

Relatório de Estágio Pedagógico
Estilos de Liderança e Clima de Aula de Educação
Física nos diferentes Ciclos de Ensino

Nelson Hugo Carrapiço Diabinho

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
(2^o ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor António Manuel Neves Vicente

setembro de 2020

Dedicatória

À minha esposa, ao meu filho e aos meus pais.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor António Vicente, meu orientador neste relatório de estágio, pela paciência, apoio, disponibilidade e simpatia que sempre demonstrou.

Aos meus colegas de percurso, quer profissional quer de estudos, pela amizade, pelo companheirismo, pelo que me ensinaram e por todos os momentos que passamos juntos.

Aos meus familiares e amigos, porque não seria ninguém sem eles.

Aos meus pais, porque a pessoa que sou a eles o devo, pela educação e valores que sempre me ensinaram e por todo o carinho e amor que nunca me faltou.

À minha esposa e ao meu filho, pela paciência, pelo carinho, pela amizade e por me acompanharem todos os dias.

A todos o meu sincero Obrigado.

Resumo

O presente trabalho insere-se no âmbito do Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário. No ano lectivo que agora finda realizámos o nosso Estágio na Escola Básica Mestre de Avis, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Avis, onde pudemos contactar directamente com duas turmas do 8.º ano e com alunos do 10.º, 11.º e 12.º anos do curso de Desporto, tendo desenvolvido as tarefas inerentes à função de professor estagiário. Destacamos o empenho e motivação demonstrados pelos alunos, a sua maturidade e a curiosidade e o querer saber porque colocávamos os exercícios da forma como o fizemos e o porquê de os gestos técnicos serem mais eficazes da forma como os apresentámos.

A relação entre o estilo de liderança e o clima da aula de educação física nos diferentes ciclos sempre foi algo que nos mereceu reflexão. Esta preocupação levou-nos a escolher como tema do nosso estudo de investigação “*Estilos de liderança e clima de aula de Educação Física nos diferentes ciclos de ensino*”. O grande objetivo deste estudo centrou-se em perceber se o estilo de liderança tem interferência no clima de aula de educação física nos diferentes ciclos de ensino. Para alcançar o referido objetivo implementámos um estudo de natureza quantitativa aplicando um inquérito por questionário a professores de educação física a leccionar em Portugal. Os dados recolhidos indicam que o estilo de liderança observado com maior predominância é o *Transformacional* (40,8%), sendo que os estilos *Transaccional* e *Laissez-Faire* também se manifestam (com 29,6% cada um deles). Relativamente ao clima da aula de Educação Física, os resultados evidenciam um clima essencialmente colaborativo (57,1%), verificando-se um clima competitivo e individualista em certos momentos (com 21,4% cada um deles). Os professores de Educação Física consideram que o estilo de liderança tem interferência no clima de aula não percebendo diferenças conforme se avança no ciclo de ensino. Podemos assim concluir que o estilo de liderança que maioritariamente se observa nas aulas de Educação Física é o transformacional e que o clima de aula é predominantemente colaborativo.

Palavras-chave

Estágio Pedagógico, Escola, Educação Física, Liderança, Clima de Aula.

Summary

Our study is part of the pedagogical internship with professionalization in teaching Physical Education in Middle and Secondary schools report. In the past academic year we carried out our Internship at the Escola Básica Mestre de Avis, which is part of the Avis Grouping of Schools, where we were able to contact directly with two classes of the 8th year and with students from the 10th, 11th and 12th years of the Sports course, having done the tasks inherent to the role of trainee teacher. We highlight the commitment and motivation shown by the students, their maturity and curiosity to know why we did the exercises the way we did them and why the technical gestures are more effective in the way that we presented them.

The relationship between the leadership style and the climate of physical education lessons in the different cycles has always been a point of interest and a source of debate and reflection for us. This curiosity has led us to choose as the theme of our study "*Leadership styles and Physical Education class climate in the different education cycles*". The main objective of this study is to understand if the leadership style interferes with the physical education classroom climate in the different teaching cycles. To achieve this objective, we have implemented a study of a quantitative nature applying a questionnaire survey to physical education teachers currently teaching in Portugal. Data showed that in the different teaching cycles the most predominant leadership style is the Transformational style (40,8%), with the Transactional and Laissez-Faire styles also observed (with 29,6% each). Regarding the climate of the Physical Education lessons, there is an essentially collaborative climate among students (57,1%), with a competitive and individualistic climate at certain times (with 21,4% each). Physical Education teachers feel that the leadership style interferes with the classroom climate and do not perceive differences as the teaching cycle progresses. Based on these results, we can conclude that the leadership style that is mostly observed in Physical Education lessons is transformational and that the classroom atmosphere is predominantly collaborative.

Keywords

Pedagogical Internship, School, Physical Education, Leadership, Lesson Climate.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Palavras-chave.....	iv
Summary.....	v
Keywords	v
Índice	vi
Lista de Figuras.....	vii
Lista de Tabelas	viii
Lista de Acrónimos	ix
1. Introdução.....	1
1.1. Contextualização da Formação Inicial vs Formação Continuada.....	1
1.2. Reflexão Autobiográfica	3
2. Enquadramento e Realização da Prática Profissional	7
2.1. Contexto	7
2.2. Intervenção.....	8
3. Estudo de Investigação.....	18
3.1. Introdução	18
3.2. Metodologia	40
3.2.1. Participantes	41
3.2.2. Procedimentos	42
3.2.3. Análise e Tratamento de Dados.....	43
3.3. Resultados.....	44
3.4. Discussão	51
3.5. Conclusão.....	53
4. Conclusão Final.....	53
5. Referências Bibliográficas	56
Anexos.....	61

Lista de Figuras

Figura 1 - Pavilhão da Escola	8
Figura 2 - Centro de Formação de Remo	8
Figura 3 - Modelo da Liderança Situacional de Blanchard e Hersey (Blanchard, 2011, p.111) .	24

Lista de Tabelas

Tabela 1. - Traços mais relevantes para a eficácia dos gestores	22
Tabela 2. - Componentes de Liderança Transaccional e Transformacional	26
Tabela 3. - Gestores e Líderes	27
Tabela 4. - Transitando para contextos comportamentais facilitadores/capacitadores da renovação	29
Tabela 5. - Índice de Acontecimento	44
Tabela 6. - Análise do Estilo de Liderança	47
Tabela 7. - Análise do Clima de aula	49
Tabela 8. - Análise das diferenças entre Ciclos de Ensino	50

Lista de Acrónimos

GLOBE - Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness	18, 53
LBDQ - Questionário de descrição da conduta do líder	21
LOQ - Questionário de opinião de liderança	14, 21
UBI - Universidade da Beira Interior	ix

1. Introdução

Desde o momento em que nascemos que “construímos” quem somos através da soma das experiências e aprendizagens que vivenciamos e fazemos. Cresci filho único, habituado a estar sozinho, brincar sozinho e talvez por isso sempre gostei de companhia, de interacção. Sempre fui activo, sempre gostei de jogar, de correr, de andar de bicicleta, de desportos colectivos. Pratiquei futebol desde os meus 6 anos e foi lá que fiz os meus amigos de hoje. Quando prossegui estudos fi-lo na área com a qual mais me identificava, na Educação Física. Tem sido uma enorme felicidade poder trabalhar com jovens, numa área que se gosta. No final desde ano lectivo serão 6302 dias de serviço, qualquer coisa como 18 anos (incompletos) de aulas. É já um bom número. Uma experiência consistente naquilo que se faz, pelas várias experiências acumuladas nestes 18 anos. A escola mudou pouco, diria que o que mudou muito foi a sociedade e a forma como se encara a escola, os professores e as aulas. Daí o meu sentimento de ser necessário actualizar e melhorar, conhecimentos e competências. Ao estudarmos o percurso da formação de professores de Educação Física em Portugal, constatamos que esta formação tem vindo a sofrer ao longo do século XX, várias influências, acompanhando a evolução histórica, nas suas dimensões social, política, económica, educativa, cultural e científica (Moreira, 2013). Concluí a minha formação inicial no ano de 2002, através do curso de “Professor do Ensino Básico variante Educação Física” no Instituto Politécnico da Guarda. Curso virado para o ensino da Educação Física no 2.º ciclo. Onde durante a realização do mesmo efectuei algumas acções de formação sobre modalidades desportivas. Após estar a trabalhar continuei a fazer formação em áreas sobre as quais necessitava de aprofundar conhecimentos. No meu percurso profissional comecei por leccionar numa escola profissional e passei depois para o ensino público. São 18 anos de aulas repartidas por diferentes zonas de Portugal, de experiências acumuladas, de diferentes ciclos de ensino e faixas etárias. Porque o gosto pela profissão é o mesmo de sempre. Gosto de pensar que sou um sortudo por todos os dias poder fazer aquilo que gosto.

1.1.Contextualização da Formação Inicial vs Formação Continuada

No ano de 2002 concluí o curso de “Professor do Ensino Básico variante Educação Física” no Instituto Politécnico da Guarda. Curso virado para o ensino da Educação Física no 2.º ciclo e que ia ao encontro do que mais gostava de fazer enquanto jovem e tinha a pretensão de fazer enquanto adulto, desporto. Sempre pratiquei muito desporto, sempre gostei de jogar, de correr, de saltar, e de o fazer com os amigos. Os meus amigos de hoje foram os meus colegas

de futebol quando tinha 6 anos de idade. O desporto obriga a um estreito relacionamento com os pares, na persecução de um objectivo comum, ou na tentativa de alcançar o êxito contra um adversário. Esta relação, interacção, gestão de emoções, ideias, pessoas...sempre me fascinou e fez com que soubesse em tenra idade o que gostava e queria fazer na minha vida.

Ao longo do curso realizei algumas acções de formação, nomeadamente sobre “Canoagem”, “Desporto Escolar”, “Orientação, BTT e Escalada”, “O treino da força no Andebol”, “Gestão de uma piscina”, “Aeróbica e Musculação” e “Vela, Remo e Andebol”. Com estas formações realizadas durante o curso pretendi sobretudo ter um conhecimento alargado sobre várias modalidades e temas importantes no dia-a-dia de um professor de Educação Física. Após a conclusão do curso comecei a trabalhar numa Escola Profissional, a Escola Profissional Abreu Callado, como director de turma e professor no curso de Animação Sociocultural e Desporto. Nestes dois anos fiz parte da direcção pedagógica da escola, fui coordenador do clube de desporto escolar e orientador de provas de aptidão profissional. Foram dois anos de intensa aprendizagem. Por um lado, aprendi várias tarefas burocráticas, de gestão, da forma de pensar a escola e tornar os projectos viáveis, por outro lado na relação com os alunos, alunos de secundário, prestes a entrar no mercado de trabalho, que questionavam as minhas escolhas e queriam saber porque eram tomadas de determinada forma e não de outra.

Passei depois para o ensino público, tendo leccionado o 2.º Ciclo em algumas escolas pelo nosso Portugal, do Algarve às Beiras passando pelo Alentejo Central e pela Extremadura (Escola Básica 2,3 D. Martinho de Castelo Branco; Escola Básica 2,3/S Dr. Isidoro de Sousa; Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros; Agrupamento de Escolas de Vale Rosal; Agrupamento de Escolas Prof. Ruy Luis Gomes; Agrupamento de Escolas de Benfica; Agrupamento de Escolas Eça de Queirós; Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres). Foram anos muito interessantes, que me permitiram compreender melhor as assimetrias do nosso país, que me fizeram ver que todos os alunos eram diferentes e que o que resulta com uns não resulta com outros. As vivências dos alunos são um factor determinante nos seus conhecimentos e capacidades. Alguns alunos tinham capacidades físicas fantásticas e muito desenvolvidas para a idade. Era facilmente perceptível que tinham muitos estímulos. Outros alunos tinham o desenvolvimento motor um pouco atrasado para a idade e não gostavam de Educação Física. Aprender a lidar com todos, adaptar as aulas aos seus interesses e capacidades foi o maior desafio que encontrei e que ainda atualmente encontro.

Continuei a realizar algumas formações, mais relacionadas com o que estava a fazer profissionalmente no momento e na perspectiva de enriquecer o curriculum e estar preparado para o mercado de trabalho, nomeadamente “Interligação Desportiva - Autarquia/Escola”, “Que intervenção das Autarquias no Desporto?”, “Treino de Jovens - Ensinar bem para treinar melhor”, “II Fórum Regional Desporto de Jovens”, “Conferência Internacional Grandes Competições - Especificidades Psicológicas”, “Gestão de Instalações Desportivas”, “Segurança

em actividades de Aventura”, “Animador de Campo de Férias”. Por esta altura estava no ano de 2009 e comecei a leccionar como professor do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas de Vale Rosal, essencialmente para não perder tempo de serviço, uma vez que os horários no 1.º ciclo são sempre completos e os últimos horários nos quais havia sido colocado no grupo 260, Educação Física eram de apenas 18 horas. Assim, optei por realizar formações na área do 1.º ciclo, de forma a aprofundar conhecimentos, como tal fiz “Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, “Família - Escola: Múltiplos olhares”, “Gestão e Resolução de Conflitos/Promover Ambientes de Aprendizagem e Cidadania”. No ano de 2012 e 2013 realizei mestrado em Administração e Gestão Escolar, no Instituto Piaget, aproveitando o facto de estar a leccionar em Lisboa e já alguma experiência como professor do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo na área da Educação Física. No ano de 2016 regressei ao Alentejo, ao distrito de Portalegre, de onde sou natural e por aqui tenho estado a leccionar, nos Agrupamentos de Escola de Monforte; AE n.º 1 de Portalegre; AE n.º 3 de Elvas, até ao presente momento, realizando mais algumas formações, de entre as quais destaco “Diferenciação Curricular e Pedagogia Diferenciada na sala de aula”. No presente ano lectivo lecciono no Agrupamento de Escolas de Avis, distrito de Portalegre. Tenho 3 turmas de 2.º Ciclo de Educação Física, faço coadjuvação a 2 turmas de 1.º ciclo em Educação Física, sou Coordenador do Clube de Desporto Escolar, onde temos grupo equipa de Badminton, Voleibol, Remo e Desporto Adaptado e faço parte do Centro de Formação de Remo, onde recebemos várias escolas de todo o país.

1.2. Reflexão Autobiográfica

Durante a formação inicial efectuei o estágio pedagógico no 2.º ciclo na Escola Básica 2 e 3 de São Miguel, na cidade da Guarda. Após a conclusão do curso em 2002 comecei por trabalhar numa escola profissional, a Escola Profissional Abreu Callado, a leccionar as disciplinas de Desporto, Animação Sociocultural e Dramática. Na escola acumulei as funções de Diretor de turma, Coordenador do Clube do Desporto Escolar, orientador das provas de Aptidão Profissional e fiz parte do conselho Pedagógico da Escola. Os cursos leccionados davam equivalência ao 12.º ano pelo que a faixa etária dos alunos ia dos 16 aos 18 na sua grande maioria. Foram dois anos muito bons, de uma grande aprendizagem, que me ensinaram muito e deram alguma bagagem em termos de conhecimentos, pela diversidade de conteúdos que leccionei e, na relação com os alunos e com os meus pares. Senti algumas dificuldades no relacionamento com os alunos por estar próximo das suas idades, senti que eles me testavam, tentavam levar as suas opiniões avante e tive que ir ganhando o seu respeito e explicando o porquê de fazermos os exercícios que fazíamos, porquê aqueles e não outros, e porque a planificação das aulas e conteúdos era como era. Algumas vezes aceitei as suas sugestões,

outras impus a minha decisão. Deixei que as aulas fossem fluído e fui sentido o que funcionava e replicando mais vezes a fórmula. Na altura as condições materiais não eram as mais favoráveis, o pavilhão era pequeno, não havia bolas suficientes para todos os alunos e tive de tentar agilizar os exercícios de forma a ter um bom tempo de empenhamento motor. Com o avançar do ano lectivo a relação melhorou, e terminámos o ano lectivo com uma boa relação professor/alunos.

Após estes dois anos concorri ao concurso nacional do Ministério da Educação e fiquei colocado em Portimão pelo grupo 260 na Escola Básica 2,3 D. Martinho Castelo Branco. Foi o meu primeiro contacto com a escola pública, o seu modo de funcionamento, a organização da disciplina e a heterogeneidade de alunos numa turma extensa, 28 alunos na altura. Para completar o horário dei igualmente aulas de alfabetização a adultos em horário pós-laboral. No final do ano lectivo tinha 25 anos e nos 3 anos que trabalhei após a conclusão do curso já tinha experimentado e leccionado diferentes faixas etárias, diferentes anos, diferentes matérias, aprendido a relacionar-me com os meus pares e com os alunos. Sinceramente penso que este arranque profissional me ajudou bastante. Pude ver o que os meus colegas faziam, como faziam, os timings com que o faziam. Fui obrigado a ultrapassar alguns problemas, a lidar com os alunos de modo a que todos gostássemos do que estávamos a fazer, com compromisso e sem grandes aborrecimentos.

Após o ano que estive no Algarve leccionei no Alentejo Central, na Escola Básica 2,3/S Dr. Isidoro de Sousa, em Viana do Alentejo, mais uma vez no grupo 260 e completei horário leccionado ginástica de manutenção a uma associação local. Mais uma experiência, mais uma aprendizagem. Na altura tive de aprender sobre as músicas adequadas a uma aula, os ritmos, os exercícios, coreografias e adequação às capacidades dos adultos que frequentavam as aulas. Como primeira experiência na área foi positiva, mas compreendi que não era a área que mais gostava no desporto. Nunca fui muito de aulas fechadas, coreografias, ritmos e sempre preferi as modalidades de competição e os desportos colectivos. Neste mesmo ano fiquei responsável por um grupo equipa de futsal, iniciados masculinos e recorde-me de termos ido à final regional contra uma equipa de Évora composta por jogadores dos clubes locais contra os meus alunos, de Viana do Alentejo, onde alguns nem futebol haviam jogado antes. Senti nesse ano lectivo que é difícil chegar a uma escola, ter apenas uma ou duas turmas na escola, ter um serviço lectivo muito distribuído e fora da escola e ter um sentimento de pertença à escola. Em apenas um ano lectivo é difícil conhecer os colegas, os alunos, o meio local e adequar o nosso comportamento, a nossa planificação, a nossa forma de trabalhar e expor os exercícios à realidade da escola. Mais estranho foi para mim quando compreendi que as turmas mais difíceis ficam com os colegas contratados, que mudam todos os anos, e onde os alunos que mais precisam de atenção e apoio ficam órfãos dos professores que conhecem, ano após ano.

No ano seguinte dei aulas em Campo de Besteiros, nas Beiras, no grupo 260 e completei horário leccionando novamente na Escola Profissional Abreu Callado. Foi uma oportunidade de consolidar o que já havia aprendido a fazer e puder corrigir falhas e melhorar as minhas aulas. Na escola Profissional Abreu Callado fazia todas as semanas 45 minutos de Gerontomotricidade. Confesso que gostei bastante de trabalhar com este público alvo. Sempre bem-dispostos, com vontade de realizar os exercícios, de conversar um pouco, simpáticos. Foi muito gratificante e se não continuei a experiência foi pela falta de oportunidade.

Fiquei depois colocado na margem sul, Almada, no Agrupamento de Escolas de Vale Rosal, no grupo 260 e completei horário leccionando nas AEC. Neste ano pude fechar a minha experiência de ter leccionado a todos os ciclos, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário e a adultos. Tendo leccionado no Algarve, no Alentejo Central, nas Beiras e na Extremadura deu para ficar a conhecer um pouco melhor o país, as suas assimetrias e características onde os vários Agrupamento de Escolas se localizavam. É necessário, enquanto professor contratado, compreender o meio local, a realidade dos alunos que encontramos e adaptar o nosso trabalho aos alunos, às suas capacidades. A planificação necessita igualmente de ser ajustada e adequada, o modo como expomos os exercícios e a exigência que colocamos nos exercícios não é necessariamente a mesma. Nas aulas de Educação Física é importante os alunos estarem confortáveis, não terem receio de executar os exercícios propostos e terem confiança no professor. Essa relação de confiança não se consegue em dois dias, necessita de tempo para ser consolidada e não é claro, nem fácil, atingir os objectivos a que nos propomos.

Após estes 6 primeiros anos de trabalho comecei a compreender melhor o estado actual da Educação em Portugal, de que havia muitos professores, que não era fácil ter um horário anual e completo no grupo 260, e de que o que mandava mais na nossa ordenação na lista era mesmo o tempo que já tínhamos trabalhado. Como tal comecei a concorrer para o 1.º Ciclo e no ano seguinte fiquei colocado no mesmo Agrupamento de Escolas, em Almada, mas no 1.º Ciclo. Leccionei durante 7 anos no 1.º Ciclo, sempre com horário anual e completo na zona de Almada e Lisboa. É muito diferente o tipo de trabalho, mas também a imagem e relação que se tem com os alunos e os Encarregados de Educação. Fiquei a respeitar e valorizar muito os professores de 1.º Ciclo. São os alicerces de um bom percurso escolar. É um trabalho completamente distinto da Educação Física. Penso que não Educação Física fazemos mais um desenvolvimento motor, de conhecimento do próprio corpo, de nós e dos outros, trabalhamos muito as relações inter-pessoais, o jogar em equipa e trabalhar em conjunto para atingir um objectivo.

