma equipa a representar a Universidade do Porto, tendo surgido a ideia numa conversa de amigas acerca do interesse em formar uma. Após sugestão e com sete pessoas confirmadas, conseguimos abrir a modalidade no Gabinete de Apoio ao Desporto da Universidade do Porto (GADUP). Esta foi a primeira vez que experimentei rugby, tendo incutido em mim própria uma grande admiração e gosto. A equipa participou ainda no Campeonato Nacional Universitário de 2013 e 2014, tendo alcançado o 3º e 1º lugar, respetivamente. Este ano marcamos presença também no Campeonato Europeu Universitário, no qual conquistamos a medalha de bronze. “O desporto fala-nos da entrega a causas ideais, de normas e regras, de exigências e desafios, de sacrifício e disciplina, ou seja, de valores decadentes. E consegue que estas palavras encontrem correspondência nos actos: de talento, classe e inspiração, certamente; mas, acima de tudo esforço e transpiração” (Bento, 2004, p. 82).

Findo o 1º ano do Mestrado chegou a altura de escolhas, para realizar a candidatura ao EP. No momento de ordenar as escolas, tive a oportunidade de falar e recolher opiniões com antigos estudantes-estagiários (E-Es). A minha primeira opção de escola foi o Colégio de Gaia, porque embora tenha recolhido

informação sobre uma exigência acrescida, foi-me transmitido que, com efeito, se aprende ao longo deste ano e que, as vivências que se têm, são compensadoras de todo o esforço, já para não mencionar as condições de ensino que o meio possui. Para além disto, o colégio de gaia foi a “casa” que bem me acolheu nos 3 anos de secundário. Como se diz o ditado e, muito acertadamente, “O bom filho a casa torna”. Talvez por ter aprendido imenso, por ter passado bons momentos, e por inúmeros motivos. O facto de conhecer o ambiente, o pessoal docente, as instalações ou, até mesmo, o funcionamento da instituição, foi um fator de peso na ponderação das opções, levando-me ao local que integrei para realizar o meu EP. Outro fator de interesse deveu-se ao facto do colégio integrar todos os anos de escolaridade e cursos tecnológicos, especificamente o de desporto, incorporando, desta forma, uma grande diversidade de população estudantil. Todas estas vivências influenciaram em muito as minhas escolhas.

Face ao exposto, o meu sonho é ser professora de EF. Para Bento (2004, p. 43), os professores são “aqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de humanidade todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa perfeita imperfeição”. Para tal as aulas de EF exigem uma boa preparação, “devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento”, “devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” (Bento, 2003, p. 101).

Tudo o que nós representamos hoje é um reflexo de experiências, vivências e acontecimentos passados que nos marcaram, positiva ou negativamente. Não somos nada sem o passado, pelo que este é constituído com as únicas certezas que temos. No nosso dia-a-dia surgem oportunidades, experiências e situações que nos obrigam a decidir e agir, e é com base no nosso reportório passado que atuamos, tendo em vista algumas preocupações presentes ou até mesmo futuras. Nós não somos pessoas isoladas no presente, mas sim situamo-nos no Hoje sempre com um forte vínculo ao passado e uma indefinida ligação ao futuro.

2.2. As Expetativas em relação ao Estágio Profissional

“Ensinar a aprender e Aprender a Ensinar!”

Após uma longa formação de quatro anos surge o grande momento, a derradeira prova. Segundo Bento (2014, p. 19) “a teoria e a prática são categorias antropológicas, dois modos de ação do ser humano. Não se equivalem, não se fundem ou sobrepõem, nem são coincidentes. A teoria não pertence à esfera do fazer, mas antes à do cogitar e pensar a realidade”. Como qualquer teoria tem a sua prática, emerge a necessidade de aplicar, em “campo”, todo o conhecimento adquirido, não só no 1º ano de mestrado, com base nas aprendizagens de conteúdos mais direccionados e específicos ao ensino da EF nos ensinos básico e secundário, como aquele que obtive nos três anos de licenciatura, período este que me dotou de competências básicas e gerais na área das ciências do desporto e que, sem dúvida, me ajudaram a construir uma suporte básico essencial para o desempenho da minha carreira de profissional docente que hoje possuo. Costa (1996, p. 10) comprova isso mesmo, dizendo que “a fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente.” O mesmo autor declara que “a transição da condição de estudantes para a condição de professor é uma questão problemática de facto, aos professores principiantes pede-se que sejam capazes de assumir e realizar, desde o primeiro dia de trabalho, as mesmas responsabilidades e tarefas que os professores experientes realizam”(1996, p. 10).

A passagem da escola enquanto aluna, para a escola enquanto professora foi um momento muito ansiado e desejado, esta transição de aluna para professora significava o passar para o “lado de lá”, num contexto bastante familiar. Devido ao facto de já ter frequentado a EC, havia um misto de sentimentos que se iam instalando. Eles dividiam-se entre a curiosidade e a inquietação, curiosidade de reviver todos os espaços, professores e memórias, dando início ao EP, e inquietação sob receio de falhar, face às altas expetativas que poderiam ter de mim e eu não fosse capaz de as equivaler. Porém as expetativas positivas, ainda assim, dominavam. O pensamento logo

se debateu na lógica “se consegui entrar no lugar que tanto queria, seria porque tudo tinha de correr bem!”. A vontade de conhecer os alunos e de dar início a esta grande etapa e processo de ensino-aprendizagem, em contexto real, era muito forte.

Chegado o momento sentia-me preparada para enfrentar este novo desafio e dar o meu máximo no que estivesse ao meu alcance, ensinando os alunos a aprender e aprendendo ensinando.

2.3. Entendimento sobre o Estágio Profissional

“O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada 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.” Matos (2013, pág. 2)²

O EP é o momento em que o indivíduo transita para o contexto real da sua área de formação, à qual vai intervir, mobilizando para a prática todos os conhecimentos que adquiriu à priori na sua aprendizagem em formação. “O estudante-estagiário assume o papel de professor em quase toda a sua plenitude, faltando apenas o vínculo contratual” (Batista & Queirós, 2013, p. 43). Segundo Batista e Queirós (2013, p. 48) “é do entendimento geral que a qualidade dos profissionais resulta em muito da formação que tiveram”. Deve-se caracterizar este período de estágio como um *continuum* à formação anterior, pelo que parte de nós, estarmos atentos a todo o meio que nos envolve, sendo capaz de captar a ocorrência de acontecimentos não só nas nossas aulas e turmas, como também no recreio, nos balneários, na cantina, entre outros, ora focados nos alunos, professores, funcionários e demais envolvidos. “A prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar (...) desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e prática, que comprometem o sentir, o

² Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP

pensar e o agir daquela comunidade específica” (Batista & Queirós, 2013, p. 33). Durante este ano teremos autonomia para tomar as nossas decisões enquanto docentes, no que diz respeito à forma como queremos conduzir e orientar todo processo educativo de ensino-aprendizagem. É o momento propício para aplicar e transformar todo um conhecimento académico e teórico, analisar e rever as nossas ações e, fundamentalmente, reajustar e corrigir constantemente as mesmas, para uma próxima intervenção com sucesso. Este é um bom momento para adquirir conhecimento prático, proposicional e tácito, essencial para o perfil de um bom professor. Mais importante que o professor saber ensinar bem é ele perceber como é que ensina, quais as razões do seu sucesso, em que medida existe sensibilidade às especificidades do “objeto de trabalho”, de que forma é que esse sucesso se pode transformar em fracasso, entre outras preocupações importantes em que o professor deve refletir. Como afirma Batista e Queirós (2013, p. 35) “o estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotarão o futuro profissional de ferramentas para ir além do *como fazer*” para ser “capaz de colocar questões adequadas e saberá responder ao *porquê* e *para quê* da sua ação”, “pretende-se (...) que o estudante seja capaz de reconhecer o contexto social e cultural do qual faz parte para, assim, poder ser uma pessoa e um profissional reflexivo”.

O EP permite-nos ainda o conhecimento da escola duma perspetiva tipo backstage. Esta visão é agora feita de dentro para fora, é hora de assumir uma posição na instituição diferente daquela que em tempos existira – a passagem da posição de aluno para a de professor. O EP também nos exige o contacto com toda a componente burocrática, assim como alguns assuntos da gestão escolar.

“Deste modo, fica bem evidente que a realização do estágio profissional em contexto escolar está organizada de forma a garantir a situacionalidade na formação, o que permite uma construção profissional mais adequada para a edificação dos contornos da identidade profissional” (Batista & Queirós, 2013, p. 41). O EP dar-me-á ainda a primeira impressão da profissão docente e contribuirá em muito para a construção da minha pessoa enquanto profissional, inserindo-me na realidade escolar com o objetivo de “valorizar e incrementar o

saber experiencial e desenvolver as competências funcionais em estreita articulação com as de conhecimento, ou seja, entre a ‘ação teórica’ e a ‘ação prática’” (Batista & Queirós, 2013, p. 44).

2.4. O Confronto entre o Esperado e a Realidade encontrada

Na chegada à EC tentei, desde logo, integrar-me na comunidade escolar, procurei conhecer e reconhecer o contexto no qual me encontrava, que apesar de já ser conhecido pude verificar algumas melhorias, principalmente a nível de condições desportivas. A cada momento captava cada informação que pudesse ser relevante para a minha futura intervenção. Toda a escola me acolheu de forma agradável, superando as minhas expectativas. A ânsia por conhecer melhor o PC tomava um lugar de destaque, porém após tal acontecer rapidamente percebi que a sua função era apenas nos ajudar. Ele não estava ali para julgar as nossas opiniões nem condenar as ações, ele preocupava-se com questões doutra natureza, como por exemplo, sermos capazes de desenvolver capacidades refletivas sobre essas mesmas opiniões e ações. O PC foi um pilar indispensável para chegar onde cheguei.

As minhas preocupações iniciais centravam-se no trabalho de preparação do ano letivo que já tinha dado início, como seria a minha atuação perante os alunos e na minha evolução enquanto profissional docente.

Os alunos que me foram “destinados” iam ao encontro do que esperava, havendo apenas raros casos que precisariam de maior atenção.

Ao longo do ano tive consciência que o fundamental para o meu crescimento e para que conseguisse atingir a meta do “Bom Professor de EF” passaria por uma constante reflexão e reformulação da ação, num ciclo permanente de autocorreção. Nesse sentido procurei desenvolver competências que guiassem o meu desempenho numa reflexão crítica exigente sobre a minha ação. Como afirma Nóvoa (2008, p. 2) “sabemos todos que é impossível definir o ‘bom professor’, a não ser através dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável”. Contudo, cabe a cada professor lutar pela aproximação a esse objetivo, tornar-se o mais parecido com o ideal formado do “Bom Professor”.

Tendo sido esta uma meta estabelecida antecipadamente foi, sem dúvida, a realidade que me abraçou que, em tudo, contribuiu para o acréscimo à minha formação nessa direção.

A realidade encontrada superou, em grande escala, quaisquer expectativas esperadas.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. A Importância da Educação Física no Ensino

“A educação física segrega permanentemente crise e, correntemente, a que mais se faz ouvir é a da obesidade infantil e da falta de atividade física, às quais se juntam a pobreza do repertório motor, a falta de disciplina e de sentido de cidadania, o declínio do desporto juvenil e, a somar a estas todas, a crise de identidade da educação física.” (Graça, 2014, p. 119)

Segundo o mesmo autor surge a emergência da saúde, na qual “a dramatização do sedentarismo e da obesidade em idades infantis reivindica uma maior centralidade para o exercício orientado para a saúde e um melhor aproveitamento da educação física para proporcionar melhor dispêndio energético e fomentar hábitos de atividade física e um estilo de vida saudável.”(2014, p. 115). A prioridade é que sejam os jovens a perceber esta importância, que deem valor e façam algo no sentido de mudar os hábitos e costumes adquiridos.

No âmbito dos objetivos da EF, Matos (2014, p. 176) afirma que “a EF centra-se no treino das capacidades e competências motoras enquanto processo de educação, socialização e aprendizagem, que promove a formação da personalidade”. Citando Meinberg (1992), Matos (2014, pp. 180-181) defende que “a EF na escola deve estabelecer objetivos nos diferentes domínios: domínio desportivo motor; objetivos afetivos, objetivos estéticos, objetivos sociais, objetivos éticos, objetivos centrados na saúde, fitness e bem-estar”. “O desporto oferece desafios que desenvolvem, de forma privilegiada, a capacidade de ação motora do aluno, a sua competência corporal, o seu desenvolvimento, enquanto Homem do seu tempo” (Matos, 2014, p. 157).

Na minha opinião a EF não é uma disciplina, é a disciplina e tem de ser vista com toda a magnitude que possui. Ela acarreta uma especificidade inigualável e os seus propósitos, objetivos e conteúdos não são passíveis de compensação numa outra. Talvez a razão que explique a pertinência desta disciplina ser das poucas que acompanha os indivíduos em todo o seu

percurso académico dê a grandeza que a EF precisa e que nem toda a sociedade é capaz de constatar. Pois se houve um dia que alguém decidiu incorporar no currículo a EF como disciplina presente do ensino primário ao ensino secundário foi porque havia motivo para tal. Será que as formas de pensar e filosofias do passado eram mais avançadas que a atualidade em que vivemos? Será causa da evolução tecnológica cada vez mais associada ao sedentarismo, será culpa do progressismo ou do simples desleixo das pessoas e mudanças ideológicas sobre o que é essencial e o que pode ser dispensável? Duma coisa tenho a certeza, eu aprendi a brincar com o desporto, eu cresci a querer ensinar a brincar com o desporto, eu gostei de aprender mais sobre o desporto, eu concretizei o sonho de ensinar a brincar com o desporto, eu vivo para o desporto. Porque é um bem maior? Porque me faz feliz? Talvez por tudo isso e, porque o experimentei!

3.2. Enquadramento Legal e Institucional

O Regulamento² da Unidade Curricular do EP indica que este é uma prática integrada no 2º ano do 2º ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, o qual integra um carácter prático e teórico, obrigatório, para concluir este ciclo de estudos. O EP subdivide-se, portanto, em duas componentes, sendo elas a PES e o relatório de estágio (RE). A PES diz respeito à intervenção e atuação numa EC com protocolo com a FADEUP, atividade esta acompanhada pelo PO da faculdade e orientada mais de perto por um PC. O PC é, um professor de EF, definido à priori pelo protocolo estabelecido entre a FADEUP e a EC. Cada PC acolhe um NE, composto pelo número de elementos que a EC define, e atribui a cada E-E do seu NE uma ou mais turmas. Relativamente à segunda componente – o RE –, este deve ser realizado pelo E-E com o devido aconselhamento do PO, respeitando as Normas Orientadoras do EP¹ estabelecidas pela faculdade.

O EP decorre no terceiro e quarto semestres, podendo-se traduzir, mais especificamente, num ano letivo de PES, que se inicia a partir do mês de

Setembro na EC, com a preparação do início do ano que se aproxima e se estende até ao final do mesmo.

A estrutura e funcionamento do EP consideram os princípios decorrentes das orientações legais que constam no Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, e que nele se encontram especificadas as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. O estágio tem como objetivo valorizado no decreto, constituir-se como área de iniciação à prática profissional, sendo um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem de práticas profissionais adequadas a diversas situações e, também, na adequação desta aprendizagem com a comunidade, sempre numa PES em contexto real.

Para proceder à realização do EP, como já foi anteriormente referido, a FADEUP celebra protocolos de cooperação com variadas instituições escolares do ensino básico e secundário, do distrito de Porto, Braga, Aveiro, entre outros. A distribuição dos alunos por estas instituições dá-se após uma candidatura individual dos estudantes, listando as diversas escolas por ordem de preferência e entrando nas vagas existentes para o EP, de forma criteriosamente estipulada e presente no regulamento. É da responsabilidade do E-E a condução de todo o processo de E-A da turma do ensino básico ou secundário, durante todo o ano letivo, assim como a realização de todas as tarefas adjacentes e inerentes à turma em questão. O que diz respeito à realização da prática pedagógica propriamente dita, isto é, o processo de conceção, planeamento e realização, ela é supervisionada pelo PC e PO, sendo que as etapas de conceção e planeamento ocorrem em reuniões de NE, com a participação dos colegas E-Es acolhidos na mesma EC.

O EP procura fundamentalmente a integração do professor em todas as áreas de atuação. Entende-se por áreas de atuação aquelas que no futuro, estejam presentes como atividades diárias do professor associadas às responsabilidades de exercer a sua profissão. As áreas de atuação ou desempenho são as seguintes:

Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: esta área tem como principal objetivo a conceção, o planeamento, a realização e a

avaliação do ensino através da construção de “uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”.

Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade: nesta área estão englobadas as atividades extracurriculares a realizar e as que favoreçam toda a prática social. Tem como principal objetivo “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”.

Área 3 - Desenvolvimento profissional: esta é a área que engloba todas as atividades importantes na construção da competência profissional. Tem como objetivo “criar hábitos de investigação/reflexão/ação”.

As competências do E-E centram-se no cumprimento das tarefas estabelecidas nos documentos orientadores do EP, passando por: elaborar um projeto de formação inicial (PFI); prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem atribuídas; participar nas reuniões dos diferentes órgãos da EC; participar nas sessões de natureza científica, cultural e pedagógica ocorridas tanto na escola como na faculdade; elaborar e atualizar o portefólio individual do EP; observar as aulas do PC e dos colegas E-Es; entre outros cargos, auxiliar os trabalhos da direção de turma e, por fim, elaborar e defender o seu relatório de estágio.

3.3. Enquadramento Funcional

3.3.1. Justificação da escolha da Escola Cooperante

Qualquer um de nós se recorda de momentos que vivenciou na escola, quer nas aulas ou no recreio, quer com os professores ou com os amigos. Com todas estas vivências recordadas temos presente uma lembrança positiva que a escola foi capaz de marcar em cada um de nós! É com isto que defino e

justifico a escolha da minha EC, é com isto que me orgulho de ter sido professora num local onde, outrora, fui aluna!

Os E-E têm de se candidatar preferencialmente às ECs que gostariam de realizar o EP. Com esse efeito selecionei a EC na qual possuo uma grande ligação, sendo esta a escola que frequentei durante o meu secundário.

É verdade que a escola, enquanto instituição de ensino, marca os alunos pela forma como os trata, integra e acarinha, pelo que a minha 1ª opção deveu-se, única e exclusivamente, à lembrança positiva que o colégio foi capaz de alojar dentro de mim. Em consequência do facto de já ter sido aluna da EC, surgiriam diversas vantagens, entre as quais: o conhecimento prévio dos professores, conhecimento das instalações, conhecimento das regras e a dinâmica de funcionamento, conhecimento do ambiente da escola, isto é, conhecimento do meio em geral.

Outros aspetos positivos que também influenciaram a minha escolha foram: a boa localização da EC, a referência de E-Es de anos anteriores acerca do enriquecimento que a EC possibilitava, o nível de exigência e ainda a amplitude diversificada de alunos, relativamente à idade e escolha formativa dos mesmos.

3.3.2. A Origem passada e Dinâmica atual da Escola Cooperante

O Colégio Externato de Gaia, hoje intitulado por Colégio de Gaia, foi fundado em 1933, por um antigo Bispo do Porto. A "Quinta de Trancoso", construída no lugar de Trancoso, na freguesia de Mafamude (Vila Nova de Gaia) dá lugar ao Colégio de Gaia. Devido à sua localização, centro do Concelho de Gaia, existe um leque enorme de pontos fortes, quer em acessos, como recursos e serviços. É uma instituição educativa com uma vasta oferta, na medida em que acolhe alunos desde o Pré- escolar, passando pelo Ensino Básico 1, 2 e 3, até ao Ensino Secundário, contendo cursos com planos próprios. Atualmente, o Colégio de Gaia oferece então aos seus alunos do Ensino Secundário um total de dez cursos, sendo eles claramente vantajosos

para a formação geral, científica e técnica de cada aluno. Dada a especificidade das disciplinas, os alunos ficam aptos para a entrada no mercado de trabalho e/ou para o ingresso num curso do ensino superior.

Os departamentos curriculares/grupos existentes são: Biologia; Educação Física; Educação Moral e Religiosa Católica/ Moral Ética e Deontologia; Educação Musical; Educação Tecnológica; Educação Visual; Filosofia; Inglês; Geografia; História; Matemática e Português/ Francês;

Os alunos que integram a comunidade educativa estão, em grande parte inseridos, pela vertente privada do colégio, os restantes que não o são fazem parte do Ensino Secundário. Para entrada em qualquer curso do Ensino Secundário, devido à elevada procura por esta instituição os alunos são submetidos a uma candidatura e entrevista.

Dos serviços especializados disponíveis no Colégio de Gaia fazem parte o Gabinete da inserção na vida ativa, o Serviço de psicologia e orientação e os variados Clubes Escolares.

3.3.3. Um Universo de Instalações

Hoje em dia, o colégio de Gaia apresenta infraestruturas privilegiadas, na medida em que é considerado o maior Colégio do País em instalações escolares, desportivas e espaços exteriores. A instituição de ensino Colégio de Gaia contempla uma série de infraestruturas que, quando comparadas com outras, em tudo beneficiam e engrandecem esta instituição de ensino. Devido ao elevado número das mesmas, o NE optou por classifica-las, segundo: infraestruturas interiores, exteriores e instalações desportivas.

Relativamente às infraestruturas interiores estas são constituídas pelos três blocos (A, B e C). Os três blocos dividem-se em diferentes áreas, sendo as mesmas destinadas a vários setores, desde os serviços administrativos, ensino pré-primário, ensino básico 1, 2, 3 e ensino secundário. As salas exclusivas de cada curso estão também devidamente situadas em locais distintos, como por exemplo os laboratórios na área de biologia e físico-química, assim como as salas especificamente equipadas na área de informática, na área de eletrónica,

na área de arquitetura/desenho ou na área da robótica. Alguns serviços como a Papelaria/Reprografia, sala dos professores, gabinete de psicologia e cantina encontram-se situados numa zona mais intermédia. Esta organização de áreas e serviços permite uma transição e procura fácil e rápida.

Como infraestruturas exteriores podemos encontrar o bar, uma sala de música, uma sala de atendimento geral utilizada para receber os encarregados de educação, uma sala de estudo, uma sala com fins médicos - “Enfermaria”-, um salão nobre, salas do ensino pré-primário e primário e, ainda, várias zonas de arrumação de materiais.

Relativamente às infraestruturas desportivas, o Colégio de Gaia possui dois pavilhões gimnodesportivos (Pav. A e Pav. B), um ginásio (Gin. C), um campo sintético de futebol com duas balizas num campo longitudinal e quatro balizas em dois campos transversais, um campo exterior alcatroado com duas balizas (colocadas longitudinalmente) e quatro tabelas de basquetebol (colocadas transversalmente), uma pista de velocidade e salto em comprimento, uma zona para lançamento de peso e, por último, um campo de voleibol.

Dentro do pavilhão A existe uma piscina e uma sala de musculação. No pavilhão B existe um acesso a um campo exterior alcatroado com duas tabelas de basquetebol e uma rede de voleibol. A existência de dois pavilhões e respetivo material permite que todas as turmas tenham, no mínimo, metade do campo do pavilhão para as suas aulas de EF.

O ginásio C é destinado a modalidades como a ginástica, dança, artes marciais, entre outras que tenham como preferência um espaço fechado, equipado com um espelho e que possui uma boa acústica sonora, evitando assim distrações e barulhos extra-aula. Os variados espaços desportivos exteriores têm como principal vantagem a possibilidade da prática desportiva ao ar livre.

Para além das suas instalações, o Colégio de Gaia usufrui do pavilhão do Futebol Clube de Gaia (FCG), nomeadamente o pavilhão desportivo e o ginásio principal. Este pavilhão encontra-se a cerca de 500 metros, e como não está ocupado no período da manhã e na parte inicial da tarde, o Colégio de

Gaia estabeleceu um protocolo com o clube, no sentido de proporcionar as melhores condições de ensino/aprendizagem aos seus professores e alunos, especialmente os pertencentes ao curso tecnológico de AGD.

Os pavilhões gimnodesportivos e o campo sintético de futebol da EC são utilizados durante a tarde, noite e fins-de-semana para fins desportivos externos, nomeadamente Escolas de Formação e Competição de Futebol, Rugby, Andebol entre outras. A piscina é também utilizada para aulas de natação para alunos externos de colégios, escolas e academias de ballet.

O conhecimento de qualquer professor, relativamente ao contexto que se insere, dos recursos que dispõe, das limitações a que está sujeito tem, toda a importância, no momento do planeamento, para que reduza as surpresas futuras e que possibilite, aos alunos, aprendizagens significativas.

As instalações que mais me marcaram e nas quais passei mais tempo foram o pavilhão A, a piscina e a sala das taças. A sala das taças é uma pequena sala onde são guardadas as taças conquistadas pelo clube federado de Andebol do Colégio de Gaia e a qual possuía um espaço para os dois NE trabalharem (FADEUP e ISMAI). Neste espaço, passei vários momentos de trabalho longo e árduo assim como episódios comandados por muita brincadeira intra e inter núcleos de estágio.

3.3.4. A Pertença ao Grupo de Educação Física

“Os grupos mostram ter coesão quando são capazes de planear juntos e resolver problemas comuns.” (...) A coesão pode levar à produtividade. (...) Quando um grupo tem um grau de coesão elevado, pode-se prever que o nível de comunicação será também elevado, e que os membros se comunicam com frequência entre si. A coesão está relacionada à quantidade e à qualidade da interação dentro do grupo.” (Minicucci, 1987, pp. 250-254)

O grupo de EF da EC, do ano letivo transato era composto por 8 professores da disciplina, sendo um deles o coordenador do departamento, e

pelos 6 E-Es dos respetivos núcleos, FADEUP e ISMAI. Estes 8 professores são responsáveis pela lecionação de todas as aulas de EF desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário e ainda pela coordenação do curso tecnológico de AGD, mais concretamente no que concerne às suas disciplinas específicas de desporto. De todo o grupo apenas não conhecia uma professora, tendo já sido aluna de 6 dos restantes 7 professores, aquando a minha passagem pela instituição.

Esta unidade de trabalho é, também, responsável por fazer a planificação das atividades letivas das disciplinas de EF e do curso tecnológico de AGD, assim como as atividades não letivas através do Planeamento Anual de Atividades. Para dar cumprimento às suas tarefas o grupo reúne ordinariamente uma vez por período e extraordinariamente sempre que existam assuntos para discutir, sendo a reunião convocada pelo coordenador.

A boa relação com os professores do grupo de EF foi uma mais-valia, uma vez que todos os professores foram sempre bastante prestáveis, colocando-se à disposição e criando, eles próprios, momentos de transmissão de experiências, troca de ideias e dúvidas. Foi um prazer fazer parte integrante desta equipa e reconheço a importância e peso que tiveram na minha formação. O convívio e interação com os restantes professores da EC foi igualmente ocorrendo ao longo do tempo. O período de almoço e os intervalos entre aulas eram os melhores momentos para esse efeito.

Para Nóvoa (2008, p. 1) uma das propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores consta em “valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.” Cabe a cada aspirante a professor aprender a trabalhar em equipa e desenvolver competências e qualidades como o respeito, a colaboração, a ajuda, a partilha, e demais. Ao longo deste ano de EP o grupo de EF revelou um ótimo espírito de grupo e sentido de coesão.

3.3.5. Os Orientadores do Processo: Professor Orientador e Professor Cooperante

“Se a supervisão foi inicialmente identificada (e ainda o é) com um processo de inspeção ou avaliação da forma como os professores cumpriam para com a aplicação dos modelos pré-determinados de intervenção pedagógica, existem hoje perspetivas que defendem que a supervisão é, sobretudo, um processo a partir do qual o formando define e aperfeiçoa o seu estilo pessoal de estar na profissão.” (Onofre, 1996, p. 81)

Os orientadores do processo devem ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no E-E para que este consiga desenvolver e definir a sua individualidade enquanto futuro docente. Desde o primeiro momento que iniciei o meu EP que fui imediatamente acompanhada e orientada por dois professores responsáveis por esta função. O PO é o docente que a faculdade atribui a cada NE, já o PC é o professor que leciona na EC que acolhe os E-Es. Ambos os professores têm funções com o intuito de conduzir o processo de formação do E-E, através do delineamento de trabalho, dos feedbacks corretivos que vão dando e das sugestões de melhoria e aperfeiçoamento da ação do EE.

O PO realiza uma supervisão contínua e direta de todo o trabalho realizado pelos seus E-Es. Para observar a nossa intervenção prática, enquanto E-E, o PO realiza algumas visitas à EC, com o objetivo de ter uma contextualização e enquadramento da ação do E-E, o mais exata e próxima possível da realidade. Em consequência dessas visitas segue-se uma reunião geral de caráter interpretativo e reflexivo com os elementos do núcleo, o PO e o PC. Esta reunião inicia-se com uma análise aprofundada do PO, resultado da observação realizada durante as aulas assistidas a cada E-E. Esta análise tinha como base a nossa intervenção e todos os constrangimentos ocorridos. A PO guiou-se formalmente, ao longo dos 3 momentos de evolução do E-E (1º, 2º e 3º período) pelas dimensões da ecologia da sala de aula, nomeadamente, o controlo e domínio da turma, a organização e gestão da aula e a instrução. Segundo (Onofre, 1996, p. 102) “podem distinguir-se quatro grandes áreas de

preocupação para o desenvolvimento profissional do professor ao nível da sua intervenção pedagógica, assim, a determinação das necessidades de formação, sem prejuízo de outras áreas de preocupação, deve incidir sobre a deteção de problemas em assuntos relacionados com as áreas que correspondem às dimensões de intervenção pedagógica como a Instrução, Organização, Disciplina e Clima Relacional”. Esta última dimensão não é tida tanto em foco de observação pelo PO, devido à sua manifestação se dar ao longo do ano e ser mais facilmente interpretada pelo PC.

“Para ser professor cooperante, é necessário gostar de ser professor, gostar da escola, gostar do que se ensina, ser entusiasta, aceitar a inovação, aceitar desafios e confrontos, ter paixão pelo exercício físico e ser capaz de passar esse gosto aos nossos alunos e estagiários” (Reina, 2013, p. 88). O PC é o primeiro a definir algumas tarefas iniciais obrigatórias para um início de prática pedagógica organizada. Ao longo do ano, são vários os trabalhos necessários que o mesmo exige e o grau de dependência que nós, E-E, possuímos vai decrescendo com o avançar do tempo. O PC constitui o nosso primeiro elo de ligação com a EC, é ele que nos integra no meio, no grupo de EF, no grupo de professores, nas turmas, é ele que nos “abre as portas” que forem precisas. Durante o ano letivo, podemos contar com a presença do PC em todas as aulas lecionadas, presença esta que nos transfere um certo nível de garantia de segurança e, em contrapartida, origina alguma hesitação e pouco à vontade, numa fase inicial.

Quer o PO como o PC são fundamentais para o nosso processo de formação, eles são os pilares deste nosso projeto e que, sem a ajuda dos mesmos, se tornaria impossível a nossa progressão.

De acordo com Onofre (1996, p. 88) “a natureza das relações entre o formador e formando é também um fator decisivo para que a Supervisão possa funcionar melhor. Isto acontece quando a relação entre o formador e o formando se caracteriza por um clima de confiança e expectativa positiva, profissionalismo e apoio (cooperação)”. Durante este ano foi possível desenvolver este clima positivo de trabalho, o qual reconheço ter sido uma mais-valia significativa pelo que nos permitiu crescer.

3.3.6. O Núcleo de Estágio: O Sabor de União e de Equipa

“A vivência em comunidade de prática dentro de cada núcleo de estágio” corresponde “à nossa percepção da importância de uma entrega e de uma comunhão assumidamente ecológicas por todos os seus protagonistas, alinhados por um mesmo pulsar ecológico, no sentido de se alcançar a plenitude dos objetivos pretendidos”. (Rolim, 2013, p. 65)

O bom funcionamento do grupo de estágio foi, sem dúvida, uma premissa que sempre defendi. Desta forma, a relação de cooperação e a dinâmica de grupo facilitou todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo, quer pela partilha de conhecimento e opiniões, quer pela componente motivacional e de boa disposição, necessária diariamente. O NE funcionou, sem dúvida, como uma comunidade de prática. Neste sentido, existiram reuniões formais todas as terças-feiras às 9h30 onde debatíamos, em conjunto, com o PC, todas as nossas dúvidas, entendimentos e problemas que iam surgindo. As “conversas” informais aconteciam ao longo da semana, passada na escola, onde colaborávamos e conversávamos uns com os outros, quer nas aulas dadas, aulas assistidas, tempos não letivos, atividades extracurriculares, reuniões de grupo, entre outros.

O aconselhamento dos meus colegas de estágio sobre aspetos menos positivos nas minhas aulas, a emissão das suas opiniões relativamente a estratégias por mim adotadas, a correção de falhas e fracassos foram fulcrais no meu processo de auto reflexão. A discussão de diferentes ideias, a incompatibilidade de pensamentos e o respeito ao cruzar todas estas disparidades fizeram das nossas partilhas de núcleo momentos de verdadeiro enriquecimento formativo e pessoal.

“A possibilidade de criar situações de formação que estimulem a cooperação entre dois ou mais professores que estão em formação, suscitando a sua Supervisão mútua, constitui um eficaz complemento ao trabalho que estes desenvolvem com o formador” (Onofre, 1996, p. 88).

3.3.7. Os meus Alunos

A atribuição de turmas ocorreu em reunião de núcleo com o PC. As opções variavam desde o ensino básico ao secundário, assim como na heterogeneidade características dos diferentes cursos.

O PC deixou ao critério do núcleo a escolha das turmas. A minha primeira vontade residia na experiência de lecionar uma turma do ensino básico e outra do ensino secundário, de modo a identificar e vivenciar as grandes dissemelhanças entre ambos. Após diálogo com os meus colegas de núcleo, a distribuição foi consensual e ajustada às preferências de cada um. Para minha satisfação fiquei com uma turma de 9º ano e com uma de 12º ano, sendo estas as minhas turmas fixas, durante todo o ano letivo. Como turma rotativa escolhemos um 10º ano, ficando eu responsável pela mesma no 2º período.

Para planear e preparar o ensino, o professor deve conhecer “o mais exatamente possível as situações concretas da vida dos seus alunos (...) deve preocupar-se com a esfera direta da vida e dos interesses dos alunos” (Bento, 2003, p. 74). Para conseguirmos um conhecimento pormenorizado dos nossos alunos, eu e os meus colegas de estágio construímos uma ficha de caracterização inicial do aluno (Anexo I), de modo a resgatar todas as informações importantes dos mesmos e relevantes para a nossa intervenção. Esta ficha de caracterização, preenchida pelos alunos na primeira aula englobou questões relativas a vários domínios, como por exemplo: dados pessoais, filiação, encarregado de educação, percurso escolar, percurso desportivo, historial médico, hábitos diários e expectativas. Posteriormente, irei expor algumas informações que extraí da minha análise reflexiva sobre os dados obtidos que, considerei importante, para a minha intervenção na prática. O aluno deve ser considerado enquanto sujeito individual, com experiências singulares, motivações específicas e dificuldades particulares.

3.3.7.1. 9ºA – Turma Fixa: Um ensino conduzido pelo coração e pela razão

A minha maior conquista neste ano de estágio foi com a turma do ensino básico. A turma era constituída por 30 alunos, dos quais 12 elementos eram do género feminino e 18 do género masculino. A turma caracterizou-se por não possuir nenhum aluno repetente e integrar um aluno de Necessidades Educativas Especiais (NEE). A média de idades incidia nos 14 anos, havendo dois alunos com 13 e dois com 16 anos, contribuindo para um ensino homogéneo. O horário das aulas foi distribuído por dois blocos de 60 minutos, sendo eles às 15h45 de terça-feira e às 11h50 de quinta-feira. O primeiro horário, por ter a particularidade de ocorrer da parte da tarde, os alunos apresentavam-se mais ativos e predispostos para a prática, já no horário de quinta-feira os alunos aparentavam, por vezes, algum cansaço por ser ao fim de uma manhã de aulas e se estar a aproximar a hora de almoço. Contudo a predisposição da turma para a prática era, frequentemente, elevada. Relativamente ao estado de saúde dos alunos, as principais doenças apresentadas foram a asma, rinite alérgica, arritmia cardíaca e diabetes. Esta informação foi de extrema importância, uma vez que a disciplina de EF caracteriza-se pela sua natureza física, sendo fulcral que o professor esteja atento a qualquer indício de anormalidade e se encontre preparado para intervir sempre que necessário. Por exemplo, nos alunos com asma e arritmia cardíaca tinha como preocupação as intensidades impostas a cada atividade, já na aluna com diabetes procurava estar atenta aos seus comportamentos alimentares, embora não fosse necessário, pois a aluna apresentava uma enorme responsabilidade e auto disciplina. Independentemente do problema que os alunos possuísem procurei estar sempre atenta a possíveis sintomas e complicações. Relativamente à disciplina, a turma revelou na ficha de caracterização um enorme gosto e motivação para a prática, sendo à partida uma vantagem no processo de ensino aprendizagem. O facto de um terço da turma praticar desporto, foi um aspeto positivo que sobressaiu nesta análise.

Esta turma foi com a qual estabeleci mais contacto uma vez que lecionei 66 aulas. Considero que tenha exigido de mim mais dedicação e empenho,

uma vez que os alunos se encontram numa idade mais delicada do seu crescimento. Foi necessário inculcar regras e rotinas à turma e estar sempre atenta a comportamentos desviantes e fora da tarefa, pois a turma caracterizava-se por possuir um comportamento bastante ativo. O facto de ainda pertencer ao ensino básico faz com que a turma se integre no ensino privado, exigindo, portanto, alguns cuidados acrescidos, quer no que diz respeito à forma de tratamento, ao vocabulário e expressões a utilizar, assim como às ações corretivas no caso de indisciplina.

Talvez por ter exigido mais de mim, quer a nível de estratégias de planeamento quer de controlo da turma, esta foi, sem dúvida alguma, a que mais felicidade me provocou neste ano de estágio. A grande conquista feita com os alunos do 9ºano foi conseguir levar os mesmos ao sarau de ginástica, objetivo a que me propus logo no início do ano letivo, aquando o planeamento anual. Este objetivo que estabeleci foi uma tarefa complicada, em detrimento da pouca admiração que muitos alunos, principalmente os rapazes, possuíam da modalidade. Por alguns momentos, achei que não ia ser capaz de vencer o desafio, pois com o decorrer das aulas, a motivação dos alunos não ia ao encontro da que eu esperava. Contudo, algo mudou! Algumas estratégias que implementei ajudaram-me a conquistar e motivar os alunos. Estas estratégias serão apresentadas e descritas posteriormente.

O professor pode constatar a importância e a marca que deixa nos seus alunos através do respeito e admiração que estes demonstram por ele. De forma prazerosa, pude confirmar tal sentimento com grande magnitude, no final do ano, no momento da despedida. No final da última aula, ofereci a cada aluno, uma lembrança que tinha preparado da turma e do ano letivo impressa num pequeno postal. A reação foi claramente espontânea. Eles deixaram transparecer uma onda calorosa de gratidão, empatia e saudade que jamais esquecerei. Foram os meus primeiros alunos e os meus meninos do ano de estágio, foram especiais e contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

3.3.7.2. 12ºAQB1 – Turma Fixa: Um ensino conquistado

A turma de 12º ano do curso de Análises Químico-Biológicas foi a minha 2ª turma fixa e caracterizou-se pelas suas diversas particularidades. Esta turma era constituída por 23 raparigas e 4 rapazes, pelo que nenhum dos elementos era repetente. A média de idades da turma situava-se nos 17 anos. O facto de ser uma turma do curso de saúde e, constituída maioritariamente pelo sexo feminino revelou alguma incompatibilidade a nível de destreza motora com a prática de atividade física mas, em contra partida, a turma demonstrou, de uma forma geral, prazer nas aulas, por estas constituírem um momento com alguma margem de alívio de tensão, subjacentes a determinadas preocupações. O horário da disciplina era constituído por apenas um bloco semanal de 90 minutos, sendo este à sexta-feira às 11h35, pelo que, a meu ver, foi vantajoso, pois acredito que os alunos se sentissem mais bem-dispostos e predispostos por ser o último dia da semana. No que concerne ao estado de saúde, alguns alunos apresentaram indicadores que exigiram cuidados e atenção ao longo das aulas. O problema mais incidente foi a nível do joelho, quatro alunos apresentaram este quadro problemático. Também a asma, rinite alérgica, anemia, discopatia e coxitis foram alguns dos problemas apresentados. Desta totalidade de alunos, 7 integram um grupo no qual o seu problema constituiu um fator condicionante para a prática de atividade física, todavia esses mesmos jovens tinham consciência das suas limitações na prática do exercício físico, pelo que eram capazes de gerir, de forma autónoma, o esforço e a sua performance máxima, não surgindo problemas ao longo do ano. O meu controlo era, igualmente, contínuo e atento, especialmente nos casos mais críticos, como por exemplo na realização técnica de alguns movimentos específicos do treino funcional. Relativamente à disciplina, a turma dividiu-se quanto ao gosto pela mesma, havendo alunos que possuíam grande admiração pela prática física e outros que, pelo contrário, a EF não era de todo uma disciplina prazerosa. Uma característica que sobressaía muito na turma residia na personalidade extrovertida dos alunos, estes tinham uma grande necessidade de se expressarem, sendo um aspeto que dificultou, numa fase inicial, a minha instrução. Esta turma também me deu muito prazer de lecionar

ao longo do ano, pois era sempre recebida nas aulas de forma entusiasta pelos alunos. A proximidade de idades entre mim e a turma fez com que a minha atuação com os mesmos fosse particularmente diferente da que eu tinha com o 9º ano. Nesta turma o que comandava era o respeito, a consideração, a atribuição de um estatuto aos alunos de adolescentes prestes a entrar na maioridade. Considero que esta relação de proximidade com os jovens foi o que me fez conseguir estabelecer um ensino eficaz, com uma liderança conquistada e nunca imposta.

3.3.7.3. 10ºCM1 – Turma Rotativa: Um ensino com objetivo de motivar

A turma de 10º CM1 foi a turma rotativa do núcleo, pelo que só tive a oportunidade de ser responsável pela mesma, durante o 2º período. Contudo desde cedo, mesmo através da observação das aulas do 1º período pude analisar o comportamento peculiar dos vários alunos, divergindo este pelo interesse e desinteresse. À semelhança do 12º AQB1, a turma é também pouco equilibrada a nível de género, pelo que integra 26 raparigas e 5 rapazes, nenhum repetente. Fazendo uma análise genérica à turma, existe uma grande ausência de *skills* motoras, porém a problemática fundamental reside no género feminino, em que algumas raparigas se destacam pela sua aversão à disciplina e não se empenham minimamente nas aulas, com o intuito de colmatar essas dificuldades, recusando-se muitas vezes à prática da sessão. O horário das aulas era dividido em dois blocos semanais de 60 minutos, sendo às 8h00 de terça-feira e às 10h25 de quarta-feira. Ambas as aulas tinham desvantagem nos seus horários, à terça-feira os alunos chegavam frequentemente atrasados e a predisposição para a prática física era reduzida, à quarta-feira a predisposição melhorava um pouco pelo horário ser entre aulas, contudo a diferença não era muito significativa.

Para esta turma tracei como objetivo o incremento pelo gosto do exercício físico, para tal recorri à aplicação do MED a fim de provocar algum registo de interesse competitivo e afiliação com a prática. No final do período pude concluir que alcancei alguns resultados, embora poucos, no que concerne às preocupações em causa. Com a aplicação do MED, fui capaz de envolver

em maior escala os alunos nas aulas e de cultivar algum espírito competitivo. Contudo, de uma forma geral, as alunas que apresentaram, no início do ano, uma relação hostil com a disciplina, continuaram a apresentar essa mesma relação pouco empática com a EF.

“Ao ser assim professor, no cumprimento da obrigação de ensinar aprendo com todos, faço o exercício da tolerância com alguns, amo perdidamente a outros e sou sobretudo exigente e severo com aqueles de quem mais gosto. Esforço me em guardar observância à advertência de Russel: “Ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor.”
(Bento, 2004, p. 44)

4. Realização da Prática Profissional

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

“A planificação e análise/avaliação do ensino são, justamente, necessidades e momentos desencadeadores de reflexão acerca da teoria e prática do ensino. Por isso mesmo, aumentam a competência didática e metodológica e geram segurança de ação. Não somente porque o ensino, mediante planificação e análise, adquire os contornos de uma atividade racional, humana, mas também porque, deste modo, o professor se liberta de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo.” (Bento, 2003, p. 10)

De acordo com o mesmo autor “o professor não está nem pode ser dispensado da planificação do ensino. (...) o ciclo de ação do professor não deve limitar-se a uma pretensa preparação direta e à realização das aulas, deverá sim assumir as tarefas de planificação, de realização, de análise e avaliação do ensino, isto é, as tarefas componentes da sua ação como num ciclo contínuo: plano (anual, periódico) → preparação das aulas → realização de aulas → análise e avaliação → plano (anual, periódico) →...” (2003, p. 25).

A didática prescreve “como tarefas centrais do professor, intimamente associadas, a planificação, a realização, a análise e avaliação do ensino” pois “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” (Bento, 2003, p. 16), o que mais uma vez nos confirma a importância das várias fases de trabalho.

4.1.1. Preparação do Ensino

4.1.1.1. Conceção do ensino da Educação Física

“O ensino da EF tem como objetivo garantir um nível elevado da formação básica – corporal e desportiva de todos os alunos. Como disciplina escolar a EF constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva.(...) A EF é um processo pedagógico complexo, determinado na sua dinâmica por leis, leis

pedagógicas, psicológicas, biológicas, neurofisiológicas, biomecânicas, bioquímicas e leis do movimento.” (Bento, 2003, p. 41)

De acordo com Matos (2014, p. 157) “os fundamentos que ditaram o lugar da educação física no sistema educativo, bem como a forma como historicamente se desenvolveram (ou não) os argumentos teóricos da sua justificação, ajudam-nos a sintetizar a compreensão de uma conceção de educação física integradora, humanística, centrada na formação integral do aluno, com aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento e formação através da ação desportivo-motora corporal competente”.

Segundo o Programa de Desporto Escolar do Ensino Secundário “a concepção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de Educação Física) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da actividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. (...) Esta concepção concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada - intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (Jacinto et al., 2001, p. 6). O autor utiliza o termo actividade física contudo o mais adequado seria exercício físico na medida que a função pedagógica inerente a este último termo vai mais ao encontro do pretendido e objetivado no programa e na disciplina. Actividade física engloba várias tarefas que se associem a gastos energéticos, sendo que subir e descer escadas constitui-se actividade física. Estando, bem conscientes, que a EF procura explorar o repertório motor das crianças e jovens com habilidades desportivas específicas, o termo exercício físico remete-nos com maior exatidão e especificidade para isso mesmo.

Não obstante, Graça (2014, p. 108) adverte que “acontece desde logo que a ecologia da escola não se tem mostrado favorável e está muito longe de requerer que a educação física se desenvolva como uma área de exigência de aprendizagem”. Seguindo a opinião do mesmo autor “importa, concomitantemente, renovar o discurso pedagógico que demande pela

justificação e apreciação crítica do valor educativo dos objetivos, dos conteúdos, das formas de ensino e aprendizagem e dos resultados de aprendizagem alcançados em educação física” (2014, p. 120).

Do exposto, entende-se que a presença da disciplina de EF no currículo é fundamental na formação das crianças e jovens, ela não deve nunca ser desvalorizada e esquecida. Há uma necessidade constante de reforçar os benefícios da mesma no desenvolvimento do ser humano.

4.1.1.2. Análise dos Documentos Centrais

O programa de ensino numa dada disciplina assume quase um “carácter de lei” e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor.” (Bento, 2003, p. 19)

Uma das primeiras tarefas deste ano de EP, inerentes ao processo de planeamento e preparação do ensino, ainda num período precedente ao início das aulas, foi a “Análise Crítica aos Programas de Educação Física”, trabalho este que foi realizado em sede NE, culminando nas seguintes ideias chave:

“O Ministério da Educação elabora os programas, referindo as competências essenciais para cada ciclo de escolaridade para que haja, a nível nacional, uma equidade nos conteúdos a lecionar. Cabe ao docente examinar, interpretar e agir em concordância com eles, adaptando-os às condições da escola e recursos da comunidade, num projeto que vá ao encontro dos alunos. (...)

A existência de um programa de EF é indispensável, para além de ser essencial no desenvolvimento integral dos alunos, quer no domínio físico, cognitivo e social é também uma disciplina com inúmeros benefícios à saúde.

Este documento apresenta-nos as finalidades, os objetivos gerais do programa e uma visão geral dos conteúdos, onde encontramos os níveis de especificação e organização curricular. Fornece-nos várias sugestões metodológicas focando, principalmente, o plano de turma, sendo ainda

possível encontrar as normas avaliativas e, por último, um pequeno item relativo aos recursos. (...)

Após a análise do programa verificamos que certamente será difícil cumprir os programas escolares elaborados pelo Ministério da Educação, tanto pelo elevado número de modalidades abordadas durante o ano como pela grande diferença existente entre o nível de competência esperada pela aplicação dos programas e o real nível de competência que os alunos conseguem adquirir.

Com efeito, acreditamos que os alunos passam por uma iniciação constante na disciplina de EF, razão pela qual pensamos que seja necessário a adaptação dos programas (...) as escolas devem construir e desenvolver as suas pequenas reformas e mudanças curriculares, o que nos parece ser ajustado, uma vez que temos de ter em consideração o contexto onde estamos inseridos e desenvolvimento individual de cada aluno.” (Análise Crítica aos Programas de EF, p.2-26, 2013/2014)

Bento (1981, p. 37) justifica a existência dos programas de EF da seguinte forma, “é preciso determinar, à Educação Física e Desportiva, para cada estágio evolutivo, para cada escalão educativo, objetivos bem definidos. Porque contêm entre si relações de precedência.” O mesmo autor salienta que “o ensino em Educação Física carece de ser balizado por uma metodologia ou didática respetiva, quer ainda por programas elaborados em conformidade, isto é, pedagógica e cientificamente reconhecidos” (2003, p. 8). “O programa constitui, assim, um guia para a acção do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da Escola” (Jacinto et al., 2001, p. 8)

Contudo ao longo da nossa análise sobre o programa nacional identificamos alguns conteúdos, objetivos que parecem estar desenquadrados da realidade das escolas. Nestas situações surge a exigência do professor saber até onde é que os seus alunos conseguem ir ou qual a linha de aprendizagem em que os deve conduzir. Nesta análise verificamos a dificuldade que os professores lecionem todas as modalidades propostas num único ano e principalmente, da forma tão complexa e exigente como os conteúdos estão orientados nos programas centrais.

4.1.1.3. Análise dos Documentos Locais

“(...) Mas não é o único documento de referência para a realização do ensino. É complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da classe ou turma.” (Bento, 2003, p. 19)

Segundo (Bento, 2003, p. 25) a decisão metodológica do professor “tem de integrar a combinação do programa ou modelo (construído por outros para utilização concreta, mas também com intenções de generalização e, por isso, com uma certa abstração) com outros métodos e meios. Para isso tem que partir das situações actuais na escola, das condições concretas em cada classe ou turma”. Desta forma, é necessária a conjugação e articulação dos documentos centrais com os locais. Estes últimos prevalecem no sentido de se adaptar o mais concretamente à realidade contextual. Para tal, a análise dos documentos realizados em âmbito escolar e local também tem de ser efetuada. Alguns exemplos são o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, entre outros.

Aquele ao qual eu e o meu NE debruçamos mais tempo na sua análise foi o Regulamento Interno da disciplina de EF³, extraindo as seguintes ilações.

“Numa análise geral ao regulamento interno das aulas de EF, concluímos que este se apresenta incompleto e desatualizado face à realidade do ano letivo 2013/2014. Incompleto visto que observamos a ausência de alguns tópicos, os quais consideramos fundamentais para o bom funcionamento das aulas de EF, como por exemplo, o tema dos acidentes nas aulas. Desatualizado, ao nível da duração das aulas (...) e está elaborado de forma demasiado abrangente, dado que o tópico “normas” engloba temas como o equipamento, a segurança, a higiene saúde e as instalações/material desportivo. Atendendo ao referido anteriormente e após uma reflexão conjunta propomos que o regulamento seja reformulado, estratificando-o para que seja mais acessível a sua leitura e

³ Regulamento Interno das aulas de Educação Física da EC 2013/2014.

respetiva interpretação.” (Análise do Regulamento Interno das Aulas de Educação Física, p. 2, 2013/21014)

Após análise e reflexão vimos pertinente a proposta de um Regulamento Interno das Aulas de EF reformulado, tendo sido este apresentado e justificado ao Grupo de EF e aprovado pelo mesmo. Face a esta reformulação, foi construído um *flyer* incorporando as principais regras do regulamento, com o objetivo de distribuir aos alunos na primeira aula.

Bento (1987, p. 20) ressalta a complementaridade dos documentos centrais com os documentos locais no processo de planeamento, afirmando que:

“a programação do ensino (a nível central) e planificação do ensino (pelo professor) constituem um processo unitário, racional e complexo da concretização progressiva de indicações generalizadas. Envolve a consideração das condições locais e uma análise objetiva, desagua na realização do ensino e desencadeia uma retroação devida a reflexões posteriores e análises do produto e processos *educativos*.”

4.1.1.4. O Processo de Planeamento

De acordo com Bento “os trabalhos de planeamento do professor de Educação Física relacionam a direção essencial das exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta; são expressão da personalidade do professor, do conhecimento e competência do seu estilo individual de ensinar. Isto implica o jogo conjunto das indicações programáticas (pré-planeamento central) e das condições e ações (locais) que as prolongam e concretizam. (...) A definição do essencial e a concentração em pontos fulcrais são requisitos indispensáveis em todos os níveis de planeamento, o que exige grandes conhecimentos específicos e competência didático-metodológica, bem como um grau elevado de consciência de responsabilidade da parte do professor” (2003, p. 57).

Para o mesmo autor a “lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspectiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis

das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor” (2003, p. 59).

Durante este ano de EP, no meu processo de planeamento recorri a três níveis distintos: o Plano Anual, o Plano de Unidade Didática (UD) e o Plano de Aula. Com estes níveis de planeamento consegui uma melhor organização do meu trabalho partindo de uma macro para uma micro dimensão.

4.1.1.4.1. Plano Anual

O plano anual é, segundo Bento (2003, p. 59), “um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”.

Este documento foi o primeiro a ser realizado aquando o processo de planeamento. Ele contém os objetivos para o ensino, e a distribuição das unidades didáticas (UDs), isto é, as matérias de ensino, pelos três períodos letivos, funcionando como uma previsão do ano, mas apenas em termos genéricos.

O planeamento anual pressupõe a realização de “trabalhos preparatórios” de “estudo (...) do programa central, (...) dos alunos, (...) das condições materiais (...) e das decisões colectivas do grupo de EF”, para que seja possível a “determinação e concretização dos objetivos anuais”. Seguidamente deve-se proceder à “distribuição e ordenamento de horas e matérias”, com a “indicação de controlos, para avaliação do nível de formação e educação alcançado”, assim como a “marcação de pontos altos no ano letivo” (Bento, 2003, pp. 68-70). O extrato de reflexão seguinte é ilustrativo das considerações à elaboração do plano anual para a turma do 9º ano:

“Após análise do calendário escolar para o 3º ciclo do ensino básico e contabilização das aulas de EF disponíveis em cada período, para o respetivo horário semanal da turma resultou o planeamento anual (...) podemos observar dentro de cada mês, quais os dias das aulas a lecionar, assim como a matéria a abordar em cada um desses dias. A opção das matérias resultou da intenção que os alunos vivenciassem tanto desportos individuais como coletivos propostos no programa, quer a nível de diferenciação das exigências motoras de cada, quer a nível dos

valores intrínsecos de cada prática. As matérias foram distribuídas de forma alternada entre períodos, tendo cada um deles, no mínimo, um jogo desportivo coletivo e um desporto individual. Em cada período estão reservadas aulas sem planeamento – aulas de reserva. (...) Estas aulas são destinadas para eventuais atividades realizadas pelo colégio, como por exemplo, o Corta-Mato, a Expocolgaia, ou alguma visita de estudo que os alunos possam ter, mas que ainda não constem no Plano Anual de Atividades.

O planeamento anual é um mero objeto de trabalho do professor, um guião orientador da sua prática docente. Não é um documento definitivo e imutável. Pelo contrário, está em constante modificação, consoante alguns constrangimentos ou acontecimentos que possam eventualmente surgir. O desenvolvimento e dificuldades dos alunos ou até mesmo limitações a nível de materiais e/ou de infraestruturas podem exigir alterações neste planeamento.” (Planeamento Anual do 9ºano, do ano letivo 2013/2014)

Na construção do planeamento tive em atenção várias condicionantes influenciadoras no seu período de aplicação de acordo com o público-alvo a que se destinava. Como por exemplo o facto de ser 2º ou 3º período possibilita a escolha de matérias para a sua prática *outdoor* ou *indoor*. Já segundo Bento (2003, p. 122) “nenhuma outra disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a Educação Física. Este fator é determinante para a elaboração do plano anual de ensino, nomeadamente para a distribuição das unidades temáticas pelos diferentes períodos e aulas, e mesmo até para a escolha de modalidades e disciplinas desportivas”. O acontecimento de eventos marcantes como o corta-mato escolar e o sarau gímnico também foram determinantes na minha distribuição de matérias pelo ano.

Na turma do 9º ano lecionei atletismo, voleibol e basquetebol no 1º período, seguindo-se badminton e ginástica acrobática no segundo e, por fim, o último período foi destinado a futebol. No 12º ano devido ao menor número de aulas, as modalidades lecionados foram, igualmente, em menor quantidade. No 1º período as modalidades lecionadas foram atletismo e basquetebol, no 2º período voleibol e no 3º período badminton. No 2º período estava, ainda,

encarregue do processo E-A da turma rotativa, coincidindo com a lecionação de badminton e voleibol à turma do 10ºano.

Nesta medida, o planeamento anual foi uma ferramenta que me acompanhou ao longo do ano, quer no auxílio da construção das UD's ou dos planos de aula. Contudo a importância da elaboração deste documento reside, logo no início do ano, na consciência e conhecimento por parte do professor acerca da sua atividade anual.

4.1.1.4.2. Plano de Unidade Didática

Antes de iniciar a lecionação das modalidades selecionadas procedi à estruturação e organização da matéria. Para tal recorri à realização do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), modelo criado por Vickers e intitulado originalmente de "Personalized Knowledge Structure" (1990, p. 19).

O MEC foi uma ferramenta essencial no processo de E-A deste ano de EP, pretendendo assim facilitar o meu conhecimento e compreensão da modalidade e funcionando, ainda, como um guião. Este é um modelo configurado com base em três fases, sendo elas a fase de análise, a fase de tomada de decisão e, por último, a fase de aplicação. Integrados nestas três fases podemos encontrar oito módulos distintos que se agrupam conforme o seu assunto. Este modelo surgiu numa tentativa de tornar o ensino mais eficaz e de orientar o professor de EF a agir de forma refletida e ponderada, na medida que serve como um meio de ligação entre o conhecimento declarativo e o conhecimento processual.

A fase de análise integra os três primeiros módulos. O módulo 1 refere-se à análise de um desporto através de um conhecimento específico e hierarquizado, isto é, o professor procura conhecer o conteúdo específico da modalidade que irá ensinar à sua turma; o módulo 2 à análise do ambiente de ensino (contexto local onde a escola está inserida, o espaço exterior e interior e as condições locais e económicas do meio envolvente) e o módulo 3 à análise dos alunos (caraterísticas, capacidades e contexto social inserido). Estes 3 módulos agrupam-se na primeira fase devido à sua componente de análise, dando-nos informação sobre o objeto de trabalho, com quem vamos trabalhar e onde vai incidir o nosso trabalho. A fase de tomada de decisão contém 4

módulos. O módulo 4 trata de determinar a extensão e sequência apropriadas, tendo em conta a análise aos alunos realizada anteriormente. Este planeamento teve grande importância, servindo de guia para a realização dos planos de aula, certificando a manutenção de uma ordem lógica e organizada da abordagem dos conteúdos, tendo sempre em conta as características e as dificuldades da turma. O módulo 5 incube-nos de traçar objetivos, o módulo 6 pretende que se estruture um sistema de avaliação adequado e, por fim, o módulo 7 diz respeito à preparação de progressões no ensino. A última e terceira fase é a fase da aplicação e é, como o nome indica, a aplicação na prática de tudo o que esteve em estado de preparação, é pôr em prática toda a teorização efetuada nos 7 primeiros módulos. Contudo, não se tem obrigatoriamente que se seguir o que se preparou, podem surgir novas situações que não foram tidas em consideração e que podem na mesma influenciar a nossa intervenção prática. Os oito módulos relacionam-se entre si com um seguimento peculiar, assim como as três fases. Os primeiros módulos vão influenciar a determinação dos seguintes assim como o último módulo vai depender de todos os outros que estão para trás. Há um pormenor especial a ter em conta que é a ordem dos mesmos, esta não pode ser alterada. Não é possível determinar objetivos sem conhecer em que níveis os alunos se encontram e para tal o professor tem que conhecer bem os seus alunos, assim como a decisão acerca da extensão e sequência não é possível se não tivermos conhecimento da modalidade que vamos abordar.

O MEC é um modelo teórico que não se limita à técnica e à tática, aborda diferentes categorias. Estas categorias designam-se categorias transdisciplinares por serem princípios de instrução comuns a vários desportos. As categorias transdisciplinares habitualmente designadas são a cultura desportiva; conceitos fisiológicos; habilidades motoras; e conceitos psicossociais. A cultura desportiva contém o propósito da atividade (objetivo), preocupações acerca da segurança e responsabilidade, regras básicas e equipamento. Os conceitos fisiológicos ou fisiologia do treino e condição física incluem principalmente o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas. As habilidades motoras são a categoria mais exaustiva onde todas as habilidades motoras, técnicas e táticas, são abordadas. Por fim, os conceitos psicossociais são valores e atitudes de

comportamento relacionados com matéria em causa, podendo ser ensinados aos alunos em aulas separadas ou de forma integrada através da UD. A importância que o MEC tem é referida do seguinte excerto retirado do MEC realizado no ano de EP:

“Com a realização do MEC o professor tem um instrumento de trabalho que o ajuda a organizar as tarefas e necessidades exigidas pela sua atividade. Através deste documento consegue desde logo esquematizar um conjunto de informação essencial à posterior função de dar aulas, começando por ter um conhecimento específico do que vai lecionar e sentindo-se totalmente à vontade nos conceitos, regras, definições, entre outros. A análise dos alunos e do meio são dois módulos fundamentais, em detrimento da sua análise o professor é capaz de decidir corretamente acerca da especificidade da matéria, o que dar e como dar, da determinação de objetivos e de escolher quais os sistemas de avaliação a aplicar consoante as características que os alunos apresentam. O planeamento de uma aula, de uma UD ou de um ano não pode nunca ser feito sem ponderação e reflexão. Existem inúmeros fatores a ponderar sendo eles integrados no MEC. Outro benefício da realização do MEC é a sua consulta facilitada. O professor pode, a qualquer altura do ano, recorrer a este instrumento face a qualquer dúvida que tenha. O MEC têm como objetivo o sermos professores mais eficazes.” (MEC de badminton do 12º ano, para o ano letivo 2013/2014)

Retomando ao módulo 4 este caracteriza-se por ser a fase de planeamento intermédio, posterior ao planeamento anual e precedente ao plano de aula. No excerto seguinte, retirado da UD de Atletismo do 9ºano, 1º período do ano letivo 2013/2014 é possível verificar as considerações tidas aquando a realização da mesma:

“Esta UD de Atletismo foi construída tendo em consideração o ano da turma a lecionar, neste caso, o 9º ano. A UD apresentada foi resultado de uma análise quer dos objetivos referenciados pelo Programa de EF para o 3º Ciclo, quer das condições físicas e temporais disponíveis para a realização das aulas. (...) A introdução destas matérias foi planeada seguindo uma lógica de dificuldade. (...) No decorrer da unidade didática, o planeamento poderá ser alvo de algumas alterações decorrentes da

evolução dos alunos, da dinâmica das aulas e da necessidade de possíveis adaptações ao ambiente envolvente.”