Foi durante estes 7 anos que senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos, de estar melhor preparado para ser professor e de compreender melhor o funcionamento do sistema de ensino em Portugal. Tirei mestrado em Gestão e Administração Escolar, num

projecto de 2 anos, pós-laboral, que envolveram algumas horas de aulas presenciais e uma tese de mestrado. Foi também durante estes 7 anos que trabalhei em bairros problemáticos, Escolas TEIP (Territórios de Intervenção Prioritários) no Laranjeiro em Almada e no Bairro da Boavista em Lisboa e lidei com muitos alunos que o que de melhor tinham era a Escola, porque era ali que faziam as suas refeições, que alguém os ouvia e lhes dava atenção. O bom de passar por certas e determinadas situações é que passamos a olhar os alunos com outros olhos, a valorizar menos algumas coisas e mais outras. Saber e sentir que efectivamente podemos fazer a diferença na vida dos nossos alunos não tem preço e não se explica. Penso que é por estes momentos que vale a pena ser professor, poder ensinar, transmitir conhecimentos, valores e ser mais uma pequena ajuda na sua formação enquanto jovem pertencente à sociedade.

No meu último ano em Lisboa voltei a leccionar no grupo 260, na Escola Básica 2,3 Patrício Prazeres, em Santa Apolónia, Lisboa, já com horário completo e anual, beneficiando já de 13 anos de experiência e tempo de serviço. Foi o último ano que estive em Lisboa porque, entretanto, casei e senti necessidade de passar a semana em casa. Já não era possível conciliar a vida profissional e pessoal estando a trabalhar longe de casa. Voltei durante 3 anos a leccionar no 1.º Ciclo, porque no Alentejo as vagas no grupo 260 eram inexistentes, até ao presente ano que consegui vaga com horário anual e completo no grupo 260 no Agrupamento de Escolas de Avis.

Foram 15 os Agrupamentos de Escolas pelos quais passei, inúmeros colegas, personalidades, formas de estar, formas de lidar com os pares e com os alunos, formas de gerir a escola. Foram 18 anos a aprender, a leccionar, a conhecer diferentes realidades, a conhecer o país e as suas características, a trabalhar como contratado no sistema de ensino português. Toda esta mistura de experiências, permitiu-me ter uma opinião muito realista do ensino e de como se trabalha em Portugal, tendo moldado a minha forma de estar e trabalhar.

As formações que fui fazendo foram maioritariamente fruto de uma necessidade sentida na altura e da oferta disponível no Agrupamento onde me encontrava a leccionar. No meu percurso mudaria sobretudo a estabilidade profissional. É difícil estar sempre a mudar de escola, de colegas, de alunos. Não há continuidade no trabalho e nunca conseguimos apurar com um elevado grau de certeza que os conteúdos ficaram consolidados, que fizemos as coisas bem feitas. Por outro lado, o facto de mudar constantemente de escola faz-nos adaptar mais rapidamente, conhecer mais formas de trabalhar. Infelizmente o sistema de Ensino em Portugal tem várias lacunas, sendo a forma de colocação dos professores uma delas. Há demasiada aleatoriedade no processo. Entre a contratação inicial e a terceira reserva de recrutamento sai, anualmente, a grande maioria dos horários de contratação e o facto de não sair tudo de uma só vez torna este sistema de colocação desajustado e aleatório, na minha opinião. Para ser mais justo penso que os horários anuais deveriam sair todos na mesma reserva de recrutamento e que os professores deveriam poder ficar na mesma escola

um mínimo de dois ou três anos. Seria mais benéfico para os alunos, que teriam o conforto de conhecer os professores e manter as relações existentes por um maior período de tempo, para os professores que poderiam conhecer melhor o meio local, adaptar com mais conhecimentos as suas planificações e forma de agir e leccionar e, por fim, para a escola, que teriam maior estabilidade do corpo docente, com todos os benefícios inerentes.

2. Enquadramento e Realização da Prática Profissional

A escola onde leccionei as aulas ao grupo 620 é aquela onde fui colocado e me encontro a leccionar no presente ano lectivo, mas ao grupo 260. Por ser mais fácil gerir o horário, por ter a autorização da Direcção, a disponibilidade e amabilidade dos meus colegas me permitirem leccionar e ter as aulas observadas com as suas turmas, escolhi o Agrupamento de Escolas de Avis para fazer o meu Estágio Pedagógico neste ano lectivo 2019/2020.

2.1. Contexto

Conforme podemos consultar no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Avis, o mesmo localiza-se no concelho de Avis, distrito de Portalegre. É constituído por quatro escolas do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico e uma do 2º e 3º ciclo do ensino básico, recebendo alunos das diferentes freguesias do concelho. Trata-se de um território marcado pela elevada dispersão geográfica e que enfrenta os desafios da interioridade: perda progressiva da população residente, forte envelhecimento da população (313 idosos por cada 100 jovens) e baixa densidade populacional (PORDATA, 2018). É marcado ainda pelo isolamento, despovoamento, desemprego acima da média nacional, e existência de grupos de risco de exclusão social. Segundo os censos de 2011 mais de 52% da população com mais de 15 anos possui só o 1º ciclo de escolaridade ou menos. São estes, maioritariamente, os pais dos atuais alunos e estas as características determinantes da maioria dos nossos agregados familiares. No ano lectivo de 2019/2020 o Agrupamento serve uma população de cerca de 328 alunos, dos quais 44 alunos são de etnia cigana (13,4%). São crianças e jovens, maioritariamente, com baixos níveis de estímulos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, perante os quais o Agrupamento de Escolas tem uma responsabilidade acrescida no sentido de promover uma verdadeira equidade de oportunidades. No que respeita às perspectivas vocacionais, muitos dos jovens que acompanhamos no quinto e sextos anos, revelam pouco

interesse em prosseguir os estudos para além da escolaridade obrigatória, evidenciando sentimentos de insatisfação face à frequência na mesma. Para desenvolver as suas competências e melhorar o seu desempenho, o Agrupamento conta com a colaboração de cerca de 52 professores, duas psicólogas, uma assistente social, 24 operacionais técnicos e técnicos administrativos. Além do seu staff, o Agrupamento tem parceria com outras instituições nomeadamente Autarquia, Juntas de Freguesia, Associação de Pais e Encarregados de Educação, CRIPS, entre outras.

O Agrupamento conta com 44 professores distribuídos pelas 23 turmas do agrupamento, desde o Jardim de Infância ao 3.º Ciclo, num total de cerca de 340 alunos. Conta igualmente com 22 assistentes operacionais e técnicos. A escola sede, a Escola Básica 2,3 Mestre de Avis possui um pavilhão devidamente apetrechado para a prática de várias modalidades desportivas, sendo igualmente Centro de Formação de Remo.



Figura 1. Pavilhão da Escola



Figura 2. Centro de Formação de Remo

2.2. Intervenção

A intervenção foi realizada no AE de Avis num total de 10 aulas; 4 aulas leccionadas e 6 aulas observadas de duas turmas do 8.º ano, cujo professor titular é o meu colega Joaquim Miguel Pereira. O Miguel é um colega que terminou o seu curso há 4 anos e como tal tem o perfil correspondente, muita vontade, muita disponibilidade, muitas ideias. O Miguel é uma pessoa muito simpática e aberta, foi fácil realizar esta leccionação e observação de aulas às suas turmas. De salientar que uma vez que lecciono na mesma escola já conheço os alunos e foi feita a explicação, antes da intervenção, do que iria fazer, em que âmbito e quais os dias.

A primeira aula assistida foi ao 8.º A, no dia 14 de Fevereiro, das 8h30 às 9h20, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 1. O professor Miguel deu uma aula sobre

Voleibol. Ele começou por realizar a chamada e explicar os exercícios que os alunos iriam fazer na aula. Após a explicação inicial passou para a activação funcional onde realizou alguns exercícios de mobilização articular e o jogo dos 10 passes. No jogo dos 10 passes os alunos de cada equipa tinham de fazer 10 passes entre si sem a bola cair ao chão ou os jogadores da equipa adversária tocarem a bola. Na parte principal da aula fez dois campos de voleibol, com duas redes montadas. Dividiu os 16 alunos da turma em 4 equipas de 4. Esses 4 alunos ocupavam um dos campos que criou em situação de 2 para 2. Começou por exemplificar o serviço por baixo e por dar 2 bolas a cada grupo de 4 alunos, os alunos realizaram este exercício durante 6 minutos. Após realizarem o serviço por baixo exemplificou o serviço por cima e durante mais 6 minutos os alunos treinaram o serviço. Enquanto os alunos executaram os exercícios pedidos foi passando pelos diferentes campos e dando indicações aos alunos: posicionamento dos pés, parte da mão que batia na bola, altura do batimento da bola, foram algumas das correcções que fez. De seguida retirou uma bola de cada campo e os alunos fizeram situação de jogo de 2 contra 2 durante 10 minutos. Pediu para tentar dar os 3 toques e foi dando indicações, sendo as mais verificadas a forma como os alunos faziam os deslocamentos e se posicionavam para jogar a bola. Na parte final da aula uniu os campos ficando com apenas 2 e os alunos realizaram jogo em situação de 4 contra 4. Deu para perceber que os alunos tentam realizar os 3 toques antes de enviar a bola para o campo adversário e que na totalidade dos 16 alunos apenas 3 tentam o remate. Os alunos tentam executar a postura correta e ouvem as indicações do Miguel. A terminar fizeram alguns alongamentos e a aula terminou. Penso que a aula esteve bem estruturada e foi bem conduzida. O tempo de empenhamento motor foi bom, com as suas demonstrações o professor Miguel deu a imagem visual do pretendido, o tempo dado para treinar ambos os serviços foi suficiente, sendo que no final os alunos começavam a desmobilizar. Sendo uma turma de 16 alunos permitiu fazer 4 equipas, estando os alunos muito tempo em situação de 2 contra 2, permitindo assim treinar os gestos técnicos aprendidos. Na parte final a aproximação a uma situação concreta de jogo, com uma situação de 4x4, voltou a elevar a motivação dos alunos. Os alunos da turma denotam ser de trato fácil, não havendo indisciplina ou falta de educação, apenas um pouco de preguiça e pouca motivação inicial. Uma vez em actividade os alunos estiveram disponíveis e motivados.

A segunda aula assistida foi ao 8ºB, no dia 14 de Fevereiro, das 12h40 às 13h30, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 2. O professor Miguel leccionou uma aula sobre futsal. Iniciou a aula com a chamada dos alunos e a explicação de como a aula iria decorrer. Os alunos realizaram a activação funcional com corrida à volta de meio campo de futsal durante 5 minutos e alguns exercícios de coordenação. O Miguel dividiu os alunos em 2 grupos posicionados no meio do campo, em metade de um campo de futsal e colocou uma baliza pequena em cada linha lateral. Com uma bola nas mãos ia atirando a bola para um dos lados, o primeiro aluno a chegar à bola devia tentar introduzi-la na baliza, o outro aluno devia impedir essa acção. Os alunos realizaram a tarefa durante 6 minutos. Notou-se que os

alunos estavam bastante motivados e empenhados e gostaram desta tarefa, o pequeno senão é o tempo de espera na fila. De seguida o Miguel realizou um exercício para treinar o remate. Colocou um aluno na zona dos 9 metros, ao centro, e duas filas com alunos nas laterais na zona de meio campo. Uma das filas com bola. O aluno com bola passava para o colega na zona dos 9 metros e corria na diagonal, o aluno da outra fila também corria na diagonal e o aluno dos 9 metros decidia a quem passava a bola para este executar o remate. Quem rematava ia apanhar a bola e voltavam para a fila. Após realizarem o remate durante 9 minutos o Miguel dividiu metade do campo de futsal em dois e os alunos fizeram jogo em situação de 2 contra 2 com uma equipa de fora. Assim havia sempre 4 equipas a jogar e duas de fora. Num dos campos, como a turma tinha 13 alunos a realizar aula, ele decidiu fazer 2 contra 3, em que o 3 elemento era joker e só atacava (quer pertencendo a uma equipa, quer à outra). A equipa que sofresse golo trocava com a equipa que estava fora do campo. O Miguel foi sempre incentivando os alunos, pedindo empenho, que tentassem jogar a um ou dois toques, apelando ao passe e desmarcação. Interrompeu a actividade demonstrando a vantagem de fazer a recepção com a sola do pé, de forma a receber a bola e orientar logo para onde se pretende ir. Esta actividade foi bastante dinâmica, as equipas trocaram várias vezes e alguns rapazes denotaram serem bons praticantes. A atividade durou 16 minutos. Antes de terminar a aula os alunos realizaram alguns alongamentos e ao mesmo tempo o Miguel chamou à atenção para boas jogadas que viu e movimentos bem executados. Os alunos denotaram um bom domínio dos gestos técnicos, sendo os rapazes mais evoluídos que as raparigas. Notou-se alguma dificuldade em realizar um jogo misto, pela diferença de capacidades e pelo menor empenho na tarefa por parte das raparigas. Penso que em situação de jogo se poderia inserir um critério adicional que fizesse com que as raparigas estivessem mais motivadas e que lhes fosse permitido um maior tempo de decisão, por exemplo, os rapazes não podiam roubar a bola às raparigas, um golo das raparigas valeria por 2.

A terceira aula assistida foi ao 8.º A, no dia 28 de Fevereiro, das 8h30 às 9h20, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 3. O professor Miguel deu Andebol. Com os alunos sentados fez a chamada e explicou que exercícios iriam realizar. A activação funcional foi feita com um pequeno exercício de estafetas em 4 filas. Passou depois para o jogo da bola ao capitão. Os alunos estão familiarizados com o jogo e a constituição de equipas e a sua organização foi efectuada de forma célere. Após o aquecimento, que durou 12 minutos, realizou um exercício de passe de ombro e/ou pulso em deslocamento com remate em apoio ou suspensão no final. Com metade dos alunos virados para uma baliza e a outra metade virada para a outra baliza criou 2 filas em cada metade do campo, dividiu a turma em dois e os alunos fizeram o exercício durante 8 minutos. Nos 18 minutos seguintes da aula os alunos realizaram situação de jogo 5x5. Uma das equipas ficou de fora e entrega para o lugar da equipa que sofria golo. O professor Miguel deu várias instruções durante o exercício de jogo, entre as quais destaco o pedido para a bola circular rapidamente por todos os jogadores, a correta execução do passe de ombro, a criação do espaço e tentativa de penetração na

defesa contrária, o remate para o chão. Os alunos tentaram realizar o que lhes foi pedido, revelaram entrega na execução das tarefas, mas denotam não possuir uma grande cultura técnico/tática nesta modalidade. Assistimos por vezes a situações de jogo de ataque contra-ataque sem grandes posicionamentos quer defensivos, quer ofensivos. No final da aula os alunos fizeram o retorno à calma com alguns exercícios de alongamentos. O tempo de empenhamento motor foi bom e a sequência dos exercícios lógica. Na situação de jogo poderia ter sido incluído como critério a bola ter de passar por todos os elementos duas vezes e apenas ser permitida a finalização estando as duas equipas organizadas, de forma a evitar a situação de ataque contra-ataque. Poderia também ter interrompido mais vezes na parte final da aula, explicando como desequilibrar a defesa contrária e exemplificando como finalizar.

A quarta aula assistida foi ao 8.ºB, no dia 28 de Fevereiro, das 12h40 às 13h30, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 4. A aula foi sobre Andebol e Basquetebol. O professor Miguel efectuou a chamada, deu as instruções sobre a forma como a aula iria decorrer e os alunos realizaram um exercício de aquecimento que durou sensivelmente 10 minutos. Os alunos em grupos, realizaram o aquecimento com uma corrida lenta à volta dos cones. De seguida, em duas colunas (rapazes e raparigas) realizaram os exercícios de movimentação articular exemplificados pelo professor. Após a mobilização articular, com todos os jogadores em corrida, metade com bola em drible e os restantes sem bola, um “caçador” procurou apanhar os jogadores sem bola. Para evitar que isto acontecesse, qualquer jogador com bola que estivesse próximo desse elemento passava-lhe a bola para que ele não pudesse ser apanhado. Os que foram apanhados trocaram de função. Na parte principal da aula a turma foi dividida em 2 estações, uma de andebol e outra de basquetebol. Estiveram 8 minutos na estação e após o sinal do professor trocaram. Na estação de basquetebol os alunos organizaram-se em duas colunas na linha final, em que os primeiros alunos saíam simultaneamente em drible de progressão até ao meio campo, davam meia volta e continuavam o drible de progressão em direcção ao cesto. Quando chegavam perto do cesto faziam o lançamento na passada, recolhiam a bola e trocavam de coluna. Na estação de andebol os alunos fizeram uma fila na zona do meio campo. Realizaram drible de progressão até perto dos 10 metros e fizeram remate em suspensão com guarda-redes. Após estas duas estações o professor reuniu os alunos e efectuou um jogo de basquetebol 5x5, com os restantes 3 elementos a entrarem após 5 minutos. O professor foi dando vários feedbacks, sobretudo no sentido de se movimentarem correctamente e ocuparem as suas posições. Após este exercício os alunos fizeram alongamentos e a aula terminou. Gostei essencialmente da dinâmica da aula. Os alunos estiveram sempre motivados, talvez por envolver o remate e o lançamento, notou-se que não queriam perder tempo e que tentavam executar correctamente os movimentos. Houve um bom tempo de empenhamento motor e quer os rapazes, quer as raparigas estiveram bastante envolvidos.

A quinta aula assistida foi ao 8ºA, no dia 03 de Março, das 8h30 às 9h20, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 5. O professor Miguel realizou o teste da FitEscola, vaivém e posteriormente trabalhou voleibol. Com os alunos sentados o professor fez a chamada, foi ligando a coluna de som e informou o que os alunos iriam fazer na aula. No aquecimento, que durou 10 minutos, realizou alguns exercícios de mobilização articular que os alunos imitaram e fez uns jogos de estafetas de forma a preparar os alunos para o teste do vaivém. Na aplicação do teste, que durou cerca de 20 minutos, pediu que os alunos se juntassem 2 a 2, em que um aluno realizava o teste e o outro contava o número de idas e voltas. Na parte final da aula o professor Miguel fez jogo de voleibol 4x4 em dois campos. Os alunos denotaram um bom domínio dos gestos técnicos principais, serviço, passe, manchete. O remate é um gesto técnico pouco utilizado. Alguns alunos tentam a sua execução, mas com incorrecções. Os alunos denotam pouca aptidão para a corrida de resistência e tirando 4 alunos a maioria não está muito motivada para resistir à fadiga. Apesar da corrida ser trabalhada durante as aulas é ainda difícil levar os alunos a empenhar-se neste tipo de actividades. Os bons alunos a Educação Física, pela sua aptidão, obtiveram resultados dentro do esperado, mas muitos, obtiveram resultados abaixo do esperado para a faixa etária. A forma possível de trabalhar a corrida de resistência é semanalmente nos 3 blocos de 45 minutos que as turmas têm de Educação Física.