Importa salientar que de acordo com Bento (2003, p. 75) “as unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Abrangem um propósito (...) de ensino (...), delimitado, que se estende por várias aulas. As unidades de matéria e de ensino são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas”. “Deste modo é possível atribuir a cada aula os seus objetivos específicos, (...) assim, cada aula não surgirá mais isolada na sua função e estrutura” (Bento, 2003, p. 77). Ainda neste contexto, o mesmo autor reforça que “é preciso que não restem dúvidas que o planeamento da unidade temática comporta, de acordo com as suas linhas mestras, uma determinada decisão e opção acerca do problema “matéria-tempo”. Não raras vezes o confronto com este problema revela abordagens e interpretações deficientes da essência dos programas e do próprio ensino.” (2003, p. 80).

Durante este ano de EP tive a oportunidade de construir várias UD's, partindo de um exemplar de UD fornecido pelo meu PC. A maior dificuldade que senti na sua elaboração incidiu sobre a duração das unidades mais breves, sendo demasiado curtas, contendo aproximadamente 6 aulas. Face a esta situação sentia e receava a impossibilidade de implementar um ensino eficaz, acreditava que os alunos não iriam adquirir nenhuns ganhos e isso preocupava-me. Ao longo do ano percebi, em simultâneo com a aplicação de UD's mais longas que o tempo disponível para o processo de E-A não permite a consolidação, por parte dos alunos, da totalidade dos conteúdos e, o que realmente importa mais, é que os alunos exercitem e estejam em atividade, tentando sempre evoluir e aprender matérias mais complexas. Percebi ainda que por vezes as UD's curtas são mesmo necessárias, principalmente em turmas com apenas uma aula semanal, por isso o fundamental é saber gerir essa condição da melhor forma possível, isto é, potenciando as aprendizagens e o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Nas minhas UD's era facilmente visível algumas informações básicas da mesma, desde a turma a que se destinava, à modalidade abordada, ao espaço disponível, assim como o nº da aula, a sua data e respetiva duração. Correspondendo a cada aula foram especificados os objetivos da mesma e objetivos comportamentais, isto é o que se pretende que aconteça na aula e as ações que são esperadas que os alunos tenham, respetivamente. A UD divide-se em quatro domínios, sendo eles, o psicomotor – das habilidades motoras, o psicomotor – da condição física, o cognitivo e o sócio afetivo. Em cada domínio era possível a especificação dos conteúdos intrínsecos a cada, interligando o conteúdo a cada aula, através da sua função didática – Introdução, Exercitação, Consolidação e Avaliação.

A organização sequencial da matéria foi ao encontro da perspectiva de Bento (2003, p. 80) de “*primeira transmissão concentrada*”, isto é, “os aspetos essenciais da nova matéria são colocados no início da unidade temática, dedicando-lhes o trabalho de uma ou mais aulas. Fica assim reservado o tempo e o espaço nas aulas seguintes para exercitar e aplicar de forma variada, para controlar e consolidar profundamente os novos ‘saberes’ e ‘poderes’”. Considero que esta distribuição sequencial e lógica da matéria e conteúdos pelas aulas seja a mais adequada no processo de ensino aprendizagem, para que os alunos consigam exercitar os novos conteúdos introduzidos e todos, ou a maioria, dos que já foram ensinados até ao momento e que são considerados logicamente mais simples.

Aquando a aplicação das UD's nunca foi necessário recorrer à alteração de conteúdos apenas, por vezes, interromperam-se as mesmas recorrendo-se depois a aulas de reserva para as concluir, alterando somente as datas das aulas, como por exemplo, devido a visitas de estudo não planeadas antecipadamente.

4.1.1.4.3. Plano de Aula

“A aula é verdadeiramente o ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor.” (Bento, 2003, p. 101)

A aula constitui, para Bento (2003, p. 107), o momento de ensino e “representa a unidade pedagógica e organizativa básica e essencial” nesse processo. “Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos” (Bento, 2003, pp. 102-104). Esta organização prévia da aula é crucial para que não se ressuma a uma atividade livre e espontânea. A este respeito o mesmo autor acresce que “um professor, consciente da responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus alunos, compreenderá que ensinar tem que ser mais do que o simples ‘deixar correr’ ou do que atividade rotineira” (2003, p. 178).

O plano de aula serviu para nortear o meu processo de E-A, focando-me essencialmente na formação dos alunos, preocupando-me sempre que a minha ação pedagógica fosse diversificada, em consonância com a individualidade dos alunos. A prioridade da aula recaía sobre a aprendizagem e aquisição de novo conteúdos para os alunos, possibilitando aos mesmos uma posterior exercitação, o mais extensa quanto possível, dentro do tempo disponível para a prática.

O meu plano de aula continha um cabeçalho com as informações básicas referentes ao período, UD a que pertencia, função didática destacada, o ano e a turma, o local da sua prática, a data, hora e duração, o nº de alunos, o nº da aula e o material necessário. Em todos os planos estavam presentes os objetivos previamente estabelecidos para a aula, nas quatro categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia do treino e condição física e conceitos psicossociais) (Vickers, 1990). Relativamente às preocupações práticas de realização do plano de aula utilizado neste ano de EP, para cada parte da aula fiz corresponder, a cada conteúdo, os objetivos

comportamentais, a situação de aprendizagem, a organização, as componentes críticas e o tempo. Todos os objetivos traçados vão ao encontro das capacidades dos alunos, ajustando e adequando as exigências aos mesmos. A construção do meu plano de aula obedeceu a uma estrutura lógica e ponderada, dividindo a totalidade da aula em três partes – a inicial, a fundamental e a final – ou, como denomina Bento “parte preparatória, parte principal e parte final” (2003, p. 152). Para cada parte situam-se objetivos distintos.

Na parte inicial das minhas aulas ocorria um breve diálogo comunicando à turma os objetivos e atividades que se iam desenvolver na aula, seguindo-se a ativação geral, isto é, a preparação funcional do organismo para a prática seguinte. Bento (2003, p. 153) foca, para esta parte preparatória da aula a “preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula.”

Com efeito, “é na parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são colocadas à prova” (Bento, 2003, p. 158). Na parte fundamental ou principal das minhas aulas constavam os objetivos centrais delineados e conteúdos selecionados na UD para aquela aula. Para este momento da aula, a preparação do plano de aula não recaiu apenas na construção das situações de aprendizagem, mas também, na seleção de métodos instrucionais a recorrer no ensino dos conteúdos incorporados nessas mesmas situações. O tempo efetivo que os alunos passavam na exercitação era sempre potenciado ao máximo.

Finalizada a parte principal da aula, durante este ano de EP apliquei um circuito de treino funcional às minhas turmas. Este circuito era composto por 5 estações diferentes e o trabalho de condição física era realizado com o peso do próprio corpo ou algum material desportivo (bolas e sinalizadores). Ao longo do tempo de aplicação tive a ideia de compor uma música programada a ritmos distintos, destinada ao acompanhamento dos alunos nos períodos de atividade e descanso. Posteriormente, pude verificar que esta estratégia foi muito benéfica e motivadora, pois os alunos revelaram maior entusiasmo na realização do treino funcional. Decorrido alguns meses da aplicação do circuito,

em sede de NE, decidimos colocar esta tarefa na parte inicial da aula, com o intuito de aproveitar a tarefa como função de aquecimento e, desta forma, rentabilizar o tempo disponível para a prática desportiva da modalidade a lecionar. No término da aula, surge o retorno à calma. Frequentemente tentei realizar um breve diálogo final com a turma salientando aspetos positivos e/ou negativos que sucederam na aula, assim como, referir algumas informações e objetivos pretendidos para uma próxima aula. Digo “frequentemente” pois numa fase inicial foi difícil a imposição deste momento na aula, muito devido à pressa que os alunos apresentavam de ir embora mal acabasse a prática física. Este problema foi sendo combatido ao longo do ano, pelo que no final do mesmo já era facilmente possível controlar os alunos e consciencializá-los desta rotina. Para Bento (2003, p. 160) “no final da aula o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destaca aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas”.

No planeamento da aula importa, sobretudo, ter em atenção a criação de condições ótimas para que ocorra, efetivamente, aprendizagem. Bento (2003, p. 116) confirma isso mesmo, no momento que afirma que “para a Educação Física na Escola não interessa a forma mais evoluída de uma modalidade desportiva. A questão do ‘volume’ e do ‘grau de dificuldade’ da matéria de exercitação aponta para um ‘quantum’ de exercícios corporais, corretamente doseados sob o aspeto dos objetivos da adequabilidade às condições dos alunos e aos condicionalismos materiais e temporais reais.” Seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, “a redução do volume e as regulações do grau de dificuldade da matéria, a favor da repetição, da exercitação intensiva e da consolidação, correspondem às exigências do processo de aprendizagem motora, sobretudo em movimentos de difícil aprendizagem” (2003, p. 117).

Com efeito, em cada estruturação e aplicação do plano de aula tive como preocupação básica a densidade motora da aula, a máxima exercitação, o controlo e a avaliação dos comportamentos e competências motoras, o grau de empenhamento, atividade e motivação dos alunos. Contudo a realização do plano de aula não significa a vinculação absoluta da ação do professor ao planeamento efetuado. O seguinte excerto do Diário de Bordo ilustra isso mesmo:

“Nesta aula não consegui cumprir com todos os exercícios que tinha planeado, devido às dificuldades que os alunos apresentaram na realização do serviço por baixo. Como o tempo da aula é bastante escasso, preferi manter a turma a exercitar o serviço por baixo durante mais tempo e não realizar o jogo programado para a parte final da aula. São momentos como estes que nos ditam a ‘importância Q.B. (quanto basta) do plano de aula. (...) É fulcral que o professor elabore o Plano de Aula, não se limitando a imaginar ou a improvisar algo no momento, embora não pode nunca fixar-se a ele, pois o mesmo consiste uma mera previsão e guião.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 17 a 21 de Fevereiro de 2014)

Existem vários condicionalismos e limitações que sucedem durante a aula, ao quais o professor não consegue prever e, que exigem uma adaptação da atividade ao contexto real encontrado. Ao longo da minha vivência de lecionação neste ano letivo ocorreram, algumas vezes, situações que me obrigaram a adaptar o plano, modificando-o. Estas situações de diferentes motivos, como por exemplo a nível de organização, a prática simultânea da mesma modalidade com o professor ao qual me encontrava a dividir o pavilhão, reduzindo o material que pensada ter disponível; a nível dos objetivos, quando os alunos apresentavam muita dificuldade nos primeiros conteúdos da aula foi necessária a retenção na instrução desses mesmos conteúdos e, consequente, maior tempo de exercitação. Outro exemplo que sucedeu neste ano e que exigiu a não aplicação prática do plano justifica-se com o comportamento indisciplinar dos alunos que levou a aulas mais dirigidas para o desenvolvimento da condição e preparação física. Em suma, o plano de aula é um mero guião da prática do professor mas que deve ser realizado para uma ação de trabalho refletida e assertiva de acordo com os objetivos.

4.1.2. Realização do Ensino

4.1.2.1. O Primeiro Contacto com as Turmas

No primeiro período apenas tinha as minhas duas turmas fixas – o 9º e o 12º ano. Para a primeira aula de cada turma preparei uma dinâmica de grupo com a finalidade de os começar a conhecer. Quanto à minha turma rotativa embora a fosse conhecendo ao longo do 1º período, só pude desenvolver uma relação concreta de professor-aluno aquando o 2º período. Apesar da

semelhança estrutural da primeira aula para o 9º e 12º ano, as sensações foram distintas. Desde logo resgatei muitas características que diferenciavam ambas as turmas e tinha consciência que seriam necessários métodos e estratégias distintas aquando da minha intervenção com as mesmas. Era algo que não me assustava, pois tinha sido esta a principal razão de eu ter escolhido dois níveis de escolaridade tão diferenciados. À medida que ia contactando com as turmas fui ficando a conhecer a individualidade de cada aluno e a ter melhor domínio e controlo de toda a turma. Seguidamente, apresento um breve excerto referente ao primeiro momento com as minhas turmas fixas:

“Hoje foi a minha primeira aula de prática pedagógica na escola. A turma que me foi atribuída foi um 9º ano (...). O 1º impacto foi grande devido ao tamanho da turma, (...).

A aula iniciou-se pela minha apresentação enquanto professora estagiária da turma e com a transmissão de algumas informações relativas aos dias e horários das duas horas semanais de EF e o local das aulas. Seguiu-se o preenchimento da Ficha de Caracterização Individual pelos alunos. (...) Após a conclusão desta tarefa, procedi a uma breve apresentação do regulamento da disciplina, essencialmente nos tempos de equipar e tomar banho, o cuidado a ter com a recolha, utilização e arrumação do material, assim como da utilização responsável das instalações desportivas. Foi também indicado o equipamento a trazer para todas as aulas e os acessórios a não trazer (...). A nível da higiene pessoal, os alunos foram informados da obrigatoriedade do banho. Para segurança de todos os valores, todos alunos vão ser responsáveis pela saca de valores. (...)

Optei por fazer a minha apresentação e a comunicação do Regulamento Interno sentada no banco sueco à frente da turma que se encontrava sentada no chão. Esta posição foi pensada para estabelecer uma maior proximidade com a turma, para que os alunos se sentissem menos inibidos. De seguida, fiz o primeiro jogo de apresentação, aqui senti que os alunos, apesar de já se conhecerem, encontravam-se um pouco retraídos e acanhados, sabotando as regras do jogo com intenção de não serem o centro das atenções. (...)

O clima da aula foi adequado e o pretendido, embora notório que a turma possui bastantes alunos introvertidos, verificado pelo que foi dito anteriormente e pela atitude que adotaram na apresentação individual, nomeadamente a expressão

corporal e o tom de voz. Ainda se nota muito a barreira da puberdade, um determinado distanciamento entre rapazes e raparigas e, mesmo dentro de cada género existem grupos bem distintos, com pouca ou nenhuma cumplicidade e interação social. Espero ser capaz de colmatar ou atenuar esta falta de relacionamento e união intra turma. Uma possível solução poderá ser através de jogos e exercícios de cooperação que promovam o companheirismo e façam com que os alunos se deem a conhecer à turma. (...)

Após o término da aula senti-me satisfeita, pois todo e qualquer receio e ansiedade sentidos desvaneceram. Senti também o forte desejo e vontade em dar mais aulas, porque apesar de esta ter sido uma aula de apresentação pude contactar com um grupo de jovens que aparentemente têm gosto pelo exercício físico, sendo uma vantagem no processo de ensino-aprendizagem.” (Diário de Bordo – 1º Período, 12 de Setembro de 2013)

“Hoje foi a minha segunda aula de prática pedagógica na escola, mas com uma nova turma. A turma que me foi atribuída foi um 12º ano. (...)

Ao longo da aula, tive de ter muita atenção no controlo da turma, pois em qualquer oportunidade começavam com conversas paralelas. Devido ao facto de serem maioritariamente raparigas, existe maior propensão de agitação e “conversinhas”. (...)

No final da aula, os alunos visualizaram um vídeo motivacional da prática desportiva, quer para o gosto pelo treino e pela máxima desportiva do corpo e competição, quer para a prática regular de exercício físico para combater a obesidade e os riscos de saúde associados. No fim do filme lembrei os alunos acerca das regras mais importantes da disciplina, especificamente o horário a cumprir de início da aula e saída do balneário. (...)

De uma forma geral, a aula correu bem, sendo mantido um bom clima de 1º momento. Comparando esta aula com a dada ao 9º ano, senti muita diferença, principalmente pela turma em si. As minhas atuações foram bastante diferentes porque no 9º ano não posso dar nenhuma liberdade nas aulas, pois qualquer momento é bom para brincar, enquanto com o 12º já posso fomentar alguma autonomia e iniciativa ao longo das aulas.” (Diário de Bordo – 1º Período, 13 de Setembro de 2013)

Durante o 1º período fui conhecendo a turma rotativa, do 10º ano, numa perspetiva de segundo plano, pois era a minha colega de NE que se encontrava responsável pela mesma. Com a observação sistemática às suas

duas aulas semanais pude levantar uma série de interpretações acerca dos comportamentos e atitudes dos alunos, os quais me ajudarem a formular e construir estratégias para o próximo período com o objetivo de retificar e reverter algumas situações que ia identificando como problemáticas. Após a primeira aula com esta turma fiz, imediatamente, uma reflexão comparativa com as minhas turmas fixas, exposta de seguida:

“Esta semana iniciou o 2º período e com ele surgiram novos desafios. Durante esta época intermédia do ano letivo ficarei responsável por mais uma turma, respetivamente o 10º ano (...). Para além do aumento da carga horária poderei vivenciar muitas mais experiências a nível da prática pedagógica e, com um diferente ano de escolaridade. Assim sendo (...) poderei contactar com outra realidade.

As três turmas são em muito distintas. O 9º ano caracteriza-se, fortemente, pela sua tenra idade e atitude bastante ativa e dinâmica. Já a minha turma de 12º ano é composta por alguns alunos que não gostam da prática desportiva e outros que gostam, mas como a disciplina de EF ainda conta para a média, a dedicação dos alunos é constante. O mesmo já não espero que aconteça na turma rotativa, pois a nota de EF já não tem qualquer importância na média, sendo desta forma desvalorizada. Em análise a alguns comportamentos sucedidos no 1º período, destacou-se a falta de participação de grande número de alunas nas aulas de EF, devido à falta de motivação e gosto para a realização de exercício físico.

Após as duas aulas lecionadas à turma ainda não identifiquei indícios de tais comportamentos, visto que a participação em ambas as aulas foi bastante massiva. Contudo não perdi a oportunidade para aproveitar e transmitir já desde cedo a mensagem sobre a obrigatoriedade da participação e o respetivo processo de avaliação deste domínio.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 6 a 10 de Janeiro de 2014)

4.1.2.2. Dimensões de Intervenção Pedagógica do Professor

“A promoção de ambientes positivos de aprendizagem reivindica uma particular atenção à ecologia das sessões e às suas múltiplas determinantes contextuais, exigindo uma atenção cuidada sobre múltiplos aspetos didáticos.”

(Rosado & Ferreira, 2011, p. 185)

O professor é responsável pela globalidade da aula e consequente criação de um bom ambiente de aprendizagem. Para tal, a sua preocupação na aula foca-se em três sistemas de tarefas que são o controlo do comportamento e disciplina da turma, a gestão e organização da aula e a instrução. De acordo com Rosado e Ferreira (2011, p. 204) “a abordagem ecológica equaciona as determinantes ambientais dos comportamentos, das cognições e dos afetos, e exige que se reconheça que essa abordagem envolve a reflexão sobre o clima instrucional, organizacional, social, relacional, motivacional e moral. Uma boa gestão desses diversos ambientes é fundamental na criação de um envolvimento promotor das aprendizagens”.

4.1.2.2.1. Sistema Social

Segundo Rosado e Ferreira (2011, pp. 191-192). “O ambiente relacional é decisivo na satisfação pessoal dos professores e dos alunos, na manutenção da disciplina, do empenhamento e participação nas tarefas e no crescimento individual e de grupo no domínio sócio afetivo”. Por vezes, durante este ano de EP saía de algumas aulas com a preocupação do clima de aula e relacional com os meus alunos do 12º ano, situação esta que pode ser entendida com o seguinte excerto reflexivo:

“Preocupa-me o facto de a turma ser por vezes um pouco difícil de agradar, principalmente os elementos masculinos, pelo que facilmente saem da tarefa e se distraem com outra coisa que não a aula. Sinto ainda que três dos quatro rapazes são mais reservados não deixando tão facilmente que se crie um relação mais próxima de professor-aluno.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 10 a 14 de Março de 2014)

A boa gestão das regras e das rotinas surge neste sistema como promoção e otimização de um bom e funcional ambiente de prática. De acordo com Rosado e Ferreira (2011, p. 189) “as regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento reguladora das interações entre os (...) intervenientes, pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços. (...) As rotinas permitem (...) conhecer os procedimentos a

adotar na diversidade de situações de ensino (...), aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão”.

Algumas preocupações que tive a nível da organização e gestão da aula incidiram na criação de rotinas de receção dos alunos na hora inicial da aula; na criação de hábitos nas tarefas de preparação e arrumação dos espaços e materiais para a aula, na implementação de rotinas e regras de bom funcionamento da aula.

Rosado (2011, p. 189) afirma que “uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante, é crucial”. A imposição de regras de funcionamento da disciplina contém uma assimilação com a vida quotidiana. Todo o mundo é mediado por regras, direitos e deveres, no qual as pessoas por estarem em constante relação entre si devem-se respeitar e aprender a agir em comunidade. Nas aulas de EF não facilitei no cumprimento de regras, com o intuito de incutir nos alunos valores, um saber-estar social e que sejam capazes de desenvolver as competências.

“Relativamente ao problema identificado na turma: a não proteção dos brincos e piercings, penso que está a ser combatido (...) já detetei maior cuidado a esse respeito mas, (...), decidi começar na quarta-feira com a penalização de uma “Falta” a quem não cumprisse com a regra. (...) Para a turma saber que a minha chamada de atenção não tinha sido apenas uma ameaça, no final da aula relembrei-lhes da chamada de atenção feita na semana passada e referi que tinha verificado a ocorrência do problema, durante a aula, enumerando as duas alunas incumpridoras. Considero importante e fundamental para o desenvolvimento dos jovens a existência deste sentimento de compromisso e responsabilidade face à presença de regras de funcionamento de determinada organização ou meio.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 20 a 24 de Janeiro de 2014)

4.1.2.2.2. Sistema de Gestão e Organização das Tarefas

Segundo Rosado e Ferreira (2011, p. 189) “o sistema de gestão de tarefas corresponde a um plano de ação do professor/treinador que tem, ainda, por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos”. Em

algumas aulas tinha apenas disponível metade do pavilhão, o que em algumas modalidades este espaço não é suficiente e constitui-se uma maior dificuldade na organização. Assim sendo, o planeamento da ocupação dos espaços nos exercícios tem de ser bem realizado. Por vezes, as estratégias só surgem na própria prática, pelo que não se deve ter receio de alterar a dinâmica do exercício no momento. O excerto da reflexão de aula seguinte expõe essa mesma situação:

“Nesta aula, devido ao facto de ter disponível apenas metade do pavilhão arranjei uma forma de colocar uma outra uma fita perpendicular à fita normal, conseguindo evitar que seis duplas ficassem de fora da rede. Este método já poderia ter sido utilizado em aulas anteriores, otimizando o E-A. Contudo só hoje, após algum tempo de reflexão é que arranjei essa estratégia.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 3 a 7 de Fevereiro de 2014)

A preocupação primordial incorporada neste sistema é o aumento do tempo disponível para a prática e consequente otimização do tempo potencial de aprendizagem. O ensino de rotinas nas aulas, integrantes do sistema anterior, beneficia em muito o bom funcionamento das mesmas. Pretende-se que as rotinas virem regras, pois tem influência nos tempos que o professor gere e organiza a aula. O seguinte excerto comprova uma das rotinas implementadas que teve sucesso aquando a sua aplicação:

“Uma solução para reunir a turma toda rapidamente é através da contagem decrescente de 5 segundos, esta ação resulta muito bem pelo cumprimento dos alunos.” (Diário de Bordo – 1º Período, 29 de Outubro de 2013)

Como forma de organizar mais eficazmente a sessão é vantajoso, em algumas situações de aprendizagem, criar um circuito de estações, embora nestes casos o domínio da disciplina e comportamento da turma deve estar muito bem controlado.

“A aula exigia um trabalho um pouco autónomo dos alunos nas diferentes estações, uma vez que eu me foquei fundamentalmente na estação que apresentava maior perigo (a do salto em comprimento).” (Diário de Bordo – 1º Período, 5 de Novembro de 2014)

Segundo Costa (1995, p. 24) “é de esperar que a maximização das oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos esteja dependente, em larga medida, da forma como o professor reparte o tempo de aula pelas

diferentes funções de ensino”. É importante que a sequência e transição dos exercícios na aula ocorra de forma fluída evitando quebras no ritmo da aula. O extrato de reflexão de aula seguinte é disso ilustrativo:

“A aula de quinta-feira (9ºano, 2ª aula de ginástica) correu muito bem. Apesar de ter tido algum receio a nível de organização da sessão e à probabilidade da turma facilmente sair da tarefa, tal não aconteceu devido à sequência dos exercícios e à sua estrutura. Concluí que o fundamental é evitar qualquer período de tempos mortos e manter os alunos sempre em atividade, para que não se distraem, pois estão num ambiente mais propício a isso (sem sapatilhas no colchão, onde surge maior vontade de “brincadeira” com o parceiro). Como estratégia vou tentar planejar variados exercícios bem sequenciados para os alunos realizarem, de forma a possibilitá-los duma vivência mais rica e diversificada e, simultaneamente, sem nunca perder o verdadeiro objetivo a que se propõem, - o de aprendizagem.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 10 a 14 de Fevereiro de 2014)

O ensino modelado por níveis é necessário na maior parte das vezes, procurando que os alunos se enquadrem num determinado patamar. Ao longo do ano foi necessário dividir os alunos por níveis em algumas situações, tendo facilmente verificado os efeitos positivos quer na aprendizagem quer na motivação para a prática devido à igualdade de competências, eliminando sentimentos de frustração. “A criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis (...) ou muito fáceis (...).” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 187). Para o bom funcionamento da aula é fundamental que exista controlo da turma. Em todas as minhas turmas nunca senti que não tinha esse controlo, pois no caso de ter de assumir uma atitude mais ríspida os alunos tinham consciência da situação. A situação mais problemática que tive foi com um aluno do 12º ano, em que no final do jogo ele revoltou-se pela equipa ter perdido e criou um mau ambiente na aula. Rapidamente eu consegui controlar a situação e “acalmá-lo”, fazendo com que ele guardasse para si os seus aborrecimentos e proibi-o de continuar a discutir. Apesar do aluno estar bastante frustrado com a derrota ele percebeu e fez de tudo para suprimir o seu descontentamento.

4.1.2.2.3. Sistema Instrucional

“As tarefas instrucionais envolvem os comportamentos dos professores e dos alunos, (...), que dizem respeito à aprendizagem dos conteúdos (Hastie & Siedentop, 2006) e, em particular, à gestão da organização didática das matérias no que se refere à organização das progressões de ensino (Rink, 1993), do ritmo da sessão, do risco, da ambiguidade, bem como da novidade do desafio McCaughtry et al. (2008)” (Rosado e Ferreira, 2011, pp. 186-187).

A instrução é um processo que deve ser bem planeado e pensado, ele inicia-se a partir do planeamento da aula e ganha maior forma durante a mesma, podendo ocorrer na informação no início das sessões, na apresentação das tarefas motoras, no feedback pedagógico e no encerramento da sessão.

Associada à instrução surge a comunicação e é na aula que o professor deve ser capaz de adequar a sua instrução. Como afirmam Rosado e Mesquita (2011, p. 70) “é inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem” pelo que a “transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores”. A comunicação é o meio mais utilizado pelo professor na sua intervenção na aula, e pode assumir várias formas, como por exemplo verbal, gestual, postural, como também através de expressões faciais. A comunicação não deve ser feita de qualquer maneira, ela deve ter em atenção a quantidade de informação a transmitir, a linguagem utilizada, a atenção prestada dos destinatários da mensagem e principalmente a certeza que os mesmos compreenderam o conteúdo subjacente.

Mais ainda, de acordo com Rosado e Mesquita (2011, p. 93) existe uma “grande diversidade de estratégias instrucionais” a que o professor poderá recorrer no auxílio do processo de E-A, elas consistem na “exposição/preleção” da matéria, na “demonstração” das habilidades de aprendizagem, no “recurso a palavras-chave” sobre aspetos críticos da tarefa, no feedback e, por fim, no “questionamento” centrando a atenção nos alunos.

Ao longo do ano utilizei estas estratégias como resposta às dificuldades dos alunos, quer na incompreensão perante a informação transmitida, na explicação da dinâmica e funcionamento do exercício ou, até mesmo, na

explicação de determinada ação técnica. Sempre que dava início a uma tarefa na aula expunha-a da forma mais simples e clara, certificando-me, no final da mesma, que os alunos compreendiam o que tinha explicado. Uma das primeiras estratégias instrucionais a que recorri foi a apresentação da imagem das figuras acrobáticas a realizar, impressas em papel, tendo como objetivo captar a atenção e motivar os alunos:

“Acredito que a utilização de imagens das várias figuras acrobáticas impressas e apresentadas na aula antes da execução favoreceu a sua realização, pois para além dos alunos compreenderem melhor a tarefa, uma vez que lhes é dada uma referência visual, eles também revelam maior entusiasmo na prática, pois após atingirem o objetivo apressam-se em pedir uma nova tarefa para desempenhar.”

(Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 24 a 28 de Fevereiro de 2014)

Contudo, por diversas vezes, os alunos não compreendiam o exposto e eu tinha de alterar a forma de comunicação, pelo que recorria à demonstração. Como o ditado popular diz: “Uma imagem vale mais do que mil palavras!”. A meu ver a demonstração é crucial para que o aluno seja capaz de captar o desejado através da visualização direta sobre uma execução correta.

“De acordo com Rosado e Mesquita (2011, p. 98) aconselha-se que a demonstração seja, sempre que possível feita pelos praticantes (...), pelo seu efeito de modelação comportamental (gratificação do praticante escolhido, criação de um clima relacional positivo de imitação)”. Indo ao encontro desta ideia, quando os alunos revelaram maior dificuldade, mesmo após exposição e visualização da imagem da figura acrobática a realizar, optei por recorrer à demonstração, para tal selecionava um grupo capaz de realizar corretamente o exercício e que, para além do bom domínio motor, possuía um comportamento exemplar. No momento da demonstração preferi, por diversas vezes, reunir toda a turma para que a visualização fosse mais pormenorizada e para que eu ficasse livre para controlar a turma e incidir com feedback(s) em aspetos críticos da figura. Melhor do que a referência visual através de uma imagem num papel é a imagem visual real da figura, possibilitando uma melhor perceção das exigências técnicas da tarefa.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 3 a 7 de Março de 2014)

Já o recurso a palavras-chave durante a tarefa foi recorrente nas aulas, na medida em que transmitia aos alunos pequenas frases ou expressões que os ajudassem a perceber e saber o que tinham de fazer, através duma

lembrança contínua pela minha parte. Esta estratégia era também previamente ponderada no momento do planeamento, pois o plano de aula continha uma série de palavras-chave para cada conteúdo abordado na aula.

“Com a lecionação das aulas perceciono, cada vez mais, a significância da formulação das componentes críticas no plano de aula [convertidas em palavras-chave]. As palavras-chaves facilitam em muito a compreensão do aluno numa determinada habilidade, eles são capazes de corporalizar melhor se tiverem conscientes e no pensamento pequenos aspetos fundamentais.” (Diário de Bordo – 3º Período, Semana de 12 a 16 de Maio de 2014)

O feedback e o questionamento são métodos mais espontâneos e decorrentes do momento. No meu entender é mais produtivo interpretar as situações que acontecem na aula e de acordo com as limitações que sucedem utilizar o questionamento. Por exemplo, quando um aluno se encontra frequentemente a repetir o mesmo erro, mesmo após ter recebido muitos feedbacks corretivos, a causa poderá não ser da falta de compreensão daquilo que se pretende, mas sim, da falta de perceção e noção da sua própria ação. Com a colocação de questões ao aluno pretende-se que o mesmo seja capaz de reconhecer a sua ação e conseqüente erro, desenvolver no aluno a sua capacidade de reflexão e pensamento contrariando a mera reprodução automática do movimento. O questionamento atribui um carácter de participação ativa do aluno na sua própria aprendizagem, pelo que o professor constitui-se num guia do ensino.

Na instrução o professor deve, ainda, saber adaptar as exigências aos alunos, a diferenciação das capacidades individuais dos mesmos é fundamental para a aprendizagem e evolução eficaz. Embora esteja objetivado a introdução de certo conteúdo, aumentando o nível de dificuldade e de complexidade de uma matéria, o professor deve ser capaz de verificar se toda a turma se encontra reativa a essa progressão.

Relativamente a este sistema, senti algumas dificuldades inicialmente ao nível da comunicação/instrução, mais concretamente na colocação de voz. Este foi um problema identificado pelo meu PC e que várias foram as estratégias no sentido de o atenuar e reverter. Ao longo das aulas fui treinando e melhorando a projeção de voz em vários momentos: quando chamava os alunos para nova instrução, quando realizava correções técnicas e táticas,

enquanto geria o treino funcional, entre outros. Todas as aulas serviam para projetar cada vez mais a voz e combater o meu problema.

4.1.2.2.3.1. MED: Um Modelo de Instrução diferente

Para Rosado e Ferreira (2011, p. 188) “as atividades competitivas que naturalmente exige, e que correspondem à sua essência, podem ser conduzidas de modo a controlar os potenciais efeitos negativos que uma concentração exagerada no ganhar poderá introduzir: importa, com regularidade, chamar a atenção dos jovens para as dimensões éticas e positivas da competição, valorizar o esforço, ensinar as equipas a saber lidar com a vitória e a derrota, ensinar, também, os princípios e regras do fair play, o valor do trabalho em equipa e da preocupação com os outros”.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop (1987, cit. por Mesquita e Graça, , 2011, pp. 59-60) vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens, constitui um modelo curricular que oferece um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo. O modelo define-se como uma forma de educação lúdica e critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos. O modelo foi construído com base na inclusão de três eixos fundamentais: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta. Competente, no sentido que domina as habilidades de forma a poder participar na competição de um modo satisfatório, e que conhece, compreende e adota um comportamento apropriado ao nível da prática em que se insere. Culto, porque conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva. Entusiasta, por a prática do desporto o atrair, sendo um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva”

A aplicação deste modelo foi possível de se fazer, ainda que de forma parcial ou adaptada, nas minhas três turmas, no 2º período apliquei ao 10º e

12º ano, em voleibol e no 3º período ao 9º ano, em futebol. O objetivo foi criar um ambiente de aprendizagem inovador e diferente para os alunos, aumentando a motivação dos mesmos para a prática da EF. O modelo em causa teve sucesso nas três turmas, embora com maior predominância numa do que noutras, devido à envolvimento dos alunos com este modelo. Curiosamente, os alunos que valorizaram mais a pertença a uma equipa e o espírito competitivo e que viveram mais intensamente o MED foram os da turma rotativa, 10º ano. Acredito que a aplicação contínua deste modelo poderia estimular e desenvolver o gosto da turma pela prática desportiva.

4.1.3. Avaliação do Ensino

4.1.3.1. O Ato de Avaliar

Um dos papéis centrais do docente no ato de lecionar centra-se na fase da avaliação. Mesquita (2012, p. 6) define a avaliação como “um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em critérios explícitos e implícitos” sendo uma “atividade subjetiva”, que para além de medir, atribui “um valor de acordo com critérios associados a problemas técnicos e éticos”. As principais vantagens da avaliação residem na motivação dos alunos (informação sobre o sucesso), na informação dos alunos sobre o seu desempenho/atitude, na identificação de dificuldades associadas ao ensino e aprendizagem e na base para a classificação dos alunos (Mesquita, 2012, p. 12).

Ainda segundo a mesma autora “a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionar permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos” (2012, p. 16). Para além da importância que os professores atribuem à avaliação, também os alunos se preocupam com o seu desempenho e consequentes níveis atingidos nesse momento, no sentido de aperfeiçoar as suas competências. Deste modo, “a avaliação do desempenho é uma função para recolha das informações necessárias à tomada de decisões corretas, que se devem basear em informação relevante e exata” (Arends, 2008, p. 211).

Contudo, o processo de avaliação não pode decorrer sem um método de observação, análise, reflexão e ponderação. Bento (1987, p. 150) menciona

que “sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor” e “sem controlo permanente da qualidade de ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal”.

Existem três modalidades de avaliação, no que concerne ao momento em que as mesmas ocorrem na condução de uma determinada unidade de ensino, sendo elas a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Mesquita, 2012, p. 23). As várias formas de avaliação variam de acordo com os objetivos a que se propõem.

Em suma, a avaliação possui uma função formativa, na medida em que descreve aprendizagens e identifica dificuldades. Mais ainda, a avaliação em EF deve incidir sobre os domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo, respeitando as diferentes percentagens estabelecidas para disciplina pelo grupo de professores de EF de uma determinada escola.

4.1.3.2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) ocorre no início da UD e “avalia os níveis de entrada: verifica se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar” (Mesquita, 2012, p. 35).

Durante este ano de EP realizei a AD sempre que ia dar início a uma UD. Esta modalidade de avaliação era realizada sempre na primeira aula da UD, ocorrendo, assim, no início e meio do período, no caso da lecionação de duas UD's por período.

O momento que me causou mais dificuldade foi no 1º período. A primeira razão foi pela inexperiência em realizar esta tarefa, a segunda razão e não menos significativa, deveu-se ao pouco e recente contacto com os alunos e consequente dificuldade de identificação dos mesmos.

Não obstante, considero essencial a realização da AD, de modo a situar e aferir os níveis de aptidão dos alunos. Este conhecimento e registo é necessário quer no planeamento do processo de ensino quer na possibilidade de comparação com avaliações posteriores. Desta ideia surge a opinião de Costa (1995, p. 19) que afirma que “o nível de aptidão dos alunos assume, no

ensino geral, um valor preditivo importante sobre as aprendizagens realizadas e os níveis de habilidade final atingidos”.

4.1.3.3. Avaliação Formativa

A avaliação formativa informa “sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo, possui um caráter sistemático e contínuo (...) e permite que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem” (Mesquita, 2012, p. 24).

Na minha opinião esta avaliação não se justifica quando as UD's são muito curtas, a menos que o professor a realize informalmente, isto é, ao longo das aulas, sem despende nenhuma aula com este propósito. Durante o meu EP também recorri, neste caso, aos registos sobre a aula formalizados nas reflexões. A AF é preponderante como indicador do processo de E-A, fornecendo informações ao professor acerca das aprendizagens dos alunos, se estas estão adequadas, se estão muito aquém ou se, pelo contrário, estão muito avançadas. Pelas minhas UD's serem maioritariamente curtas não recorri a nenhum momento de avaliação formativa formal, preferi estar atenta ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e nas suas reações com novos conteúdos. De acordo com (Mesquita, 2012, p. 26) “a avaliação formativa concretiza-se com duas formas de regularidade: contínua e pontual, intercalar e final”.

A avaliação contínua surge por “oposição à avaliação pontual” porque esta é vista “como acompanhando o processo de ensino-aprendizagem de forma regular” (Mesquita, 2012, p. 15). A avaliação formativa pode-se concretizar de forma contínua.

A minha avaliação contínua ocorreu por diferentes vias, pelo que o registo informal de acontecimentos e importâncias foi constante ao longo do ano letivo.

Algumas estratégias que adotei passaram pelo registo de assiduidade e pontualidade e pela atribuição aos alunos de “estrelas” e “cruzes” de acordo com o seu comportamento positivo ou negativo. Esta última foi direccionada apenas para a turma do ensino básico, pois foi uma estratégia que utilizei no combate a comportamentos desviantes. Senti ao longo do ano, que estes registos sendo realizados de uma forma oficial são vistos pelos alunos como

dados que irão “pesar” nas suas avaliações, pelo que a “perda tempo” na realização destas tarefas durante a aula poderá originar ganhos maiores na consciencialização dos alunos.

4.1.3.4. Avaliação Sumativa

“É a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto de objetivos previamente definidos” (Mesquita, 2012, p. 28). Para a mesma autora a AS “traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, tem lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente” (2012, p. 29).

Relativamente à AS, apliquei-a sempre no término de cada UD, sucedendo em vários momentos ao longo do ano, como por exemplo no meio e no final do período, no caso da lecionação de duas UD's por período.

Considero que esta tarefa avaliativa do professor é a mais complexa, pelo que implica cuidado, atenção, justiça, imparcialidade e um certo nível de destreza para a fazer de forma eficiente no pouco tempo previsto:

“O processo de avaliação sumativa traduz-se para além do momento de atribuição de uma nota em função do desempenho desportivo-motor do aluno, mas também na ponderação e consideração da evolução dos alunos, as suas atitudes e os conhecimentos demonstrados durante cada UD.” (Diário de Bordo – 2º Período, Semana de 3 a 7 de Fevereiro de 2014)

4.1.3.5. O Processo de Avaliação das Turmas

O ato de avaliar é o término de um determinado ciclo de aprendizagens, ela é essencial para se perceber até que ponto o processo de ensino-aprendizagem foi eficaz. Com a avaliação somos capazes de identificar se os objetivos e metas, traçadas numa fase inicial, se alcançaram ou não.

De acordo com o regulamento da disciplina de EF da EC, para o respetivo ano letivo realizei a avaliação, de acordo com a distribuição

percentual realizada para a disciplina de EF pela EC, sobre os vários domínios exigidos dependendo do nível de escolaridade. Para o 10º e 12º ano, os valores percentuais atribuídos a cada domínio são os seguintes: Domínio Psicomotor - 75%; Utilização adequada do material necessário à aula - 15% e Interesse pela disciplina, Participação nas aulas, Trabalho em grupo e Trabalho individual - 10%. Já para o 9º ano as percentagens são as seguintes: Domínio Psicomotor - 50%; Domínio Participação, Empenho, Sentido de Responsabilidade, Interesse pela disciplina, Atenção nas aulas, Relação com os outros, Participação na Área-escola, Apresentação na aula com o material necessário – 30%; Domínio Cognitivo e Domínio da Língua Portuguesa - 10%, e Domínio Assiduidade e Pontualidade - 10%.

Em reunião de NE com o PC debateu-se a disparidade dos vários métodos de avaliação existentes para o domínio psicomotor. Após discussão e troca de opiniões, o NE deu preferência ao uso do método criterial, pois este foi apontado como o mais justo e adequado às circunstâncias existentes na atualidade.

Neste modelo, a avaliação é muito mais referida aos contextos (Mesquita, 2012, p. 20). O padrão de referência ou de comparação é um critério e não uma norma, ou seja, é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos. Segundo Mesquita (2012, p. 56) deve ser “privilegiada uma avaliação referida ao critério, isto é, uma avaliação centrada sobre a utilização de instrumentos específicos, construídos pelos professores em função dos objetivos e focalizada em indicadores objetivos”. Seguindo opinião da autora, para cada avaliação, de acordo com a modalidade avaliativa abordada, com os conteúdos selecionados e objetivos pretendidos dos mesmos construí listas de apreciação, instrumento que utilizei na aula para maior simplificação do processo.

A minha primeira experiência neste campo foi intimidante, o elevado número de alunos, o escasso tempo disponível para a tarefa e o vasto leque de critérios e habilidades motoras a aferir constituíram uma enorme dificuldade nesta minha função docente. Considero que as listas de apreciação, situadas no quadro de métodos de observação tradicionais, são as de maior facilidade de aplicação, porém o instrumento não pode conter os critérios de cada

habilidade de forma demasiado extensa, pois em vez de facilitar, dificulta o processo de aplicação, pelo que o professor “perde-se” em tantos critérios no momento de atribuir uma classificação ao aluno avaliado. Com a experiência inicial pude confirmar esta constatação, pelo que senti que era impossível observar cada componente crítica de todos os conteúdos em toda a turma. Após este choque inicial recorri a diferentes estratégias, das quais a que mais me facilitou foi a gravação audiovisual da sessão, para posterior visualização. Ao longo do tempo, o momento de avaliação foi tornando-se mais acessível, quer devido ao meu maior conhecimento dos alunos, quer pela experiência no decurso do ano.

O facto de ter à responsabilidade duas turmas, sendo elas bem distintas mesmo a nível de ciclo de ensino, possibilitou-me a vivência de experiências avaliativas bem distintas. O meu desejo inicial por ter uma turma do ensino básico e outra do ensino secundário em muito se deveu à heterogeneidade de acontecimentos e exigências que esperava que fossem sucedendo ao longo do ano letivo. O processo de avaliação é um dos exemplos disso, começando pela escala de avaliação até à importância da classificação da disciplina podemos encontrar grandes diferenças entre os dois grupos.

Na minha turma do 9º ano do ensino básico senti que a escala é muito limitativa, uma vez que varia apenas entre 3 notas positivas (nota 3, 4 ou 5), em contrapartida a escala do ensino secundário já é muito mais ampla (até 20 valores). No primeiro caso foi mais difícil atribuir as respetivas notas aos alunos, uma vez que a mesma nota, um 3 ou 4 não tinham a mesma “forma” para diferentes alunos.

A forma como organizei a avaliação, foi numa folha de Excel com todos os parâmetros avaliativos e respetivas percentagens e classificações, facilitando em muito a minha tarefa. Para além dos dados recolhidos nos momentos de avaliação prática nas aulas, dados esses que traduzem a performance motora dos alunos, é necessário um registo contínuo de assiduidade e pontualidade assim como de certos acontecimentos críticos que sucedem. Pessoalmente recorri a uma ficha de estrelas em que registei positiva ou negativamente determinados alunos em algumas aulas. Estes registos clarificam e ajudam-nos bastante no momento de atribuir uma nota aos alunos em domínios específicos a avaliar, como por exemplo no domínio de

interesse pela disciplina, participação nas aulas, de utilização adequada do material, entre outros.

Após atribuída uma nota a cada aluno, chega o momento de a “apresentar” em conselho de turma. Estas reuniões são fundamentais para perceber o panorama individual de cada aluno, no que concerne às suas classificações merecidas e ao enquadramento de alguns casos críticos dentro de uma turma. No meu ano de EP, logo no 1º período, ocorreu duas situações particulares, consequentes desta análise geral às notas:

“Quando a diretora de turma estava a confirmar as notas de umas das melhores alunas da turma apenas se ouvia “4” e “5” e eu, olhando para a minha folha de classificações, só desejei que o meu “3” não fosse o único naquela panóplia de valores. Porém, o tão indesejado acabou por acontecer e eu tinha sido a única professora a atribuir classificação de 3 à aluna. Rapidamente entramos num diálogo sobre a composição daquele 3. Este diálogo consistiu em perceber se a minha nota atribuída era um “3+” ou “3-” e se não era possível subir. Inicialmente justifiquei que a aluna se encontrava a nível motor na nota 3 mas, se fossemos pesar o seu empenho, atitude e comportamento nas aulas, este era, sem dúvida um 3+. Imediatamente aquele 3 subiu para 4, contudo senti um pouco de injustiça face aos outros 3. Comparativamente aos alunos que tiveram 3, não achava de todo justo subir a nota à aluna “apenas” pelo motivo de a disciplina de EF ser a única com um nível inferior. Refletindo, cheguei à conclusão que apesar da escala ser a mesma e dos olhos que avaliam serem, igualmente, os mesmos para toda a turma, temos de nos focar apenas na individualidade de cada aluno e perceber até que ponto é justo atribuir um único 3 a uma aluna que até se esforça e dá o máximo nas aulas e que merece ser beneficiada por tal. Outra situação foi em torno de outro dos melhores alunos. Porém, neste caso concreto, o aluno em questão não realizou aulas práticas durante mais de metade do período, tendo sido avaliado através de um trabalho teórico e obtido uma classificação bastante inferior às expectativas (3). Após a tentativa do conselho de subir a nota apresentei a minha justificação e reforcei a impossibilidade de subir, muito devido à pouca dedicação e esforço que o aluno debruçou no seu trabalho teórico.” (Diário de Bordo – 1º Período, Semana de 16 a 20 de Dezembro de 2013)

Estes momentos são de grande importância e aprendizagem pois, esta situação obrigou-me a sair da zona de conforto e marcar a minha tomada de decisão. É bom sentir o peso da responsabilidade de todas as tarefas inerentes ao ser professor.

4.2. Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Participar é aprender a conviver!

“Conta uma lenda persa que, na aurora dos tempos, os deuses distribuíram a verdade, entregando a cada pessoa uma pequena parte. De modo que, para se reconstruir a verdade era necessário que cada qual contribuísse com o seu quinhão.” (Guerra, 2005, p. 117)

Segundo esta lenda nenhuma das partes é insignificante ou desnecessária, todas acabam por ser imprescindíveis para a reconstrução da verdade. Para esta formosa lenda, verdade e comunicação seriam duas faces da mesma moeda. A participação é não só um direito de toda e qualquer pessoa, mas também um dever.

Fazendo uma analogia desta lenda com a escola, a participação é a base da convivência e pode ser vista em cada aluno, professor, diretor, auxiliar e demais elementos, como uma obrigação. Obrigação esta, a de participar no mundo escolar, contribuindo com o “seu quinhão de verdade”. O bom relacionamento entre todos os elementos integrantes da escola deve assentar num clima de diálogo, partilha, empatia, confiança, respeito, entre outros. Seguindo esta linha de pensamento e fazendo uma reflexão retrospectiva sobre a minha intervenção na comunidade escolar, considero que a mesma tenha sido máxima, quer no contacto e relacionamento com os meus alunos e comunidade escolar, quer na participação em práticas formais da escola, ou até mesmo na realização e inovação de atividades diversificadas para a comunidade escolar. Esta conclusão é factualmente visível através da relação que conquistei e mantive com os alunos, professores, dirigentes e funcionários, assim como do feedback de retorno que obtive dos mesmos e, também, do sucesso das atividades.

Neste capítulo exponho a minha vivência relativa à participação na EC e ao sistema relacional que construí com a comunidade educativa. Para melhor compreensão, de acordo com Zenhas (2006, p. 44) a “comunidade educativa” é definida no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Lei nº30/2002), de uma forma abrangente, integrando “os alunos, os pais e encarregados de educação,

os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências”.

Por ter a plena consciência de que a escola funciona como um todo, isto é, que todos os seus elementos são parte integrante para o seu pleno funcionamento nas atividades pedagógicas, todos os professores necessitam de agir em função da escola, indo para além das suas funções docentes em contexto de “sala de aula”. O meu envolvimento nas atividades escolares e de enriquecimento curricular foi sempre maximizado, revelando-se como algo enriquecedor e que permitiu o meu crescimento, agindo como um membro ativo da instituição de ensino.

Sendo este o meu primeiro ano de “docência”, embora em contexto de uma PES, tive todo o gosto em participar no maior número de atividades possíveis e aproveitar para aprender cada vez mais e melhor. Em concordância com Nóvoa (2008, p. 1), a formação de professores deve “dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”; deve ainda “caraterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”.

4.2.1. Participação noutras Tarefas do Currículo Docente

“O exercício profissional de um professor exige o empenho de muitas funções. Os professores deverão ser preparados para desempenhar com igual competência cada uma delas.” (Costa, 1996, p. 12)

4.2.1.1. Reuniões do Grupo de Educação Física

O grupo de EF reuniu frequentemente com o objetivo de discutir variados assuntos. A direção da reunião é feita pelo coordenador do grupo e a dinâmica era sempre a mesma. Inicialmente é distribuída uma lista com a ordem de trabalhos da reunião, relembra-se quem é o secretário responsável pela redação da ata e, dá-se início à mesma, com a passagem pelos vários tópicos enumerados pelo coordenador.

Ao longo do ano tive a oportunidade de estar presente em todas as reuniões de grupo e participar ativamente na discussão dos assuntos em debate. Alguns destes assuntos centravam-se em situações ocorridas na disciplina de EF como por exemplo a demora excessiva dos alunos a equiparem-se e a tomarem banho, na preparação de eventos, na realização de visitas de estudo, e demais aspetos relacionados com a disciplina. Desde a primeira reunião que nós, E-Es, nos sentimos um elemento integrante do grupo, com liberdade de opinião e responsabilidade no desempenho de funções.

4.2.1.2. Reuniões de Conselho de Turma

“O conselho de turma reúne-se ordinariamente, no início do ano letivo e uma vez por período e, extraordinariamente, sempre que quaisquer assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar o justifiquem.” (Marques, 2002, p. 33)

Para as minhas primeiras reuniões intercalares de conselho de turma preparei uma apresentação para fazer ao conselho de turma acerca da caracterização da turma. Esta caracterização teve como base os questionários individuais que os alunos responderam na primeira aula. Devido a esta ser a minha primeira exposição senti-me um pouco nervosa, pois um grande receio que tinha era a possível impaciência dos professores durante a minha apresentação, coisa que não aconteceu. As apresentações correram bem, sentindo-me satisfeita com o meu trabalho.

Ao longo do ano, em ambas as turmas as reuniões foram sempre dirigidas pela diretora de turma (DT), tendo como presentes todos os professores das disciplinas e ainda, numa das turmas, a psicóloga, devido ao acompanhamento de um aluno com NEE. Numa das reuniões a DT deu voz a todos os professores para que, cada um, à vez, falasse sobre a turma e, mais especificamente, sobre os alunos que mais se destacavam positiva ou negativamente. A diretora da outra turma optou por uma dinâmica diferente, inicialmente, focava a atenção sobre vários pontos a debater, tendo cada professor a oportunidade de transmitir alguma informação importante aos restantes professores. O primeiro aspeto foi o comportamento dos alunos,

seguindo-se da pontualidade e assiduidade, por fim referenciaram-se alguns resultados avaliativos que os professores que já tivessem obtido dos alunos até à data. O seguinte excerto ilustra a comparação feita aos dois métodos diferentes:

“Não considero que nenhuma das maneiras utilizadas em ambas as turmas seja a certa, o que acho é que foi a melhor forma para a turma em questão, uma vez que nos estamos a referir a turmas muito distintas (9º e 12º ano). No 9º ano é importante que cada professor fale de cada aluno pois possuem mais informações devido ao escalão etário, enquanto na turma de 12º ano a informação não é tão vasta, uma vez que o destaque a nível comportamental dos alunos se deve a muita conversa e não a nenhum problema concreto, individual e indisciplinar.

Relativamente à forma de organização das reuniões, ambas se diferenciaram e funcionaram bem, contudo não consigo dizer que uma foi melhor que outra, por esse mesmo facto. Acho que podia haver uma fusão dos dois métodos, inicialmente a DT focaria aspetos gerais relativos ao comportamento e à assiduidade/ pontualidade, pelo que cada professor falaria se tivesse algo a acrescentar e, numa segunda parte a palavra passaria por um professor de cada vez, em que este expunha informações relevantes dos alunos com maior destaque, inclusive resultados dos testes (aproveitamento).” (Diário de Bordo – 1º Período, Semana de 14 a 20 de Outubro de 2013)

4.2.1.3. Reuniões de Encarregados de Educação

“A família e a Escola são um dos pilares do desenvolvimento do ser humano”, pelo que se torna “fundamental incentivar a relação Família/Escola”, construindo “uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha oportunidade de falar, analisar e partilhar, permitindo uma efetiva troca de saberes e experiências”. (Conselho Nacional De Educação: Ministério da Educação, 2005, p. 22)

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2005, pp. 21-22) “em todas as sociedades, a família desempenha um papel fundamental”, é “um lugar de afetos e partilha, é o nosso todo, a nossa unidade social, é a essência do saber, da competência, da idoneidade e da transmissão dos valores que nos acompanham ao longo da vida”, é ainda na família que se “aprendem os

modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação”. Não obstante, é incontestável o papel que a *Escola* possui no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos saberes e aptidões dos indivíduos, devendo ser o local, por excelência, onde se complementam os meios e recursos para desenvolver atitudes e valores e adquirir competências.

De acordo com Lima (2002, p. 113) “existe todo um leque de requisitos que as escolas podem exigir aos pais. Eles variam desde as convocatórias para encontros individuais pai-professor, reuniões de turma e de escola; ao pedido de atividades de voluntariado em tarefas extracurriculares programadas pela escola (festa, convívios, visitas de estudo, entre outros) (...)”. Diversas são as formas dos encarregados de educação se envolverem e participarem na comunidade educativa, apoiando e acompanhando o desenvolvimento dos seus filhos ou educandos.

A EC possibilita uma relação muito próxima entre os pais e a instituição através de algumas situações acima referidas. Contudo, são as reuniões com os encarregados de educação que constituem a ligação mais forte e formal entre escola-casa. Estas ocorrem no final de cada período e ainda a meio do 2º período, numa reunião de carácter intercalar. Em todas as reuniões de pais, marquei presença enquanto professora de EF das várias turmas, sempre acompanhada pelo PC. A dinâmica das reuniões é geralmente a mesma.

A reunião é liderada pelo DT, que faz uma breve caracterização da turma no que concerne aos aspetos mais importantes, tais como comportamento, assiduidade, pontualidade, entre outros. Seguidamente, o DT dá a voz a cada professor da turma para proceder à respetiva apresentação individual aos pais – procedimento já habitual da instituição. Eu como nunca tinha presenciado uma reunião de pais na EC fiquei um pouco surpresa quando soube que tinha de me apresentar, pois este iria ser o meu primeiro contacto e uma primeira imagem que daria aos encarregados de educação, sendo este um momento que exigia bastante exposição, colocou-me um pouco ansiosa. Quando chegou a minha vez disse como me chamava e que me encontrava na EC na qualidade de professora estagiária, ao abrigo de um protocolo entre a Faculdade de Desporto e a EC, no qual me encontrava a realizar o meu EP, sendo responsável por lecionar as aulas de EF à turma em questão. Após as

apresentações dos professores, estes posicionam-se em locais distintos da sala de forma aos pais terem maior facilidade de acesso e alguma privacidade. Ao longo da reunião fui conhecendo alguns pais que vinham ao meu encontro para se informarem do comportamento dos seus filhos. Muito genericamente as minhas observações focavam a postura/comportamento do aluno, como também o nível do desempenho motor do mesmo. Tive a oportunidade de conhecer alguns pais e de receber o feedback positivo por parte dos mesmos relativamente à disciplina, uma vez que, aparentemente, os seus filhos haviam demonstrado bastante gosto e satisfação pelas aulas de EF, contrariamente ao que acontecia no ano transato, em alguns casos.

Uma evidência pouco positiva centra-se no facto do professor de EF ser raramente procurado e solicitado pelos encarregados de educação.

“Nesta reunião apenas um pai veio falar comigo. Um facto que tenho facilmente destacado, nas várias reuniões de pais que tive presente, centra-se na desvalorização dos pais pela disciplina de EF. Após a DT dar por terminada a breve introdução inicial os pais dirigem-se rapidamente para os professores das disciplinas mais teóricas e problemáticas do tronco geral e, esquecem-se do professor de EF. É certo que são essas disciplinas escolhidas que apresentam maiores decréscimos classificativos, porém deveria haver uma maior consciência de que todas as restantes não são menos importantes e possuem um grande peso no desenvolvimento dos seus filhos. Na minha opinião os pais, como toda a sociedade que nos rodeia, apenas demonstram o que o Ministério da Educação também originou, ou seja a imagem do que a EF não é importante, desvalorizando-a em alguns momentos através das suas medidas.” (Diário de Bordo – 2º Período, 12 de Janeiro de 2014)

Uma possível forma de inverter esta situação poderia ser a exposição inicial de um “ponto de situação” da disciplina realizada por todos os professores de cada disciplina. Neste momento os professores fariam uma síntese reflexiva do aproveitamento e empenho da turma para todos os pais. Desta forma o professor de EF poderia apresentar alguns aspetos menos positivos e tentar cativar o interesse dos pais para maior procura de informação referente aos seus filhos.

Embora esta conclusão menos agradável é de salientar a importância da realização destas reuniões para a manutenção da relação e conhecimento da

situação escolar/pessoal do aluno, surtindo a troca de informações entre pais e professores, ou seja, entre os pilares “casa-escola”.

4.2.2. Ser Diretor de Turma: Uma Ponte no meio da Comunidade Escolar

“O diretor de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais. A relação educativa é o resultado do cruzamento de todas essas variáveis, com particular destaque para o processo de comunicação.” (Marques, 2002, p. 15)

O DT deve ser capaz de comunicar de forma eficiente com toda a comunidade escolar, pois possui responsabilidades particulares que aumentam a importância dessa competência comunicadora. Assim sendo, cabe ao (DT) estabelecer a ligação entre os vários intervenientes implicados nessa relação, sendo eles: o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, os pais, os órgãos da escola e a comunidade envolvente (Marques, 2002, p. 15).

De acordo com o mesmo autor, “a principal qualidade que o diretor de turma deve possuir é a capacidade para ouvir o outro” no entanto, surgem outras qualidades que também identifica, sendo elas: “ao nível das qualidades humanas destacam-se a comunicação, a maturidade intelectual, a sociabilidade, a responsabilidade e a aceitação do outro; ao nível das qualidades científicas é preciso acentuar os conhecimentos de pedagogia, de psicologia e de didática; por fim, ao nível das qualidades técnicas, deve saber conduzir reuniões e organizar um *dossier* pedagógico” (2002, p. 26). O DT desempenha, ainda, “cargos de responsabilidade em dois diferentes órgãos: o conselho de turma e o conselho de diretores de turma” (Marques, 2002, p. 32).

No que diz respeito à comunicação entre a escola e a família, de acordo com Zenhas (2006, p. 54) esta deve “caracterizar-se pela qualidade, pela frequência e pela diversidade de meios, pelo que a intensidade do contacto também é fundamental, devendo passar por reuniões de encarregados de educação, por comunicação escrita e por atendimentos individuais”.

No EP contactei com o cargo de DT através da minha colega de NE, que tinha como responsabilidade auxiliar as funções inerentes à direção de turma.

Juntamente com ela pode aprender a elaborar um *dossier* de turma, a abrir os sumários no livro de ponto e a registar e justificar as faltas dos alunos no TOTH (sistema informático interno da instituição). No horário de atendimento semanal, pode assistir a reuniões com alguns encarregados de educação, percebendo a dinâmica e os cuidados a ter nestas ocasiões. Estes momentos, dependendo do propósito que trazem os encarregados de educação à reunião, podem ser de mero esclarecimento e informativo, como assumir um caráter mais justificativo de classificações insatisfatórias e episódios ocorridos. Independentemente da situação, os DTs devem estar preparados para qualquer intervenção dos encarregados de educação, pelo que devem ter sempre, em seu poder, toda a informação relativa ao aluno em causa, quer a nível das classificações das várias disciplinas, como dos registos no domínio do comportamento ou, ainda, outras informações que considerem relevantes. Ao longo destes momentos de contacto com os pais e encarregados de educação, o DT deve ser capaz de estabelecer uma comunicação equilibrada, conseguindo manter uma distância de segurança entre os pais e ele próprio, com o intuito de não permitir que os encarregados de educação interfiram e opinem sobre a metodologia adotada pelos docentes, resguardando o valor do profissionalismo docente.

O DT deve assumir uma postura assertiva, diretiva e segura, deve ter um grande poder relacional e comunicacional, sendo capaz de estabelecer e manter relações de proximidade com todos os agentes que intervém.

4.2.3. A essência do Desporto Escolar: trabalho, conquista e sucesso ou inclusão, aprendizagem e prazer?

“Goste-se ou não, a competição e a concorrência são a alma e o grande motor do Desporto e da vida”. (Bento, 2006, p. 14)

Ao longo do meu percurso aquando aluna, tive sempre grande interesse e participação assídua no desporto escolar (DE). O DE tem como finalidade a participação das crianças e jovens no desporto, de forma acessível. Segundo o Programa Desporto Escolar (2009-13, p. 16)⁴ pretende-se que estas Atividades

⁴ Programa Desporto Escolar (2009-13), Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Ministério da Educação.

Externas proporcionem “atividades de formação e/ou orientação desportiva, tendo em vista a aquisição de competências físicas, técnicas e táticas, na via de uma evolução desportiva e da formação integral do jovem, respeitando os princípios do desportivismo”. O Desporto Escolar “é um instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão e integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar” Programa Desporto Escolar (2009-13, p.3).

No início do ano optei, desde logo, por acompanhar o clube de desporto escolar de natação, como atividade extra. A escolha da modalidade deveu-se ao facto desta constituir o meu desporto de eleição. Ao longo do ano fiquei responsável por acompanhar o meu PC, professor responsável pelo clube de natação, ficando a partir de determinado momento com total autonomia no planeamento e condução dos treinos. Pude contar com a participação de uma aluna do 12º ano do curso tecnológico de AGD, encontrando-se a realizar o seu estágio de final de curso. Os treinos ocorreram duas vezes por semana, à terça-feira às 13h10 e à quinta-feira às 18h30, e contaram com a participação de vários alunos do ensino secundário e apenas uma aluna do ensino básico.