A sexta aula assistida foi ao 8ºA, no dia 06 de Março, das 8h30 às 9h20, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 6. O professor Miguel nesta última aula assistida leccionou patinagem. Iniciou a aula com a chamada e a explicação dos exercícios e do circuito que iria dispor no pavilhão. Fez a distribuição dos patins e pediu aos alunos para os calçarem. Enquanto os alunos calçaram os patins dispôs cones em metade do campo de futsal criando um percurso. Com os alunos novamente em silêncio e com os patins calçados pediu a uma aluna que realizasse o percurso de forma a todos tomarem conhecimento do mesmo. Após a explicação inicial os alunos realizaram pequenos exercícios que o professor Miguel ia pedindo e ao som do apito deveriam parar e ficar em estátua. O professor Miguel começou por pedir para os alunos patinarem para a frente, depois para fazerem o quatro, um carrinho a dois pés e por fim o avião. A maioria dos alunos demonstrou dominar a patinagem e conseguiu, com maior ou menor dificuldade realizar os exercícios e fazer a estátua. Dois alunos denotaram muitas dificuldades e o professor acompanhou-os de perto, auxiliando um e outro a realizar os movimentos. Estes exercícios tiveram a duração de 10 minutos. De seguida o professor Miguel pediu para os alunos realizarem o percurso e ficou a trabalhar com os dois alunos que denotaram maior dificuldade. Com esses alunos, junto à parede pediu para os mesmos empurrarem a parede e deslizarem para trás, depois explicou como fazer a travagem em T e pediu que eles andassem um pouco apenas com um patim calçado. Por fim pediu para voltarem a calçar os dois patins e deslizassem para a frente apoiados nos dois patins. Os alunos denotaram alguma evolução, mas necessitam de continuar a trabalhar e perder o receio. Para finalizar pediu aos alunos para se espalharem no pavilhão dando espaço entre

eles, chamou um aluno ao centro e fez um pequeno jogo do espelho. O aluno do centro escolhia um movimento e os outros imitavam. Deu oportunidade a todos os alunos de irem ao centro e escolherem um movimento. Os alunos descalçaram os patins e a aula terminou. Penso que este tipo de aulas é mais complicado de leccionar. Os alunos estão mais dispersos, e necessitam de ser mais responsáveis de forma a aula correr bem. O professor Miguel tem uma boa empatia com as turmas e o facto de as mesmas serem reduzidas ajuda no controlo da disciplina e motivação dos alunos. Pequenos feedbacks, chamadas de atenção e os alunos voltam a estar concentrados na tarefa. Também nestas aulas o “perigo” de algo correr mal ou algum aluno se magoar aumenta, daí a importância de ter trabalhado antecipadamente a forma como se deve cair de forma a que os alunos não se magoem. De uma forma geral os alunos denotaram alguma habilidade com os patins, conseguindo realizar os exercícios de forma hábil. O Agrupamento de Escolas tem mérito nesta aprendizagem, uma vez de dispõe de bons recursos nesta modalidade, permitindo que desde o 1.º ciclo se trabalhe a patinagem e os alunos possam ir ganhando gosto pela modalidade e evoluindo na sua execução.

A primeira aula leccionada foi ao 8.ºB, no dia 06 de Março, das 12h40 às 13h30, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 7. Com os alunos sentados comecei por explicar o que iríamos fazer nessa aula. Acho fundamental informar previamente os alunos sobre o que vamos fazer, de que forma nos vamos organizar e quais os principais gestos técnicos. Acredito que rentabilizamos melhor o tempo e não existe uma quebra tão notória entre a mudança de exercícios ou estações. Após a explicação dividi a turma em 3 grupos; um de 5 alunos, os outros 2 de 4 alunos. Esta turma tem 15 alunos, mas normalmente realizam aula de Educação Física somente 13 alunos. Um dos grupos de 4 alunos fez jogo de badminton 1 contra 1, outro grupo de 4 alunos fez passe e manchete sobre a rede de voleibol em situação de 2 para 2 e o grupo de 5 alunos fez futebol 2 para 2 com o elemento que sobrava a jogar sempre da equipa que atacava. Os alunos estavam na tarefa durante 12 minutos, após os quais pedia para efectuarem a rotação previamente estabelecida. Esta aula deu seguimento aos conteúdos previamente aprendidos e não teve activação funcional porque se tratava de um bloco de 100 minutos e já haviam realizado o mesmo, bem como exercícios específicos das modalidades abordadas. Durante os 36 minutos de aula acompanhei as 3 estações, dando os feedbacks necessários, incentivando os alunos a estarem mais atentos, e a adoptarem uma postura correta de forma a efectuar um gesto técnico mais perfeito. Na estação de Badminton pedi várias vezes para realizarem os gestos técnicos que os alunos haviam treinado, *clear*, *lob*, *drive*, *amorti* e remate, de forma correta, dando maior importância à correta execução do que ao ganhar o ponto. No voleibol os alunos começavam por fazer passe e manchete em situação de um para um, onde pedi para variar as posições (mais perto, mais afastado da rede) e posteriormente um pequeno jogo de 2 contra 2 sendo obrigatório os 3 toques. Na estação de futebol os alunos faziam 2 contra 3 tendo como objectivo o golo em balizas pequenas. Reforcei a importância do passe e desmarcação como forma de progressão no terreno de jogo e salientei que deveriam aproveitar a superioridade

numérica. Os alunos foram empenhados e realizaram a rotação entre estações sem grandes demoras. A principal diferença, que notei, para o 2.º ciclo, foi a maior autonomia dos alunos, a maior destreza técnica (em alguns alunos) e o facto de não haver tantas brincadeiras e picardias entre os alunos. No 2.º ciclo é necessário intervir mais vezes, parar os exercícios, demonstrar, participando na situação de jogo, de forma a controlar as decisões e orientar. No 3.º ciclo senti que a liberdade podia ser maior, as decisões acertadas acontecem mais vezes e de forma natural. A forma de abordagem e a comunicação também é obrigatoriamente diferente, adequada à idade, um pouco mais adulta. Verificando-se por vezes uma maior exigência, uma piada ou brincadeira como forma de espicaçar e levar a uma maior concentração e aplicação sem o receio de perda de autoridade.

A segunda aula leccionada foi ao 8.ºA, no dia 10 de Março, das 8h30 às 9h20, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 8. A matéria abordada foi Futsal e Atletismo. Comecei por sentar os alunos, fazer a chamada e informar sobre o que iriam fazer na aula. Nesta aula utilizamos meio campo de futsal para os exercícios. Normalmente o pavilhão é dividido pelas turmas que estão a ter aulas no momento. Dois espaços no pavilhão e a sala de ginástica. Passamos para a activação funcional, em que fui exemplificando o exercício e os alunos iam até à outra linha lateral e voltavam em execução. Após realizarem alguns exercícios de mobilização articular fizeram o jogo dos 10 passes, em que os alunos de cada equipa tinham de realizar entre si 10 passes sem a equipa adversária interceptar a bola ou a mesma cair no chão. De seguida passei à parte principal da aula onde abordei a pega e movimento no lançamento do peso e efectuei a demonstração. Os alunos ouviram todos a explicação e a demonstração da execução da tarefa. De seguida dividi a turma em dois grupos, um de 6 elementos que realizou o jogo da rabia com a bola de futsal, um no meio e os outros 5 dispostos em círculo. Com os outros 7 alunos treinámos o lançamento. Os alunos tiveram na tarefa 5 minutos e trocaram de estação. Quando os dois grupos já haviam passado pelas duas estações mudei o exercício no futsal, onde fizeram situação de finalização de 2x1 com guarda redes e no lançamento do peso fizemos registo da distância a que conseguiam lançar. Desta forma tentei criar um fator de desequilíbrio no futsal permitindo que os alunos conseguissem finalizar mais vezes e no lançamento o facto de medirmos o lançamento aumenta o seu grau de motivação e competitividade. Fiquei mais perto dos alunos que estavam a realizar o lançamento do peso, estação onde havia mais risco. Tentei dar alguns feedbacks para os alunos que estavam na estação do futsal, mas acompanhei mais o lançamento e corrigi por diversas vezes a posição do peso junto ao queixo, e a posição do braço contrário ao que transportava o peso. A terminar a aula realizámos alguns exercícios de flexibilidade e fizemos o balanço da aula, onde lhes perguntei um aspeto positivo e outro negativo da aula. Notei que os alunos, na estação do lançamento do peso, observavam com atenção os colegas, incentivando-se mutuamente e criando um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento das suas capacidades, o que não se verifica com tanta facilidade no 2.º ciclo. No 2.º ciclo existem uma maior competitividade, sendo que os alunos

têm uma opinião de grupo, tentando agradar ao líder e seguindo o mesmo. Na estação de futsal, no exercício de finalização, verifiquei que os alunos faziam uma contagem dos golos, o que levou a que estivessem concentrados e empenhados. Nesta segunda aula saliento a forma quase que autónoma com que os alunos realizaram as tarefas. Não houve necessidade de pedir constantemente para se concentrarem nas tarefas, não houve dispersão de interesses e conversas paralelas, coisas muito características no 2.º ciclo.

A terceira aula leccionada foi ao 8.ºA, no dia 13 de Março, das 8H30 às 9H20, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 9. Dando seguimento à planificação do professor Miguel para as suas turmas, o conteúdo da aula foi: testes físicos da bateria de testes Fitescola, abdominais e flexões de braços. Antes de iniciar a aula trouxe a coluna e conectei o telemóvel com a coluna de forma a ter o áudio para os testes físicos. Iniciámos a aula com a chamada dos alunos e informação de que iriam fazer e como iriam fazer. Começaram por realizar a activação funcional. Coloquei-me de frente para os alunos e estes ocuparam o espaço à minha frente em forma de meia-lua. Os alunos fizeram a mobilização articular e realizaram alguns exercícios de estafetas em 4 filas de 4 elementos. Após o apito os alunos deveriam correr até ao pino e voltar em velocidade máxima. Variei a partida, ora em pé, ora sentado de frente, de costas, ora deitado... A mobilização articular demorou 12 minutos. De seguida a turma foi dividida em dois grupos e os alunos agrupados 2 a 2. Enquanto um aluno realizava o teste o outro aluno contava o número de execuções. Fiz uma demonstração de uma execução correcta do exercício e salientei que à 2ª execução mal efectuada o teste parava para o aluno. Assim, iniciámos o teste com os alunos deitados de barriga para cima, cabeça apoiada no colchão, joelhos flectidos, pés apoiados no colchão e pernas afastadas à largura dos ombros. As mãos estavam em cima das coxas. Após o sinal sonoro os alunos acompanharam a execução dos exercícios, deslizando as mãos até aos joelhos, elevando o tronco e mantendo os pés sempre em contacto com o colchão. Após atingirem esta posição e acompanhando o sinal sonoro voltavam à posição inicial de forma controlada. A cadência sonora foi acompanhada pelos alunos e o número de execuções corretas variou entre as 17 e 42 execuções. Após o primeiro grupo realizar o teste os alunos trocaram de posição e foi a vez do segundo grupo. A execução deste teste durou sensivelmente 12 minutos. De seguida realizaram o teste de Flexões de braços. Exemplifiquei a correcta execução do exercício e voltei a chamar a atenção dos alunos para que à segunda execução incorrecta o teste parava para o aluno em causa. Os alunos iniciaram o teste com o corpo em prancha, os cotovelos em extensão e os pés ligeiramente afastados, sendo o apoio efectuado na ponta dos pés. As mãos estavam colocadas por baixo dos ombros. Acompanhando o áudio da execução do exercício os alunos flectiam os cotovelos de forma controlada até o braço estar paralelo ao solo. Respeitando a cadência, os alunos retomavam a posição inicial de forma controlada. Após o primeiro grupo realizar o exercício os alunos trocaram de posição. O número de execuções corretas variou entre as 5 e as 32 execuções. Para finalizar a aula os alunos fizeram um pequeno exercício, englobado na semana da

leitura, em que eu começava a ler um provérbio e os alunos terminavam à vez o mesmo. Nesta aula sobressaiu a maior maturidade e capacidade motora dos alunos do 3.º ciclo em relação aos alunos do 2.º ciclo. Os alunos geriram o esforço, denotaram estar familiarizados com o exercício e respeitaram os tempos e execuções de cada um, existindo até alguns incentivos e comparações com os resultados obtidos no 1.º período. Os alunos do 2.º ciclo necessitam de mais correcções de postura corporal e um maior incentivo para tentarem fazer um maior número de vezes, desistindo à primeira fadiga.

A quarta aula leccionada foi ao 8.ºB, no dia 13 de Março, das 12h40 às 13h30, conforme podemos consultar em anexo no Plano de Aula n.º 10. Os alunos realizaram o teste da Fitescola Vaivém e realizaram Voleibol. Antes de iniciar a aula coloquei os cones a identificar a linha dos 20 metros e conectei o telemóvel à coluna de forma a ter o áudio do teste. Inicie a aula com a chamada e a comunicação aos alunos do que iriam realizar durante a aula. Pedi desde logo que se juntassem 2 a 2. Com os alunos organizados 2 a 2, fiquei com o aluno que não tinha par, uma vez que esta turma tem 13 alunos a realizar aula, exemplifiquei o percurso e esclareci as dúvidas que foram colocadas. Os alunos começaram por realizar a activação funcional. Coloquei-me de frente para os alunos e estes ocuparam o espaço à minha frente em forma de meia lua. Os alunos fizeram a mobilização articular e realizaram alguns exercícios de estafetas em 4 filas de 3 elementos, tendo uma das filas 4 alunos. Após o apito os alunos deveriam correr até ao pino e voltar em velocidade máxima. Variei a partida, ora em pé, ora sentado de frente, de costas, ora deitado... A mobilização articular demorou cerca de 12 minutos. De seguida os alunos organizaram-se para começar o teste do vaivém. Coloquei o áudio e os alunos realizaram o teste. Quando todos os alunos terminaram, o grupo trocou de posições. Os alunos acompanharam o áudio e o número de execuções corretas variou entre os 16 e os 55 percursos. De seguida os alunos realizaram um jogo de 4x4 de voleibol, com uma equipa de fora. Escolhi as duas equipas que começaram a jogar. Quem perdesse o set trocava com a equipa que estava de fora. A equipa que estava de fora ia treinando o passe e a manchete entre eles. Os alunos revelaram uma óptima dinâmica neste exercício. Correu muito bem. Estiveram empenhados e o factor competitivo resultou numa maior aplicação dos gestos técnicos trabalhados. Estiveram em execução cerca de 8 minutos. A terminar a aula os alunos fizeram um pequeno exercício, englobado na semana da leitura, em que eu começava por ler um provérbio e os alunos terminavam à vez o mesmo. Nesta última aula leccionada senti que estes alunos, pela idade, pelo número de vezes que já haviam feito o exercício, conseguiam gerir o seu esforço e começavam a conhecer melhor o seu corpo. Houve boas prestações, as regras foram sempre cumpridas e os alunos que estavam de fora ficaram em silêncio, respeitando os colegas e não perturbando as suas provas. Comparativamente ao 2.º ciclo nota-se uma maior dispersão dos alunos mais novos. Não estão tão interessados nas provas dos colegas, fazem mais barulho e não gerem tão bem o esforço, fazendo por vezes sprints desnecessários.

De referir que o Agrupamento de Escolas de Avis é Centro de Formação de Remo e recebemos, ao longo do ano lectivo, várias escolas com turmas de desporto do 10º ao 12º ano. Essas turmas procuram uma iniciação ao Remo. Como tal, é mais uma evidência de que de Setembro a Março, trabalhei com os alunos do secundário, fazendo a introdução ao Remo, com embarcações essencialmente de iniciação, onde lhes expliquei como se colocavam os remos, como se entra na embarcação, o movimento de remo e como direccionar a embarcação. Podemos consultar um exemplo de um Plano de Aula no anexo n.º 11. Os alunos chegam normalmente com algum nervosismo e muita expectativa. É uma modalidade de exterior, feita dentro de água, o que por si já diferencia e leva a uma maior curiosidade. Grande parte dos alunos nunca experimentou a modalidade e os que experimentaram fizeram-no com a nossa escola em anos anteriores. Após a conversa introdutória, onde as regras de segurança são o principal tema, passamos ao material e à criação de grupos, de forma a que possamos dividir os alunos pelas 4 estações que costumamos criar, Remo, *Stand Up Paddle*, Gaivotas e Canoagem. Apesar da modalidade principal ser o Remo, com a criação das 4 estações conseguimos ter os alunos em actividade e desenvolvimento das suas capacidades, experimentando modalidades aquáticas. Temos a ajuda de dois técnicos da autarquia, que asseguram as estações de *Stand Up Paddle* e Gaivotas, um professor da escola que faz a introdução à Canoagem e leva o grupo a dar uma pequena volta pela barragem e dois professores da escola na estação do Remo, onde fazemos toda a explicação da colocação dos remos, entrada na embarcação, movimento do corpo e como direccionar a embarcação. Observei ao longo do ano diferentes situações, desde alunos que rapidamente perceberam a dinâmica e conseguiram controlar a embarcação a alunos que tiveram muitas dificuldades em executar o correto movimento corporal e controlar a embarcação. São necessários muitos feedbacks e muitas exemplificações gestuais, nomeadamente qual o braço a movimentar, como e em que direcção o movimentar. A principal dificuldade dos alunos prende-se com o facto de o deslocamento se realizar com o praticante de costas. É normalmente uma situação nova, a que não estão habituados e que lhes faz alguma confusão até interiorizarem o movimento.

3. Estudo de Investigação

A sociedade e a escola mudaram nestes dezoito anos em que exerço a profissão. O professor, o aluno e a relação que se estabelece, como se estabelece e os vínculos que cria são fundamentais para a aprendizagem. Atualmente, motivar os alunos, fazer com os mesmos se identifiquem com a escola, reconheçam a sua importância, respeitem os seus agentes é um enorme desafio. Não basta dominar a nossa área de estudo, não basta ter muitos conhecimentos na nossa disciplina. Um professor que não consiga cativar os alunos, fazer-se respeitar, nunca conseguirá dar uma boa aula. Daí a escolha do tema do estudo de investigação. Liderança, Clima de Aula e a sua evolução ao longo dos Ciclos de ensino são as nossas palavras chave e o nosso objectivo de estudo de investigação. Desta forma, pretende-se aferir se o estilo de liderança influencia o clima da aula de educação física nos diferentes ciclos de ensino. Para tal efectuamos a revisão de literatura sobre as temáticas em causa e realizámos um inquérito aos professores de Educação Física, de diferentes ciclos de ensino, a leccionar em Portugal, na tentativa de obter algumas respostas.

3.1. Introdução

O nosso estudo insere-se no âmbito do relatório de estágio pedagógico sob o tema *“Estilos de liderança e clima de aula de Educação Física nos diferentes ciclos de ensino”*.

A opção por este tema surge pelas motivações pessoais e profissionais inerentes ao mesmo. A temática do nosso estudo envolve a liderança e o clima de aula de educação física.

Liderança Escolar

1. Conceito de Liderança

A palavra liderança é de origem inglesa e deriva do verbo “lead”, que significa capacidade de conduzir pessoas, dirigir. Enquanto conceito, a palavra liderança possui diversas interpretações teóricas.

Jesuino (2005), defende que a liderança *“resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento”*(p.12) promovendo a eficácia de uma acção coletiva através da mobilização, do grupo e dos seus recursos, para um objetivo comum, entre o líder e os seus

seguidores. Nesta linha de pensamento House *et al.* (1999), no âmbito do projeto GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) consideram a liderança como “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros”(p.184), no entanto Yukl (1998) expõe uma definição mais complexa e vê a liderança como:

(...) um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização (p.5).

Também para Blanchard (2011), liderança foi, durante muitos anos, definida como um processo de influência, influenciando os outros, as suas ideias e acções na busca de realização de objetivos. Nos últimos anos, liderança passou a ser definida como a capacidade de influenciar os outros pela libertação do seu poder e potencial para impactar o bem maior, sendo o bem maior aquilo que é melhor para todos os envolvidos.

Sobre esta temática Silva (2010), refere-se à liderança como uma acção que assegura a condução de um grupo na direcção prevista, visando a consecução dos objetivos propostos. Podendo ser definida como a arte da condução de seres humanos.

Teles (2009) conclui desta forma que a liderança é, portanto, perspectivada, por vários autores, como um processo contínuo de escolha que permite à organização caminhar em direcção aos seus objectivos. A liderança aparece relacionada com a redução de incerteza do grupo, na medida em que é a escolha ou a tomada de decisões por parte do líder que irá ajudar o grupo a tomar as decisões mais adequadas.

Podemos dizer que os diferentes autores convergem no ponto que o líder tem à sua disposição meios de influenciar as tomadas de decisão de forma a ir de encontro a um objetivo específico, seu ou do grupo.

2. Estilos, Teorias e Modelos de Liderança

2.1. Estilos de Liderança

O facto de os líderes alcançarem os seus objetivos e serem bons líderes não advém apenas da

sua capacidade para dizer as coisas certas, ou criarem empatia. São as suas ações que definem o estilo de liderança. A abordagem aos estilos de liderança far-se-á baseada no modelo de Goleman *et al.* (2007).

Goleman *et al.* (2007), afirmam que:

Os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias. Acrescenta ainda que, quatro desses estilos - o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático - geram o tipo de ressonância que leva a melhorias de desempenho. Os outros dois - o pressionador e o dirigista - podem ser úteis em situações específicas, mas devem ser utilizados com cuidado (p.75).

Na relação entre o clima de trabalho associado a cada estilo e os resultados obtidos, Goleman *et al.* (2007) concluem que os líderes que utilizam estilos de liderança com efeitos emocionais positivos obtêm melhores resultados, e mais importante ainda, os líderes com melhores resultados não recorriam apenas a um estilo de liderança.

O **estilo visionário** gera ressonância através da canalização das pessoas para visões e sonhos partilhados. Tem um efeito sobre o clima de trabalho muito fortemente positivo. É apropriado em situações em que ocorrem mudanças e exigem uma nova visão ou uma orientação clara.

O **estilo conselheiro** gera ressonância relacionando os desejos das pessoas com os objetivos da organização. Tem um efeito sobre o clima de trabalho muito positivo. É apropriado para situações em que é necessário ajudar um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades a longo prazo.

O **estilo relacional** gera ressonância criando harmonia e melhorando o relacionamento entre as pessoas. Tem um efeito sobre o clima de trabalho positivo. É apropriado para resolver e sara conflitos num grupo, dar motivação em períodos difíceis e melhorar o relacionamento entre as pessoas.

O **estilo democrático** gera ressonância valorizando o contributo de cada um e obtendo o empenho das pessoas através da sua participação. Tem um efeito sobre o clima de trabalho positivo. É apropriado para conseguir adesão ou consenso e obter o contributo dos empregados.

O **estilo pressionador** gera ressonância atingindo objetivos difíceis e estimulantes. Tem um efeito sobre o clima de trabalho por vezes negativo, devido a más execuções. É apropriado para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.

O **estilo dirigista** gera ressonância acalmando os receios e dando instruções claras em

situações de emergência. Tem um efeito sobre o clima de trabalho muito negativo devido a ser mal utilizado. É apropriado para situações de crise, para desencadear uma reviravolta na situação ou com subordinados difíceis.

2.2. Teorias de Liderança

2.2.1. Teoria dos traços

A **teoria dos traços e competências** vinculava a ideia dos grandes homens, com características inatas para a liderança. Os primeiros estudos sobre liderança produziram várias teorias onde na opinião de Northouse (1997), se tentavam descortinar traços físicos, características de personalidade e aptidões que diferenciavam os líderes e os não-líderes, entre os líderes eficazes e os ineficazes. Porém, estudos realizados na Universidade de Ohio (Hemphil e Coons, 1957; Stodgill, 1963; Bass, 1990), para verificar a importância das condutas dos líderes e tentando descobrir as dimensões que caracterizam o comportamento dos líderes tipificaram quatro categorias recorrendo a processos estatísticos: consideração, iniciação de estrutura, ênfase na tarefa e sensibilidade.

Segundo Álvarez (2001) Halpin e Winer criaram em 1957 instrumentos para medir estas condutas. Estes instrumentos têm a designação “Questionário de descrição da conduta do líder” (LBDQ) e o “Questionário de opinião de liderança” (LOQ). O primeiro era respondido pelos subordinados e o segundo pelos próprios líderes com o objetivo de realizarem a sua própria autodefinição. Os resultados desta linha de investigação não foram muito consistentes, já que como salientaram Castro e Lupano (2005), “um líder com forte controlo da tarefa era melhor do que um que se preocupava com os seus seguidores e vice-versa” (p.91). Neste contexto, Yukl (2002) salientou como único dado consistente a correlação positiva entre a consideração e a satisfação dos subordinados.

Stogdill (1948) reconheceu que as décadas de pesquisa não permitiam concluir que certos traços são absolutamente necessários. Permitiam sim, supor que um indivíduo com certos traços tem mais probabilidade de ser eficaz e que a importância relativa de certos traços está relacionada com as situações.

Cunha *et al* (2007) a partir de: Kirkpatrick & Locke (1991); Gregersen *et al* (1998); Yukl (1998); Mumford *et al* (2000a) tentam sintetizar os traços e competências potencialmente mais relevantes para a eficácia dos gestores, como podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 1

Traços mais relevantes para a eficácia dos gestores (Fonte: de Cunha et al (2007, p. 342))

Traços	Permitem que os líderes
Energia e tolerância ao stress	Trabalhem longas horas, a um ritmo elevado, com capacidade de resposta a situações interpessoais, tomem decisões importantes mesmo sem terem toda a informação necessária, lidem com ambiguidades.
Autoconfiança	Influenciem os outros de modo a obter o seu empenhamento, enfrentem e atuem decisivamente em momentos críticos, estabeleçam objetivos para si próprios, para os outros e para a organização, sejam persistentes e um exemplo para os outros.
Maturidade emocional	Tenham consciência das suas forças e fraquezas, não sejam inseguros, não se rodeiem apenas de colaboradores acríticos, não ignorem fracassos ou fantasiem sucessos, sejam orientados para a auto-melhoria, controlados e não se concentrem em si próprios, sejam pouco impulsivos e mais cooperativos.
Honestidade/integridade	Sejam credíveis, tenham valores, assumam responsabilidades pelas suas ações e decisões, lidem com os outros de modo franco e não manipulativo, cumpram compromissos, promovam a confiança, lealdade e empenhamento, obtenham informações críticas/sensíveis.
Motivação para o êxito	Desejem alcançar padrões de excelência, sejam otimistas e persistentes, assumam responsabilidade pela resolução de problemas, tomem iniciativa, prefiram soluções de risco intermédio
Motivação para o poder social	Sejam assertivos, tenham vontade de negociar acordos favoráveis, obter apoios para as decisões e os recursos necessários. Tenham desejo de influenciar os outros, não para manipulá-los e alcançar engrandecimento pessoal, mas para desenvolver e fortalecer os colaboradores e alcançar os objetivos organizacionais.

2.2.2. Abordagens comportamentais

Apesar da importância das teorias dos traços, elas não conseguem explicar a eficácia da liderança. Neste contexto surgiram as abordagens comportamentais que remontam aos anos

A abordagem de Likert (1961,1967) é composta por quatro sistemas de liderança: autocrático explorador, autocrático benevolente, consultivo e democrático/participativo. Esta abordagem parte dum extremo (autocrático explorador), caracterizada pela desconfiança entre subordinado-superior, decisões exclusivas por parte do líder e motivação assente no medo e em ameaças. No extremo oposto, o sistema caracteriza-se por total confiança entre subordinado-superior, descentralização decisória, motivação assente em recompensas, na participação e envolvimento. A lógica desta abordagem assenta na evolução da eficácia, mediante a passagem das organizações de autocráticas a participativas.

Outros investigadores estudaram a liderança em termos de estilo de comportamento do líder, na relação com o subordinado. Esta caracterização de estilos de liderança é referida por White e Lippit (1939), citado por Chiavenato (2000), sendo possível considerar três estilos comportamentais de liderança: o **estilo autocrático**, em que os procedimentos são impostos pelo líder, não existe espaço para a iniciativa pessoal, os subordinados sofrem de frustração e desinteresse, sendo submissos. O **estilo democrático**, em que os procedimentos são determinados pelo grupo, sob a orientação do líder, sendo permitidas alternativas de escolha sobre os objetivos e caminhos a seguir para a sua obtenção. O **estilo Laissez-Faire**, em que todos os procedimentos ficam a cargo do grupo, não havendo intervenção do líder, quer nos objetivos, quer na forma de os alcançar. Heitor (2006) refere que “*o líder espera pela ocorrência de problemas, e só depois actua*”. Castanheira & Costa (2007) caracteriza a liderança *laissez-faire* como aquela em que o líder desenvolve comportamentos como “*evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer acção*”(p.149).

2.2.3. Teorias de liderança situacional e contingencial

Por diversas situações se fez menção à necessidade de se ter em conta o contexto para se compreender a eficácia da liderança. Para Fielder (1996), não existe apenas um estilo de liderança ideal para cada situação. Ele menciona que “*...a liderança de grupos e organizações é uma interação altamente complexa entre o individuo e o ambiente social e de tarefa. A liderança é uma transacção contínua entre uma pessoa investida de posição de autoridade e o ambiente social*” (p.243). Blanchard (2011) defende que “*para que uma pessoa seja incentivada a dar o melhor de si, a liderança deve se adequar ao nível de desenvolvimento em que essa pessoa se encontra*”(p.74). A supervisionar demais ou de menos pode ter efeitos negativos, daí a importância da adequação ao nível de desenvolvimento. Esta estratégia de combinar o estilo de liderança com o nível de desenvolvimento é a essência da liderança

situacional, um modelo criado por Ken Blanchard e Paul Hersey na Ohio University em 1968. A essência do modelo, conforme pode ser observado na imagem1, reside na proposta segundo a qual os líderes devem ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade dos subordinados. Como Blanchard (2011) enfatiza, “tratamentos diferentes para pessoas diferentes”.

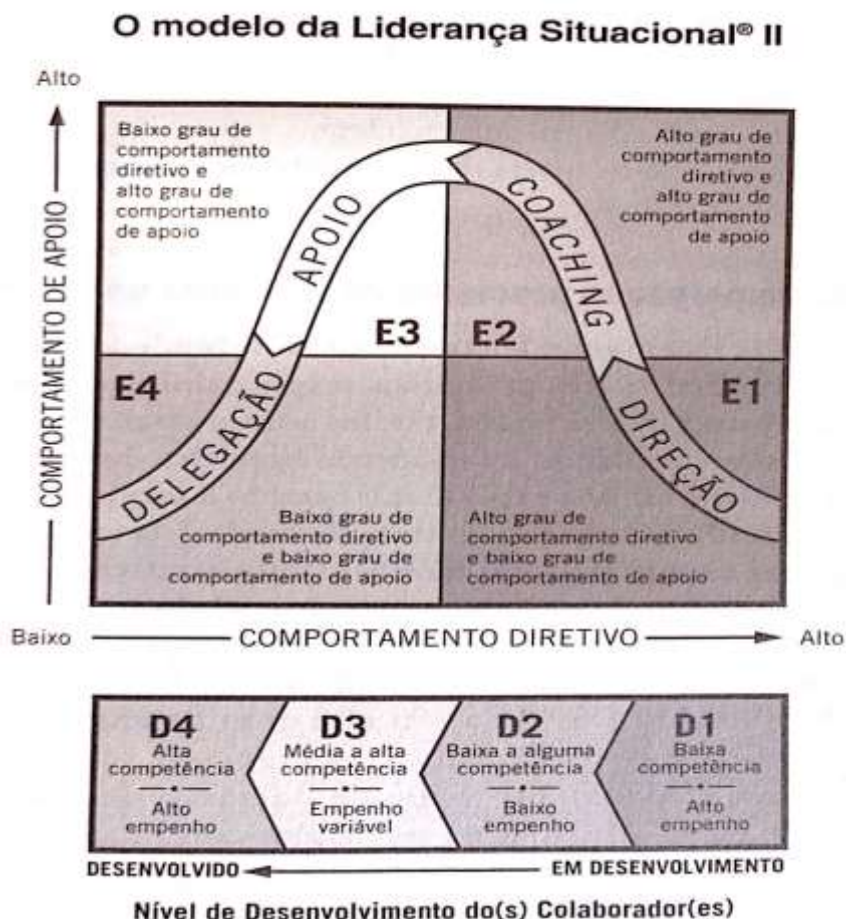


Figura 3 - Modelo da Liderança Situacional de Blanchard e Hersey (Blanchard, 2011, p.111)

Álvarez (2001) resume as atitudes que modelam o estilo de direcção das diferentes situações identificadas por Hersey e Blanchard, assim:

Estilo 1. Dirigir. Faz referência a dar ordens específicas, estruturar o grupo e supervisionar de muito perto o cumprimento de tarefas dos membros que demonstrem pouca competência e muito interesse.

Estilo 2. Instruir. O líder, como no caso anterior, determina e controla o cumprimento das tarefas, mas além disso explica as suas decisões, pede sugestões e

fomenta os progressos do grupo que manifesta alguma competência e pouco interesse.

Estilo 3. Apoiar. O líder facilita e apoia os esforços dos subordinados em ordem ao cumprimento das tarefas e compartilha com os que demonstram muita competência e variável interesse a responsabilidade na tomada de decisões.

Estilo 4. Delegar. O líder coloca na mão dos subordinados de muita competência e muito interesse a responsabilidade pela tomada de decisões e a resolução de problemas (p.57-58).

2.2.4. Teorias Contemporâneas

As teorias contemporâneas não baseiam o seu foco nos traços, nem nos comportamentos, nem nas contingências situacionais, baseiam-se na relação entre o líder e os seguidores. Estas teorias são referenciadas por vários autores e todos eles enfatizam a relação líder/seguidores sobre esta temática, já Burns, em 1978, refere que é com base no processo de troca, compatibilização e harmonização dos objetivos próprios dos líderes e seguidores que se baseia a sua teoria de liderança transaccional. Com base em estudos sobre liderança e numa evolução das conclusões a que chegou referenciou a existência de uma liderança transformacional, em que o líder motiva o grupo a transcender os seus objetivos pessoais em prol de uma visão de futuro. O líder manifesta preocupação e interesse para com os seus seguidores e estes seguem-no.

Porém Jesuíno (2005) acerca da liderança transaccional refere que a mesma não proporciona uma mais-valia, uma melhoria da sinergia do grupo, levando apenas a uma coordenação de interesses através da negociação das divergências e conflitos, cujo entendimento será alcançado em prol da colaboração e obtenção de um objetivo comum. Já seguindo Heitor (2006) os *“seguidores são motivados pelas promessas do líder ou são corrigidos pelo feedback negativo, por reprovações ou por acções disciplinares; o líder interage com os seus seguidores de modo a que estes dêem continuidade e realizem aquilo que ambos acordaram e transaccionaram”* (p.35). Para Castanheira & Costa (2007) a liderança transaccional focaliza-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, dos objetivos contratuais. Nesta teoria são indicados quais os objetivos a atingir e os comportamentos a adoptar para esse efeito, não se verificando a existência de trocas, para além das necessárias, entre o líder e os seus subordinados, não havendo qualquer tipo de motivação ou influência perante os colaboradores, além da recompensa pelo objetivo alcançado ou punição em caso de insucesso.

Sobre esta temática Jesuíno (2005) acrescenta a exemplaridade e diz-nos que os líderes podem inspirar e produzir nos seus seguidores níveis mais elevados de aspiração, de novas

formas de atuação e de funcionamento em grupo em vez dos valores e motivos pessoais.

Alguns autores dão grande ênfase à visão e missão. Assim, Teles (2009) considera que de acordo com o modelo transformacional, os líderes demonstram maior abertura perante os subordinados, revelando respeito e, através de “*expetativas motivadoras e dasafiantes*” apelam à confiança e inovação, “*procurando reforçar a visão e a missão através das suas próprias acções*” (p.35).

Porém o processo transformacional reveste-se de importância e autores como Cunha (2007), que salientam que a liderança transformacional se refere ao processo através do qual “*os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (designadamente os materiais) em prol dos objetivos da organização, assim conseguindo obter o seu empenho e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos*” (p.371). Bass (1985), baseando-se no trabalho desenvolvido por Burns, também discerniu entre a liderança transaccional e a liderança transformacional, sendo que na primeira o líder atribui recompensas aos seus seguidores em troca da sua obediência, clarificando como podem atingir os seus objetivos pessoais em troca da execução de tarefas. Na segunda os seguidores em função do respeito, lealdade, admiração e confiança no líder dispõem-se a executar tarefas que ultrapassam o seu papel na organização, sendo o líder, pelos seus valores pessoais, uma referência e um modelo para os seus seguidores.

Dada a importância das componentes da liderança transaccional e transformacional, Cunha *et al* (2007) construíram uma tabela que preconiza essas componentes:

Tabela 2

Componentes de liderança transaccional e transformacional (Construído por Cunha *et al* (2007), a partir de Bass (1985, 1999); Yammarino *et al* (1993))

Tipos	Componentes	Explicação
Transformacional	Influência idealizada (carisma)	O líder adopta comportamentos que produzem fortes emoções nos seguidores, que suscitam a confiança, respeito, e identificação destes com ele, influenciando os seus ideais.
	Liderança inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, actua como um modelo de comportamentos, instila optimismo.
	Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as

		suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções.
	Consideração Individualizada	O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoiando-os, encorajando-os, treinando-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades.
Transaccional	Recompensa contingente	O líder clarifica ao seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
	Gestão por exceção ativa	O líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adopta acções correctivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.
	Gestão por exceção passiva	O líder aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas acções correctivas.
	Liderança laissez-faire (não-liderança)	O líder praticamente abstém-se de tentar influenciar os subordinados.

3. Liderança e Gestão

Diversos autores tratam como sinónimos as palavras “*liderança*” e “*gestão*”, no entanto a liderança é comumente considerada como um processo mais emocional, em que os líderes são mais carismáticos e influenciadores, assumindo riscos, sendo visionários, implementando mudanças. Os gestores são vistos como alguém que corre poucos riscos, possui um pensamento mais linear, que se preocupa com o planeamento, com os procedimentos e assegura a eficiência no imediato. Cunha *et al* (2007), consideram que a liderança e a gestão tendem a ser consideradas como atividades distintas, “*a liderança envolve a articulação de uma visão organizacional, a introdução de mudanças vultuosas, a actuação inspiracional e a capacidade de lidar com a turbulência do ambiente externo*”(p.333), a gestão por seu turno representa o processo de implementação da visão do líder.

Tabela 3

Gestores e Líderes (Cunha et al (2007, p.334))

Gestores	Líderes
Rendem-se à situação.	Procuram agir sobre a situação.
Administram.	Inovam.

Questionam-se sobre o como e o quando.	Questionam-se sobre o quê e o porquê.
Têm perspectivas de curto prazo.	Têm perspectivas de longo prazo.
Imitam.	São originais.
As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas.	As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas.

Relativamente à questão de que sendo processos e funções distintos, a liderança e a gestão serão conciliáveis numa mesma personalidade e indivíduo, Cunha *et al* (2007), analisa a indagação desta forma: Os gestores são mais conservadores, reagem e adaptam-se aos factos, calculando as vantagens da competição, negociam e discutem, sendo que apesar de preferirem trabalhar com pessoas mantêm um baixo nível de envolvimento emocional, o que os impede na maioria das vezes de perceberem os pensamentos e sentimentos dos outros. Os líderes são mais criativos e imprevisíveis, intuitivos e proactivos, tentam alterar o estado das coisas e desenvolvem novas abordagens para velhos problemas de forma a permitirem novas ações, projetando as suas ideias através de imagens que criam entusiasmo, conseguindo assim uma maior empatia e participação dos seus colaboradores, atraindo fortes sentimentos de identidade ou diferenciação, de amor ou ódio. Etzioni (1964) e Kotter (1992) inclinam-se para a ideia de que as competências não são transferíveis e de que existe uma incompatibilidade psicológica entre as duas, sendo que ninguém pode ser bom a gerir e a liderar simultaneamente.

No entanto, quer Yukl (1998), quer Rowe (2001) consideram possível a existência da dupla liderança, em que os gestores podem ser líderes e vice-versa. Os gestores tornam-se líderes proporcionando visão, direcção, estratégia e inspiração às suas unidades organizacionais, e comportando-se de maneira que reforce a visão e os seus valores inerentes.

3.1. A liderança como contributo para a mudança

A exemplaridade é crucial num processo de mudança. Como refere Schweitzer (2005, citado por Cunha *et al*, 2007, p.844) *“o exemplo não é a principal maneira de influenciar os outros. É a única.”*

Sobre o papel do líder na condução da mudança, Cunha *et al* (2007) salientam a criação/alteração dos contextos organizacionais. Através do processo de liderança, ao criarem novos contextos, através de novos papéis, novas responsabilidades, novos sistemas de recompensa, novas tecnologias, novas interações, forçam novos comportamentos nos seus colaboradores. Estes novos comportamentos levam a uma mudança de atitudes, facilitadoras da mudança. O contexto comportamental para a renovação organizacional deve ocorrer numa

lógica de empenhamento e não de controlo. Podemos referir, como na tabela 4 que em vez de... devemos ter...

Tabela 4

Transitando para contextos comportamentais facilitadores/capacitadores da renovação
(Fonte: Cunha et al (2007, p.845))

Em vez de...	...deve haver	Ou seja:
Condescendência	Disciplina	A menor qualidade ou empenhamento não pode ser desculpável, as organizações procuram, cada vez mais, profissionais responsáveis, empenhados e disciplinados.
Controlo	Apoio	O profissionalismo permite substituir a lógica tradicional de controlo por um novo papel dos líderes, a capacidade de coaching dos subordinados.
Coação	Confiança	Em vez de coagir os empregados para que atuem de acordo com as regras, as organizações visam ganhar a respetiva confiança.
Liderança transaccional	Liderança transformacional	Os líderes não atuam numa lógica de transação, de troca de interesses, mas num registo que pretende inculcar valores, elevados desempenhos, identificação dos colaboradores com a organização e sentimento de pertença, confiança, estimulação intelectual.
“Negociação” competitiva	“Negociação” colaborativa/ integrativa	Os interesses da organização não devem ser alcançados a expensas dos interesses individuais, e vice-versa, os interesses mútuos são compatíveis e alimentam-se mutuamente.
Empenho instrumental	Empenho afectivo	O sentimento deve ser o de pertença à organização por opção e gosto e não por necessidade ou obrigação.

4. Liderança em contexto escolar

No entanto o desempenho escolar não depende apenas dos alunos e dos professores, a escola funciona hoje como um sistema aberto, através da interação entre os vários agentes educativos. Garcia (1975) faz-nos compreender isso: *“uma instituição escolar tem de entender-se hoje como um sistema aberto cujo princípio fundamental não é já a velha ideia de uma entidade constituída por estudantes e professores”* (p.12). Silva (2010) salienta a missão principal da escola, em que estas *“possuem dois elementos basilares - alunos e*

professores - e perseguem os mesmos objectivos - provocar mudanças nos comportamentos dos primeiros como resultado da acção dos segundos. A isto se chama aprendizagem e ensino” (p. 23).