Durante a fase competitiva distrital, a EC levou os seus alunos a 3 encontros distintos, nos primeiros 3 meses do ano (2014). As provas correram bem e os alunos conseguiram um bom desempenho mesmo face à competição direta com adversários federados da modalidade. Toda a envolvimento criada nas provas é de proximidade entre as equipas. As escolas escolheram um local nas bancadas onde podem assistir a todas as provas e até mesmo nos momentos de espera os alunos puderam facilmente interagir com outras escolas. Falando um pouco da minha vivência neste ambiente, gostei muito da experiência e considero a existência de desporto escolar essencial para a comunidade escolar, pois enaltece o valor do desporto e possibilita aos alunos a prática desportiva, a competição, o desenvolvimento de valores intrínsecos ao desporto e aplicáveis ao quotidiano, assim como o convívio com outros grupos. Não existe nada mais concreto e magnífico do que uma competição. É para ela que se regem todos os objetivos e fins criados e trabalhados ao longo do ano, nos treinos. A competição tem também o poder de funcionar como uma batalha de auto superação individual e/ou de grupo, que dá valor e prazer à continuação da prática desportiva e a uma vida saudável e feliz.

O DE vem dar vida à escola e tenta instalar a animação que o desporto comporta. A prática desportiva na escola precisa ainda de maior dinamização e participação. O DE vai para além da prática desportiva, pretende-se o envolvimento, interação e convívio social entre os seus participantes e a seguinte citação traduz isso mesmo:

“A escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria, de animação; precisa que se goste dela. Ora o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade. Trata-se de aproximar a escola da vida, de integrar mais uma na outra e de consumir o desiderato de desportivizar a escola e escolarizar o desporto”. (Bento, 2004, p. 106)

4.2.4. O NE enquanto Comissão Dinamizadora de Atividades na EC

4.2.4.1. Corta Mato Escolar: 1ª grande organização desportiva

Organizar um evento, numa só manhã, que possibilite a competição em corrida aeróbia para mais de 1000 crianças, não é tarefa fácil. Existem muitos pormenores a considerar, pelo que a distribuição de tarefas entre os professores é essencial para um bom trabalho em equipa. O grupo de EF realiza várias reuniões que servem para o esclarecimento de alguns assuntos a preparar, assim como o procedimento e organização de toda a prova. O corta-mato conta ainda com a colaboração de todos os alunos do 12º ano do curso tecnológico de AGD, fundamentalmente no auxílio de diversas tarefas administrativas no próprio dia, como por exemplo, assumir funções de juízes de partida, juízes de percurso, juízes de chegada, juízes de mesa, montagem de espaços, entre outros. Algumas alunas do curso de Comunicação e Multimédia foram também recrutadas, voluntariamente, ficando responsáveis pela cobertura fotográfica do dia. Durante a fase de preparação, as tarefas foram distribuídas aos vários professores e E-Es, e no próprio dia do Corta-Mato todos estavam destacados para um lugar ou posto previamente definido. No dia da prova, os professores de EF providenciaram os últimos pormenores e esta decorreu conforme planeado. O excerto seguinte apresenta a comparação

que pude fazer, neste dia, ao tempo em que era aluna da escola, assim como o sentimento de evolução que originou.

“É muito interessante vivenciar este evento do “outro lado”, uma vez que já fui aluna do colégio, esta foi a 3ª visão diferente. Primeiro enquanto aluna e participante no corta-mato, depois enquanto finalista do curso tecnológico de AGD e pertencente à organização e, agora, enquanto professora estagiária da instituição. Estas 3 posições diferenciam-se bastante, umas das outras pois as responsabilidades, exigências, expectativas e sentimentos alteram-se. Contudo sinto que todos estes momentos formam um todo no meu percurso de vida – o processo da minha formação -, contribuindo sempre para a minha identificação pessoal, enquanto profissional do desporto e enquanto pessoa que sou hoje.

Este corta-mato é diferente e especial dos que acontecem nas outras escolas. Na EC é muito mais vivido e sentido. O facto de ser de carácter obrigatório e contar com a participação de toda a comunidade educativa engrandece-o. Todos correm, quer seja aluno do pré- escolar ou do 12º ano. Esta exaltação desportiva é do melhor que há! Infelizmente a obrigatoriedade em correr não é vista da melhor forma por todos os alunos que consideram um sacrifício esta prática, mesmo que a classificação obtida seja contabilizada na nota final da disciplina da EF.” (Diário de Bordo – 1º Período, 13 de Novembro de 2013)

O corta-mato escolar é uma atividade realizada todos os anos na EC e procura, para além do cumprimento do Projeto Educativo de Escola (PEE), inculcar o gosto pela prática de exercício físico e a promoção de estilos de vida saudáveis.

4.2.4.2. Visita à Estância de Ski da Serra da Estrela: Uma experiência desportiva diferente

Como vem sendo hábito, o grupo de EF organiza, anualmente, uma visita de estudo à Serra da Estrela, dando a possibilidade aos alunos do curso tecnológico de AGD do 11º e 12º anos de experimentarem um desporto de Inverno como o ski, ou o snowboard. Este ano o local escolhido para a visita foi a Serra da Estrela. Todo o dia é planeado com o máximo cuidado e responsabilidade, tendo em conta os riscos que acarreta. Aos alunos é-lhes exigido equipamento próprio de proteção face às más condições climáticas e, antes da prática livre, o programa do dia engloba uma aula de iniciação à

modalidade, lecionada por um monitor especializado. Na organização deste evento, eu e o meu NE, ficamos responsáveis por algumas tarefas. Na fase de preparação fizemos a divulgação do evento às turmas, a redação dos comunicados para os encarregados de educação e a receção do dinheiro da visita. No dia propriamente dito ficamos responsáveis por acompanhar um grupo de alunos durante a prática. Considero estas experiências muito interessantes para os alunos, pois têm a possibilidade de realizar uma atividade que gostam e o ambiente que se cria é de interação entre todos. Tal evidência é implícita no excerto que se segue:

“Para além da experiência desportiva, esta viagem conta também com tempo para o convívio entre professores e alunos promovendo um bom ambiente e uma boa relação professor-aluno. Foi giro vivenciar esta experiência enquanto aluna e agora enquanto professora, tendo, esta última vivência transmitido uma real consciencialização das precauções, atenções e cuidados a ter com os jovens na realização de uma prática desta magnitude.” (Diário de Bordo – 2º Período, 25 de Março de 2014)

4.2.4.3. Torneios desportivos inter-turmas: O convívio e o desporto

Durante o segundo período os dois NE realizaram vários torneios – basquetebol, voleibol e futebol –, tendo como destinatários, maioritariamente, os alunos do ensino secundário. Ambos os torneios ocorreram no período da tarde, sempre às quartas-feiras, tendo em conta que esta era a única tarde livre comum a todo o secundário.

A minha participação ativa passou por todos os torneios, quer no âmbito da preparação e divulgação antecipada do mesmo, como na organização do próprio dia. O torneio que mais gosto me deu organizar e participar foi, sem dúvida, o de Voleibol. Os alunos competiram em equipas mistas e o torneio teve lugar no campo relvado exterior. Durante a tarde verificou-se um ótimo clima, muito sol, boa disposição, divertimento e muito desporto. O facto de a modalidade ser uma das minhas preferidas também contribuiu para o aumento desse prazer. São estes momentos que reforçam e relembram a importância de trabalhar em equipa, de ouvir o grupo para conseguir chegar a melhores soluções, sempre priorizadas para os alunos. Estas atividades servem para a

promoção da prática desportiva e para desenvolver, ainda mais, o gosto do desporto por quem o pratica.

4.2.4.4. XVIII Expocolgaia: Ser inovador, Ser dinamizador, Ser empreendedor

O evento mais popular e grandioso da EC acontece no início do 3º Período. Este evento denomina-se de Expocolgaia. A Expocolgaia já se realiza há 18 anos consecutivos e traduz-se numa pequena mostra da EC. A duração é de aproximadamente uma semana, estando este tempo destinado à concentração na preparação e posterior concretização do evento em si.

Este evento consiste na construção de uma exposição, realizada por alunos, professores e funcionários, a qual tem como objetivo a apresentação e exibição dos trabalhos realizados pelos alunos dos distintos cursos com currículo próprio e das ofertas educativas disponíveis na instituição, havendo lugar, ainda, para demonstrações de atividades realizadas ao longo do ano letivo, do pré-escolar ao 12º ano, respetivamente. Neste mega evento que durou 4 dias, tive como principais funções a montagem do *stand* do curso tecnológico de AGD, tarefa esta que inicialmente não atingiu o objetivo planeado e exigiu muitas horas de trabalho à procura de novas soluções, tendo eu e alguns colegas dos núcleos (FADEUP e ISMAI) despendido dias inteiros na construção do cenário do *stand*. Durante a semana também participei no planeamento das atividades desenvolvidas, tendo estado presente todos os dias na mostra. A maior dificuldade sentida nesta organização foi, sem dúvida, a montagem do *stand*. A concretização não foi ao encontro do planeado, pelo que a união dos E-Es foi essencial para conseguir dar continuidade ao trabalho, refletindo nas causas das falhas sucedidas, partilhando sugestões e criticando opiniões. Embora, nos momentos mais críticos, o espírito de equipa dos seis E-Es tenha sido apenas a 67%, isto é, apenas quatro elementos dos dois núcleos empenharam-se nos problemas, é com orgulho que reconheço o verdadeiro companheirismo que prevaleceu e teve sucesso na resolução da situação. Relativamente à participação no decorrer da Expocolgaia, o seguinte excerto enuncia as várias atividades:

“Das atividades desenvolvidas, o nosso NE foi responsável, mais concretamente, pela organização de um torneio de futebol, pela organização de um Workshop de Treino Funcional, pelo acompanhamento e supervisão de Workshop's de Primeiros Socorros e Salvamento em Meio Aquático e ainda pela organização de Masterclasses com professores externos (Zumba e Bokwa). Um dos seminários temáticos realizados, foi sobre o MED e esteve ao encargo do NE do ISMAI, pelo que a minha contribuição incidu em pequenas tarefas de auxílio.” (Diário de Bordo – 2º Período, 3 de Abril de 2014)

4.2.4.5. Sarau Gímico: O objetivo mais gratificante

No início do 3º período e, ainda durante a Expocolgaia, realizou-se o Sarau Gímico, no qual são realizadas várias exposições e demonstrações artísticas de alunos da EC e também de grupos convidados.

Para este sarau, planeei desde o início do ano a lecionação de aulas de ginástica acrobática, com o intuito de ensinar um esquema de grupo à minha turma do ensino básico. A tarefa era exigente mas o desejo era maior. Ao longo do 2º período pude confirmar a dificuldade de concretizar a atividade, quer a nível das capacidades motoras dos alunos, como ao nível da motivação e entusiasmo dos mesmos. Com vista ao combate desses problemas, no decorrer do processo foram necessárias algumas estratégias até conseguir alcançar o produto final, como por exemplo:

“Na aula de quinta-feira lecionei novamente ginástica acrobática ao 9º ano. Para esta aula, optei por uma nova estratégia, sendo ela a de apresentação de imagens das várias figuras acrobáticas a realizar. Os alunos ao visualizar a tarefa demonstraram maior facilidade e empenho na sua execução. Foi sem dúvida uma estratégia muito adequada à turma.” Diário de Bordo – 2º Período (24 a 28 de Fevereiro de 2014)

Considero que fui capaz de cativar os alunos para a realização do esquema de grupo, através de algumas estratégias previamente ponderadas. Entre as quais posso enunciar o facto de ter tido em conta: o nível das capacidades e competências motoras de cada aluno para a execução das habilidades motoras mais básicas e complexas; o agrupamento refletido de alunos em grupos de rapazes, raparigas ou mistos, moderado pelos seus graus de socialização; a atribuição de funções de destaque aos alunos mais

preocupados com a futura exposição do esquema ao público/escola e amigos; entre outras. Tenho a certeza que estas preocupações foram determinantes na mudança de atitudes e entusiasmo da turma.

Na construção do esquema pedi ajuda à minha colega de NE, uma vez que a mesma é atleta de alta competição de ginástica acrobática. A ajuda entre profissionais só revela vontade de aprender e abertura à partilha de ideias e opiniões. Em algumas aulas do ensino da coreografia pude recorrer da presença da minha colega, algo que me tranquilizou bastante devido à segurança necessária a ter na realização de alguns elementos gímnicos complexos, como foi o caso dos mortais e projeções.

O resultado final foi fantástico, sendo dos momentos mais marcantes e satisfatórios para mim, durante o meu EP. Com muito orgulho vi a atuação dos meus alunos no sarau e senti que foi recompensado todo o trabalho nas aulas de EF e todas as horas extra aula destinadas à exercitação do esquema. Outro pormenor que talvez seja o mais recompensador de todo o processo foi sentir a felicidade dos alunos neste momento, o reflexo de sentimentos de união, cooperação, empenho e entusiasmo. A vontade em querer repetir o esquema, após término da sua apresentação, foi a certeza da alegria que o momento foi capaz de proporcionar nos meus alunos.

O esquema foi maravilhado e aplaudido por toda a comunidade educativa que se encontrava no recinto e novamente louvado, na reunião de encarregados de educação, pelos pais a mim diretamente, enquanto professora da disciplina.

4.2.4.6. Férias Desportivas e Dia Mundial da Criança: Lugar para os mais pequeninos

Durante as Férias da Páscoa e de Verão houve lugar para atividades com os alunos do 1º ciclo. As atividades multidesportivas de entretenimento infantil foram dirigidas pelos E-Es nos vários dias. O intuito era criar tardes “desportivas”, onde os alunos pudessem desenvolver os seus hábitos pela prática desportiva, com acesso a atividades diferentes. Nos vários dias fiz parceria com o meu colega de NE conseguindo, em conjunto, alcançar todos os objetivos delineados.

O Dia Mundial da Criança foi concretizado no dia 2 de Junho e teve como destinatários aproximadamente 160 crianças pertencentes ao 1º ciclo do ensino básico. Para comemorar o dia, os E-Es foram incumbidos de organizar vários jogos, que integraram jogos tradicionais, jogos desportivos coletivos, jogos de obstáculos, jogos de lançamentos, entre outros, todos eles organizados num circuito por estações. No final da tarde todo o ensino primário realizou uma coreografia aprendida numa das estações, culminando a mesma com a largada de balões. Na preparação deste dia, como fui eu que tive a ideia da última atividade de dança conjunta, durante o decorrer das atividades fiquei responsável pelo ensino da coreografia a cada turma, aquando passagem da mesma pela minha estação. Este momento serviu para contactar com um ensino aos “mais pequenos”, numa área que embora goste não tenho muita experiência.

4.2.5. O NE enquanto elemento colaborativo de atividades desenvolvidas pela EC

A primeira atividade realizada incidiu na concretização de testes físicos e medições antropométricas. Esta atividade surgiu no âmbito de um estudo de investigação protocolado entre uma instituição do ensino superior e a EC, com o seu início há três anos atrás. Neste projeto estiveram envolvidos os dois NE, ISMAI e FADEUP, que atuaram durante as aulas de EF de várias turmas, aplicando os procedimentos ao 3º, 7º, 9º e ao 12º ano de escolaridade. Com esta tarefa pude relembrar algumas aprendizagens, nomeadamente, no que se refere às medições antropométricas e vivenciar um novo método avaliativo – alguns testes físicos do Fitnessgram.

A segunda atividade na qual participamos foi o Corta-Mato distrital. Após Corta-Mato escolar na EC e apuramento dos vencedores do mesmo, procedeu-se ao Corta-Mato Distrital, realizado no parque da Cidade do Porto. A este evento participaram os NE, juntamente com os seus professores cooperantes (PCs) e mais dois professores. As condições de realização da prova não foram as mais desejáveis contudo, foi possível comprovar o clima desportivo e festivo que os jovens criavam. O seguinte excerto retrata isso mesmo:

“Esta competição implicou a presença de todas as escolas do distrito tornando-se num evento com uma elevada densidade estudantil. As condições atmosféricas não foram nada favoráveis, pois a chuva, o vento e o frio eram constantes, não havendo condições suficientes para a boa realização da prova, pelo que, para além, do ambiente desagradável o solo de corrida tinha sido transformado em lama pela precipitação. Independentemente das condições a prova realizou-se normalmente, tendo sido possível o apuramento para a fase nacional de alguns dos nossos alunos e, ainda, a conquista de duas medalhas de ouro (1º lugar) na categoria de classificação coletiva. É notório o bom ambiente que os alunos criam.” (Diário de Bordo – 2º período, 28 de Março de 2014)

Esta foi uma vivência extra escola interessante, no sentido em que contactamos com uma organização de desporto escolar de grande escala, percebendo e captando as exigências estruturais, funcionais e humanas assim como as dificuldades sucedidas.

No final do 3º período realizou-se o encontro da Disciplina de Educação Moral Religiosa Católica (E.M.R.C) no Parque da Cidade do Porto. Para tal fui destacada, juntamente com um professor de EF, para durante duas horas, supervisionar os alunos do 11º ano do curso tecnológico de AGD que se encontravam integrados na organização do evento. Mais uma vez é notável as oportunidades e vivências formativas que a EC possibilita aos seus alunos, dentro das suas áreas de atuação.

4.2.6. Acompanhamento dos alunos nas aulas de Projeto Tecnológico e Estágio e Arguição das Provas de Aptidão Tecnológica: O lado oposto do aluno – responsabilidades de um professor

Por estarmos inseridos no grupo de EF e por ser um acrescento à nossa experiência enquanto futuros docentes, o PC convidou-nos a participar na leção das aulas de Projeto Tecnológico e Estágio (PTE) aos alunos do 12º ano do curso tecnológico de AGD. A nossa missão passava por acompanhar os alunos na realização das suas Provas de Aptidão Tecnológica (PAT) e por ensinar os mesmos a trabalhar com alguns programas específicos e importantes neste ano, como por exemplo o site Wix e o EndNote. No acompanhamento e esclarecimento de dúvidas na elaboração da PAT fiquei

mais atenta a uma aluna, cujo estágio estava a ser realizado comigo no desporto escolar e o seu tema estava relacionado com natação, mais concretamente com as diferenças apresentadas pelas crianças do ensino básico da EC, nas técnicas de nado de crol e costas. Esta comparação incidia entre crianças com a mesma idade mas com diferentes anos de prática.

Esta experiência foi bastante positiva, reforçando a riqueza que a EC nos possibilitou neste ano de EP, na medida em que nos permitiu exercer outra função docente que numa outra EC não teríamos essa oportunidade. O facto de estarmos a passar por um processo idêntico aos alunos de 12º ano foi benéfico na ajuda aos mesmos.

Após término do ano letivo, fui convidada a arguir as PATs. Para minha arguição atribuíram-me cinco PATs. Esta tarefa teve lugar no início do mês de julho e exigiu um período de leitura e estudo dos documentos. O papel de arguente assume como sua função o dever de conduzir o arguido para o desenvolvimento mais aprofundado de algum tema menos referenciado, ou ainda, o questionamento de algum assunto que suscitou dúvida, sempre com a finalidade de exaltar os conhecimentos do avaliado. Esta experiência foi, sem dúvida, um acrescento à profissão de Ser Professor, pois senti que continuo em constante processo de aprendizagem, não só através do contacto com os restantes professores que me acompanharam na mesa de jurados, como também com os alunos, através do seu trabalho construído.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1. Ser Bom professor

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes) (Nóvoa, 2008, p. 3). Para o autor “a profissionalidade docente não pode, nunca, deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor, pelo que são destacados alguns pontos característicos a ter em conta nessa construção profissional. Eles incidem no conhecimento, na cultura profissional, no tato pedagógico, no trabalho em equipa e no compromisso social” (Nóvoa, 2008, p. 3). Sabemos que é impossível definir um “Bom Professor”, pois este ideal comportaria um infindável reportório de qualidades e competências.

O professor surge como elo de ligação entre o aluno, a escola e a aprendizagem. Ele é responsável pelo um conjunto diverso de tarefas que vão desde funções administrativas e burocráticas até atividades mais humanas e relacionais. Pode-se afirmar a diversidade de tarefas que o professor deve estar preparado para enfrentar.

Existe ainda uma característica essencial e que é poucas vezes referenciada, ela é o entusiasmo e, segundo Furst (1973) citado por Rosado e Ferreira (2011, p. 193), não é nada mais do que o “gosto e interesse pelo exercício da função docente, assumindo, na relação pedagógica uma atitude de entrega e empenhamento”. Rosado e Ferreira (2011, p. 192) identificam “entusiasmo” como sendo uma componente fundamental na criação de ambientes positivos de aprendizagem, defendem ainda que “se o entusiasmo contagiar e afetar os objetivos, os sentimentos e as emoções dos alunos, o sistema de tarefas, quer na sua expressão instrucional, quer organizacional ou social, pode ser profundamente alterado”. A presença desta particularidade pode distinguir um professor mais ou menos motivado.

É, pelo exposto, da responsabilidade dos professores, a criação de condições para que os alunos “desenvolvam balanços (...) positivos acerca da sua participação nas atividade e a boa gestão do ambiente relacional e do clima motivacional” (Rosado & Ferreira, 2011, p. 195).

No que se refere ao tema – professores “mais” eficazes – estes “distinguem-se pela capacidade que revelam em: gerir o tempo de aula disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas (relacionadas com os objetivos de aprendizagem); proporcionar aos alunos uma instrução de maior qualidade científica e técnica, centrada fundamentalmente na informação dos requisitos técnicos de execução da tarefa a aprender, instrução que é explicitada com ‘demonstrações’ frequentes; e, ainda, por apoiar a prática motora dos alunos com intervenções de ‘feedback’ focadas nos aspetos (críticos) do desempenho. Finalmente, caracterizam-se por conseguirem obter dos alunos um maior empenho motor e cognitivo durante as aulas” (Costa, 1995, p. 128). Para o mesmo autor “no âmbito geral, a variável ‘tempo na tarefa (‘time on task’) distingue os professores que produzem maiores efeitos educativos” (1995, p. 21). Esta citação reporta a importância fulcral do professor saber gerir, com eficácia e eficiência, o tempo da aula, de forma a proporcionar, ao aluno, um tempo de empenhamento motor, na atividade, significativo.

Não menos importante, incide em perceber no que é que se traduz esta qualidade – “Ser bom professor” – aos olhos dos alunos. O professor também deve ser respeitado, admirado e tido como bom profissional para o seu público-alvo, para que consiga conquistar maior autoridade e respeito pelos mesmos. Num dos estudos realizados por Hart (1934, cit. por Costa, 1995, p. 12) “os alunos definiram os melhores professores como aqueles que possuíam as quatro características seguintes: exigiam bastante dos alunos (...); dominavam mais destrezas de ensino (...); tinham um maior conhecimento da matéria de ensino (...), e conseguiam mais disciplina nas aulas.” Outro estudo realizado por Barr no mesmo período de investigação “as características que melhor definiam o professor eficaz na opinião de administradores escolares, eram a cooperação-ajuda (...); lealdade (...); o fascínio pessoal (...); a apresentação; a dimensão e a intensidade do interesse (...); a consideração pelos outros (...) e a capacidade de liderança” (Costa, 1995, p. 13).

Apesar destes estudos terem contribuído mais com características desejáveis a qualquer professor, eles ajudam a perceber a importância que o professor tem em várias áreas de intervenção. É pertinente que um professor seja visto como “um bom professor” não só pelos seus alunos, mas sim por

toda a comunidade educativa com quem intervém. Qualquer professor deve adequar a sua intervenção e comportamento a cada situação e com cada grupo de trabalho, deve ainda ver-se como um bom profissional preocupando-se com a sua postura na carreira, procurando evoluir os seus conhecimentos e competências, atualizando-se e adquirindo ferramentas que lhe permitem inovar o seu método de trabalho, motivar os alunos para a prática e ser capaz de obter um ensino mais produtivo e eficaz.

Patrício (1983, cit. por Garcia, Marinho e Sousa, , 2014, p. 286) afirma que:

“O pedagogo deverá ser um alto modelo de humanidade. Comportando a sua humanidade o apuramento “consciência moral” de cada ser, não incitando à interiorização de ideias alheias, mas pelo contrário a ser a fonte criadora e autónoma do seu pensar: “Educar deve conduzir a essa consciência moral. Educar deve conduzir à liberdade.”

5.2. O Professor Reflexivo

“Professores críticos e exigentes procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela. (...) as causas das falhas no ensino devem ser procuradas tanto no professor como nos alunos.” (Bento, 2003, p. 176)

A profissão docente pressupõe o domínio da reflexão. Ao longo dos tempos tem-se tornado cada vez mais frequente o conceito da reflexividade da ação nos profissionais pedagógicos. Este processo consiste na análise e interpretação das nossas ações, com o intuito de perceber as razões do nosso comportamento perante situações que ocorrem no contexto real de atuação e a sua alteração/adequação. Esta procura de motivos e explicações das lógicas interpretativas servem para auxiliar o professor a compreender as suas ações, a identificar problemas e dificuldades assim como encontrar possíveis soluções viáveis para essas mesmas questões. A reflexão sobre as práticas do professor conduz à melhoria das mesmas, com vista à modificação e reformulação da atividade.

É importante sermos seres reflexivos e sabermos-nos criticar a nós próprios, quer seja aos nossos comportamentos e atitudes como às nossas metodologias e pensamentos. A abertura à crítica é o primeiro passo para atingirmos a competência. O ciclo de “ação – reflexão – ação” é a chave do sucesso.

Neste contexto, o EP visa a aquisição e desenvolvimento de competências reflexivas durante o processo, as quais são facilmente aperfeiçoadas com o empenho do E-E na execução das reflexões das tarefas a que está sujeito. Uma das tarefas reflexivas que o E-E tem a seu cargo são os Registos de Observação.

A aprendizagem no contexto real de ensino não teria sido tão enriquecedora sem a tarefa de “observar”. Esta observação incidiu sobre outros professores, sendo eles os meus colegas de NE, ainda em processo de formação como eu, ou o PC e professores da EC, sendo estes professores mais experientes.

A tarefa de observação permite a análise de situações comuns e decorrentes do contexto prático, a reflexão imediata desses acontecimentos e a posterior reflexão em reunião de grupo. Ao observarmos os outros resgatamos comportamentos, pareceres e atitudes do professor ora positivos ora negativos, construímos pensamentos, que indiretamente nos vão ajudando a afirmar a nossa personalidade enquanto professores. Adicionalmente à vantagem de observar os outros, o facto de nós sermos alvo de observação acarreta mais-valias, na medida em que temos acesso a uma “lista” de críticas construtivas que nos possibilita a melhoria e a alteração de determinados aspetos que devem ser alvo de modificação.

As datas da nossa observação formal foram calendarizadas em NE de forma a combinar as observações. Estas, quando realizadas a um elemento do NE, foram sempre realizadas em conjunto com o outro elemento. Inicialmente utilizou-se o registo de incidentes críticos, de forma a registar todas as informações relevantes que iam ocorrendo, seguidamente passamos para o registo do comportamento do professor e do aluno através da TimeLine. Neste último dividíamos tarefas e alterávamos de funções nas observações seguintes, assim sendo enquanto eu observava o professor, o meu colega observava o aluno e vice-versa. O objetivo da observação ser em conjunto com

um colega de NE incidiu na partilha e troca de ideias final, no momento da reflexão, posterior à aula, face o observado. As reflexões das observações eram mais ricas pois, resultavam de dois observadores. Posteriormente, o NE adotou outra estratégia que foi a colocação espacial dos observadores em pontos distintos, na medida em que altera o campo de visão e a percepção da aula pode não ser a mesma. As opiniões dos dois observadores eram sempre críticas construtivas. Estas observações foram de uma enorme importância, devido à contribuição que tinham na evolução do E-E, pelo que este tinha acesso ao relatório reflexivo que os seus colegas redigiam. Relativamente à observação entre colegas, Alarcão e Tavares (1987, p. 140) afirmam que “o fulcro desta atividade reside na colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para descortinarem o sentido de um aspeto específico do ato do ensino-aprendizagem, as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar”.

Para além dos momentos e datas formais que eu os meus colegas de NE tínhamos para esta tarefa, a mesma podia ser realizada constantemente, pelo que a minha presença em todas as aulas dos meus colegas era assídua.

Os E-Es defrontam-se constantemente com a reflexão, não só das aulas lecionadas e assistidas mas, também, na sua intervenção noutros campos e funções, como por exemplo, na direção de turma, no desporto escolar, nas atividades organizadas ou até mesmo na atuação nas mais diversas circunstâncias da instituição escolar.

A reflexão pode ocorrer em três formas: a “reflexão na ação”, a “reflexão sobre a ação” e a “ reflexão sobre a reflexão na ação” (Schon, 1987 cit. por Alarcão, 1996, p. 16) as duas primeiras possuem um fator que as distinguem, que é o momento que ocorrem. A reflexão na ação acontece imediatamente no momento de prática, após a situação, por impulso e reação espontânea ou consciente. A reflexão sobre a ação já ocorre num momento posterior à situação, em que permite que o professor “avalie” e considere a sua ação em determinado momento que já aconteceu. Para tal Alarcão (1996, p. 17) afirma a necessidade da realização de uma “reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente”. Por último e mais profunda trata-se duma reflexão que visa a percepção e interpretação por parte do professor acerca da

reflexão que teve na ação. Esta reflexão propõe uma análise, posterior à ocorrência, acerca da reflexão reativa que fez naquele momento específico. Segundo a mesma autora este é o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, (...), ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (1996, p. 17).

Os docentes que não recorrem à reflexão caem numa despreocupação permanente, conduzindo as suas ações com a dinâmica rotineira que instalaram e solucionando os problemas ocorrentes através da replicação de soluções já criadas por outros, não atendendo à possível especificidade da situação ou do aluno.

A reflexão é importante quer no processo de formação inicial como na formação contínua dos professores, no sentido da construção de novos saberes, na reestruturação das suas práticas e, fundamentalmente, no desenvolvimento profissional.

Ao longo deste ano, senti o peso desta ação na melhoria do processo de E-A dos alunos, foi através da reflexão na ação que corriji falhas de planeamento ou de instrução, por exemplo, quando um exercício não foi pensado da melhor forma e o momento exige uma adaptação, é possível esta correção através da reflexão na ação, ou até mesmo quando um conteúdo técnico não foi de todo compreendido pelos alunos, surge a necessidade de, no momento, repensar a forma instrucional e talvez optar por outra estratégia (por exemplo a demonstração).

A reflexão sobre a ação ocorreu frequentemente após o momento da ação e principalmente na redação das reflexões das aulas no diário de bordo, aqui o momento não pressupunha de nenhuma pressa, sendo possível a análise calma e meditativa dos acontecimentos ocorridos. A reflexão sobre a reflexão na ação sucedeu mais exponencialmente, aquando do registo das experiências de estágio, também no diário de bordo pela sua natureza profunda. Esta reflexão, numa fase inicial, foi principalmente mediada e conduzida pelo PC, na medida em que ele nos questionava qual o motivo de ter agido de determinada maneira, porque é que tinha mudado de estratégia durante a aula, qual a explicação de ter refletido “daquela” forma na aula, entre outras.

Estes métodos reflexivos possibilitam e direcionam para uma reformulação das ações no futuro, originam uma percepção do erro e melhoria da ação, são o resultado do ciclo de ação – reflexão – ação. Isto porque, para (Costa, 1996, p. 26), “o ensino em EF caracteriza-se pela complexidade e incerteza, e por situações que podem ser previstas de antemão; como consequência, a atividade educativa nesta área disciplinar exige do professor tanto a capacidade de resolução de problemas, como a capacidade de refletir sobre os fins, os objetivos, e os resultados do seu trabalho”. Os professores reflexivos guiam a sua prática como se de um processo de investigação-ação a eles próprios se tratasse.

5.3. Estudo de Investigação-Ação: “O Estudo do Perfil de Liderança e Comportamental da Estudante-Estagiária”

Mónica Silva¹, Pedro Marques², Mariana Amaral da Cunha³

¹Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

²Colégio de Gaia

³CIFI²D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

5.3.1. Resumo

Para Parreira (1989, p.22) “a comunicação é inevitável, o indivíduo humano é um sistema aberto e, como tal os comportamentos de comunicação constituem um dos modos essenciais da sua relação com o meio”. A comunicação é a promotora da socialização, do conhecimento, da partilha, da orientação e da educação. Para liderar é emergente ter como o fazer, para tal a comunicação assume um papel preponderante nesta ação. O presente estudo aborda temas como a comunicação, estilos de liderança, virtudes essenciais a um líder e atitudes de comportamento, pelo que tem como propósito caracterizar o estilo de liderança e as atitudes comportamentais da estudante-estagiária, com vista à melhoria da sua intervenção na aula de educação física. Para o efeito, foi construída uma lista de verificação integrando as características dos estilos de liderança, das virtudes essenciais a um líder e das atitudes comportamentais do professor. Esta lista de verificação foi aplicada em dois momentos distintos por três observadores pertencentes ao núcleo de estágio, nomeadamente o professor cooperante e os dois colegas da faculdade. O primeiro momento foi referente ao início do ano letivo e o segundo coincidiu com o seu término. Durante esse período, a estudante-estagiária teve como preocupações as várias estratégias delineadas para que os resultados fossem ao encontro do desejado – a melhoria na intervenção. Da análise efetuada, ficou evidente que as estratégias implementadas, a experiência prática da estudante-estagiária, as críticas construtivas das reflexões das observações do núcleo de estágio e o processo reflexivo da estudante-estagiária, conduziram à melhoria das características de liderança, das atitudes comportamentais e da comunicação apresentadas no último momento observado.