Na escola a liderança é uma referência. Numa análise ao desempenho escolar, Sergiovanni (1984) diz-nos que a diferença mais importante entre uma escola incompetente, uma escola competente e uma escola excelente está no seu líder. Uma escola gerida por um líder incompetente simplesmente não funciona. O absentismo, a violência, a disciplina, o fraco envolvimento dos pais e os baixos resultados escolares são uma realidade. Um líder competente consegue cumprir o seu papel dentro de padrões aceitáveis. Um líder excelente consegue elevar os padrões da escola, fazendo com que os resultados sejam acima da média e que os alunos excedam as suas expectativas. Reconhecendo a influência da liderança escolar, Formosinho e Machado (2000), através das práticas pedagógicas, da estrutura organizativa, no clima e cultura da escola, realçam a importância de, no contexto escolar, os vários elementos da comunidade educativa saberem ajudar-se e melhorar as suas práticas. Sendo a conduta diretiva condicionada pelo ambiente escolar, a mesma deve ter em conta, não só os princípios, valores, convicções e experiências do diretor mas também o contexto, o meio envolvente em que se desenvolve a sua liderança, seja pelas expectativas comunitárias e institucionais, seja pelos recursos humanos e financeiros.

Sobre esta temática, Fullan (2001) refere três aspetos relativamente à liderança das escolas: Em primeiro, o desenvolvimento das escolas colaborativas é em grande parte devida à ação dos seus dirigentes. Em segundo, o facto de as lideranças colaborativas avançarem, não devido à ação do líder carismático e inovador, mas a devido a um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nela participam, sendo o esse papel de liderança escolar que confere aos professores a possibilidade e capacidade de enquadrar os problemas e de discutir, individual e coletivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas. Em terceiro, e um dos mais fundamentais aspetos, é a de que a liderança pode e deve ter origem em diversos agentes da instituição. Sendo que, na escola colaborativa, os professores se tornam líderes.

Clima e Organização Escolar

1. A Escola enquanto organização

Vivemos numa sociedade organizada. Chiavenato (2004) define a organização como *“uma entidade social composta de pessoas que trabalham juntas e deliberadamente estruturada e organizada para atingir um objectivo comum”* (p.8). Robbins (2007), entende a organização como *“uma unidade social, conscientemente coordenada, composta por duas ou mais*

peças, que funcionam de maneira relativamente contínua, com o intuito de atingir um objectivo comum”(p.38). Existem pontos coincidentes, nomeadamente: as pessoas/recursos organizacionais, a identificação de uma estrutura, o papel dos representantes da comunidade e ainda um objetivo comum a atingir.

As organizações têm uma dinâmica que depende do tipo de organização apresentada e da estratégia adotada. Como observa Chiavenato (2006),

(...) os grupos sociais estão condicionados a dois tipos de organização: a organização formal (ou racional) e a organização informal (ou natural) ... A organização formal é conduzida pelas práticas estabelecidas pelas especificações e padrões para atingir objetivos e a organização informal é a consequência do conjunto de interações e relacionamentos espontâneos entre as pessoas (p.72).

Lima (1992) refere que a escola como organização, não se revela *“exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica e a acção organizacional dos actores, ora se apoia na ordem das afinidades, ora promove a ordem das incoerências”*(p.447). Guerra e Angel (2000) ao mesmo tempo que afirmam que uma parte da teoria geral das organizações é aplicável à escola como organização, deixam também a advertência de que é preciso,

(...) fugir de duas tendências opostas e igualmente perniciosas: (...) aplicar a teoria geral das organizações à escola como se se tratasse de uma organização sem características peculiares; e prescindir de todos os contributos da teoria geral das organizações como se a escola não tivesse natureza organizativa. (p.70)

No modelo de administração pública, a escola é concebida como serviço local do Estado e funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação, não tendo autonomia científica, curricular, organizativa, financeira ou administrativa. A comunidade escolar é constituída por professores, funcionários e alunos.

Ruivo (2012) sobre a organização da escola refere que a mesma:

tem sido constrangida pelas exigências do poder político e da sociedade civil, as quais visam que a autonomia se traduza quase sempre numa "realidade virtual", já que se considera como adquirido que o Estado e a sociedade têm o direito e o dever de saber o que se faz na escola, elaborando para esse fim um indeterminado número de normativas apropriadas ao exercício desse controlo.

Formosinho e Machado (2009) consideram que a escola do século XX se organizava segundo padrões técnico-burocráticos, comum às grandes organizações, sobrepondo o ideal de aluno e professor aos alunos e professores concretos existentes nas escolas e fazendo imperar o desenvolvimento do entendimento e o intelectualismo, subestimando o sentimento, a intuição e a imaginação. A escola enquanto organização concretizou, no seu processo de

modernização, o princípio da igualdade dos alunos, através *“do princípio de ensinar a todos como se fossem um só”* (p.15). Com base nos estudos realizados por Max Weber sobre a vida social nas sociedades, Formosinho e Machado (2009) consideram que a ação burocrática se caracteriza por impessoalidade, uniformidade, formalidade e rigidez. Na organização escola, esta ação burocrática verifica-se através de uma pré-categorização das situações possíveis de ocorrer na escola e da pré-decisão da forma de atuação nessas situações. Desta forma, garante a mesma solução para todas as situações e a impessoalidade da decisão. Esta pré-categorização é feita na organização escola através da legislação, como são os casos dos decretos-lei e dos despachos normativos, despachos ou circulares. Os mesmos autores referem que o estado, através da organização escola, assegura a universalidade da educação, através da definição do currículo escolar, onde podemos verificar: *“por um lado, conceções e valores e, por outro, os saberes científicos relativos aos diferentes ramos específicos do conhecimento e a representação social e psicopedagógica que se faz do aluno, criança ou adolescente”* (p. 17). Roldão (1999) concebe o currículo como um projeto unificador das aprendizagens, cuja rigidez programática *“inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitem chegar lá”* (p.41).

O modelo centralizado é concebido a pensar num hipotético aluno médio. As orientações sobre o papel da disciplina no currículo, a carga horária, os conteúdos programáticos são definidas superiormente e enviadas para a escola para serem implementadas pelos professores. Sobre esta temática, Pacheco (1996) considera que tudo para todos é previamente determinado, nomeadamente o modo funcional das disciplinas, a sequencialização e hierarquização por anos e ciclos de estudo e a estrutura curricular. Porém neste processo de escolarização de massas, a escola sofreu alterações quantitativas, através de mais alunos, mais professores e mais estabelecimentos, e alterações qualitativas, através das reformas ao nível do currículo e dos papéis e funções docentes. Para Nóvoa (1995) a *“gramática escolar”* acaba por ser assumida como natural e está na base do insucesso dos esforços de mudança da escola. Esta *“gramática escolar”* reflete-se na organização da escola, pelo modo como os alunos são agrupados em classes graduadas de composição homogénea e número pouco variável, em professores generalistas no 1ºciclo e especialistas nos restantes ciclos, em espaços estruturados e delimitados da ação escolar, em horários rígidos e em saberes organizados por disciplinas escolares que se tornam a referência estruturante do ensino e trabalho pedagógico.

É importante existir distinção entre organizações profissionais. Silva (2010) refere esta problemática ao dar o exemplo das organizações profissionais e de como estas se distinguem pelo facto de darem liberdade de escolha e decisão aos profissionais da área. No caso das escolas, a liberdade dos professores, apesar dos programas e normativos, acontece ao nível da relação com os alunos e com o que fazem em sala de aula. Isto não confere autonomia

plena aos professores mas gera uma dificuldade na capacidade dos administradores gerirem de forma burocrática tradicional as escolas enquanto organizações.

Segundo Formosinho e Machado (2009) a organização tradicional do ensino assenta na turma como unidade básica e desenvolve-se segundo o modelo de classe autónoma integral no 1º ciclo e num modelo compartimentado no 2 e 3 ciclos e ensino secundário. O modelo de classe autónoma integral baseia-se na responsabilidade de um professor por um grupo de crianças, assegurando a monodocência através do ensino de todas as áreas curriculares e do estabelecimento de uma maior relação afetiva com as crianças. Os modelos compartimentados baseiam-se na especialização disciplinar e são assegurados através de um professor por cada disciplina e do estabelecimento de relações do aluno com vários professores.

A partir da década de 90 do século XX no 1º ciclo foram sendo introduzidas algumas alterações, no sentido de coadjuvação à monodocência, no domínio da educação especial e da inclusão, através de professores especializados que acompanhavam alunos com necessidades educativas especiais. A partir de 2005 foram introduzidas as “actividades de enriquecimento curricular”, em que professores de áreas específicas acompanhavam os alunos da turma na realização dessas atividades, cabendo ao professor titular de turma a supervisão do processo ensino/aprendizagem da turma.

Santiago *et al* (2000) ressalva que a promoção da aprendizagem organizacional nas unidades de gestão pressupõe um forte envolvimento da liderança em todas as fases do processo de mudança. Envolvimento que poderá facilitar a consulta dos dados que os líderes devem possuir sobre: a relação entre os projetos e os problemas detetados; a gestão que está a ser feita dos recursos e meios; a relação entre o que se faz e os resultados obtidos pela informação atualizada; as diferentes áreas da escola e sua ligação ao exterior.

Observaram-se, pois, algumas transformações na orgânica do sistema educativo. Transformações que são também de otimização de recursos e que, como afirma Afonso (2009), ao integrarem escolas em agrupamentos, com vários níveis de ensino, “*têm como objetivo central melhorar a eficiência da gestão dos recursos educativos (edifícios, pessoal e outros recursos)*” (p.17). Esta realidade obriga cada agrupamento a ter um único responsável pela gestão - o diretor, cuja figura, assim como a dos órgãos colegiais, sofreu algumas mutações. Nos últimos anos, o responsável pela gestão da escola foi sempre um professor eleito pelos seus pares. As designações foram mudando e as funções também se alteraram aqui e ali. Passou-se de presidente do conselho diretivo a presidente do conselho executivo e, atualmente, diretor de escola. As suas decisões estão ligadas às do conselho pedagógico, órgão responsável pela coordenação e supervisão da orientação educativa da unidade de gestão.

1.1. O professor na organização escola

Os professores estão diariamente envolvidos em decisões práticas, que são de grande importância para os seus alunos e colegas. O papel dos professores apela a conhecimentos de liderança, de administração e a um constante desenvolvimento profissional por forma a apoiarem as decisões diárias em contexto de sala de aula com os alunos que conhecem melhor que ninguém. As principais satisfações dos docentes não advêm do salário, do prestígio ou das promoções, mas daquilo que Lortie (1975) designou como “*recompensas psíquicas*” do ensino, que representam as alegrias e satisfações decorrentes de cuidar e de se trabalhar com crianças.

Fullan e Hargreaves (2001) salientam que “*os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles desempenham um papel chave na formação das gerações futuras*” (p.42). Ruivo (2012) salienta que o trabalho do professor se desenvolve na comunidade educativa, possibilitando “*a transferência dos saberes para as práticas educativas, e o enquadra dentro de um grupo profissional, cuja pertença é também a referência para a sua profissionalidade e para o seu empenhamento na multiplicidade de tarefas inerentes ao complexo ato de educar*”. Hargreaves (2001) refere que o professor exerce a sua atividade profissional na escola de uma forma “*individualista, isolada e privatista*”. Seja através da preparação prévia em casa, no desenvolvimento em sala de aula o trabalho docente faz-se sem interação ou visibilidade por parte dos pares. Esta solidão no desempenho da profissão ajuda a manter a pedagogia transmissiva, porque continuando fechado na sala de aula, sem um apoio sustentado dos colegas o professor não vislumbra ou desenvolve modos alternativos de fazer pedagogia. No entanto, a cultura de ensino individualista vem da consolidação sócio-histórica de estratégias e soluções desenvolvidas ao longo do tempo, que permitem perceber e saber o que o professor faz e por que o faz.

A atividade docente na organização escola acontece “dentro” de complexas redes de controlo, de estruturas hierárquicas de poder, que conduzem a uma reciprocidade de atitudes e comportamentos e que determinam as formas de ser, agir e pensar dos professores.

Dentro da escola o desenvolvimento docente acontece por dois motivos, os endógenos, que motivam os professores para o desenvolvimento pessoal e profissional alcançado aquando da obtenção de sucesso educativo por parte dos seus alunos e através dos exógenos, que empurram o docente para as rotinas, para a desmotivação e que afastam a renovação e inovação educativa.

Os professores são mais do que amontoados de conhecimentos e competências técnicas. O desenvolvimento docente é mais complexo do que a simples aprendizagem de novas competências e comportamentos. Goodson (1991, citado por Fullan e Hargreaves, 2001)

salienta que não podemos compreender o ensino e o educador sem compreender a pessoa. Numa perspetiva de desenvolvimento não é possível mudar o professor sem mudar a pessoa que ele é, logo a mudança da organização será obrigatoriamente lenta.

Na relação professor - escola, Fullan e Hargreaves (2001) sintetizam que a formação dos professores enquanto pessoas está diretamente ligada ao modo como as escolas e os seus diretores os tratam. As escolas que desvalorizam, marginalizam ou desconsideram os professores acabam por torná-los, normalmente, em maus profissionais. O reconhecimento, compreensão, valorização dos professores enquanto pessoas é um elemento vital na estratégia de formação contínua e desenvolvimento da escola. Ruivo (2012) diz que *“o sentimento de partilha e de pertença a um grupo, o estabelecimento de mecanismos de colaboração ou, pelo contrário, a sua inibição, são factores decisivos para incrementar, ou não, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”*.

A colaboração docente é mais visível na organização e implementação de projetos. Estes projetos podem surgir dentro de uma disciplina, mas é mais frequente surgirem fora das disciplinas, num cariz mais interdisciplinar e envolverem diversos professores e alunos, de uma ou mais turmas. É em torno destes projetos que os professores mais interagem e se verifica a produção conjunta ou troca de materiais, troca de ideias, partilhas de experiências. Apesar da crescente colaboração, o trabalho em sala de aula continua a ser individual e o currículo prescrito e oficial o grande coordenador de toda a prática letiva. Como nos diz Formosinho e Machado (2009), este modo de atuação reflete o currículo como *“algo pensado fora da escola para nela ser implementado pelos professores”* (p.40). Esta conceção apela ao trabalho colaborativo e *“profissionalismo interactivo”* que acompanha as propostas de reestruturação das escolas e que em Portugal se verificaram na reforma do sistema educativo, de maneira a que o currículo seja construído em conjunto, de forma articulada e no interior das escolas.

1.2. O professor de Educação Física e a importância da Atividade Física

O processo de ensino em Educação Física tem como objectivo um aumento gradual e contínuo do rendimento corporal e desportivo do aluno, na aquisição de habilidades motoras essenciais e de comportamentos que orientam a vida em sociedade e a ética das relações humanas.

O professor de Educação Física tem como desafio principal motivar e proporcionar a todos os jovens o acesso a uma prática desportiva regular, de uma forma progressiva e consistente.

A motivação dos jovens para a prática e a consciencialização de que a Educação Física tem um valor incalculável para a manutenção de um estilo de vida ativo e saudável, tem de ser tida em conta como o incentivo fundamental para a prática de atividades desportivas como

uma determinante de bem-estar social e de saúde, de modo a que, chegados à idade adulta, tenham uma vida consideravelmente melhor e mais saudável. No entanto, para que isto seja possível, devemos enquanto docentes, perceber que atualmente, as tradicionais modalidades coletivas e individuais, já não estão adequadas totalmente às pretensões dos nossos jovens, pelo menos na forma como estávamos habituados a transmiti-las. Por outro lado, Lopes et al. (2014), citam um estudo da Organização Mundial da Saúde (2011) onde se verifica que *“crianças e jovens com idades entre os 5-17 anos devem acumular no mínimo 60 minutos de Atividade Física diária moderada a vigorosa”*, mas também que quantidades de Atividade Física superiores a 60 minutos trazem benefícios adicionais para a saúde e que a maioria da Atividade Física diária deve ser aeróbia. Deste modo, cabe à escola constituir um lugar privilegiado para a promoção de estilos de vida ativos nos jovens, possibilitando a todos um desenvolvimento harmonioso de todas as suas capacidades e habilidades. É neste espaço que se centra a intervenção docente, no que respeita a prática desportiva, na medida em que, dever-se-á demonstrar e fazer com que as crianças e jovens acreditem que essa prática é fundamental para que se proporcione uma melhoria no seu estilo de vida.

A nível internacional, vários estudos realçam a importância da escola e da Educação Física na promoção e na educação da saúde através da valorização quer do plano curricular, quer de programas no sentido de promover a saúde ou, ainda e principalmente, através de iniciativas relacionadas com a prática regular de atividades físicas e desportivas (Fernandes, 2012). De acordo com o mesmo autor, é fundamental conhecer e compreender o conceito de Atividade Física, sendo que esta consiste no conjunto de movimentos que apresentam dispêndio energético, desde a forma como nos deslocamos até às tarefas que realizamos. Parece-nos, pois, face aos estilos de vida atuais, perpetrados pela evolução e constante crescimento do mundo da tecnologia, que a realização de uma prática regular de Atividade Física com a qualidade que esta merece, torna-se cada vez mais crucial para os alunos das nossas escolas. Rodrigues (2014), cita um estudo do Instituto do Desporto de Portugal (2011) onde este refere que os problemas de saúde relacionados com a falta dessa Atividade Física, tais como obesidade, hipertensão, colesterol e diabetes tipo II, que só surgiam em adultos após os 40/50 anos de idade, começam a aparecer nos jovens em idade escolar.

Como não podia deixar de ser, estão associados também aos maus hábitos alimentares devido ao alto valor calórico e baixo valor nutricional dos alimentos. Devem-se criar mecanismos de atuação que façam com que os aspetos relacionados com o crescimento e desenvolvimento saudável, bem-estar físico e psicológico, interação social e diminuição de alguns fatores de risco, bem como desenvolvimento da autoestima e da motivação dos alunos, sejam fortalecidos. Estes fatores, irão depois proporcionar o desenvolvimento de outros elementos, quer sejam eles sociais, culturais ou simplesmente de prazer/lúdicos. Neste sentido, cabe aos agentes educativos a escolha de medidas concretas e específicas para que haja uma criação de hábitos de vida coincidentes com uma vida ativa e saudável e que estruturam mentalmente o indivíduo relativamente à utilização do tempo e gestão de horários.

Segundo Porfírio (2009) as atitudes e percepções do controlo comportamental poderão prognosticar a intenção dos jovens para a prática de Atividade Física, devido aos fatores que atualmente contribuem para a sedentarização, concretamente a redução do esforço físico, por exemplo, na deslocação para a escola ou no tipo de passatempos escolhidos (Martins, 2011). Para além dos aspetos da prática desportiva, Porfírio (2009) cita estudos de Mota e Sallis (2002), VanReusel et al. (1997), Telama et al. (1998), Blair (2005) e Raitakari et al. (1994) onde se refere que a Atividade Física tem meios para influenciar a saúde através do incremento de comportamentos adequados, sendo que estes se desenvolvem e ganham estabilidade durante a prática continuada no quotidiano da população. Ao analisarem-se os resultados, observou-se que as crianças mais jovens tendem a prolongar o envolvimento em qualquer tipo de Atividade Física durante a vida, evidenciando assim, a presença de comportamentos ativos no seu estilo de vida enquanto adultos. Constatou-se também que a participação desportiva, durante o período da infância e adolescência, estimula a participação desportiva nos anos seguintes. Assim, crianças e jovens com altos índices de Atividade Física podem revelar, quando adultos, índices semelhantes de participação, mantendo um estilo de vida constante. Para tal, torna-se crucial estabelecer um compromisso entre professores sobre o que é importante ensinar e como o organizar, bem como considerar o impacto das decisões de planeamento na aprendizagem.

2. Clima de Escola

Gonçalves (2012) define o clima laboral numa empresa ou organização como *“um sentimento ou estado de ânimo dos trabalhadores de uma determinada organização”* (p.79). consolidando a sua opinião referindo que o clima *“em conjunto com as estruturas - características organizacionais e os indivíduos que as integram, constitui um sistema interdependente e altamente dinâmico que tem um forte e direto impacto nos resultados das organizações”* (p.80).