Palavras-chave: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; COMUNICAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

5.3.2. Introdução

Durante o EP, a decorrer no âmbito do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, a E-E apresentou uma dificuldade na sua prática de ensino, dificuldade esta inicialmente identificada pelo PC. O presente estudo de investigação-ação integra-se na área 3 e, tem como objetivo possibilitar uma reflexão sobre uma das dificuldades sentidas pela E-E durante a sua PES, sendo mais um instrumento que lhe permite obter os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das suas competências profissionais. Deste modo, a principal dificuldade elencada foi a projeção de voz, no momento de comunicação.

5.3.2.1. Comunicação

Segundo Guislan (1994, p. 188) “o sucesso educativo (...) só é possível através de um esforço conjunto do enunciador e do destinatário para alcançar mais de perto o pensamento do outro e de a ele adaptar a sua mensagem”.

Castro (1991, p. 64) esclarece que “entre os sujeitos que interagem no contexto pedagógico de comunicação é legítimo afirmar uma distinção de papéis sociais, (...) os sujeitos exercem um controlo diferenciado sobre o processo de interação verbal. As diferenças dos papéis tornam-se visíveis no modo da sua relação. Embora não haja qualquer regra que (...) afirme uma distribuição diferenciada das funções Locutor e Alocutário (...) a investigação tem vindo a demonstrar que a função de locutor, determinadas estratégias de controlo da comunicação, etc, são desigualmente distribuídas. Assim, o professor tende a assumir com preponderância a função de locutor, enquanto os alunos tendem a assumir predominantemente a função de alocutários”.

A natureza do processo de comunicação

A Comunicação humana é, antes de mais, o facto do comportamento: um comportamento ou uma série de comportamentos de relação entre sistemas comportamentais. Estes comportamentos de relação – sejam verbais ou gestuais têm como característica comum o facto de desencadearem novos comportamentos nos comunicadores (é, aliás, esse o objetivo daquele que inicia o processo de comunicação). A este respeito, Parreira (1989, p. 24)

refere que “uma pessoa comunica quando tem motivação para o fazer (isto é, segundo o esquema apresentado, quando a comunicação é percebida como o objeto capaz de conseguir a satisfação de uma ou mais necessidades do organismo)”. Ao longo da vida, com o crescimento do ser humano emerge a necessidade da sua interação, pelo que começam-se a definir comportamentos sociais humanos.

A comunicação surge, assim, na interação social e pode assumir várias formas, pode ser verbal ou não-verbal. Esta última é inevitável e mais difícil de controlar, surgindo antes mesmo da comunicação verbal, contudo é muitas vezes esquecida. Matos (1998, p. 56) reforça que “a mensagem não-verbal é a primeira impressão sobre a qual se vai inscrever todo o conteúdo verbal da comunicação, reforçando-o ou atenuando-o: os gestos, as expressões faciais, o contacto visual, a postura, etc., são assim indicadores de um estado, de uma intencionalidade, tendo como principal função informar sobre a atitude emocional, cognitiva e motivacional”. O impacto da informação não-verbal consegue ser, na maioria das vezes, superior porque acontece imediatamente e é difícil de se ignorar ou de se manipular. Esta linguagem não-verbal tem como particularidades ser restrita e limitada ao momento e muito dependente da situação, pelo que a sua “reconstrução” no futuro torna-se uma tarefa difícil. Segundo Matos (1998, p. 56) “as mensagens não-verbais podem ser usadas a substituir, repetir, enfatizar, contradizer a mensagem verbal, sendo mais subjetivas mas mais difíceis de disfarçar, logo mais credíveis”.

Em algumas situações na aula de EF podemos identificar o recurso a algumas destas mensagens não-verbais, sendo tão implícitas ao contexto que facilitam muito a intervenção do professor, na medida em que, para si, é um comportamento espontâneo e para os alunos uma chamada de atenção, à partida, clara e rapidamente perceptível. Quando existe confronto e contradição entre o conteúdo verbal e o não-verbal numa mesma ação, o indivíduo opta mais depressa por acreditar na mensagem não-verbal. Por exemplo, se o professor está a repreender o aluno com uma atitude demasiado calma o aluno vai ouvir, mas fica com a impressão que a situação não foi nada grave, podendo levá-lo a cometer o mesmo erro.

Quando falamos de linguagem não-verbal importa perceber de onde ela surge. O corpo é o seu instrumento, mas algumas partes conseguem dar maior

ênfase à mensagem. A face é a área mais importante, pelo que “a expressão facial sublinha, acompanha, reforça, ou atenua partes do discurso verbal, (...) ela baseia-se num código social que a torna facilmente identificável num contexto” (Matos, 1998, p. 57). A maioria das expressões faciais é muito influenciada pela especificidade do contacto visual. Na comunicação o olhar é um sinal de interesse para fornecer ou captar a informação. De acordo com a mesma autora, os gestos são “quaisquer movimentos que enviem um sinal visual a um espectador e lhe transmitam alguma informação” (1998, p. 58). Aliada aos gestos encontra-se a postura. A postura, por norma, varia com o estado emocional, na dimensão tensão-relaxamento, sendo facilmente destacada através das posições que assumimos. Por fim, o contacto físico e a aparência pessoal são influenciadores da nossa comunicação não-verbal. O espaço que estabelecemos entre nós próprios e a outra pessoa revela muito acerca da relação de confiança que pretendemos ter com ela, já a forma como nos apresentamos induz imediatamente a uma apreciação do aspeto visual global, construindo uma primeira impressão.

Relativamente à Comunicação Verbal, “as características vocais da fala, como o volume, o timbre e a velocidade variam de acordo com a situação e são, frequentemente, associadas ao estado emocional do locutor” (Matos, 1998, p. 62). As pessoas comunicam de variadas formas, pelo que a comunicação verbal faz-se por palavras faladas ou escritas. A mais comum é a comunicação verbal oral, referindo-se à emissão de palavras e sons que usamos para comunicar, palavras essas que possuem uma determinada codificação. A linguagem verbal apresenta ainda a possibilidade de memorização de mensagens, sendo por isso capaz de vencer barreiras do tempo. A comunicação verbal escrita é o registo de observações, como informações, pensamentos, interrogações, sentimentos. As dificuldades da comunicação verbal ocorrem quando as palavras têm graus distintos de abstração e variedade de sentido, sendo que a interpretação da informação fica um pouco ao critério de cada um.

Não obstante a forma usada pelo professor, não faz sentido procurar a melhor teoria da comunicação, pois esta “não é um ato singular e unificado mas um processo constituído por numerosos aglomerados de comportamentos” (Littlejohn, 1988, p. 34).

5.3.2.2. Liderança

Quando se fala em Liderança pensa-se na capacidade de influenciar pessoas, os seus pensamentos e comportamentos. A liderança pode surgir naturalmente, quando um indivíduo assume a função de líder, sem que esteja relacionado com um cargo de liderança ou, quando um líder é eleito por uma organização e passa a assumir um cargo de autoridade.

O líder tem a responsabilidade de unir os elementos do grupo, para que juntos sejam capazes de alcançar os objetivos a que se propõem. A liderança apresenta, ainda, uma forte ligação com a motivação, pelo que um líder eficaz sabe como motivar o seu grupo. As habilidades de um líder envolvem carisma, paciência, respeito, disciplina, entusiasmo, otimismo, motivação, participação, entre outras. O seu comportamento irá influenciar o comportamento do grupo, na medida em que clarifica os objetivos do grupo, as estratégias adotadas e exige os resultados.

Tipos Naturais de Liderança

De acordo com Glanz (2003, p. 15) “todos possuímos qualidade e atributos inatos, que fazem de cada um de nós um ser único e nos motivam ou orientam” e a nossa reação a determinada situação particular é determinada por essas mesmas características. O autor identifica sete tipos naturais de liderança, definidos por três tipos qualitativos primários e três tipos qualitativos secundários. Os três tipos primários de liderança são os *Dinâmicos*, os *Adaptáveis* e os *Criativos*.

Dinâmicos: os indivíduos possuem um carisma e magnetismo pessoal que lhes tornam possível inspirar e liderar os outros. Possuem visão em conjunto, são capazes de articular um projeto para o futuro e têm um ego muito forte.

Adaptáveis: estas pessoas não são carismáticas nem procuram mudar as coisas, adaptam-se bem a situações variadas e o seu sentido do ego é muito menos agudo que no caso dos dinâmicos.

Criativos: são indivíduos de um ritmo, de uma consciência e sensibilidade pessoais que lhes permitem apreender o mundo de forma diferente, e com mais imaginação. São imaginativos ou possuem talentos artísticos.

Os três tipos primários, anteriormente referidos, possuem três subdivisões, denominadas de tipos qualitativos secundários, que são os *Agressivos*, os *Assertivos* e os *Empáticos*.

Agressivos: os indivíduos podem ser descritos como pessoas com opiniões muito fortes ou até, impertinentes. Têm uma característica dominante enérgica e poderosa, gostando de assumir o comando das situações e de estar no centro.

Assertivos: as pessoas são frequentemente seguras e autoconfiantes. Possuem determinação necessária para intervir no momento que consideram mais correto.

Empáticos: estes indivíduos exibem geralmente uma atitude de afabilidade e encorajamento. Por norma não são oradores hábeis e desempenham, melhor, funções acessórias. Preocupam-se verdadeiramente com o bem-estar dos outros.

Deste modo, as qualidades primárias combinam-se com as qualidades secundárias e formam sete tipos qualitativos distintos, seguidamente apresentados no quadro.

Quadro 1- Sete Tipos de Qualitativos de Liderança, por Glanz (2003, p.17)

	DINÂMICO	ADAPTÁVEL	CRIATIVO
AGRESSIVO	Agressivo Dinâmico	Agressivo Adaptável	–
ASSERTIVO	Assertivo Dinâmico	Assertivo Adaptável	Assertivo Criativo
EMPÁTICO	Empático Dinâmico	Empático Adaptável	–

Cada um de nós possui características dos vários estilos com maior ou menor intensidade, contudo, existem sempre algumas que predominam, caracterizando-nos, como maior incidência, num determinado tipo.

Sete Tipos qualitativos de líderes educacionais

Agressivos Dinâmicos: carisma e controlo

Os indivíduos *Agressivos Dinâmicos* são líderes natos da sociedade. Para eles é natural trabalhar em função de objetivos, ser empreendedor e necessitar de exercer controlo sobre os outros, pois gostam do poder e lidam muito bem com ele. São ainda exigentes para com aqueles com quem trabalham e têm expectativas muito elevadas. Possuem, no entanto, um lado negativo, que consiste na dificuldade em admitirem as suas falhas e em apresentarem desculpas pelos erros cometidos. Estes indivíduos estão no centro de todas as atividades, revelando-se oradores hábeis e fazendo-se notar imediatamente quando chegam. No que se refere às relações pessoais, estas podem assumir um papel secundário em relação às ambições profissionais. Os indivíduos deste tipo conseguem ser intrigantes, pelo que não costumam ser bons ouvintes nem prestar muita atenção às preocupações das pessoas (Glanz, 2003, pp. 28-29).

Assertivos Dinâmicos: inconformistas por natureza

Os *Assertivos Dinâmicos* possuem magnetismo pessoal, são espontâneos, inteligentes e criadores de mudança social. Observam e analisam as situações e planeiam naturalmente maneiras de combater as dificuldades existentes. As pessoas deste género são inconformistas carismáticas, são revolucionárias. Sabem em que é que acreditam e não acreditam, e estão seguros do porquê destas escolhas. São conceptualmente criativos e processualmente orientados. Desejam trabalhar e aprender com diferentes tipos de pessoas, por serem sociáveis. Detetam também os problemas de forma instintiva e prontamente arranjam maneira de os resolver, são reformadores e excitantes. Assumem uma relação simultânea de pensadores e fazedores. É o tipo qualitativo que apresenta ser introspetivo de forma mais acentuada, refletem profundamente sobre estratégias e opiniões. Alguns pontos maus são a sua teimosia, a dificuldade de admitir erros e o facto de, ocasionalmente, passarem dos limites. O seu forte individualismo pode, por vezes, causar-lhes problemas. Ademais gostam de interagir com as pessoas, revelando uma faceta positiva que se caracteriza pela generosidade,

hospitalidade e caráter amigável. A assertividade mantém a relação saudável e equilibrada. Como grupo qualitativo, constituem líderes poderosos, com potencial de nos conduzirem a outras possibilidades e perspectivas (Glanz, 2003, pp. 36-38).

Empáticos Dinâmicos: amigos e sinceros

Carismáticos, calorosos, sinceros de confiança, possuidores de bom humor e compaixão, fortes e, no entanto, amáveis – todos estes termos descrevem os indivíduos *Empáticos Dinâmicos*. São independentes, intuitivos e bons a aproximar as pessoas, pois a sua preocupação primeira é para com elas e é isso que os satisfaz. A sua qualidade dinâmica faz deles pessoas determinadas, enérgicas e seguras, não têm a necessidade de dirigir ou controlar os outros. Apesar de terem capacidades para assumir o comando das situações, preferem não o fazer, ainda assim, as pessoas sentem-se atraídas por eles, pois têm uma presença forte. São pessoas otimistas, altruístas e de fácil relacionamento. Por serem grandes conversadores, fazem as pessoas sentirem-se bem perto deles (Glanz, 2003, pp. 44-48).

Agressivos Adaptáveis: um poder oculto

Embora não sejam carismáticos, os *Agressivos Adaptáveis* sentem-se atraídos pelas pessoas poderosas e possuem os recursos necessários para trabalhar com elas. Têm consciência social e talento para sobreviver às situações, são orientados para objetivos e especialistas em encontrar a sua posição adequada na estrutura do poder e em fazer uso dela. O seu lado mau consiste em explorarem as pessoas, na medida em que os fins justificam os meios; são oportunistas brilhantes que conseguem levar as coisas a cabo. No que concerne à vida pessoal, os relacionamentos refletem a sua natureza acelerada e volátil. Perseguem os seus interesses de forma agressiva e, geralmente, obtêm aquilo que desejam. Possuindo características negativas de superficialidade e vontade de controlar os outros, os membros deste grupo qualitativo podem, no seu pior, aproveitar-se de quase todos os outros. Desenvolvem relações firmes mais frequentemente com *Agressivos Dinâmicos*

e, em menor escala, com Assertivos Dinâmicos. Como tipo qualitativo, estamos perante um oportunista, cujos interesses próprios ditam as escolhas e a conduta, tanto nas relações pessoais como nas profissionais. O facto de se adaptarem bem a situações e circunstâncias variadas, assim como o de perseguirem os seus objetivos agressivamente, faz deles os melhores na arte da sobrevivência, pelo que é capaz de pegar numa ideia e desenvolver planos práticos para fazer as coisas acontecerem (Glanz, 2003, pp. 50-51).

Assertivos Adaptáveis: líderes práticos

As pessoas *Assertivas Adaptáveis* não são necessariamente carismáticas, mas possuem o género de competências práticas de liderança. São constantes, fiáveis, trabalhadores, muito organizados, responsáveis e tendencialmente muito arrumados. Prestam muita atenção aos pormenores e são menos imaginativos que outros tipos qualitativos. Os indivíduos pertencentes a este grupo preferem a ordem e a estabilidade, esforçando-se para atingir o equilíbrio. Por isso, têm dificuldades em trabalhar num ambiente confuso e desordenado e, podem sentir-se facilmente frustrados quando os seus desejos não são realizáveis. No entanto, são persistentes e continuarão a tentar. São também inteligentes, determinados e pragmáticos. Normalmente, os *Assertivos Adaptáveis* não se evidenciam, e preferem passar despercebidos. Possuem princípios muito fortes e são de um grande civismo. Conseguem, ainda, ser excelentes profissionais com os quais se pode sempre contar em situações de crise. Todavia, podem exibir um comportamento compulsivo e intolerante. Em termos de vida pessoal, os indivíduos deste grupo podem desenvolver relacionamentos saudáveis com quase todos os outros tipos de personalidade (Glanz, 2003, p. 56).

Empáticos Adaptáveis: apoio de confiança

Segundo o autor os *Empáticos Adaptáveis* constituem a maioria da população. São de confiança, caridosos e bons cidadãos; confiam na autoridade e, por vezes, têm medo da mudança. Como profissionais, são competentes e fiáveis. Os *Empáticos Adaptáveis* podem tornar-se líderes, mas

não da mesma forma que os outros tipos de personalidade. Não têm o dinamismo, o carisma e a capacidade de influenciar os outros.

Os Empáticos Adaptáveis não se tornam líderes por iniciativa própria, para liderar, têm que ser dotados de poderes, encorajados e orientados pelos outros tipos qualitativos. Quando orientados e encorajados, os Empáticos Adaptáveis podem fazer uso da sua natureza serena e caridosa para providenciar o género de liderança pessoal necessária em determinadas situações. Inspiram confiança por serem inteligentes, leais, bem-humorados e se preocuparem com os outros. Outras pessoas confiam na sua liderança por serem realistas e desprovidos de instintos manipuladores. Contudo, apesar destes atributos, a sua capacidade para liderar é a menor de todos os tipos qualitativos. Consequentemente, na maioria das situações, replicarão algum tipo de liderança já observada. No que diz respeito à vida pessoal, os Empáticos Adaptáveis estabelecem cedo relacionamentos fortes e estáveis, que tendem a conservar para toda a vida (Glanz, 2003, p. 62).

Assertivos Criativos: a parte direita do cérebro

Os indivíduos Assertivos Criativos não são dinâmicos ou carismáticos, mas dão mostras de uma sensibilidade apurada e de capacidades de perceção. Vivem absorvidos pelo seu trabalho, são reflexivos, autossuficientes, criativos. Por vezes inconstantes e visionários, questionam a vida e a si mesmos. Vêm o mundo de forma diferente da maioria dos outros tipos qualitativos. A parte do seu cérebro que é usada para raciocinar é a direita. Quando integrados na organização escolar, os Assertivos Criativos têm ideias brilhantes e inovadoras, sendo capazes de lidar com os problemas criativamente. Em relação à vida pessoal, no seu melhor os Assertivos Criativos são pessoas amáveis, sensíveis e atenciosas, capazes de desenvolver relacionamentos significativos. Os Assertivos Criativos têm muitos problemas com a compulsividade e o estilo de vida arrumado e organizado. No seu lado pior, os Assertivos Criativos exibem grande volatilidade emocional. A sua disposição varia rapidamente e têm um comportamento imprevisível. Glanz (2003, p. 68) sintetiza “como tipo qualitativo, são expressivos, de espírito livre e constituem companhias muito interessantes quando funcionando no seu lado

positivo. Quando manifestam o seu lado negativo, são irascíveis e inconstantes”.

Importa referir, que o autor enumera, para cada grupo qualitativo, características fundamentalmente positivas. Nenhum tipo qualitativo é melhor que os outros, pelo contrário, é necessária a existência dos diferentes tipos de liderança para que a sociedade funcione bem. A liderança é um comportamento possível para todos, porém, há indivíduos que possuem características mais orientadas para essa função.

5.3.2.3. Virtudes de um Líder

Glanz (2003, p. 18) apresenta-nos, ainda, sete “virtudes que qualquer líder deve – e pode – possuir”, e afirma que as mesmas emanam de um tipo qualitativo específico. Assim sendo, apresenta a seguinte correspondência:

- Agressivos Dinâmicos: Coragem
- Assertivos Dinâmicos: Imparcialidade
- Empáticos Dinâmicos: Empatia
- Agressivos Adaptáveis: Capacidade de julgar
- Assertivos Adaptáveis: Entusiasmo
- Empáticos Adaptáveis: Humildade
- Assertivos Criativos: Imaginação

Como acontece nas características dos tipos naturais de liderança, também os líderes podem apresentar várias ou todas as virtudes, embora com diferentes forças. Contudo, cada uma das virtudes é essencial para um bom líder.

Sete tipos de virtudes de líderes educacionais

Coragem: convicções firmes

O termo coragem evoca motivos de âmbito de explorações arriscadas ou dramáticas demonstrações de ausência de medo. Embora existam muitas formas de coragem, o tipo de coragem necessária aos líderes educacionais consiste na prontidão para defenderem o que está certo contra toda a oposição, para fazerem ouvir a sua voz. A coragem surge no momento que se dá mostras de ser uma pessoa com princípios, isto é, quando os líderes garantem que os direitos e a dignidade dos outros sejam reconhecidos e respeitados, pronunciar-se, se necessário, contra injustiças. A essência da coragem é permanecer fiel a princípios morais e educacionais. Num líder corajoso este conjunto de princípios deve ser equilibrado e estruturado, que sustente e afirme os direitos e dignidade de todos os alunos (Glanz, 2003, p. 81).

Imparcialidade

O termo imparcial remete-nos para a imagem de um árbitro ou de um juiz. A premissa é julgar todas as matérias de uma forma justa e sem a influência de preconceitos. No contexto escolar, a imparcialidade é definida como um comportamento livre de preconceitos ou preferências, em que nenhum indivíduo é favorecido em detrimento dos outros. Se o julgamento do líder estiver sob influência de algum fator, estaremos mais predispostos a aceitar uma determinada posição ou versão dos acontecimentos e, nessa situação, não seremos capazes de fazer justiça àqueles que confiam no julgamento do líder. O bom líder compreende a importância de manter uma atitude imparcial, que se traduza na análise sagaz de todos os factos relevantes e que significa mais do que assumir uma posição livre de ideias preconcebidas (Glanz, 2003, pp. 86-87).

Empatia

Os líderes empáticos escutam todas as perspectivas, respondem adequadamente à tomada de consciência provocada pelas mesmas e empenham-se no seu compromisso com os outros. Adicionalmente desenvolvem, frequentemente, com os outros relacionamentos que funcionam como instrumento de motivação e inspiração para estes alcançarem um nível de excelência. Por norma são atenciosos, sensíveis, tendo consciência e reconhecendo quando os outros se esforçam para fazer um bom trabalho, são ainda capazes de identificar as qualidades individuais das pessoas. A empatia é, assim definida como a capacidade de um líder escolar intuir, identificar e pressentir os sentimentos e limitações das outras pessoas. Um líder empático deve colocar as pessoas em primeiro lugar da sua lista de prioridades (Glanz, 2003, pp. 94-97).

Capacidade judicativa

A verdadeira sabedoria consiste em usar os conhecimentos acumulados para pensar de forma inteligente sobre uma situação particular. A capacidade judicativa é a capacidade necessária para aplicar com sensatez o conhecimento possuído. “A capacidade judicativa é um talento especial que não pode ser ensinado, mas é adquirido através da experiência e da prática” (Glanz, 2003, p. 100). Ter uma boa capacidade judicativa significa que se é capaz de tomar decisões inteligentes e válidas. Aquando a capacidade judicativa surge o exercício de um pensamento crítico, sendo este o principal fator que possibilita a análise e resolução dos problemas com perspicácia. No contexto da liderança educacional, uma boa capacidade judicativa exige que o líder possua conhecimentos sólidos de todas as matérias, combinando-os com a sua consciência e senso comum, num processo reflexivo (Glanz, 2003, pp. 100-103).

Entusiasmo

O entusiasmo demonstra a paixão e interesse genuíno do líder pelo seu trabalho, e posterior satisfação e realização pessoal e profissional. Esta virtude é um estado de espírito que conjugado com o otimismo consiste numa maneira de encarar o mundo sempre com esperança e ambição a novas soluções. O entusiasmo não surge apenas em situações de crise mas evidencia-se em toda a atividade diária. A atitude entusiástica é uma característica natural e não pode ser, portanto, ensinada. O entusiasmo, num curto período, é comum, contudo a manutenção é opostamente difícil (Glanz, 2003, pp. 105-108).

Humildade

Contrariamente ao que se pensa, a humildade não é sinónimo de baixa autoestima. Os líderes humildes não fazem questão de marcar presença por dois motivos, um é estarem seguros da qualidade do seu desempenho e outro é gostarem que o trabalho dos outros brilhe. Um líder humilde tem sempre consciência da eficácia das suas estratégias quando estas conseguem atingir bons resultados na prática. Não são arrogantes, pelo contrário, revelam um grande respeito pelos alunos e professores. São muito discretos, queridos e respeitados (Glanz, 2003, pp. 109-112).

Imaginação

Grande parte da educação rege-se por diretrizes demasiado concretas e mecânicas sendo a inspiração uma característica ausente do processo de liderança educacional. Um líder pode servir-se da imaginação para desenvolver metodologias diversificadas de lecionação ou de resolução de problemas, basta ter iniciativa de pensamento e imaginação. Os líderes imaginativos estão sempre à procura de diferentes formas de agir, idealizam e encorajam os outros a questionarem-se relativamente aos métodos que utilizam. São característicos de um pensamento livre. “Os líderes imaginativos são capazes de apresentar soluções alternativas, considerar interpretações diferentes,

explorar o leque de explicações possíveis, pensar em novas questões e estruturar experiências com significado” (Glanz, 2003, p. 114).

5.3.2.4. Atitudes de Comportamento

A existência de uma diversidade de formas para comunicar possibilita a discriminação de estilos que caracterizam o modo de abordar a relação interpessoal. Nesta medida, são considerados os seguintes estilos: passivo, agressivo, manipulador e assertivo⁵. Cada atitude de comportamento possui as seguintes características:

Atitude Passiva:

- Utiliza um tom de voz baixo
- Demonstra insegurança
- Possui dificuldade de expressão
- Ignora os seus objetivos
- Quase ausência de comportamentos de desacordo
- Revela ansiedade

Atitude Agressiva:

- Não escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores
- Uso de sorrisos irónicos
- Revela interrupções do discurso
- Gosta de chocar os alunos
- Prioriza os desejos pessoais como os mais importantes
- Recorre a um tom de voz alto
- Adota uma postura de segurança

Atitude Manipuladora:

- Demonstra ser hábil nos relacionamentos
- Evidencia um papel de bem-intencionado

⁵ Slides de Aula de Psicologia da Educação, Unidade Curricular do 1º ano do 2º ciclo de ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, elaborados por Nuno Côrte-Real no ano letivo 2012/13.

- Cria um discurso construído em função do interlocutor
- Ouve mas não escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores
- Uso de intermediários
- Apresenta distorção da informação

Atitude Assertiva:

- É frontal
- Manifesta serenidade na sua atuação
- Revela respeito por si e pelo outro
- Expressa os pensamentos e sentimentos com objetividade
- Escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores ativamente
- Procura compromissos realistas

Atitudes de base da assertividade

Segundo Martins (2005, pp. 28-29) para ser uma pessoa assertiva, é preciso fortalecer atitudes consideradas “base” para o comportamento assertivo. Elas são a Auto estima, traduzida pela confiança e o respeito que temos de ter por nós próprios; a Determinação, sendo a energia que determina concretamente os objetivos; a Empatia, revelada no cuidado e preocupação pelo outro; a Adaptabilidade, sendo a capacidade de adequar o estilo de comunicação; o Autocontrolo, isto é, dar primazia à racionalidade, em vez da emotividade; da Tolerância à frustração, sendo capaz de aceitar o “não” e, por fim, a Sociabilidade, que se traduz no gosto de se relacionar com outros, sem ideias preconcebidas. Qualquer professor deve procurar ser assertivo no seu comportamento. A assertividade é considerada também uma técnica, na medida em que podemos encontrar vários conselhos sobre condutas a ter para nos tornarmos mais assertivos.

Deste modo, segundo o mesmo autor, “a postura assertiva é uma virtude: a virtude é uma disposição adquirida voluntária, que, em relação a nós, consiste na medida definida pela razão, conformemente à conduta de um homem ponderado” (2005, p. 22).

Face ao enquadramento teórico atrás exposto, o tema do estudo derivou de conversas iniciais com o PC, face a algumas características pessoais da E-E (a autora) menos desenvolvidas, que poderiam comprometer a sua liderança junto dos seus alunos. Deste modo, o propósito central desta pesquisa foi:

- Caracterizar o estilo de liderança, as virtudes e as atitudes comportamentais da estudante-estagiária para melhorar a sua intervenção na aula de EF.

Especificamente, procurou responder aos seguintes objetivos subsidiários:

- Caracterizar o comportamento da E-E durante as aulas de EF, no que diz respeito às características de liderança, virtudes e atitudes comportamentais num 1º e 2º momento de registo observacional do contexto de E-A com as turmas sobre as quais foi responsável.

- Implementar estratégias comportamentais entre os dois momentos observados para melhorar o seu perfil de liderança, virtudes e atitudes na aula.

- Verificar a evolução de características de liderança, virtudes e atitudes comportamentais da E-E ao longo do ano, verificando as diferenças ocorridas do 1º para o 2º momento.

5.3.3. Metodologia

A investigação é imprescindível à atuação do professor, é através dela que ele consegue melhorar a sua prática e evoluir continuamente. Nesse sentido, o presente estudo segue as orientações metodológicas da investigação-ação. Segundo Collins (2009, cit. por Mesquita e Graça, 2013, p. 124) a I-A é um momento de reflexão e aperfeiçoamento do próprio trabalho, e das situações onde este se desenvolve, pelo vínculo existente da reflexão à ação; “a ideia da reflexão é central no contexto de I-A, suscitando que o prático pense sobre a sua própria prática, conduzindo-o por isso à autorreflexão, autoavaliação e autogestão da investigação de forma autónoma e responsável”. O estudo consubstancia-se numa pesquisa qualitativa, na

medida em que descreve as características de uma determinada situação a partir de uma análise e discussão do número de ocorrências registados e da interpretação do fenómeno observado. Esta forma de pesquisa possibilita-nos a compreensão do significado da situação observada, dá-nos referência relativamente ao exercício prático e, conseqüentemente, indicações para o melhorar.

O presente estudo sustenta-se num único ciclo de abordagem metodológica investigação-ação, com o intuito de contribuir para a melhoria do desempenho da E-E, nomeadamente, no controlo e nos períodos de comunicação, nos momentos de interação com as três turmas sob as quais ficou responsável pelo processo de E-A.

5.3.3.1. Participante

A participante do estudo é a própria E-E, integrada numa EC com protocolo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), responsável por uma turma do 9º ano de escolaridade constituída por 30 alunos, 18 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos; uma turma do 12º ano de escolaridade composta por 27 alunos, 4 do sexo masculino e 23 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos e, por fim, apenas no 2º período, por uma turma do 10ºano de escolaridade, a qual integra 31 alunos, 5 do sexo masculino e 26 do sexo feminino, com idades entre os 14 e 15 anos de idade.

5.3.3.2. Instrumento

A recolha de dados socorreu-se da Lista Verificação de Estilos de Liderança, Virtudes e Atitudes Comportamentais do Professor de Educação Física (Adaptado de Jeffrey Glanz, 2003 e Côrte-Real, 2012) (Anexo II). Esta lista de verificação foi construída pela E-E com vista à identificação de características comportamentais da própria, inerentes aos diferentes estilos de liderança, às virtudes essenciais a um líder e, por último, às atitudes comportamentais, tudo isto em contexto de PES.

A lista de verificação enunciada teve como suporte a teoria apresentada por (Glanz, 2003), no que concerne aos vários tipos de liderança presentes nos líderes educacionais: *Agressivos Dinâmicos*, *Assertivos Dinâmicos*, *Empáticos Dinâmicos*, *Agressivos Adaptáveis*, *Assertivos Adaptáveis*, *Empáticos Adaptáveis* e *Assertivos Criativos*. Teve também em consideração as diferentes virtudes apontadas, pelo mesmo autor, como essenciais a uma liderança eficaz: *Coragem*, *Imparcialidade*, *Empatia*, *Capacidade judicativa*, *Entusiasmo*, *Humildade* e *Imaginação*; e ainda, as características inerentes às várias atitudes de comportamento: *Atitude Passiva*, *Atitude Agressiva*, *Atitude Manipuladora* e *Atitude Assertiva*.