Estudos na área do clima organizacional determinam que existe uma forte relação deste com os resultados da organização. Odalis (2008, citado por Gonçalves, 2009) refere que *“o clima organizacional determina a forma como o individuo percebe o seu trabalho, o seu desempenho, produtividade e satisfação”* (p.80). Gestoso e Bozal (2000), citados por Gonçalves (2012), defendem que o clima não aparece espontaneamente dentro da organização e que o mesmo está intimamente ligado à forma de gerir das lideranças. Stringer (2001), refere-se ao clima laboral como um conjunto de fatores que constituem o modelo de funcionamento das várias condições ambientais que promovem a motivação. Desta forma o conceito de clima laboral permite compreender o que leva os trabalhadores a estar mais ou menos motivados e a serem mais ou menos eficientes. O clima encontra-se estreitamente ligado ao modo como os colaboradores percebem a organização, através das suas regras,

normas, usos e costumes, determinando a maneira como o colaborador interpreta a organização e o modo como reage a ela.

A escola enquanto organização contém características muito particulares e específicas, que se alteram de escola para escola, tornando-as singulares e únicas. A mesma é composta por agentes com diferentes níveis de formação, percursos e perspectivas educativas, sendo o relacionamento destes, tendo em conta as inúmeras motivações, vontades e interesses, que resultará no clima da organização escola.

Steward (1979) na tentativa de sintetizar as diferentes abordagens propõe duas grandes categorias:

- a) O clima entendido como atmosfera geral do centro educativo ou da classe, captado fundamentalmente pelos estudantes, embora alguns incluam também os professores e, excepcionalmente, outros membros da comunidade.
- b) O clima entendido como qualidade organizativa que utiliza como principal fonte de informação as direcções e professores, considerando que podem conhecer melhor o funcionamento da escola.

O clima de uma escola pode ser fechado (autocrático, em que os atores não são consultados para as tomadas de decisão) ou aberto (quando há envolvimento dos diferentes atores e as tomadas de decisão são participadas).

O clima organizacional de um agrupamento de escolas é influenciado por diversos fatores, reveladores da interação de diversos agentes com identidades específicas. Segundo Martín Bris *et al* (1999), o clima pode ser definido como:

(...) o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interactivamente num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo ou ambiente à instituição que, por sua vez, condiciona distintos resultados educativos (p.17).

Sallán (1996), numa alusão a um iceberg, consideram o clima como a parte mais visível da cultura escolar, por estar relacionado com comportamento e condutas, logo mais acessível ao conhecimento. A cultura representa a parte submersa da organização, composta por valores e significados partilhados e o clima a parte visível.

O clima e cultura de escola são dois elementos complementares com influência no funcionamento das escolas e dos seus resultados. O clima escolar resulta das interações pessoais entre professores e alunos, marcada por trações de afetividade e com implicação no processo ensino - aprendizagem.

Brunet (1992) sintetiza desta forma a questão:

Cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza o comportamento dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os actores de um sistema social (...) De facto, o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima são múltiplos e importantes e, neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio de mudança (p.138).

Silva (2010), em relação ao clima de escola vivido em Portugal, refere que para a eficácia e equidade do serviço público de ensino deve existir a afirmação das entidades culturais de cada escola, geradoras de climas específicos, identificados com cada escola, onde a liberdade de ensinar e aprender, condicionadas ao plano nacional, respeitem as particularidades do meio e reflitam as lideranças existentes.

2.1. Clima de Sala de Aula

Vários estudos e autores evidenciam que o clima de sala de aula pode ser preponderante para promover a motivação intrínseca dos alunos. A forma como os alunos se sentem no seu processo de autonomia e aprendizagem, o suporte proporcionado pelo professor e a qualidade do feedback dado são fundamentais para o aluno satisfazer as suas necessidades de autonomia, competência e proximidade (Noels et al., 1999). Segundo Moss (1979 cit por Schmidt & Cagran, 2006), o clima de sala de aula é moldado pelos alunos e pela qualidade da sua relação com o professor, sendo composto por quatro variáveis: o ambiente físico, as questões organizacionais, as características do professor e as características do aluno. Fraser (1989 cit por Schmidt & Cagran, 2006), por sua vez, considera que o clima de sala de aula é determinado pelas relações interpessoais, pelo desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e pelas características do contexto em questão. Na opinião de Dean (2000 cit. por Morgado, 2004), um clima positivo de sala de aula contribui para a promoção de um sentimento de valor no aluno, uma autoestima positiva, confiança em si, nas suas competências e capacidades de reflexão e autocrítica. Por fim, Saavedra e Saavedra (2007) realçam que o professor tem um papel fundamental na promoção de um clima de sala de aula positivo, referindo algumas competências chave como a clareza das suas exposições, o estilo de comunicação, o humor, a expressividade, a forma como se relaciona com os alunos, o feedback que administra, assim como o ajuste das actividades aos interesses dos alunos de forma a promover o envolvimento e a motivação dos seus alunos.

As metodologias de ensino-aprendizagem implementadas pelos professores em contexto de sala de aula poderão contribuir para potenciar ou minar a qualidade do clima presente na mesma. Segundo Fontaine e Ventura (2002 cit. por Messias & Monteiro, 2009) as metodologias de aprendizagem são consideradas como elementos importantes, capazes de influenciar a motivação dos alunos, bem como o seu desempenho escolar. Na sala de aula os professores

podem implementar dois tipos de dinâmicas de aprendizagem: cooperativa e competitiva e individualista. Na aprendizagem cooperativa os alunos, em pequeno grupo, evidenciam esforços de forma a atingirem um objectivo comum. Existe a precepção que todos têm de conjugar esforços e os objectivos só serão atingidos se todos os atingirem. Na aprendizagem competitiva e individualista os alunos encontram-se numa situação onde se pretende perceber quem é o melhor e comparar os resultados obtidos. Neste tipo de aprendizagem os alunos jogam uns contra os outros para atingir objectivos, onde apenas parte da turma está motivada e empenhada em realizar as tarefas, uma vez que grande parte não considera os objectivos atingíveis. Vários autores salientam a aprendizagem cooperativa como sendo mais benéfica e que permite obter melhores resultados em grande parte dos alunos da turma.

Sendo o clima de aula tão importante para o sucesso da mesma, o presente estudo de investigação pretende perceber se o estilo de liderança influi, ou não, directamente no mesmo, ao longo dos diferentes ciclos de ensino.

3.2. Metodologia

O objetivo deste estudo centra-se em perceber se o estilo de liderança tem interferência no clima de aula de educação física nos diferentes ciclos de ensino.

Com a realização da investigação pretende-se abordar o conceito de liderança, os diferentes estilos e a relação com o clima da aula de educação física nos diferentes ciclos. Assim surge-nos a questão de partida e outras que denominámos de operacionais:

Questão de partida:

No estudo a que nos dedicámos temos como questão de partida *“Será que o estilo de liderança interfere no clima da aula de educação física nos diferentes ciclos?”*

Questões operacionais:

Formularam-se algumas questões mais específicas, a que pretendemos dar resposta. Assim, as questões operacionais do nosso estudo são:

- *“Que percepção têm os professores sobre o estilo de liderança na aula de educação física?”*

- *“Que percepção têm os professores sobre o clima na aula de educação física?”*
- *“Na opinião dos professores o estilo de liderança interfere no clima da aula de educação física?”*
- *“Na opinião dos professores o estilo de liderança interfere no clima da aula de educação física em função do ciclo de ensino?”*

3.2.1. Participantes

Os professores de Educação Física a leccionar nos Agrupamentos de Escola situados em Portugal foram os seleccionados como população de referência para o estudo. Os contactos foram estabelecidos com amigos, professores de Educação Física com quem trabalhei e trabalho e colegas de curso, tendo sido pedido que pudessem passar o questionário aos seus contactos.

A caracterização da amostra foi feita no início do questionário através de quatro questões, que se referem a dados sócio demográficos e profissionais dos participantes (sexo, idade, zona onde lecciona e o ciclo de ensino).

Do total de 146 professores que responderam ao questionário, 69,9% (102) pertencem ao sexo masculino e 30,1% pertencem ao sexo feminino (44), verificando-se que a amostra é maioritariamente masculina. Relativamente à faixa etária dos professores que responderam ao estudo, 1,4% (2) não colocaram a sua idade, na faixa etária entre os 22-30 anos houve 2,7% (4), na faixa etária entre os 31-40 anos houve 26% (38), na faixa etária dos 41-50 houve 47,9% (70), na faixa etária entre os 51-65 houve 21,2% (31) e na faixa etária acima de 65 houve 0,68% de respostas (1), verificando-se uma maior participação de professores entre os 41 e os 50 anos.

Responderam ao questionário 9,6% (14) de professores de Educação Física a leccionar em agrupamentos de escolas situados na zona norte, 13% (19) de professores a leccionar nas ilhas, 32,8% (48) de professores a leccionar na zona centro e 41,8% (61) de professores a leccionar na zona sul de Portugal, 2,7% (4) professores não colocaram a região onde leccionam.

Por fim, responderam ao inquérito 16,4% (24) professores de Educação Física a leccionar no 1.º ciclo, 27,4% (40) professores a leccionar no 2.º ciclo, 20,5% (30) professores a leccionar no 3.º ciclo e 34,2% (50) professores a leccionar no secundário, 1,4% (2) não colocaram o ciclo onde leccionam. Podemos concluir que a maior percentagem de professores que respondeu ao

questionário lecciona no secundário e que a amostra é equilibrada entre o 2.º,3.º ciclo e secundário.

3.2.2. Procedimentos

A escolha das técnicas de recolha de dados deve depender dos objetivos do estudo a realizar. No nosso estudo utilizámos o inquérito por questionário. Tivemos em atenção que, como refere Tuckman (2000), no questionário utilizámos questões diretas e específicas.

O questionário é o instrumento mais utilizado para a recolha de informação, sendo um dos instrumentos de recolha de dados que necessita das respostas escritas por parte dos inquiridos. Na opinião de Freixo (2011) é *“um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos”* (p. 197). Já Quivy e Compenhoudt (2008) referem que o questionário *“tem como função produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores”* (p.166). Porém, para Bell (2003), o grande objetivo do questionário *“é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações”*, sendo que na *“maior parte dos casos, num questionário propõe-se obter informações a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo”* (p. 26). O questionário é normalmente preenchido pelos próprios sujeitos sem assistência. É um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mesuráveis, ajudando a organizar, normalizar e a controlar os dados, para que a informação possa ser colhida rigorosamente. O questionário é utilizado para confirmar, ou não, várias hipóteses de investigação, que devem ser precisas de forma a poderem ser medidas, quer objetivamente, relacionadas com factos como o sexo, idade, rendimento, quer subjetivamente, compreendendo o que se retira do termo *“atitudes”* e fazem normalmente referência ao que as pessoas pensam e sentem.

O conteúdo de um questionário não constitui um acumular de questões desordenadas e sem nexo, deve corresponder a pressupostos colocados pelo problema e sobretudo, pelas hipóteses e variáveis de investigação. O conteúdo do questionário pode ser distinguido em duas grandes categorias de questões, as que se abordam os factos e as que abordam as opiniões, atitudes e preferências. Segundo Freixo (2011), as questões, para além do conteúdo também se podem distinguir pela forma, ou seja, em perguntas abertas *“às quais as pessoas respondem como querem o seu próprio vocabulário”*, ou através de perguntas fechadas, que são *“aquelas que os respondentes escolhem como suas respostas entre duas ou mais opções”* (p.200).

Os questionários com perguntas fechadas utilizam escalas. As quatro escalas de medida utilizadas são a nominal, ordinal, de intervalos e de razão ou de proporção. As escalas, como refere Freixo (2011), “são dispositivos construídos e utilizados pelos investigadores para quantificar as respostas de um sujeito, sobre uma determinada variável” (p.212). As escalas mais utilizadas são as escalas de *Likert* e a diferencial semântica. A escala de *Likert* é uma escala de cinco níveis, em que cada um desses níveis é considerado de igual amplitude, permitindo ao sujeito exprimir em que medida está de acordo ou em desacordo com cada um dos enunciados propostos. A escala diferencial semântica é formada de adjetivos antónimos, dispostos numa escala bipolar com sete pontos, em que o sujeito escolhe o ponto que melhor descreve a sua opinião em relação ao conceito em causa.

No que concerne à metodologia da investigação, é de natureza quantitativa. Centra-se numa situação concreta de natureza empírica e descritiva. No nosso estudo a metodologia quantitativa está patente através da aplicação e tratamento estatístico dos dados do questionário.

O questionário foi elaborado e respondido online, através de uma escala baseada na escala de *Likert*, num formulário da *Google Forms*. Foi enviado o link para os contactos de Professores de Educação Física que são meus amigos, com quem trabalhei e trabalho e colegas de curso. A estes foi pedido que procedessem ao seu preenchimento e o pudessem partilhar com outros colegas de profissão. Foram dados 2 meses (entre Março e Abril) como tempo de preenchimento do questionário online e após esse tempo desactivadas novas respostas.

O questionário tem uma primeira parte de conhecimento dos inquiridos, através do sexo, idade, zona de Portugal onde lecciona, ciclo de ensino em que leciona e uma segunda parte de questões, em que as mesmas foram divididas em três grandes blocos. Os blocos de questões visam abranger os três temas principais do nosso estudo: o estilo de liderança, o clima de aula e as diferenças entre ciclos de ensino.

O questionário, que podemos consultar no anexo n.º12, foi construído especificamente para o efeito, foi submetido a verificação por dois peritos (com Doutoramento em Educação Física e Desporto) tendo sido recolhidas e incluídas as suas sugestões e só então sido o mesmo aplicado.

3.2.3. Análise e Tratamento de Dados

Para a análise dos dados recolhidos no questionário decidimos dividir o tema principal nos três subtemas do estudo, estilo de liderança, clima de aula e diferenças entre ciclos de ensino.

Para tal foram criados critérios de análise, uma grelha de análise e retiradas as ilações dos resultados obtidos para ambos os subtemas, chegando assim a algumas conclusões.

Na construção dos critérios de análise do questionário, para os três subtemas, (estilo de liderança, clima de aula e diferenças entre ciclos de ensino), para encontrarmos o índice de acontecimento positivo juntámos os “sempre” com os “quase sempre”. Para encontrarmos o índice de acontecimento negativo juntámos os “nunca” com os “quase nunca”. Considerámos como índice de acontecimento neutro todas as questões que têm como resposta o “nem sempre, nem nunca”. Para cada questão escolhemos como índice de acontecimento o que englobasse a maior percentagem de respostas.

A grelha de análise do estilo de liderança, clima de aula e diferenças entre ciclos de ensino (tabela 5) permitem saber, para cada questão do questionário, os diferentes índices de acontecimento, positivo, neutro ou negativo, através do número de respostas dadas e a percentagem que lhe corresponde.

Os dados recolhidos foram exportados para o programa *Microsoft Excel*, tendo sido utilizado este mesmo programa para os tratar e realizar a análise estatística que apresentamos em seguida.

3.3. Resultados

Tabela 5

Índice de Acontecimento

N.º	Questão	Índice de Acontecimento Positivo		Índice de Acontecimento Neutro		Índice de Acontecimento Negativo	
		n.º de respostas	%	n.º de respostas	%	n.º de respostas	%
Estilo de Liderança							
1	É presente e disponível quando solicitado pelos alunos.	141	96,5%	2	1,4%	3	2,1%
2	É entusiástico/a na explicação dos exercícios e leccionação da aula.	134	91,8%	9	6,2%	3	2,1%
3	Organiza os alunos e efectua sempre demonstrações.	122	84,2	19	13,1%	4	2,8%
4	Apoia os alunos e ajuda-os a ultrapassar as suas dificuldades.	140	96,5%	2	1,4%	3	2,1%
5	Beneficia os alunos bem comportados e bons executantes.	104	71,2%	23	15,8%	19	13,1%
6	Incute respeito pelo seu modo de actuar e decidir.	140	95,9%	3	2,1%	3	2,1%

7	Perante a necessidade de intervir na aula espera que os problemas se resolvam por si só.	23	15,9%	28	19,3%	94	64,8%
8	Acredita que o que resulta com uma turma resulta com as restantes do mesmo ano.	13	8,9%	43	29,5%	90	61,6%
9	Defende que enquanto as aulas funcionam não se devem alterar.	55	37,7%	58	39,7%	33	22,6%
10	Dialoga com os alunos sobre as aulas e permite sugestões.	111	76,5%	26	17,9%	8	5,5%
11	Evita envolver-se em questões de conflito durante a aula.	32	22%	32	21,9%	82	56,2%
12	Reflecte sobre as aulas e sobre as unidades didácticas.	129	88,3%	14	9,6%	3	2,1%
13	Deixa que os alunos se organizem sozinhos.	28	19,2%	86	58,9%	32	21,9%
14	Escolhe os alunos para demonstrar os exercícios.	99	67,8%	44	30,1%	3	2,1%
15	Dá constantemente feedbacks sobre as execuções dos alunos.	134	92,4%	10	6,9%	1	0,7%
16	É crítico/a, sobre as decisões, durante a execução dos exercícios.	108	74%	31	21,2%	7	4,8%
17	Intervém fazendo alterações ao previamente planeado.	101	69,2%	40	27,4%	5	3,4%
18	Incute espírito de união e de equipa nas diferentes turmas.	137	93,8%	7	4,8%	2	1,4%
19	Deixa que os alunos realizem os exercícios livremente sem intervir.	22	15,1%	60	41,1%	64	43,8%
20	Utiliza os planeamentos de um ciclo de escolaridade para outros.	20	13,8%	55	37,9%	70	48,3%
21	Utiliza os planeamentos de umas turmas para as outras durante o mesmo ano letivo e no mesmo ciclo de escolaridade.	74	50,7%	51	34,9%	21	14,4%
22	Procura falar individualmente com os alunos.	105	71,9%	38	26%	3	2,1%
23	Demonstra satisfação quando os alunos realizam correctamente as tarefas.	142	97,3%	3	2,1%	1	0,7%
24	Sugere diferentes formas de realizar as tarefas.	124	84,9%	22	15,1%	0	0%
25	Apercebe-se das falhas dos alunos na execução das tarefas.	138	95,2%	7	4,8%	0	0%
26	Salienta a importância de os alunos, enquanto turma, trabalharem para um objectivo comum.	127	87,6%	17	11,7%	1	0,7%
27	Respeita as diferentes capacidades e dificuldades dos alunos.	139	95,2%	6	4,1%	1	0,7%
Clima de Aula							
1	Os alunos ajudam-se na execução das tarefas propostas.	110	76,3%	33	22,9%	1	0,7%
2	O ambiente entre os alunos é saudável e de confiança.	115	79,4%	30	20,7%	0	0%
3	Os alunos praticam bullying entre si.	8	5,5%	38	26,2%	99	68,3%
4	Os alunos conversam entre si e perturbam a aula.	19	13,1%	63	43,4%	63	43,5%
5	Os alunos denotam estar motivados na execução de tarefas.	109	75,1%	30	20,7%	6	4,1%
6	Os alunos procuram melhorar a sua execução nas tarefas propostas.	114	78,6%	28	19,3%	3	2,1%

7	Os alunos questionam o/a professor/a sobre o que fazem na aula.	65	44,8%	59	40,7%	21	14,5%
8	Os alunos organizam-se autonomamente para a execução das tarefas.	34	23,5%	73	50,3%	38	26,2%
9	Os alunos discutem e discordam várias vezes durante a execução dos exercícios.	17	11,8%	36	25%	91	63,2%
10	Sente várias vezes necessidade de excluir os alunos do espaço de aula.	8	5,5%	26	17,9%	111	76,6%
11	Os alunos estão aborrecidos durante a execução das tarefas.	6	4,2%	19	13,1%	120	82,8%
12	Os alunos incentivam-se mutuamente para melhorarem as suas execuções de tarefas.	75	52%	56	38,9%	13	9%
13	Sente várias vezes necessidade de pedir aos alunos que façam uma pausa.	10	6,9%	49	33,8%	86	59,3%
Diferenças entre Ciclos de Ensino							
1	Aborda os conteúdos programáticos da mesma forma nos diferentes ciclos de ensino.	95	65,5%	31	21,4%	19	13,1%
2	Lida com os alunos abertamente e com a mesma linguagem nos diferentes ciclos de ensino.	107	74,3%	13	9%	24	16,6%
3	O comportamento dos alunos varia nos diferentes ciclos de ensino.	5	3,5%	12	8,3%	127	88,2%
4	O comportamento dos alunos melhora com o avançar no ciclo de ensino.	20	13,8%	58	40%	67	46,2%
5	Sente diferentes dificuldades nos diferentes ciclos de ensino.	27	18,7%	24	16,6%	94	64,8%
6	É mais fácil leccionar em ciclos de ensino mais avançados.	31	21,4%	54	37,2%	60	41,3%
7	Dá o mesmo tipo de feedbacks nos diferentes ciclos de ensino.	86	59,3%	37	25,5%	22	15,1%
8	Diminui o número de intervenções que sente necessidade de realizar consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	40	27,6%	45	31%	60	41,3%
9	Sente menor necessidade de exemplificar as tarefas consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	38	26,2%	38	26,2%	69	47,6%
10	Existe menor entreaajuda entre os alunos consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	60	41,4%	50	34,5%	35	24,1%
11	Os alunos colocam menos questões consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	49	34%	44	30,6%	51	35,4%
12	Os alunos estão mais motivados em ciclos de ensino mais avançados.	74	51,8%	51	35,7%	18	12,6%
13	A sua satisfação enquanto professor/a aumenta consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	61	42%	42	29%	42	29%
14	A relação com os alunos melhora consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	51	35,1%	52	35,9%	42	29%