Na formulação da lista de verificação optou-se pelo agrupamento das alíneas pertencentes a cada categoria, isto é, as características encontravam-se ordenadas pelos vários tipos de liderança, virtudes ou atitudes comportamentais isoladamente. Contudo, importa referir que as características não apresentavam qualquer indicação e correspondência com as suas categorias pertencentes, pois estas não foram referidas no instrumento.

Validação do instrumento

O instrumento antes de ser utilizado em campo foi submetido a um período de validação. Após construção de uma versão final do mesmo foi validado por uma professora especialista da área da Pedagogia do Desporto, a PO e, posteriormente, foi validado no terreno em conjunto com o PC. Para tal, os observadores realizaram a leitura, a análise e o preenchimento do instrumento com o propósito de proceder à sua validação.

Retificados os erros, atendidas as sugestões de melhoria para chegar à versão definitiva da lista de verificação e aferida a sua administração entre os três observadores, o instrumento foi aplicado para efeito de recolha de dados substantivos ao estudo.

5.3.3.3. Recolha de Dados

O instrumento foi aplicado em dois momentos distintos, correspondendo a entrega da lista de verificação, aos observadores, no início da aula e os mesmos poderiam gerir o seu preenchimento até à próxima

sessão, momento destinado para a recolha da lista devidamente preenchida. O primeiro momento reporta-se ao início do ano letivo (Outubro de 2013) e o segundo momento de observação realizou-se no término do ano letivo (Maio de 2014). Especificamente, os dois momentos ocorreram no 1º e no 3º período, respetivamente, sendo que ambos os momentos a E-E encontrava-se apenas a lecionar as suas turmas fixas. A informação resultante desta análise permitiu traçar dois perfis, tendo como finalidade a comparação entre o perfil inicial da EE e o seu perfil final alcançado.

O preenchimento da lista de verificação foi realizada pelos três observadores, nomeadamente o meu PC e os dois colegas de NE, no decurso de cada um dos dois momentos de observação. Importa referir que os três observadores estiveram presentes em todas as aulas lecionadas pela participante.

Procedimentos de aplicação mediadores

Para melhorar a intervenção pedagógica, após a identificação das principais lacunas da E-E a nível comunicacional, com relação indireta ao nível do poder de liderança, virtudes e atitudes de comportamento, no contexto de ambas as turmas, decidiu-se traçar algumas estratégias em sede de NE que pudessem colmatar as limitações apresentadas. A implementação das mesmas mediou o 1º e o 2º, momento de análise. Algumas das estratégias selecionadas como as mais produtivas e eficazes no aperfeiçoamento atuação pedagógica da E-E foram:

- Projetar melhor a voz;
- Recorrer a diferentes formas de exposição do conteúdo e da matéria: demonstração, esquemas (desenhos), questionamento, entre outras;
- Assumir um papel mais firme e confiante na lecionação das aulas, às diferentes turmas;
- Controlar os comportamentos dos alunos e evitar que saiam fora da tarefa ou que assumam comportamentos desviantes.

5.3.3.4. Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados foi realizada na íntegra com o auxílio do programa Microsoft Office Excel. Inicialmente foi introduzido, numa folha de cálculo do

programa, o instrumento utilizado, mais concretamente os seus respetivos quadros (Anexo III). Após recolha dos dados foi possível proceder à sua análise. A primeira constou na contabilização do número total de ocorrências entre os observadores, para cada alínea do instrumento e conversão na respetiva frequência relativa em percentagem. Através desta contagem averiguou-se o grau de concordância entre os três observadores, para cada característica presente na lista de verificação. Este grau de concordância foi determinado através do registo das “3 de ocorrências”, correspondendo a uma frequência relativa (%) de 100% uma característica que possuía 3 de ocorrências. Este procedimento ocorreu no primeiro e no segundo momento de observação. Na caracterização do 1º e 2º momento apenas se teve em consideração as características identificadas pelos 3 observadores, isto é, com 100% de ocorrência e grau máximo de concordância. Após caracterização isolada do 1º e do 2º momento procedeu-se a uma análise comparativa simples com o propósito de examinar a evolução entre os dados. Para esta comparação de momentos resgataram-se todas as características assinaladas pelos observadores quer na 1ª como na 2ª observação, contendo 1 ou 3 ocorrências. Seguidamente averiguou-se qual o seu desenvolvimento de um momento para o outro. Para tal, recorreu-se à seguinte simbologia: “↑”, “↔” e “↓”, significando, respetivamente, o “aumento”, a “manutenção” ou a “diminuição” da característica de determinada categoria do 1º para o 2º momento. Com esta organização, facilmente foi possível retirar os resultados relevantes para a finalidade do estudo.

A posterior discussão dos dados foi realizada por recurso à Teoria de Glanz (2003). Todas as ilações apresentadas são interpretadas utilizando significados atribuídos pela autora a cada característica dos tipos de liderança.

Em complemento à leitura e interpretação da discussão dos resultados deverão ser consultados todos os quadros dos resultados extraídos da lista de verificação, apresentados no Anexo III.

5.3.4. Apresentação e discussão dos resultados

5.3.4.1. 1º Momento observado

Quadro 2 - Caracterização do 1º momento com 100% de concordância das características dos Tipos Qualitativos de Líderes Educacionais

Tipo Qualitativo de Líder Educacional	Caraterísticas
<i>Agressivos Dinâmicos</i>	• É capaz de captar com facilidade a atenção dos alunos • Fala bem perante a turma • Apreende as diferentes expectativas dos alunos e respetivos interesses próprios
<i>Assertivos Dinâmicos</i>	• Pressente as necessidades e dificuldades dos alunos
<i>Empáticos Dinâmicos</i>	• Partilha, é gentil, trata os alunos com consideração, preocupando-se com os mesmos, procura reduzir os conflitos
<i>Agressivos Adaptáveis</i>	• Possui um pensamento independente, confiante e determinada
<i>Assertivos Adaptáveis</i>	• Concentra-se nos pormenores com persistência
<i>Empáticos Adaptáveis</i>	• Leva o trabalho e as responsabilidades a sério. • Esforça-se por evitar conflitos
<i>Assertivos Criativos</i>	• Reflexiva, contemplativa, introspetiva e de pensamento independente

Quadro 3 - Caracterização do 1º momento com 100% de concordância das Virtudes dos Líderes Educacionais

Virtudes	• <i>Imparcialidade</i>
-----------------	---

Quadro 4 - Caracterização do 1º momento com 100% de concordância das características das Atitudes de Comportamento

Atitudes de Comportamento	Caraterísticas
<i>Atitude Passiva</i>	• Utiliza tom de voz baixo
<i>Atitude Assertiva</i>	• É frontal • Expressa os pensamentos e sentimentos com objetividade • Revela respeito por si e pelo outro • Manifesta serenidade da sua atuação

Caraterização do Perfil da E-E no 1º momento

No 1º momento é observável a atribuição unânime, entre os três observadores, correspondendo a uma concordância de 100%, a pelo menos uma caraterística pertencente a cada um dos sete estilos de liderança. A E-E apresentou ser carismática, pelo que consegue ser o centro das atenções e ter uma hábil competência oradora (Glanz, 2003). Preocupa-se em contemplar os interesses e expectativas dos alunos e é perspicaz nessa mesma identificação. Revela ter uma atitude calorosa, sincera e amável com as turmas mas em conjugação simultânea com uma postura firme de auto confiança. Em relação ao seu trabalho procura ser diligente e cuidadosa com os pormenores, demonstrando ser uma trabalhadora empenhada nas suas tarefas e obrigações (Glanz, 2003). Na sua atuação ou intervenção aprecia a existência de consenso, inculcando com frequência um ambiente estável e afável, evitando qualquer tipo de conflitos. Por último, possui competências meditativas e é autossuficiente, no sentido que reflete e constrói um pensamento independente, que a ajudará na resolução dos seus problemas e limitações (Glanz, 2003).

Uma justificação válida para a atribuição destas caraterísticas num primeiro momento poderá dever-se ao fator temporal, isto é, na fase inicial a relação professor-alunos ainda é muito reduzida, pelo que a intenção do primeiro é que se desenvolva um bom clima relacional utilizando, para isso, uma atitude positiva e calorosa com os alunos, com uma preocupação, talvez exagerada, com os sentimentos dos mesmos. A E-E procurou criar sempre um ambiente positivo para o processo E-A de modo a que os alunos se interessem pela disciplina e que, ao mesmo tempo, tenha controlo no comportamento dos mesmos. A atenção a todos os pormenores e especificidades dos alunos deposita neles um valor acrescido do significado que eles têm para a E-E. Esta tenta resgatar todas as informações que vão emergindo. Contudo, o facto de este ser o primeiro momento, acarreta preocupações acrescidas como é o caso da imagem e da primeira impressão a transmitir. A preocupação de apresentar à turma uma postura confiante e de autoridade origina possivelmente comportamentos anteriormente referidos, como por exemplo o saber comunicar bem e agir prontamente de acordo com as exigências situacionais (Glanz,

2003). Para tal será fundamental a reflexão e meditação à priori, no momento e a posteriori, revelando a competência necessária que os alunos exigem reconhecer no docente. Neste momento inicial é possível construir um perfil influenciado pelo nervosismo e ansiedade da inexperiência.

O facto do 1º momento ser referente a um período inicial da experiência de ensino situada da E-E, revela muitas justificações passíveis de aceitação. O 1º ano, o 1º período e, principalmente os primeiros meses são considerados uma fase de adaptação e integração, no qual o indivíduo – professor - está a integrar num meio que não lhe é nada familiar. De acordo com García (1999, p. 114) “ênfatiza-se as preocupações dos professores como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional”, pelo que as principais preocupações que o professor tem vão-se modificando com o tempo, sendo que a “socialização” é para o autor uma das principais preocupações iniciais. É natural que a E-E se encontre apreensiva e com algumas barreiras e obstáculos à sua socialização e comunicação, nesse mesmo momento. Considera-se que este argumento é o mais valorado na interpretação destes resultados. A adaptação é um processo, por vezes, demoroso e delicado, isto se o professor quiser ter frutos positivos a longo prazo. A personalidade da E-E é, na opinião da autora, já por si muito adaptável, pelo que foi ensinada, aprendeu e adaptou-se consoante o contexto que lhe rodeava e com as particularidades das pessoas.

Não é qualquer um que se apresenta a uma turma de 30 alunos, tendo eles 14 ou 17 anos e consegue impor uma liderança imediata. Pelo contrário, são necessários cuidados a ter com a relação inicial que se estabelece, pois tem consequências inalteráveis para o resto do ano. Estes foram os escalões etários das turmas da E-E e apresentaram, já neste momento, uma diferença significativa no método comunicativo. Embora, numa fase inicial tenham passado, ambas por uma liderança bastante calma, esta pode talvez ser justificada pelo desejo de aceitação.

No que diz respeito às Virtudes que um líder deve ter, os três observadores responderam unanimemente, a imparcialidade. Esta virtude poderá ter sido a primeira a ser identificada devido à atenção e cuidado que um professor novo demonstra, desejando evitar, ao máximo, os conflitos, pelo que tomar partido de um dos lados está fora de questão. Mesmo que a decisão do

professor seja a correta pode, em alguns casos, ser muito dúbia para os alunos e levar a alguns constrangimentos e maus estares na turma. Rosado e Ferreira (2011, p. 188) aludem à possibilidade do Desporto poder “ser ensinado de modo construtivo, num ambiente de confiança, de interdependência e de resolução construtiva de conflitos”. Neste sentido, talvez devido à dificuldade de contornar uma situação problemática inesperada, a E-E não viu o desporto nesta perspetiva, pelo que a sua intenção era que não surgisse quaisquer conflitos.

Nesta observação, os comportamentos da E-E conduziram a que os observadores identificassem características de duas Atitudes de Comportamento díspares, todas com 100% de concordância entre observadores. A atitude passiva foi elencada apenas devido à presença de um fator, sendo ele a “utilização de um tom de voz baixo”. Este foi elencado como o principal problema comunicacional da E-E na PES, devido ao seu timbre de voz e à pouca experiência de controlo vocal. A outra atitude mencionada foi a atitude assertiva fazendo corresponder as características de “frontalidade”, “objetividade na expressão de pensamentos e sentimentos”, “respeito por si e pelo outro” e a “serenidade da sua atuação”. Estas características enumeradas provêm bastante da personalidade da E-E, pelo que devem ter sido identificadas, por essa mesma razão. A sinceridade, determinação, ética e calma foram os promotores do bom ambiente que a mesma procurou instalar desde logo. Estes quatro adjetivos dão ênfase para as regras que se devem respeitar no meio em que estamos inseridos, quer enquanto instituição escolar, quer enquanto grupo reduzido – turma, e para o clima relacional que deve ser desenvolvido entre professor-alunos, com base na empatia e confiança (Glanz, 2003). García (1999, p. 115) caracteriza, ainda, o período de iniciação como “um processo mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, valores, condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar em que se integrem”.

5.3.4.2. 2º Momento observado

Quadro 5 - Caracterização do 2º momento com 100% de concordância das características dos Tipos Qualitativos de Líderes Educacionais

Tipo Qualitativo de Líder Educacional	Caraterísticas
<i>Agressivos Dinâmicos</i>	• É capaz de captar com facilidade a atenção dos alunos
<i>Assertivos Dinâmicos</i>	• É honesta, franca e realiza as suas qualidades “dinâmica” e “assertiva” • É segura e confiante da influência das suas ideias nos alunos
<i>Empáticos Dinâmicos</i>	• Partilha, é gentil, trata os alunos com consideração, preocupando-se com os mesmos, procura reduzir os conflitos • Boa oradora, comunicadora e perspicaz • Possui uma presença natural, é divertida, engraçada e otimista • Determinada, segura, com grande sentido ético
<i>Agressivos Adaptáveis</i>	• Possui um pensamento independente, confiante e determinada • Empenha-se em ser bem-sucedida
<i>Assertivos Adaptáveis</i>	• Mantém a ordem estabelecida
<i>Empáticos Adaptáveis</i>	• Leva o trabalho e as responsabilidades a sério
<i>Assertivos Criativos</i>	• Reflexiva, contemplativa, introspetiva e de pensamento independente

Quadro 6 - Caracterização do 2º momento com 100% de concordância das Virtudes dos Líderes Educacionais

Virtudes	• <i>Imparcialidade</i> • <i>Empatia</i> • <i>Humildade</i>
-----------------	---

Quadro 7 - Caraterização do 2º momento com 100% de concordância das caraterísticas das Atitudes de Comportamento

<i>Atitudes de Comportamento</i>	<i>Caraterísticas</i>
<i>Atitude Agressiva</i>	• Recorre a um tom de voz alto
<i>Atitude Manipuladora</i>	• Demonstra ser hábil nos relacionamentos
<i>Atitude Assertiva</i>	• É frontal • Expressa os pensamentos e sentimentos com objetividade • Revela respeito por si e pelo outro • Manifesta serenidade da sua atuação • Escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores ativamente • Procura compromissos realistas

Caraterização do Perfil da E-E no 2º momento

No 2º momento é, igualmente, observável a atribuição unânime, de 100% da ocorrência, dos três observadores a pelo menos uma caraterística pertencente a cada um dos sete estilos de Liderança. Neste 2º momento é possível verificar uma distribuição diferente das caraterísticas, tendo maior predominância numa determinada categoria.

Das caraterísticas identificadas na observada, a personalidade carismática continua a ser assinalada. A E-E tem a capacidade de ser o centro das atenções, pela sua presença natural, bem-disposta e enérgica, continuando com uma atitude calorosa e sincera que, muito possivelmente, é a razão que cativa as turmas. Ainda relativamente à relação professor-aluno, a E-E, segundo Glanz (2003) revela magnetismo pessoal, no sentido que consegue influenciar as ideias dos alunos, talvez justificado pela confiança que eles depositam e a admiração que foram construindo. A E-E preocupa-se constantemente em manter a ordem estabelecida e que os jovens demonstrem um comportamento cívico. Faz sobressair a sua postura ética perante a turma.

Em relação às suas caraterísticas mais pessoais, a E-E revela uma intervenção articulada, isto é, com uma boa capacidade oradora e comunicadora. Caraterística esta que sofreu mudança desde o 1º momento e que pode dever-se à maior autoestima e confiança. É obstinada, determinada e

auto confiante o que faz com que se empenhe no seu trabalho e procure que o mesmo seja orientado para o sucesso. Considera-se que quando alguém realiza uma tarefa ou atividade, se a fizer com entusiasmo e prazer e se vir que a mesma corre bem, é capaz de reconhecer em si uma competência específica naquela situação, motivando-se para a continuação da sua prática. Bento (2008, p. 59) afirma que “nós, os professores, somos agentes da perfectibilidade, da liberdade e do aprimoramento. Temos sonhos, mas não ficamos à espera da sua espontânea consumação”. A paixão pela profissão faz com o professor se dedique à sua prática e fazendo com que todo o prazer que tem com a mesma seja o motor do seu empenho. Alarcão (1995, p. 139) “defende o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, assenta na conceção de que os seres humanos são organismos proactivos, com planos e orientados para objetivos, que, através, das suas interações com os contextos de vida criam e transformam as suas realidades pessoais e interpessoais”.

A competência meditativa e autossuficiente permanece nesta segunda observação (Glanz, 2003). Porém, a autora considera que se encontra mais desenvolvida, pois o ato reflexivo constante desencadeou percepções e maior sensibilidade ao pormenor. Por exemplo, numa fase inicial, mesmo concluindo através das suas reflexões, considera que a sua reflexão fosse muito centrada no acontecimento e na situação e, também em causas lógicas. Com muito incentivo, ajuda e orientação do seu PC, em refletir para a direção certa, pode evidenciar que desenvolveu competências pensantes que lhe coadjuvam aquando da sua atuação, e lhe abriram novos horizontes de causas inesperadas, resoluções criativas, alternativas inovadoras, entre outros aspetos. “Importa, contudo, que haja confronto construtivo entre os diferentes ponto de vista, que haja (re)interpretações que conduzam a mudanças conceituais no plano individual e construção de conhecimento e novas competências” (Batista e Queirós, 2013, p. 48).

As possíveis causas para este perfil centram-se no contacto frequente que a professora teve com as turmas, desenvolvendo uma relação de confiança negociando a autonomia e o respeito dos alunos. Ao longo do ano várias foram as situações de implementação de um clima de ordem e regras, havendo penalização para situações adversas. No que concerne às qualidades mais interiores da E-E, esta diferenciou-se na comunicação com os alunos, em

consequência do conhecimento já expandido, elevando os seus objetivos e metas. Comunicar é um método instintivo e impossível de desprezar, é através dele que interagimos com o mundo e que o mundo interage connosco. “A existência do tempo e do espaço para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento e as concepções é realmente crucial” (Batista e Queirós, 2013, p 35).

No que diz respeito às virtudes essenciais, os três observadores apontaram, novamente, a imparcialidade e nomearam mais duas, a empatia e a humildade. Um motivo que poderá justificar esta nomeação reside na ligação relacional que os professores devem começar a ter com os seus alunos, de modo a salientar-se o sentimento de empatia, cuidado, apreço e estima por alguém (Glanz, 2003). Já no que toca à humildade, esta virtude reconhece-se unicamente com o passar do tempo, para que a mesma seja verdadeira. Ninguém consegue certificar-se que outro alguém é humildade com uma ou duas ações.

As atitudes de comportamento nomeadas para caraterizar a E-E foram a atitude assertiva na íntegra e apenas um aspeto da atitude agressiva e outro da atitude manipuladora, que podem ser ambas interpretadas de forma positiva. Referente à atitude assertiva a E-E demonstra frontalidade, objetividade em expressar os pensamentos e sentimentos, respeito por si e pelo outro, serenidade da sua atuação, atenção e cuidado ao ouvir os outros e ainda é capaz de estabelecer compromissos realistas. Estas caraterísticas resultam da tomada de consciência da E-E, pelo que pensa de forma correta devido aos princípios que possui, aos conhecimentos que adquiriu e à orientação assertiva que teve ao longo do seu processo de formação. Incorporada na atitude agressiva surge o recurso a um tom de voz alto para a comunicação, colmatando o seu maior problema inicial. A habilidade em se relacionar com outros também surge, imergente da atitude manipuladora. O ser hábil nos relacionamentos, surge da relação de proximidade construída com os alunos, pelo que o conhecimento sobre os mesmos pode ser, por vezes muito vantajoso numa situação em que se pretenda influenciar o comportamento do mesmo. Um exemplo disto aconteceu na turma de 9º ano. Um dos problemas que a E-E tinha com a futura exposição ao público do esquema de ginástica acrobática era com um grupo de alunos em que a sua preocupação era

exclusivamente o receio de virem a ser vulgarizados e gozados pelos amigos extra turma, pelo que a exposição do esquema era algo impensável. Para contornar este obstáculo, a E-E sabia que se colocasse os alunos numa posição de destaque e com grande importância no esquema eles iriam sentir-se destacados e o problema iria deixar de existir, pelo que foi o que sucedeu. Esta foi uma boa estratégia e, só foi possível devido ao conhecimento que a E-E tinha dos seus alunos derivado da relação que criou com os mesmos, pois na mesma turma acontecia exatamente o contrário. Alunos com quem a E-E teve a preocupação em atribuir funções e tarefas básicas porque o seu desejo era não dar nas vistas, devido às suas limitações na realização das habilidades motoras específicas.

5.3.4.3. Caraterização da análise evolutiva

Quadro 8 - Caraterização da evolução das caraterísticas dos Tipos Qualitativos de Líderes Educacionais

<i>Tipo Qualitativo de Líder Educacional</i>	↑	↔	↓
<i>Agressivos Dinâmicos</i>	1	5	3
<i>Assertivos Dinâmicos</i>	4	2	1
<i>Empáticos Dinâmicos</i>	3	2	0
<i>Agressivos Adaptáveis</i>	1	2	1
<i>Assertivos Adaptáveis</i>	1	2	3
<i>Empáticos Adaptáveis</i>	0	2	2
<i>Assertivos Criativos</i>	1	3	0

No quadro acima exposto é possível observar o grau de variância das caraterísticas de um momento para o outro. É, deste modo, possível verificar, dentro de cada estilo de liderança, a evolução das caraterísticas do 1º para o 2º momento. Tal evolução é representada no número de acordo com o seu desenvolvimento temporal, isto é, dentro de determinado estilo de liderança quantas caraterísticas aumentaram, diminuíram ou, ainda, se mantiveram.

No estilo Agressivos Dinâmicos a alteração não foi muito manifesta, pelo que apenas houve um aumento, cinco caraterísticas mantiveram-se e três diminuíram o seu número de ocorrências. Analisando-se os opostos a caraterística que aumentou, o seu número de ocorrências, no 2º momento foi: “assume o comando, revelando-se autoritária.”. Este acontecimento pode ser explicado pela segurança já conquistada pela E-E no final do ano, sentindo-se à vontade no controlo da turma e tomando uma postura mais rígida caso haja necessidade disso, pois em detrimento de uma relação saudável com os alunos, estes já sentem mais liberdade de se desviarem dos objetivos. As três caraterísticas que diminuíram foram: “fala bem perante a turma”; “apreende as diferentes expectativas dos alunos e respetivos interesses próprios” e “delinea políticas, traçando regras e rotinas”. A explicação desta baixa poderá advir das preocupações da E-E não se centrarem tão exageradamente nos alunos como

num momento inicial, assim como a atenção às regras e rotinas que se espera que já estejam intrínsecas nesta fase terminal do ano.

Na categoria Assertivos Dinâmicos existiu maior mudança, traduzindo-se esta num aumento de 4 características, a manutenção de duas e a baixa de apenas uma. As características que aumentaram foram: “é honesta, franca e realiza as suas qualidades ‘dinâmica’ e ‘assertiva’”; “é segura e confiante da influência das suas ideias nos alunos”; “vive o momento, é imprevisível, gosta de ação e envolve-se em grandes projetos” e “imagina novas possibilidades, é otimista, futurista e confiante”. Aqui é evidente a construção da autoconfiança com a experiência prática. Já a que baixou foi “pressente as necessidades e dificuldades dos alunos.” Esta ocorrência sucede, à partida, da mesma causa apontada no estilo anterior para as respetivas baixas.

Na categoria Empáticos Dinâmicos não ocorreu nenhuma baixa, pelo contrário duas características mantiveram-se e três aumentaram a sua percentagem, sendo elas: “boa oradora, comunicadora e perspicaz”; “possui uma presença natural, é divertida, engraçada e otimista” e “Determinada, segura, com grande sentido ético”. Estas mudanças salientam essencialmente a espontaneidade individual e podem ser influenciadas em muito pelo à vontade que a professora conquistou e pelo maior domínio na lecionação de modalidades com as quais nutre maior afinidade.

No estilo Agressivos Adaptáveis ocorreu um aumento, uma redução e duas características não se alteraram. A característica que aumentou foi: “empenha-se em ser bem-sucedida” e a que baixou “tira o melhor partido das situações, engenhosa, sobrevivente”. No meu ponto de vista, considero que numa fase final as preocupações da professora já possam ser mais centradas em si, no seu sucesso, e nas respetivas ambições que tenha, sendo que a versatilidade de competências começa a construir-se aos poucos.

No estilo Assertivos Adaptáveis uma característica aumentou “mantém a ordem estabelecida”, duas mantiveram-se e três baixaram. Estas últimas foram: “concentra-se nos pormenores com persistência”; “cumpridora, previsível e consistente” e “trabalha arduamente, excessiva e obcecadamente focada”. Devido à conduta social que exigiu constantemente não tem dificuldades em manter os alunos controlados. As características que baixaram estão mais, predominantemente, relacionadas com o trabalho pessoal que a

professora realiza, sendo que este transformou-se um pouco mais aliviado de tensão numa fase final.

No estilo Empáticos Adaptáveis duas características mantiveram-se e duas baixaram. As que diminuíram a sua intensidade foram: “esforça-se por evitar conflitos” e “acredita na autoridade, cumpre as diretrizes legais”. De acordo com a minha possível interpretação, ambas estão relacionadas o que mais não seja, indiretamente, com a conduta social estabelecida, pelo que numa fase terminal de aprendizagem pressupõe-se que os alunos já tenham cientes as regras, pelo que a professora já não apresenta quaisquer tipos de preocupação nesse âmbito, servindo sempre de exemplo para os seus aprendizes.

Na categoria Assertivos Criativos não houve nenhuma baixa. Três características incorporadas no estilo mantiveram-se e apenas uma aumentou a sua percentagem “Vê para além do vulgar, é imaginativa, com impulso de criar”. Poderemos interpretar esta subida com o desenvolvimento de competências específicas de criação e inovação.

Relativamente ao aumento os estilos que apresentaram uma alteração mais significativa de um momento para o outro foram o Assertivos Dinâmicos (4) e Empáticos Dinâmicos (3), contrariamente os que baixaram mais foram os estilos Agressivos Dinâmicos (3), os Assertivos Adaptáveis (3) e os Empáticos Adaptáveis (2). Analisando estes resultados é possível justifica-los através da atitude que a professora demonstrava numa fase inicial, em que a sua preocupação se direcionava muito para os interesses e expectativas dos alunos. Numa fase final a postura é mais confiante e não existe tanto o desejo de agradar e se adaptar aos alunos, pelo contrário, surge uma atitude mais dinâmica quer de forma assertiva e empática em simultâneo.

De acordo com os dados a observada possui um tipo de liderança, maioritariamente, Assertivo Dinâmico e Empático Dinâmico. Relembrando o que a literatura nos diz, estes indivíduos são agentes da mudança, reformadores e indivíduos que cuidam, ajudam e cooperam respetivamente (Glanz, 2003).

Quadro 9 - Caraterização da evolução das Virtudes dos Líderes Educacionais

Virtudes	↑	↔	↓
<i>Imparcialidade</i> <i>Empatia</i> <i>Humildade</i> <i>Coragem</i> <i>Capacidade Judicativa</i> <i>Entusiasmo</i> <i>Imaginação</i>	3	4	0

Relativamente à evolução das virtudes identificadas pelos observadores, podemos afirmar que a análise é positiva. As virtudes que aumentaram foram a empatia e a humildade passando de duas para três ocorrências (100%) e a imaginação que evoluiu dos 33% para os 67%. A imparcialidade manteve-se nos 100%. Todas as restantes mantiveram-se com os valores iguais ao registado no primeiro momento.

Em suma, no 2º momento todas as virtudes estão presentes, de acordo com o registo dos observadores, sendo que 3 com uma prevalência de 100% e 4 com 67%. Na minha opinião, o facto de me reconhecerem todas as virtudes essenciais a um líder revela alguma vantagem na liderança do processo E-A, podendo este ser mais eficaz. Pode-se considerar, ainda, que as virtudes são qualidades que se consegue refinar e apurar a sua sensibilidade com a experiência prática, sendo esta a possível justificação para a evolução sucedida.

Quadro 10 - Caraterização da evolução das caraterísticas das Atitudes de Comportamento

Atitudes de Comportamento	↑	↔	↓
<i>Atitude Passiva</i>	0	0	3
<i>Atitude Agressiva</i>	2	0	0
<i>Atitude Manipuladora</i>	1	1	1
<i>Atitude Assertiva</i>	2	4	0

Face aos resultados do 2º momento foi possível identificar uma drástica evolução no desenvolvimento de problemas, inicialmente, identificados. Eles são rapidamente enumerados com as três caraterísticas que baixaram, pertencentes à atitude passiva. Estas caraterísticas “utiliza um tom de voz

baixo”, “demonstra insegurança” e “possui dificuldade de expressão” foram desde o início do ano letivo, prontamente, clareadas pelo PC. A justificação para a mudança ocorrida recaiu sobre a grande luta, ao longo do ano, no combate a estas limitações. A consciencialização e preocupação em melhorar a projeção de voz, a diversificação das estratégias de comunicação foram determinantes para esta mudança. Ainda muito no começo, face à grande dificuldade da E-E se fazer ouvir em todo o pavilhão, a mesma optou pela breve instrução a apenas metade da turma, pelo que também se revelou uma mais valia a nível de tempo despendido na aglomeração dos alunos. Ao longo do ano, a E-E foi também utilizando várias formas de instrução, pelo a que surtiu mais efeito positivo na compreensão dos alunos foi a apresentação de imagens com as trajetórias das sequências de badminton. Várias foram as formas experimentadas para contrariar a sua dificuldade de expressão mas foi na lecionação das aulas, que conseguiu aperfeiçoar manifestamente a sua colocação de voz, pelo que, no final do ano, comunicar para 30 alunos num pavilhão deixou de ser um problema. Segundo Mesquita (2011, p. 93-104), o professor dever recorrer a diferentes estratégias instrucionais, pois estas medidas contribuem para a aprendizagem efetiva dos alunos.

5.3.5. Conclusões

“As organizações bem-sucedidas precisam de todos os tipos de líderes. Diferentes líderes, colocados estrategicamente numa escola ou zona pedagógica, podem contribuir em grande medida para a eficácia organizacional” (Glanz, 2003, p.23). Em consequência desta afirmação podemos refletir sobre o contexto aula de educação física, em que o professor encontra-se unicamente como autoridade máxima e defronta-se com variadas situações. Cabe ao professor saber adaptar o seu comportamento a cada situação particular e, embora tenha o seu tipo de liderança predominante, se necessário, deve recorrer aos restantes ou a características dos mesmos para dar uma resposta eficaz ao problema encontrado.

É evidente que diferentes qualidades e virtudes podem ser necessárias em diferentes circunstâncias.

A primeira conclusão que podemos retirar é que os comportamentos de comunicação podem ser ensinados e aprendidos. De igual modo, podem ser trabalhadas as competências para esse processo de comunicação.

A segunda destacou-se no facto da reflexão ter-se assumido essencial no desenvolvimento profissional, cabe ao professor realizar uma autoavaliação constante, para que lhe seja possível reconhecer as suas limitações e entre num processo de melhoria e aperfeiçoamento.

Ainda da análise efetuada, ficou evidente que as estratégias implementadas, a experiência prática da estudante-estagiária, as críticas construtivas incidentes nas reflexões das observações do núcleo de estágio e o processo reflexivo da estudante-estagiária, conduziram à melhoria das características de liderança, das atitudes comportamentais e da comunicação apresentadas no último momento observado.

Findo este estudo, pode-se verificar uma clara melhoria da E-E no seu processo de comunicação e liderança. Este último perfil traçado como tendo uma *“presença natural e bem-disposta”*, *“boa capacidade oradora e comunicadora”*, revelando *“maior autoestima e confiança”*, ser *“determinada”* com *“competência meditativa e autossuficiente”* realça algumas competências que a E-E foi capaz de adquirir neste ano de EP.

5.3.6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2008). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Castro, R. (1991). *Aspetos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- García, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Guislan, G. (1994). *Didática e Comunicação* (M. Pinto, Trans. 1ª ed.). Porto: ASA.
- Littlejohn, S. (1988). *Fundamentos Teóricos da Comunicação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Martins, V. (2005). *Seja Assertivo! -como conseguir mais auto confiança e firmeza na sua vida profissional e pessoal*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Alegro.
- Matos, M. (1998). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Mesquita, I., & A., G. (2013). *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 1). Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

Parreira, A. (1989). Comunicação e Motivação nos grupos e reuniões de trabalho (Vol. 2º). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Edições FMH.

6. Conclusão: O pensamento final

“Sim, a beleza comove-me. A mim e a todo o professor. Porque no cerne da nossa função mora o ofício ininterrupto e inconcluso de configurar a beleza. (...) São assim os professores de desporto e de educação física. Cuidam da pessoa de fora para aumentar a medida, a grandeza, a elegância, e a expressão da pessoa de dentro. (...) Chama-se a isto condição humana, um templo de luz e razão implantado em cima da natureza.” (Bento, 2006, p. 267)

Concordo com Bento (1981, p. 9) quando afirma que “a época dos discursos comoventes, tendentes à aceitação da Educação Física, como disciplina indispensável, fundamental já passou”. É triste pensar na crise e na desvalorização que a EF sofre na atualidade. Felizmente esta perspetiva não é vista assim por todos e, ainda, há quem acredite no valor desta disciplina. Eu faço parte desse grupo de pessoas, que reconhece essa importância. Consequentemente tomei a liberdade de seguir o meu sonho, tornar-me professora de EF, colmatando essa luta com este ano de estágio.

Mais do que este último ano, devo ressaltar o peso dos anos de formação anteriores ao qual contribuíram significativamente para chegar onde estou hoje. Tudo o que aprendi foi bastante proveitoso e valioso para toda a minha vida, quer profissional como pessoalmente.

Terminada esta etapa académica posso confirmar a repleta e rica vivência que tive, através das situações que me fui deparando ao longo do ano. Algumas delas serão para sempre lembradas devido à marca que deixaram. O facto da nossa profissão lidar com crianças e jovens e facultar-nos a oportunidade de influenciar as suas vidas é de um privilégio enorme. Reconheço o prazer que senti neste ano a exercer a minha profissão, a admirá-la e cuidá-la, a descobrir novos objetivos e preocupações, a criar mais uma família de coração, a maravilhar-me com este mundo. Posso com toda a sinceridade revelar que este foi sem dúvida o melhor ano da minha vida, a conquista que fiz foi mais do que subir mais um degrau, dar apenas um passo. Eu consegui crescer e fazer com que todos os alunos me vissem como a “setôra” deles e eu me visse como a professora deles. Foi sem dúvida um ano inesquecível e admirado que será bem guardado. Desde os anseios iniciais e

preocupações meticulosas, à preparação das aulas, às aulas lecionadas, às atividades envolvida, entre outros, foram momentos e episódios de grande aprendizagem e vivência. Entre a alegria e o nervosismo, o gosto e o cansaço, a satisfação e os obstáculos foram experiências únicas que me transformaram. Contudo, a dificuldade não vale se a vontade for grande, o estímulo de vencer quer na EC, quer na faculdade, quer no LifeClub tornou que tudo fosse possível, pois só com amor e dedicação tudo se conjuga e se faz na perfeição.

Tive o privilégio de realizar o EP na minha escola de eleição, casa que já tinha sido minha em tempos e que me ofereceu condições fora do normal. As instalações excepcionais, o corpo docente que foi mais do que um grupo de apoio, a possibilidade de conhecer e ensinar três turmas distintas, a total responsabilidade e personificação na íntegra do papel docente, entre demais. As minhas expectativas foram, sem dúvida, superadas. O espectável nunca foi um cenário tão bom e maravilhoso, estes parâmetros nem eram bem refletidos. A ânsia e nervosismo dominavam mais e claramente que a experiência veio sobrepor-se a qualquer receio.

Relativamente ao exercício da profissão de professor de EF consegui adquirir variados saberes e competências pedagógicas, didáticas e científicas, como aprender a realizar várias tarefas inerentes à docência. No que concerne às competências sobressaem a capacidade de trabalhar em equipa, o sentido de responsabilidade na função exercida perante os alunos, o PC, a instituição e a faculdade, requisitos como a assiduidade, a pontualidade, e a primazia na apresentação e no comportamento social na EC. O pensamento crítico e reflexivo também foi fortemente estimulado e aperfeiçoado, com uma orientação determinante dos professores orientadores deste meu processo, e com a realização de reflexões finais em cada aula, UD, planeamento anual, observação, atividades envolvida, reuniões de grupo, de conselho de turma, de encarregados de educação, entre outras. “Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz.”¹ E esta é a lógica e validade da reflexão, mais do que descrever importa saber interpretar e perceber o porquê das coisas terem acontecido de tal forma e, conseqüentemente, procurar alternativas e soluções para melhorar, alterar e promover um ensino de qualidade. Segundo (Bento, 2003, p. 101), “uma aula é um trabalho duro para o professor (...) requer emprego das forças volitivas para levar por diante o

conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações”. Neste caminho é preciso arriscar em novos métodos, experimentar novas estratégias e averiguar o resultado das mesmas, assim num ciclo constante de ação reflexão, experimentação de uma nova ação, reflexão, etc. Rematando para a ideia de Bento (2003, p. 114) “PROCURE TORNAR O ENSINO ATRAENTE! Eis uma das exigências mais importantes para um bom e efetivo ensino”.

O EP por ter como objetivo a integração profissional possibilitou-me o contacto com um conjunto de funções docentes, que foram desde tarefas letivas de preparação, realização e avaliação, tarefas de organização e gestão, funções de carácter cooperativo e também no campo da investigação. “A nossa tarefa de professores de educação consiste sobretudo em guiar os alunos para a progressiva aquisição da prática complexa de atividades físicas – como expressão e índices qualitativos de motricidade” (Bento, 1981, p. 50). Porém, os objetivos não ficam por aqui e, pelo contrário, vão muito mais além de um profissional bom técnico e conhecedor da matéria, exigem um carácter de gestor e líder, uma dimensão humana e um interesse investigador. Ao longo deste ano pude, para além da lecionação, envolver-me e “comandar” o desporto escolar, conhecer os procedimentos e tarefas de direção de turma, organizar e dinamizar atividades em NE, presentear e participar ativamente nas reuniões de conselho de turma e de encarregados de educação. Aprendi ainda a partilhar e debater problemas num espírito auto crítico e construtivo de aprendizagem e evolução, desenvolver competências comunicativas, a recorrer à investigação para maior conhecimento e esclarecimento do assunto, entre outras. No meu ver este é o ideal de professor de EF, possuidor do máximo de conhecimento, integração, participação na escola. Depende exclusivamente do professor conseguir SER um BOM professor.

É com um enorme orgulho e tristeza que concluo este percurso académico e revejo todo o meu caminho, redigido num breve relatório. Orgulho com o sucesso que alcancei e tristeza pela despedida saudosa que vivi e que vejo assim terminado este ano fantástico. Todavia esta conclusão não significa o término de nada, mas antes, o começo de algo novo. Os sentimentos de admiração, entusiasmo e paixão vincaram ainda mais e acredito que, num futuro, se desenvolvam, igualmente mais, mantendo em mim a esperança de

vir a lecionar e concretizar o sonho de exercer a profissão até agora aprendida. Todos os conhecimentos que consegui adquirir quer teóricos ou práticos não faz com que o *livro da sabedoria* se feche, pelo que a aprendizagem e formação continuada é essencial para a evolução. Tenho consciência que, embora sinta, a grandeza da minha aprendizagem, tenho a certeza que ainda me falta muito conhecimento para complementar o que tenho, preocupando-me, no futuro, com a atualização constante desse *livro da sabedoria*. Sinto que construí a minha identidade profissional. Por fim, tenciono e comprometo-me a defender a EF sempre e a assumir o melhor para esta profissão. Mas no fundo porque escolhi eu esta profissão, porque quis eu ser Professora? Talvez pensando em mim, talvez pensando nos outros, ou ainda, em ambos!

“Sou professor para ensinar aos outros aquilo que eles sozinhos não conseguem aprender.” (Bento, 2013, p. 52)

*“Sentes que um tempo acabou
Primavera de flor adormecida,
Qualquer coisa que não volta que voou,
Que foi um rio, um ar, na tua vida.*

*E levas em ti guardado
O choro de uma balada
Recordações do passado
O bater da velha cabra.*

*Capa negra de saudade
No momento da partida
Segredos desta cidade
Levo comigo p'rá vida.*

*Sabes que o desenho do adeus
É fogo que nos queima devagar,
E no lento cerrar dos olhos teus
Fica a esperança de um dia aqui voltar.*

*E levas em ti guardado
O choro de uma balada
Recordações do passado
O bater da velha cabra.*

*Capa negra de saudade
No momento da partida
Segredos desta cidade
Levo comigo p'rá vida.”*

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1981). *Dialética da Educação Física*. Porto: Edição da Associação de Estudantes do ISEF.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto - Discurso e Substância*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física- Universidade do Porto.
- Bento, J. (2006). *Desporto e Lusofonia: um traço de união*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. (2013). *Desporto: Discurso e Substância* (Vol. 2): Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física CEA- UNICAMP.
- Bento, J. (2014). Teoria-Prática: Uma relação Múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor em Educação Física - Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 15-54). Porto: Editora FADEUP
- Conselho Nacional De Educação: Ministério da Educação, M. d. C., Tecnologia e Ensino Superior. (2005). *Educação e Família: Seminários e Colóquios*. Comunicação apresentada em Actas de um Seminário realizado em 27 de Maio de 2004.
- Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana

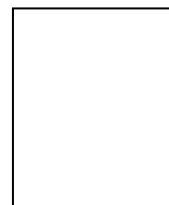
- (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Garcia, R., Marinho, T., & Sousa, A. (2014). Pessoas com Deficiência: Para Além do Rosto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física - Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 275-300). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2014). Sobre as Questões do quê Ensinar e Aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física - Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 103-130). Porto: FADEUP.
- Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*: Edições ASA.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos - Cursos Científico-Humatísticos e Cursos Tecnológicos*. Coimbra: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*: Edições ASA.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa* Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: da Necessidade da Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 157-190). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2012). Didática do Desporto - Avaliação das Aprendizagens em Educação Física: [Documento Power Point].
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - FMH edições.
- Minicucci, A. (1987). *Dinâmica de Grupo: Teorias e Sistemas* (2ª ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a Sua Profissão*. (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista da Educação*, 350, 203-218.

- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física. In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Reina, M. (2013). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida... In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 85-90). Porto: FADEUP.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 53-84). Porto: FADEUP.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz quebrada: : Faculdade de Motricidade Humana - Edições FMH.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design For Teaching Physical Activities: A knowledge structures approach*. Canada: Human Kinetics Books.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do Diretor de Turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo I - Ficha Individual do Aluno

ENSINO BÁSICO – 2013/2014



DADOS PESSOAIS

Nome:

Morada:

Código Postal:

Data de Nascimento: / /

Naturalidade:

Telefone:

Telemóvel:

E-mail:

Eu sou...

☐ Sociável

☐ Simpático

☐ Confiante

☐ Generoso

☐ Sincero

☐ Respeitador

☐ Aplicado

☐ Amigo

☐ Empenhado

☐ Ansioso

☐ Teimoso

☐ Tímido

☐ Inseguro

☐ Organizado

☐ Trabalhador

FILIAÇÃO

Nome da Mãe:

Habilitações Literárias:

Profissão:

Telemóvel:

Nome do Pai:

Habilitações Literárias:

Profissão:

Telemóvel:

Nº de irmãos:

Habilitações literárias:

Tens irmãos a estudar no Colégio? Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que anos?

Estado civil dos teus pais: Casados ☐ Divorciados ☐ Outro ☐ Qual?

Com quem vives?

Em caso de urgência, quem contactar? Mãe ☐ Pai ☐ Outro ☐ Quem e contacto?

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome:

Grau de Parentesco:

Profissão:

Telefone:

Telemóvel:

E-mail:

@

P.S.: Caso o E.E. seja o Pai ou Mãe, basta indicá-lo no Grau de Parentesco

PERCURSO ESCOLAR

Escola frequentada anteriormente:

Porque escolheste o Colégio de Gaia? (Seleciona duas opções)

- | | | |
|--|--------------------------------------|--|
| ☐ Tipo de escola (escola privada) | ☐ Localização | ☐ Infraestruturas |
| ☐ Prestígio da escola | ☐ Curso | ☐ Segurança |
| ☐ Atividades externas | ☐ Horário | ☐ Rede de transportes |

Já reprovaste algum ano? Sim ☐ Não ☐

Se sim, em que ano(s) escolar(es) reprovaste?

Se sim, indica o motivo:

Número de negativas e a que disciplina(s) do ano anterior?

Disciplinas preferidas:

Disciplinas que menos gostas:

Disciplinas com mais dificuldades:

E com menos:

Qual foi a tua classificação em E.F. no anterior?

Quais as modalidades que tens mais dificuldades?

Quais as modalidades que tens menos dificuldades?

Qual é a tua motivação para as aulas de Educação Física (E.F.)?

- ☐ Nenhuma ☐ Pouca ☐ Suficiente ☐ Bastante

Porquê?

Achas a E.F. importante para a tua formação pessoal? Sim ☐ Não ☐

Porquê?

O que mais gostas no Colégio?

O que menos gostas no Colégio?

Pretendes chegar a que grau académico? Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Se sim, em que curso?

Que profissão gostarias exercer no futuro?

PERCURSO DESPORTIVO

Praticas alguma modalidade? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

És federado? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, há quantos anos?**

Quantas vezes treinas por semana?

Duração de cada treino?

Quanto tempo levas a chegar ao treino (em média) do treino?

E a chegar a casa depois

Refere três modalidades que já praticaste, indicando o tempo que passaste nela:

1.

2.

3.

Já participaste no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Tencionas participar no Desporto Escolar neste ano letivo? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indica a modalidade:

- | | | | |
|---|---|--|--|
| ☐ Andebol | ☐ Badminton | ☐ Basquetebol | ☐ Danças Modernas |
| ☐ Desporto Aventura | ☐ Natação | ☐ Patins em linha | ☐ Futsal |
| ☐ Ginástica de Grupo | ☐ Ginástica Acrobática | ☐ Triatlo | |

☐ Ténis de Mesa ☐ Voleibol ☐ Xadrez

Modalidades preferidas:

Modalidades que menos gostas:

Modalidades que nunca praticaste, mas gostarias:

Modalidades que gostarias ter nas aulas de E.F.:

HISTORIAL MÉDICO

Peso:

Altura:

És alérgico(a)? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Já foste operado(a)? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Tens alguma doença crónica? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Ouves bem? Sim ☐ Não ☐

Vês bem? Sim ☐ Não ☐

Tens algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Tens algum fator que condicione a prática de E.F.? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Tomas alguma medicação? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

HÁBITOS DIÁRIOS

Qual escolherias? Escadas ☐ Escadas rolantes ou elevador ☐

Número de refeições diárias:

Tomas todos os dias o pequeno-almoço? Sim ☐ Não ☐ **O quê?**

Consideras que praticas bons hábitos alimentares? Sim ☐ Não ☐

Por semana (de 2ª a 6ª), quantas vezes almoças nestes locais?

Casa	1	2	3	4	5	Nunca
Cantina do Colégio	1	2	3	4	5	Nunca
Bar do Colégio	1	2	3	4	5	Nunca
Fora do Colégio	1	2	3	4	5	Nunca

Média do nº de horas de sono diárias:

Média do nº de horas de estudo:

Local:

Com quem?

Em que momento do dia costumás estudar?

☐ Antes do lanche ☐ Antes do jantar

☐ Depois do jantar ☐ Depois do treino

Tens acesso à internet em casa? Sim ☐ Não ☐

Quantas horas passas na internet por dia?

☐ menos de 1h

☐ 1h a 2h

☐ 2h a 3h

☐ 3h a 4h

☐ 4h a 5h

[

Qual o meio de transporte que usas para te deslocares até ao Colégio?

☐ A pé

☐ Carro

☐ Autocarro

☐ Metro

☐ Comboio

☐ Taxi

☐ Bicicleta

Quantos minutos demoras a chegar ao Colégio? (aproximadamente)

☐ 10

☐ 20

☐ 30

☐ 40

☐ 50

☐ 60 (ou +)

Indica a(s) atividade(s) favorita(s) nos teus tempos livres?

☐ Caminhar

☐ Ler

☐ Internet

☐ Fazer Desporto

☐ Ouvir música

☐ Jogar

computador

☐ Fazer compras

☐ Ver TV

☐ Outros

☐ Cinema☐ Estar com os(as) amigos(as)

Quais?

EXPECTATIVAS**Quais são as tuas expectativas referentes à disciplina de E.F., neste ano letivo:**

Esperas que o teu Professor de E.F. ... (seleciona 5 opções)☐ Conheça a matéria de ensino☐ Seja respeitador☐ Seja educador☐ Seja criativo☐ Goste do que faz☐ Seja profissional☐ Seja justo☐ Seja dinâmico☐ Seja incentivador☐ Seja exigente☐ Seja amigo☐ Seja

comunicativo

☐ Seja compreensivo☐ Seja atencioso☐ Seja honesto☐ Seja consciente☐ Seja objetivo☐ Seja eficiente**Esperas que o teu Diretor de Turma seja... (seleciona 5 opções)**☐ Simpático☐ Compreensivo☐ Amigo☐ Justo☐ Respeitador☐ Organizado☐ Rigoroso☐ Exigente☐ Trabalhador☐ Competente☐ Honesto☐ Boa pessoa☐ Maduro☐ Digno☐ Carismático☐ Responsável☐ Paciente☐ Preocupado☐ Atento☐ Tolerante**Obrigado pela tua colaboração!!**

Anexo II - Lista De Verificação: instrumento do estudo

Lista de Verificação
Estilos de Liderança, Virtudes e Atitudes
Comportamentais do Professor de Educação Física
(Adaptado de Jeffrey Glanz, 2003)

A presente lista de verificação (adaptada de Glanz, 2003) consta de um estudo de investigação-ação de uma professora estagiária, com vista à identificação de características comportamentais da mesma, inerentes aos diferentes estilos de liderança, em contexto de prática pedagógica: Agressivos Dinâmicos, Assertivos Dinâmicos, Empáticos Dinâmicos, Agressivos Adaptáveis, Assertivos Adaptáveis, Empáticos Adaptáveis e Assertivos Criativos.

Para o seu preenchimento, colocar um círculo (X) na primeira coluna caso considere que essa característica está presente. Nas duas colunas à direita pode indicar a intensidade com que essa característica se manifesta, assinalando novamente com um (X) a respetiva virtude que se enquadra na personalidade da professora-estagiária.

No segundo quadro é possível fazer um registo livre de alguma opinião ou complemento que considere pertinente à observação.

O terceiro quadro faz referência às virtudes essenciais que um líder deve ter, segundo Glanz (2003). De acordo com a definição apresentada, o observador deve assinalar com um (X), indicando as respetivas virtudes que se integram na personalidade da professora-estagiária.

O último quadro, intitulado “Atitudes de Comportamento” tem como objetivo perceber em que atitude comportamental a professora melhor se enquadra. O seu modo de preenchimento procede-se de igual forma ao primeiro quadro.

Quadro 1 – Identificação do Tipo de Liderança

Observação Nº:___ Data:___/___/___ Observador:_____	P
É capaz de captar com facilidade a atenção dos alunos.	
Orienta e dirige os alunos tendo sempre em conta um objetivo concreto.	
Corre riscos, no sentido em que é capaz de improvisar face a situações inesperadas na aula.	
Fala bem perante a turma.	
Trabalha arduamente, é persistente e demasiado focada.	
Apreende as diferentes expectativas dos alunos e respetivos interesses próprios.	
Assume o comando, revelando-se autoritária.	
Estabelece metas elevadas, é visionária, vê o que mais ninguém consegue ver.	
Possui uma visão alargada e imaginativa, gosta de apelar à criatividade.	
Delineia políticas, traçando regras e rotinas.	
Procura melhorar as coisas, é reformadora.	
É segura e confiante da influência das suas ideias nos alunos.	
Gosta de desafios, aventuras e de explorar.	
Imagina novas possibilidades, é otimista, futurista e confiante.	
Pressente as necessidades e dificuldades dos alunos.	
Vive o momento, é imprevisível, gosta de ação e envolve-se em grandes projetos.	
É honesta, franca e realiza as suas qualidades “dinâmica” e “assertiva”.	
Possui uma presença natural, é divertida, engraçada e otimista.	
Partilha, é gentil, trata os alunos com consideração, preocupando-se com os mesmos, procura reduzir os conflitos.	
Boa oradora, comunicadora e perspicaz.	
	P
Preocupada com o seu bem-estar na aula e o dos alunos.	
Determinada, segura, com grande sentido ético.	

Tira o melhor partido das situações, engenhosa, sobrevivente.	
Compreende a dinâmica das situações sociais.	
Possui um pensamento independente, confiante e determinada.	
Empenha-se em ser bem-sucedida.	
Boa a planear, metódica, organizada e estável.	
Concentra-se nos pormenores com persistência.	
Mantém a ordem estabelecida.	
Cumpridora, previsível e consistente.	
Acredita em valores tradicionais. É honesta.	
Trabalha arduamente, excessiva e obcecadamente focada.	
Procura a estabilidade, é conformista.	
Acredita na autoridade, cumpre as diretrizes legais.	
Leva o trabalho e as responsabilidades a sério.	
Estabelece um sistema de valores.	
Esforça-se por evitar conflitos.	
Preocupa-se com as pessoas, é atenciosa, com capacidade de perceção.	
Reflexiva, contemplativa, introspetiva e de pensamento independente.	
Vê para além do vulgar, é imaginativa, com impulso de criar.	
Solidária e emocional.	
Complicada, de raciocínio convencional.	

Quadro2 – Registo Livre

Observações:	

Quadro 3 – Virtudes de um Líder

☐	Coragem	A essência da coragem é permanecer fiel a princípios morais e educacionais. Este conjunto de princípios deve ser equilibrado e estruturado, que sustente e afirme os direitos e dignidade de todos os alunos.
☐	Imparcialidade	O termo “imparcial” evoca, normalmente, a imagem de um árbitro ou juiz. No contexto escolar, a imparcialidade é definida como um comportamento livre de preconceitos ou preferências, em que nenhum indivíduo é favorecido em detrimento dos outros.
☐	Empatia	A palavra “empatia” evoca, em geral, imagens de indivíduos que reconfortam os outros em situações de crise ou que escutam atentamente. Um líder empático pode-se traduzir em demonstrar, pelas suas ações, que coloca as pessoas em primeiro lugar, comunicando que se importa com os outros (ex.: alunos).
☐	Capacidade judicativa	Consiste em utilizar os conhecimentos acumulados para pensar de forma inteligente sobre uma situação particular. É a capacidade necessária para aplicar com sensatez o conhecimento possuído, sendo o pensamento crítico parte integrante de uma eficaz CJ.
☐	Entusiasmo	O entusiasmo demonstra a paixão e interesse genuíno pelo seu trabalho. Estado de espírito que juntamente com o otimismo consiste numa maneira de encarar o mundo sempre com esperança e ambição a novas soluções. Não surge apenas em situações de crise mas evidencia-se em toda a atividade diária.
☐	Humildade	O líder humilde é seguro da qualidade do seu desempenho, contudo não a apregoa, mas prefere que as suas qualidades se evidenciem nas suas ações. O líder humilde tem sempre consciente de que as suas estratégias só são boas se obtiverem, na prática, bons resultados.
☐	Imaginação	Os líderes imaginativos são capazes de apresentar soluções alternativas, considerar interpretações diferentes, explorar o leque de explicações possíveis, pensar em novas questões e estruturar experiências com significado. Adoção de uma atitude reflexiva.

Quadro 4 – Atitudes de Comportamento

Caraterísticas	P
Ignora os seus objetivos	
Quase ausência de comportamentos de desacordo	
Possui dificuldade de expressão	
Utiliza um tom de voz baixo	
Demonstra insegurança	
Revela ansiedade	
Não escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores	
Uso de sorrisos irónicos	
Revela interrupções do discurso	
Adota uma postura de segurança	
Gosta de chocar os alunos.	
Prioriza os desejos pessoais como os mais importantes	
Recorre a um tom de voz alto	
Demonstra ser hábil nos relacionamentos	
Ouve mas não escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores.	
Uso de intermediários	
Apresenta distorção da informação	
Evidencia um papel de bem-intencionado	
Cria um discurso construído em função do interlocutor	
Escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores ativamente	
Procura compromissos realistas	
É frontal	
Expressa os pensamentos e sentimentos com objetividade	
Revela respeito por si e pelo outro	
Manifesta serenidade na sua atuação	

Anexo III - Dados extraídos das listas de verificação, dos três observadores nos dois momentos

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características do Tipo Qualitativo de Líder Educacional						
	1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
	Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Agressivos Dinâmicos	É capaz de captar com facilidade a atenção dos alunos.	3	100%	3	100%	↔
	Fala bem perante a turma.	3	100%	2	67%	↓
	Apreende as diferentes expectativas dos alunos e respetivos interesses próprios.	3	100%	2	67%	↓
	Orienta e dirige os alunos tendo sempre em conta um objetivo concreto.	2	67%	2	67%	↔
	Possui uma visão alargada e imaginativa, gosta de apelar à criatividade.	2	67%	2	67%	↔
	Delineia políticas, traçando regras e rotinas.	2	67%	1	33%	↓
	Corre riscos, no sentido em que é capaz de improvisar face a situações inesperadas na aula.	1	33%	1	33%	↔
	Trabalha arduamente, é persistente e demasiado focada.	1	33%	1	33%	↔
	Assume o comando, revelando-se autoritária.			1	33%	↑
	Estabelece metas elevadas, é visionária, vê o que mais ninguém consegue ver.					

Aum:1
Mante:5
Baix:3
0%: 1

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características do Tipo Qualitativo de Líder Educacional

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Assertivos Dinâmicos	Pressente as necessidades e dificuldades dos alunos.	3	100%	2	67%	↓	Aum:4 Mante:2 Baix:1
	Procura melhorar as coisas, é reformadora.	2	67%	2	67%	↔	
	É honesta, franca e realiza as suas qualidades “dinâmica” e “assertiva”.	2	67%	3	100%	↑	
	É segura e confiante da influência das suas ideias nos alunos.	1	33%	3	100%	↑	
	Gosta de desafios, aventuras e de explorar.	1	33%	1	33%	↔	
	Vive o momento, é imprevisível, gosta de ação e envolve-se em grandes projetos.	1	33%	2	67%	↑	
	Imagina novas possibilidades, é otimista, futurista e confiante.			2	67%	↑	

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características do Tipo Qualitativo de Líder Educacional

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Empáticos Dinâmicos	Partilha, é gentil, trata os alunos com consideração, preocupando-se com os mesmos, procura reduzir os conflitos.	3	100%	3	100%	↔	Aum:3 Mante:2 Baix:0
	Boa oradora, comunicadora e perspicaz.	2	67%	3	100%	↑	
	Preocupada com o seu bem estar na aula e o dos alunos.	2	67%	2	67%	↔	
	Possui uma presença natural, é divertida, engraçada e otimista.	1	33%	3	100%	↑	
	Determinada, segura, com grande sentido ético.	1	33%	3	100%	↑	

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características do Tipo Qualitativo de Líder Educacional

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Agressivos Adaptáveis	Possui um pensamento independente, confiante e determinada.	3	100%	3	100%	↔	Aum:1 Mante:2 Baix:1
	Tira o melhor partido das situações, engenhosa, sobrevivente.	2	67%	1	33%	↓	
	Compreende a dinâmica das situações sociais.	2	67%	2	67%	↔	
	Empenha-se em ser bem-sucedida.	2	67%	3	100%	↑	

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características do Tipo Qualitativo de Líder Educacional

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Assertivos Adaptáveis	Concentra-se nos pormenores com persistência.	3	100%	2	67%	↓	Aum:1 Mante:2 Baix:3
	Boa a planear, metódica, organizada e estável.	2	67%	2	67%	↔	
	Mantém a ordem estabelecida.	2	67%	3	100%	↑	
	Cumpridora, previsível e consistente.	2	67%	1	33%	↓	
	Acredita em valores tradicionais. É honesta.	1	33%	1	33%	↔	
	Trabalha arduamente, excessiva e obcecadamente focada.	1	33%			↓	

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características do Tipo Qualitativo de Líder Educacional

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Empáticos Adaptáveis	Leva o trabalho e as responsabilidades a sério.	3	100%	3	100%	↔	Aum:0 Mante:2 Baix:2 0%: 1
	Esforça-se por evitar conflitos.	3	100%	2	67%	↓	
	Acredita na autoridade, cumpre as diretrizes legais.	2	67%	1	33%	↓	
	Estabelece um sistema de valores.	2	67%	2	67%	↔	
	Procura a estabilidade, é conformista.						

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características do Tipo Qualitativo de Líder Educacional

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Assertivos Criativos	Reflexiva, contemplativa, introspectiva e de pensamento independente.	3	100%	3	100%	↔	Aum:1 Mante:3 Baix:0 0%: 1
	Preocupa-se com as pessoas, é atenciosa, com capacidade de percepção.	2	67%	2	67%	↔	
	Solidária e emocional.	2	67%	2	67%	↔	
	Vê para além do vulgar, é imaginativa, com impulso de criar.			1	33%	↑	
	Complicada, de raciocínio convencional.						

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às Virtudes dos Líderes Educacionais

	1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
	Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Imparcialidade	3	100%	3	100%	↔	Aum:3 Mante:4 Baix:0
Empatia	2	67%	3	100%	↑	
Humildade	2	67%	3	100%	↑	
Coragem	2	67%	2	67%	↔	
Capacidade Judicativa	2	67%	2	67%	↔	
Entusiasmo	2	67%	2	67%	↔	
Imaginação	1	33%	2	67%	↑	

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características das Atitudes de Comportamento

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Atitude Passiva	Utiliza um tom de voz baixo	3	100%			↓	
	Demonstra insegurança	2	67%			↓	Aum:0
	Possui dificuldade de expressão	1	33%			↓	Mante:0
	Ignora os seus objetivos						Baix:3
	Quase ausência de comportamentos de desacordo						0%: 3
	Revela ansiedade						
Atitude Agressiva	Não escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores						
	Uso de sorrisos irônicos						
	Revela interrupções do discurso						Aum:2
	Gosta de chocar os alunos.						Mante:0
	Prioriza os desejos pessoais como os mais importantes						Baix:0
	Recorre a um tom de voz alto			3	100%	↑	0%: 5
	Adota uma postura de segurança	1	33%	2	67%	↑	

Resultados extraídos dos dois momentos de observação referentes às características das Atitudes de Comportamento

		1º momento		2º momento		Análise	Resumo da Análise
		Ocorrências	%	Ocorrências	%		
Atitude Manipuladora	Demonstra ser hábil nos relacionamentos	2	67%	3	100%	↑	Aum:1 Mante:1 Baix:1 0%:3
	Evidencia um papel de bem-intencionado	1	33%			↓	
	Cria um discurso construído em função do interlocutor	1	33%	1	33%	↔	
	Ouve mas não escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores.						
	Uso de intermediários						
	Apresenta distorção da informação						
Atitude Assertiva	É frontal	3	100%	3	100%	↔	Aum:2 Mante:4 Baix:0 0%:0
	Manifesta serenidade na sua atuação	3	100%	3	100%	↔	
	Revela respeito por si e pelo outro	3	100%	3	100%	↔	
	Expressa os pensamentos e sentimentos com objetividade	3	100%	3	100%	↔	
	Escuta os alunos, colegas de estágio e professores orientadores ativamente	2	67%	3	100%	↑	
	Procura compromissos realistas	2	67%	3	100%	↑	