A análise dos índices de acontecimento do estilo de liderança, do clima de aula e das diferenças entre os diferentes ciclos de ensino (tabela 5), positivo, neutro e negativo, foi

efetuada tendo como base as inferências das respostas dadas às questões do inquérito por questionário online, tendo no final sido retiradas as seguintes conclusões:

Tabela 6

Análise do estilo de liderança

ESTILO DE LIDERANÇA					
Índice de Acontecimento Positivo		Índice de Acontecimento Neutro		Índice de Acontecimento Negativo	
1 - É presente e disponível quando solicitado pelos alunos.	95,6%	9 - Defende que enquanto as aulas funcionam não se devem alterar.	39,7%	7 - Perante a necessidade de intervir na aula espera que os problemas se resolvam por si só.	64,8%
2 - É entusiástico/a na explicação dos exercícios e leccionação da aula.	91,8%	13 - Deixa que os alunos se organizem sozinhos.	58,9%	8 - Acredita que o que resulta com uma turma resulta com as restantes do mesmo ano.	61,6%
3 - Organiza os alunos e efectua sempre demonstrações.	84,2%			11 - Evita envolver-se em questões de conflito durante a aula.	56,2%
4 - Apoia os alunos e ajuda-os a ultrapassar as suas dificuldades.	96,5%			19 - Deixa que os alunos realizem os exercícios livremente sem intervir.	43,8%
5 - Beneficia os alunos bem comportados e bons executantes.	71,2%			20 - Utiliza os planeamentos de um ciclo de escolaridade para outros.	48,3%
6 - Incute respeito pelo seu modo de actuar e decidir.	95,9%				
10 - Dialoga com os alunos sobre as aulas e permite sugestões.	76,5%				
12 - Reflecte sobre as aulas e sobre as unidades didácticas.	88,3%				
14 - Escolhe os alunos para demonstrar os exercícios.	67,8%				
15 - Dá constantemente feedbacks sobre as execuções dos alunos.	92,4%				
16 - É crítico/a, sobre as decisões, durante a	74%				

execução dos exercícios.					
17 - Intervém fazendo alterações ao previamente planeado.	69,2%				
18 - Incute espírito de união e de equipa nas diferentes turmas.	93,8%				
21 - Utiliza os planeamentos de umas turmas para as outras durante o mesmo ano letivo e no mesmo ciclo de escolaridade.	50,7%				
22 - Procura falar individualmente com os alunos.	71,9%				
23 - Demonstra satisfação quando os alunos realizam correctamente as tarefas.	97,3%				
24 - Sugere diferentes formas de realizar as tarefas.	84,9%				
25 - Apercebe-se das falhas dos alunos na execução das tarefas.	95,2%				
26 - Salienta a importância de os alunos, enquanto turma, trabalharem para um objectivo comum.	87,6%				
27 - Respeita as diferentes capacidades e dificuldades dos alunos.	95,2%				

Sobre o Estilo de Liderança encontrámos acontecimentos que se verificam recorrentemente e acontecimentos que se verificam pouco. Quanto aos primeiros podemos dizer que o professor é presente e dialogante com os alunos (95,6%), incentivando os mesmos a ultrapassar as suas dificuldades, a melhorar, inculcando um espírito de união e sentimento de pertença (93,8%). É explícito quanto aos objectivos do programa e da disciplina, exemplifica o pretendido e tenta que os alunos melhorem e evoluam nas suas competências.

Os acontecimentos que se verificam poucas vezes são: o professor esperar que os problemas se agudizem antes de tomar decisões e agir (64,8%), o professor evitar envolver-se em questões complexas e de difícil resolução (56,2%), o professor permitir que os alunos

executem erradamente sem corrigir e intervir, o professor utilizar os planeamentos de umas turmas para as outras dentro do mesmo ano de escolaridade e entre diferentes ciclos não valorizando a individualidade e características das diferentes turmas.

A questão em que alguns professores fazem sempre e outros nunca fazem é o permitir a organização para a execução das tarefas de forma autónoma por parte dos alunos 58,9%).

Tabela 7

Análise do clima de aula

CLIMA DE AULA					
Índice de Acontecimento Positivo		Índice de Acontecimento Neutro		Índice de Acontecimento Negativo	
1 - Os alunos ajudam-se na execução das tarefas propostas.	76,3%	4 - Os alunos conversam entre si e perturbam a aula.	43,4%	3 - Os alunos praticam <i>bullying</i> entre si.	68,3%
2 - O ambiente entre os alunos é saudável e de confiança.	79,4%	8 - Os alunos organizam-se autonomamente para a execução das tarefas.	50,3%	4 - Os alunos conversam entre si e perturbam a aula.	43,5%
5 - Os alunos denotam estar motivados na execução de tarefas.	75,1%			9 - Os alunos discutem e discordam várias vezes durante a execução dos exercícios.	63,2%
6 - Os alunos procuram melhorar a sua execução nas tarefas propostas.	78,6%			10 - Sente várias vezes necessidade de excluir os alunos do espaço de aula.	76,6%
7 - Os alunos questionam o/a professor/a sobre o que fazem na aula.	44,8%			11 - Os alunos estão aborrecidos durante a execução das tarefas.	82,8%
12 - Os alunos incentivam-se mutuamente para melhorarem as suas execuções de tarefas.	52%			13 - Sente várias vezes necessidade de pedir aos alunos que façam uma pausa.	59,3%

Ao nível dos acontecimentos que se verificam podemos afirmar que os alunos têm uma relação de colaboração e confiança nos seus pares (79,4%), incentivando-se mutuamente. Denotam estar motivados e querer superar-se na execução dos exercícios propostos (75,1%). São críticos e questionam o professor sobre o que fazem na aula (44,8%).

Relativamente aos acontecimentos que raramente ou nunca se verificam, podemos afirmar que os alunos não perturbam nem estão aborrecidos durante a aula (82,8%), respeitando as indicações do professor relativamente aos exercícios propostos.

Relativamente à forma como os alunos se organizam para a execução das tarefas, podemos verificar duas formas distintas de agir, sendo que parte dos professores deixa que os alunos se organizem autonomamente (50,3%), outra parte direcciona a organização dos alunos.

Tabela 8

Análise das diferenças entre ciclos de ensino

DIFERENÇAS ENTRE CICLOS DE ENSINO					
Índice de Acontecimento Positivo		Índice de Acontecimento Neutro		Índice de Acontecimento Negativo	
1 - Aborda os conteúdos programáticos da mesma forma nos diferentes ciclos de ensino.	65,5%	14 - A relação com os alunos melhora consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	35,9%	3 - O comportamento dos alunos varia nos diferentes ciclos de ensino.	88,3%
2 - Lida com os alunos abertamente e com a mesma linguagem nos diferentes ciclos de ensino.	74,3%			4 - O comportamento dos alunos melhora com o avançar no ciclo de ensino.	46,2%
7 - Dá o mesmo tipo de feedbacks nos diferentes ciclos de ensino.	59,3%			5 - Sente diferentes dificuldades nos diferentes ciclos de ensino.	64,8%
10 - Existe menor entreaajuda entre os alunos consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	41,4%			6 - É mais fácil leccionar em ciclos de ensino mais avançados.	41,3%
12 - Os alunos estão mais motivados em ciclos de ensino mais avançados.	51,8%			8 - Diminui o número de intervenções que sente necessidade de realizar consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	41,3%
13 - A sua satisfação enquanto professor/a aumenta consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	42%			9 - Sente menor necessidade de exemplificar as tarefas consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	47,6%

				11 - Os alunos colocam menos questões consoante avança no ciclo de ensino que lecciona.	35,4%
--	--	--	--	---	-------

Relativamente aos acontecimentos que se verificam muito frequentemente podemos afirmar que o professor aborda os conteúdos de idêntica forma (65,5%), lida e trata os alunos com o mesmo tipo de linguagem e dá o mesmo tipo de feedback nos diferentes ciclos de ensino (74,3% e 59,3% respectivamente). Verificamos igualmente que existe uma maior motivação e uma menor entreaajuda consoante avançamos no ciclo de ensino.

Sobre os acontecimentos que nunca, ou raramente se verificam podemos concluir que o comportamento dos alunos se mantém (88,3%), não havendo melhoria do mesmo, nem um menor número de questões colocadas pelos alunos. O professor não sente diferentes dificuldades nos diferentes ciclos de ensino (64,8%), não exemplifica menos ou diminui o número de intervenções, nem percebe que é mais fácil leccionar consoante avança no ciclo de ensino (41,3%).

Parte dos professores pensa que a relação com os alunos melhora consoante se avança no ciclo de ensino (35,9%), parte pensa que não. Existe as duas opiniões.

3.4. Discussão

O estudo teve como amostra 146 professores de Educação Física, a leccionar nos diferentes ciclos de ensino e em diferentes regiões de Portugal, sendo a amostra abrangente e demonstrativa da realidade nacional. Após a questão de partida, “*Será que o estilo de liderança interfere no clima da aula de educação física nos diferentes ciclos?*” podemos concluir que sim, na medida em que um estilo de liderança mais transformacional conduz a uma clima de aula mais colaborativo, um estilo de liderança transaccional conduz a um clima de aula mais competitivo e um estilo de liderança mais *Laissez faire* a um clima de aula mais individualista.

Analisando as questões operacionais elaboradas antes do estudo podemos igualmente tirar algumas ilacções.

- “*Que percepção têm os professores sobre o estilo de liderança na aula de educação física?*” As respostas ao estudo indicam que os professores consideram que existem diferentes estilos de liderança, com predominância para o transformacional, uma boa percentagem transaccional e uma pequena percentagem *laissez-faire*.

- “*Que percepção têm os professores sobre o clima na aula de educação física?*” Na opinião dos professores verificámos que o mesmo é essencialmente colaborativo, embora se verifique uma percentagem elevada de competitivo e individualista.

- “*Na opinião dos professores o estilo de liderança interfere no clima da aula de educação física?*” Na opinião dos professores o estilo de liderança influencia o clima de aula uma vez que com o estilo de liderança transaccional o clima de aula é colaborativo e com o estilo de liderança transaccional ou *laissez-faire* o clima de aula é competitivo ou individualista.

- “*Na opinião dos professores o estilo de liderança interfere no clima da aula de educação física em função do ciclo de ensino?*” Aqui a maioria dos professores não revela perceber grandes diferenças entre os diferentes ciclos de ensino. Retiramos como conclusão principal que o estilo de liderança influencia o clima de aula mas não existem diferenças nos diferentes ciclos de ensino.

Da análise feita, relativamente ao subtema liderança, podemos inferir que o estilo de liderança observado com maior predominância é o *Transformacional* (40,8%), em que o professor, enquanto líder, é explícito relativamente aos objectivos (do programa e da aula), permitindo o diálogo e sugestões, exemplificando o pretendido, participando na execução das tarefas, inculcando um espírito de união e pertença, na expectativa que os alunos melhorem nas suas capacidades e aptidões.

O estilo transaccional também se manifesta (29,6%), uma vez que os alunos devem desempenhar um determinado papel de forma e executar os exercícios de forma a obter uma determinada avaliação. O professor interrompe a execução de forma a que mesma, se necessário seja corrigida e vá de encontro ao pretendido, numa interrelação, entre professor e aluno, de acção/reacção.

O estilo *Laissez-Faire* é o que se manifesta, com menor predominância (29,6%), quando todos os procedimentos (organização para as tarefas, decisões enquanto equipa) ficam a cargo do grupo, não havendo intervenção do líder, quer nos objetivos, quer na forma de os alcançar.

Chiavenato (2000), corrobora que a liderança democrática apresenta características e condições mais adequadas para a promoção de um ambiente de ensino aprendizagem favorável a um maior sucesso por parte dos alunos. Martinelli (2006), confirma que existem

evidências que uma liderança democrática promove maior aproveitamento nas aulas de Educação Física.

Da análise feita, relativamente ao subtema clima de aula, podemos inferir que entre os alunos existe um clima essencialmente colaborativo (57,1%), de partilha e confiança, na perspectiva de alcançar um objectivo comum. O clima de aula é por vezes competitivo e individualista (21,4% cada um deles), também fruto da natureza individual de alguns conteúdos e objectivos. Alvez (2000), defende que o líder deve adequar os seus comportamentos de acordo com o contexto.

Da análise feita, às diferenças entre ciclos de ensino, podemos afirmar que os professores participantes no estudo lidam, tratam e abordam os conteúdos de igual forma nos diferentes ciclos de ensino. O tipo de linguagem e feedback mantém-se, bem como o comportamento dos alunos, consoante se avança no ciclo de ensino. As diferenças observadas consistem numa maior motivação e numa menor entreaajuda dos alunos consoante se avança no ciclo de ensino.

3.5. Conclusão

O grande objetivo deste estudo centrou-se em perceber se o estilo de liderança tem interferência no clima de aula de educação física nos diferentes ciclos de ensino na percepção dos Professores de Educação Física.

Como principal conclusão do nosso estudo, após a análise dos questionários, verificámos que os professores de Educação Física, a leccionar nos diferentes ciclos de ensino, exercem uma liderança maioritariamente transformacional, inculcando nos alunos respeito e confiança, motivando-os a superar-se, num clima de aula essencialmente colaborativo, em que os alunos funcionam como um grupo, para a obtenção de um objectivo comum. Não é percebido que existam grandes diferenças entre os diferentes ciclos de ensino, à excepção de uma maior motivação e menor entreaajuda consoante se avança nos mesmos.

Como limitações deste estudo não podemos ignorar o tamanho da amostra ser relativamente pequeno face ao universo de Professores de Educação Física, bem como o facto de o questionário apesar de ter sido analisado e melhorado por dois peritos carecer de mais procedimentos para a sua completa validação.

Como recomendação futura julgamos que o questionário, depois de completa a sua validação, poderá ser respondido por mais professores de Educação Física, em especial os participantes no Desporto Escolar, permitindo uma muito maior amostra do estudo.

4. Conclusão Final

A escola atravessa um período de mudança, onde é cada vez mais importante motivar os alunos, fazê-los gostar da escola, das aulas, dos professores. Nesta medida, o estilo de liderança utilizado pelo professor, consciente ou inconscientemente, influencia o clima da aula de Educação Física. Aulas essas que se querem apelativas, dinâmicas, colaborativas, com um elevado tempo de empenhamento motor. É então fundamental que os alunos se sintam motivados, que sintam que a sua opinião conta, que podem questionar o que se faz, dar sugestões e dialogar com o professor e com os colegas na persecução de um objectivo comum, superando-se e incentivando-se mutuamente. A imagem que os alunos têm do professor é fundamental para este clima de aula colaborativo, sendo todas estas questões transversais aos ciclos de ensino.

Assim, após este Estágio e, realizar o presente estudo, sentimos que a disciplina de Educação Física é uma das que consegue atingir uma boa aceitação e relação com os alunos, onde os alunos estão motivados e empenhados na execução das tarefas, verificando-se um bom clima de aula. A forma de atuar do professor, a solidez de comportamentos, impondo regras, exemplificando, dando o feedback necessário, mas também a abertura ao diálogo, a aceitação de propostas que vão de encontro aos objectivos do programa, conduzem a uma relação de respeito mutuo, de confiança e de empatia na relação professor/aluno.

A necessidade e procura de, enquanto professores, actualizarmos os nossos conhecimentos e competências, é fundamental para podermos estar à altura dos desafios atuais da sociedade e da escola e de continuar a ser uma referência para os alunos. É esse o meu principal objectivo no desempenho da minha profissão. Poder ser melhor professor, ser mais competente e estar à altura do enorme desafio que é ensinar e educar. A sociedade evolui a uma velocidade vertiginosa, os avanços tecnológicos e científicos acontecem diariamente e o conhecimento, ou a possibilidade dele, aumenta. O conhecimento sobre o nosso corpo e o seu modo de funcionamento deve igualmente ser actualizado, desenvolvido. O nosso comportamento enquanto professor, numa sociedade que muda todos os dias, devem estar de acordo com os alunos que temos à nossa frente e o meio onde estão inseridos.

Após este Estágio e estudo sinto que melhorei os meus conhecimentos e competências relativamente à disciplina de Educação Física no 3.º ciclo e secundário, na forma de abordar os conteúdos, de conseguir um clima de aula adequado e benéfico ao cumprimento do programa. Os alunos são diferentes, mais adultos, mais maduros, mais desenvolvidos fisicamente. Os conteúdos também mudam, são mais avançados e dão continuidade ao trabalhado no 2.º ciclo.

A relação com os alunos, o clima de aula é fundamental para uma aula de sucesso e para a aprendizagem dos alunos. Desta forma, reforço a minha percepção de ser necessário estar à altura do desafio, de ser capaz de alterar o estilo de liderança consoante a necessidade e de ir ao encontro das necessidades dos alunos. É muito importante conhecer o meio e ser paciente, nos objectivos a que nos propomos e naqueles a que esperamos que os alunos sejam capazes de atingir. As características e nível de desenvolvimento dos alunos serão sempre a base de uma boa planificação. Ir ao encontro do que eles sabem e são capazes de executar para daí, ganhar a sua confiança e dar-lhes a confiança necessária para o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades motoras.

5. Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2009). A Direcção das Escolas Públicas em Portugal: Dinâmicas do Contexto e Lógicas de Acção dos Gestores Escolares. In BARZANÒ, G., *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 15-25.

Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Editorial Praxis.

Alves, J. (2000). Liderança e Clima Organizacional. *Revista de Psicologia do Desporto*, IX(2).

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

Bell, J. (2003). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Blanchard, K. (2011). *Liderança de alto nível: Como criar e liderar organizações de alto desempenho*. Porto Alegre: Bookman.

Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia na escola. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (123-140). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e “laissez-faire”: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In Sousa & Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.

Cagran, B., & Schmidt, M. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32, 361-372.

Castro, A. & Lupano, M. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo e la cultura organizacional percebida. *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.

Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: MacGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2004), *Comportamento Organizacional - a dinâmica do sucesso das organizações*, São Paulo: Thomson Learning.

Chiavenato, I. (2006), *Administração de Recursos Humanos - Fundamentos Básicos*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

- Cunha, M. (2007), *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ªEd). Lisboa: Editora RH.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Clifs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Fiedler, F. (1996). Research on leadership selection and training: *One view of the future*. *Administrative Science Quarterly*, 241-250.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In Formosinho, Ferreira & Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gairín-Sallan, J. (1996). *La organization escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Garcia Hoz, V. (1975). *Organization y dirección de centros educativos*. Madrid: Cincel.
- Guerra, S. & Angel, M. (2000), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Goleman, D. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, C. (2012). *Cultura e Clima Organizacional: Contributos da Motivação e das Competências de Gestão de Líderes. Estudo de caso sobre o Gabinete Coordenador de Educação Artística da Região Autónoma da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- House, R. (1999). Cultural Influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In Mobley, Gessner & Arnold (Eds.), *Advances in global leadership*, (171-233). Stamford, CT: JAI Press.
- Heitor, M. (2006). Liderança, inteligência emocional, e organizações com desempenhos elevados: Que relações? In Gomes, Cunha & Rego (org.). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora: RH.

Hemphill, J. & Coons, A. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In Stogdill e Coons (Eds.) *Leader Behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research of Ohio State University.

Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Kotter, J. (1992). What leaders really do. In Gabarro (Ed.), *Managing people and organizations*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.

Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.

Lima, L. (1992), *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho.

Lortie, D. (1975). *School teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Marquis, B. & Huston, C. (2005). *Administração e Liderança em enfermagem: teoria e prática*. (4a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2005.

Martín-Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Mintzberg, H. (1990). *Le management. Voyage au centre des organizations*. Paris: Les Éditions D'Organisation.

Messias, D., & Monteiro, V., (2009) *A motivação para a matemática e o clima de sala de aula de matemática*. In Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês. Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação*. Lisboa: Editorial presença.

Noels, K., Clement, R., & Pelletier, L. (1999) Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.

Northouse, P. (1997). *Leadership: Theory and practice*. London: Sage Publications.

Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica, XVII-XXVII.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008) *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Robbins, S. (2007), *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo. Pearson Education.
- Reis, M. (2010). *Papel da Assessoria na Autoavaliação das Escolas*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Rowe, W. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 15(1), 81-94.
- Ruivo, J. (2012). Os Agrupamentos e a Gestão da Escola. *Ensino Magazine* acedido em <http://www.ensino.eu/ensino-magazine/junho-2012/editorial/os-agrupamentos-e-a-gest%C3%A3o-da-escola.aspx>
- Santiago, R. (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, in Alarcão (org). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*, Colecção CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Saavedra, D. & Saavedra, M. (2007). Women of color teaching students of color: Creating an effective classroom climate through caring, challenging and consulting. *New Directions for Teaching and Learning. Wiley InterScience*, 110, 75-83.
- Sergiovanni, T. (1984) Leadership and Excellence in Schooling, *Educational Leadership*, 41, (5), 4-13.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Steward, D. (1979). A critique of school climate: what it is, how it can be improved and some general recommendations. *The Journal of Educational Administration*, 17-(2), 148-159.
- Stogdill, R.N. (1948). Personal facts associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stringer, R. (2001). *Leadership and organizational climate*. New Jersey: Prentice Hall.
- Teles, C. (2009). *Percursos de Liderança nas Escolas: Entre desafios e Limitações... Estudo nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Anexos

Plano de Aula 1

Ano e turma: 8ºA	Data: 14 Fevereiro	Espaço: ½ pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Voleibol		n.º Alunos: 16	Horário: 8h30-9h20
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Coletes, rede de Voleibol, bolas de voleibol, bola de iniciação de andebol.			
Conteúdos: Serviço por baixo, serviço por cima, passe de dedos, manchete.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	<p>Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor.</p> <p>Registo das presenças e das faltas.</p> <p>Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.</p>
10 m	Aquecimento	<p>Os alunos, em meia lua, virados para o professor fazem alguns exercícios de mobilização articular.</p> <p>Com os 16 alunos divididos em 2 grupos, coletes azuis e coletes verdes, os alunos realizam o jogo dos 10 passes, cujo objectivo é fazer a bola passar por todos os elementos da equipa e realizar 10 passes entre si sem a outra equipa interceptar a bola.</p>
6 m	Serviço por baixo	<p>Os alunos, 2 de cada lado da rede. Vão realizar o serviço por baixo. O aluno que faz a receção executa a manchete ou o passe de dedos.</p> <p>Os alunos devem colocar um pé a frente do outro; Colocar o pé contrário ao membro superior do batimento, numa posição mais avançada; Agarrar a bola à altura da cintura; Estender e puxar atrás o membro do batimento; Largar a bola e bater na mesma com a palma da mão,</p>

		sem fletir o braço;
6 m	Serviço por cima	Os alunos, 2 de cada lado da rede. Vão realizar o serviço por cima. O aluno que faz a receção executa a manchete ou o passe de dedos. Colocar os pés afastados, um à frente do outro, com os membros inferiores ligeiramente fletidos; Colocar o pé contrário ao membro superior do batimento, numa posição mais avançada; Armar o membro superior do batimento, atrás da cabeça; Lançar a bola na vertical e realizar o batimento no ponto mais alto da mesma;
10 m	Jogo 2x2	Em equipas de 2 elementos, os alunos realizam jogo condicionado. Sempre que inicia um novo ponto, os alunos realizam serviço por cima ou por baixo.
8 m	Jogo 4x4	Em equipas de 4 elementos, os alunos realizam jogo condicionado. Sempre que inicia um novo ponto, os alunos realizam serviço por cima ou por baixo.
2 m	Retorno à calma	Os alunos realizam alguns exercícios de alongamento e ouvem os feedbacks do professor.

Plano de Aula 2

Ano e turma: 8ºB	Data: 14 Fevereiro	Espaço: ½ pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Futsal		n.º Alunos: 13	Horário: 12h20-13h30
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Coletes, balizas pequenas de futsal, bolas de futsal.			
Conteúdos: Passe, recepção, condução de bola, drible e remate.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
5 m	Aquecimento	Os alunos realizam corrida à volta do espaço de aula, meio pavilhão, e vão realizando exercícios de mobilização articular consoante a indicação e exemplificação do professor.
6 m	Jogo lúdico de finalização	Os alunos, metade da turma em cada fila no centro do campo, aguardam a indicação do professor. O professor lança a bola para um dos lados e o primeiro aluno da turma deve tentar chegar primeiro à bola e introduzir a mesma na baliza que está colocada na linha lateral. O aluno que chegar mais tarde à bola deve impedir o outro de ser bem sucedido.
6 m	Remate	Os alunos, metade da turma em cada fila em linhas laterais opostas passam a bola ao aluno que se encontra na zona dos 9 metros e correm na diagonal, na direcção da bola. O aluno na zona dos 9 metros escolhe o qual deve finalizar. O aluno tem como objectivo fazer golo;

		<p>Deve ter o tronco inclinado à frente; Extensão do MI no contacto com a bola; Contacto com a superfície ampla do pé (parte externa/interna e peito do pé).</p>
16 m	Jogo 2x2	<p>Divididos em 2 campos. Em equipas de 2 elementos, os alunos realizam jogo condicionado.</p> <p>Realizar passes de forma a manter a posse de bola; Ocupação dos espaços vazios; Cabeça levantada observando o jogo; Procurar linhas de passe.</p>
5 m	Retorno à calma	<p>Os alunos realizam alguns exercícios de alongamento e ouvem os feedbacks do professor.</p>

Plano de Aula 3

Ano e turma: 8ºA	Data: 28 Fevereiro	Espaço: pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Andebol		n.º Alunos: 16	Horário: 8h30-9h20
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Coletes, bolas de andebol, bola de iniciação de andebol, cones.			
Conteúdos: Passe de ombro, passe de pulso, drible de progressão, remate em suspensão e remate em apoio.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
12 m	Aquecimento	Os alunos em 4 filas realizam corrida de estafetas partindo de diferentes posições (sentado, sentado de costas, deitado de barriga, deitado de costas). Os alunos divididos em duas equipas, 8 em cada, tentam passar a bola ao capitão que está dentro de um arco no fundo do terreno de jogo. Fazem-no passando a bola entre si, sem realizar drible e dar mais de dois passos. A equipa adversária deve recuperar a bola e passar a bola ao seu capitão usando a mesma estratégia.
6 m	Passe de ombro e pulso, remate	Os alunos, divididos em duas filas no fundo do campo, realizam passe de ombro e pulso entre si, em deslocamento, até à linha de 9 metros, realizando remate em apoio e suspensão. Devem realizar os três apoios, iniciar com o pé de impulsão, a bola deve ser rematada para o chão um pouco à frente

		do guarda redes.
16 m	Jogo 5x5	Utilizando todo o campo devem realizar passes de forma a progredir no terreno e criar espaços na defesa adversária, basculhando a posse de bola entre os colegas; Cabeça levantada observando o jogo; Procurar a situação ideal para efectuar o remate em apoio ou suspensão penetrando na defesa adversária. Remate direccionado ao chão.
5 m	Retorno à calma	Os alunos realizam alguns exercícios de alongamento e ouvem os feedbacks do professor.

Plano de Aula 4

Ano e turma: 8ºB	Data: 28 Fevereiro	Espaço: pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Andebol e Basquetebol		n.º Alunos: 13	Horário: 12h40-13h30
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Coletes, bolas de andebol, cones, bolas de basquetebol.			
Conteúdos: Andebol: drible de progressão, remate em suspensão. Basquetebol: Drible, passe, lançamento na passada, lançamento em suspensão.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
10 m	Aquecimento	Os alunos em grupos, realizam o aquecimento com uma corrida lenta à volta dos cones. De seguida, em duas colunas (rapazes e raparigas) realizam os exercícios de movimentação articular exemplificados pelo professor. De seguida, todos os jogadores em corrida, metade com bola em drible e os restantes sem bola. Um “caçador” procura apanhar os jogadores sem bola. Para evitar que isto aconteça, qualquer jogador com bola que esteja próximo desse elemento passa-lhe a bola para que ele não possa ser apanhado. Os que forem apanhados trocam de função.
8 m	Estação de Basquetebol	Os alunos, divididos em duas filas no fundo do campo, realizam drible de progressão, realizando o lançamento na passada quando chegam perto da tabela.

		Devem realizar os dois apoios, iniciar com o pé contrário ao de impulsão, a bola deve ser lançada contra a tabela, com uma mão.
8 m	Estação de Andebol	Os alunos, divididos em duas filas no meio do campo, realizam drible de progressão até 10 metros da baliza, realizando em seguida o remate em suspensão. Devem realizar os três apoios, iniciar com o pé de impulsão, a bola deve ser rematada para o chão um pouco à frente do guarda redes.
12 m	Jogo 5x5 Basquetebol	Utilizando o campo de basquetebol os alunos realizam jogo 5x5. Duas equipas de 5 elementos cada, realizam jogo condicionado. Cada jogo terá a duração de cerca de 4 minutos. Após este período de tempo, o professor dá ordem para sair uma equipa e entrar a equipa que se encontra de fora. Os 3 elementos de fora escolhem 2 jogadores dos que estavam a jogar. Os alunos devem aplicar as técnicas aprendidas, drible de progressão, passe de peito, passe picado; cabeça levantada observando o jogo; escolher o colega melhor posicionado e procurar a situação ideal para efectuar o lançamento.
5 m	Retorno à calma	Os alunos realizam alguns exercícios de alongamento e ouvem os feedbacks do professor.

Plano de Aula 5

Ano e turma: 8ºA	Data: 03 março	Espaço: pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Teste Vaivém e Voleibol		n.º Alunos: 16	Horário: 8h30-9h20
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Cones, rede voleibol, bolas de voleibol			
Conteúdos: Teste Vaivém: Corrida de resistência. Voleibol: Serviço por baixo, serviço por cima, passe de dedos, manchete.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
10 m	Aquecimento	Os alunos em grupos, realizam o aquecimento com uma corrida lenta à volta dos cones. De seguida, em duas colunas (rapazes e raparigas) realizam os exercícios de movimentação articular exemplificados pelo professor. Os alunos em 4 filas realizam corrida de estafetas partindo de diferentes posições (sentado, sentado de costas, deitado de barriga, deitado de costas).
20 m	Teste do Vaivém	Com a turma dividida em dois grupos os alunos devem executar o maior número de percursos que conseguirem, numa distância de 20 m, a uma cadência pré-determinada. Os alunos devem estar 2 a 2 de forma a que quando um realiza o teste o outro possa contabilizar o número de percursos efectuados.
10 m	Jogo 4x4 de Voleibol	Em equipas de 4 elementos, os alunos realizam jogo condicionado. Sempre que inicia um novo ponto, os alunos realizam

		serviço por cima ou por baixo. Devem utilizar as técnicas aprendidas, passe de dedos e manchete. Devem dar os 3 toques antes de “enviar” a bola para o campo adversário.
2 m	Retorno à calma	Os alunos realizam alguns exercícios de alongamento e ouvem os feedbacks do professor.

Plano de Aula 6

Ano e turma: 8ªA	Data: 06 março	Espaço: pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Patinagem		n.º Alunos: 16	Horário: 8h30-9h20
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Cones, colchões de queda, patins			
Conteúdos: Patinagem: Patinar para a frente, fazer o 4, carrinho a 2 pés, avião.			

Tempo	Tarefa	Descrição
5 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
5 m	Distribuição e calçar dos patins	Os alunos individualmente calçam e ajustam os patins.
5 m	Demonstração de como cair, como levantar e do percurso a realizar	Com os alunos sentados o professor demonstra como se deve cair e como se deve levantar novamente. Demonstra como se patina para a frente, como se faz o 4, como se faz carrinho a 2 pés e como se faz o avião. Efetua o percurso que os alunos devem fazer. Esclarece dúvidas.
10 m	Jogo da estátua, Patinar para a frente, fazer o 4, carrinho a 2 pés e avião	Com os alunos espalhados pelo espaço, em deslocamento, à instrução do professor devem parar e fazer uma posição à escolha, ficando em estátua. Devem de seguida realizar alguns exercícios, nomeadamente patinar para a frente, fazer o 4, carrinho a 2 pés e o avião.
15 m	Percurso pré definido	Os alunos, cada um à velocidade que entender confortável, devem realizar o percurso previamente delimitado e demonstrado, dando várias voltas.

5 m	Descalçar os patins	Com os alunos sentados nos bancos, devem descalçar os patins, calçando os seus ténis e procedendo à arrumação dos patins.
-----	---------------------	---

Plano de Aula 7

Ano e turma: 8ºB	Data: 06 Março	Espaço: pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Badminton, Voleibol e Futebol		n.º Alunos: 13	Horário: 12h40-13h30
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Raquetes de badminton, Rede de voleibol, bolas de voleibol, balizas pequenas de futsal, bolas de futsal.			
Conteúdos: Badminton: clear, lob, drive, amorti e remate. Voleibol: manchete, passe de dedos. Futsal: Passe, recepção.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
12 m	Estação de Badminton	Os alunos efectuam jogo 1x1 pondo em prática os gestos técnicos aprendidos e trabalhados.
12 m	Estação de Voleibol	Os alunos efectuam jogo em situação de 2 para 2, utilizando apenas o passe de dedos e a manchete como gestos técnicos. Devem ter como preocupação dar os três toques antes de enviar a bola para o campo adversário.
12 m	Estação de Futsal	Os alunos realizam jogo 2 para 3, em balizas e campo reduzido, com um aluno a jogar sempre da equipa que ataca. Esse aluno deve vestir um colete e pertencer sempre à equipa que ataca criando uma situação de superioridade numérica.
3 m	Retorno à calma	Os alunos realizam alguns exercícios de alongamento e ouvem os feedbacks do professor.

Plano de Aula 8

Ano e turma: 8ºA	Data: 10 Março	Espaço: ½ pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Futsal e Atletismo		n.º Alunos: 16	Horário: 8h30-9h20
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Coletes, bola de futsal, pesos, fita métrica			
Conteúdos: Futsal: Passe, recepção, remate. Atletismos: Lançamento do peso.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
12 m	Aquecimento	Os alunos, em meia lua, virados para o professor fazem alguns exercícios de mobilização articular. Com os 16 alunos divididos em 2 grupos, coletes azuis e coletes verdes, os alunos realizam o jogo dos 10 passes, cujo objectivo é fazer a bola passar por todos os elementos da equipa e realizar 10 passes entre si sem a outra equipa interceptar a bola.
5 m	Jogo da rabia	Com 5 alunos dispostos em círculo e 1 aluno ao centro os 5 alunos devem passar a bola entre si, podendo dar apenas dois toques, sem que o aluno que está ao centro a intercepte. Quando o aluno que está ao centro interceptar a bola troca com quem permitiu essa intercepção.
5 m	Lançamento do peso	Os alunos posicionar-se em fila, atrás do lançador. O lançador deve suportar o peso em concha, sem o agarrar e encostá-lo ao pescoço, debaixo da

		mandíbula. Deve ter os membros inferiores semi-flectidos e o peso do corpo no membro inferior mais recuado. Deve projectar o peso fazendo a extensão dos membros inferiores e terminar com a extensão do membro superior que suporta o peso, no sentido para a frente e para cima.
6 m	Finalização	Com os alunos organizados em duas equipas de 3 elementos efectua finalização em situação de 2 contra 1. Os jogadores que atacam devem trocar a bola entre si, sem que o defensor a intercepte e finalizar com remate à baliza. O jogador defensor deve ir alternando.
6 m	Lançamento do peso	OS alunos devem repetir o lançamento do peso, agora procedendo à medição dos resultados alcançados por cada aluno.
3 m	Retorno à calma	Os alunos realizam alguns exercícios de alongamento e ouvem os feedbacks do professor.

Plano de Aula 9

Ano e turma: 8ºA	Data: 13 março	Espaço: pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Aptidão motora		n.º Alunos: 16	Horário: 8h30-9h20
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Coluna, colchões.			
Conteúdos: Fitescola: Teste de abdominais e flexão de braços.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
12 m	Aquecimento	Os alunos em grupos, realizam o aquecimento com uma corrida lenta à volta dos cones. De seguida, em duas colunas (rapazes e raparigas) realizam os exercícios de movimentação articular exemplificados pelo professor. Os alunos em 4 filas realizam corrida de estafetas partindo de diferentes posições (sentado, sentado de costas, deitado de barriga, deitado de costas).
12 m	Teste de abdominais	Com a turma dividida em dois grupos os alunos devem executar o maior número de abdominais que conseguirem, a uma cadência pré-determinada. Os alunos devem estar 2 a 2 de forma a que quando um realiza o teste o outro possa contabilizar o número de abdominais efectuados.
12 m	Teste de flexão de braços	Com a turma dividida em dois grupos os alunos devem executar o maior número de flexões de braços que conseguirem, a uma cadência pré-determinada. Os

		alunos devem estar 2 a 2 de forma a que quando um realiza o teste o outro possa contabilizar o número de flexões realizadas.
5 m	Retorno à calma	Os alunos ouvem o professor iniciar um provérbio e devem, à vez, concluir o mesmo.

Plano de Aula 10

Ano e turma: 8ºB	Data: 13 março	Espaço: pavilhão	Duração: 45m
Modalidade: Aptidão motora e Voleibol		n.º Alunos: 13	Horário: 12h40-13h30
Prof. Titular: Joaquim Miguel Pereira		Prof. Estagiário: Nelson Diabinho	
Material: Coluna, cones, rede de voleibol, bolas de voleibol.			
Conteúdos: Fitescola: Teste vaivém. Voleibol: Passe, manchete, serviço por cima, serviço por baixo.			

Tempo	Tarefa	Descrição
3 m	Instrução inicial	Alunos sentados em meia-lua de frente para o professor. Registo das presenças e das faltas. Apresentação do objetivo da aula e dos conteúdos a lecionar, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos.
12 m	Aquecimento	Os alunos em grupos, realizam o aquecimento com uma corrida lenta à volta dos cones. De seguida, em duas colunas (rapazes e raparigas) realizam os exercícios de movimentação articular exemplificados pelo professor. Os alunos em 4 filas realizam corrida de estafetas partindo de diferentes posições (sentado, sentado de costas, deitado de barriga, deitado de costas).
18 m	Teste do Vaivém	Com a turma dividida em dois grupos os alunos devem executar o maior número de percursos que conseguirem, numa distância de 20 m, a uma cadência pré-determinada. Os alunos devem estar 2 a 2 de forma a que quando um realiza o teste o outro possa contabilizar o número de percursos efectuados.
12 m	Jogo 4x4 de Voleibol	Em equipas de 4 elementos, com uma equipa de fora, os alunos realizam jogo condicionado. Sempre que inicia um novo

		<p>ponto, os alunos realizam serviço por cima ou por baixo. Devem utilizar as técnicas aprendidas, passe de dedos e manchete. Devem dar os 3 toques antes de “enviar” a bola para o campo adversário. À indicação do professor as equipas trocam.</p> <p>Os alunos que estão de fora devem executar passe de dedos e manchete entre si.</p>
5 m	Retorno à calma	Os alunos ouvem o professor iniciar um provérbio e devem, à vez, concluir o mesmo.

Plano de Aula 11

Professores Centro de Formação de Remo: Rosa Pechincha, Nelson Diabinho, Miguel Pereira	
Escola:	Data:
Material: Coletes salva vidas, pagaias, remos, canoas, embarcações, material primeiros socorros, boia salva vidas, corda de iniciação.	
Conteúdos: Remo, Canoagem, Stand Up Paddle.	

Tempo	Tarefa	Descrição
10 m	Instrução inicial	Alunos de pé em meia-lua de frente para os professores. Apresentação do objetivo da atividade e dos conteúdos, fazendo referência a aspetos de segurança, postura e comportamento a adotar na aula por parte dos alunos, gestos técnicos e material a utilizar. Divisão dos alunos em 4 grupos.
4 m	Aquecimento	Os alunos realizam o aquecimento com alguns exercícios de movimentação articular exemplificados pelo professor.
30 m	Estação Stand Up Paddle	Com dois alunos de cada vez, o professor explica a entrada na água, a posição do remo e a passagem da posição de joelhos até estar totalmente em pé. A pega do remo é abordada e o posicionamento dos pés na prancha também.
30 m	Estação Gaivotas	Os alunos distribuem-se por duas gaivotas e dentro de uma área delimitada, com o cuidado de não interferirem com os colegas, realizam um passeio pela barragem.
30 m	Estação Canoagem	O professor explica a pega da pagaia, como se rema e como se muda de direcção. Antes de entrar na Canoa o professor demonstra a entrada na mesma, dando ênfase à posição da pagaia e das mãos no auxílio à mesma. Uma vez todos os alunos dentro das canoas

		realizam um pequeno percurso na barragem, fazendo algumas mudanças de direcção, paragens e arranques.
30 m	Estação Remo	Com dois alunos dentro de duas embarcações de aprendizagem catamarã, dois professores explicam as principais regras de segurança, começando por nunca largar os remos. Os alunos entram na embarcação seguindo as indicações dos professores. Com o barco junto à margem e imitando os professores deslizando o assento (flectindo e extendendo as pernas), rodando os punhos e esticando e flectindo os braços. Os alunos ganham a percepção do movimento e experimentam sozinhos controlar a embarcação, não se afastando da zona delimitada. À indicação do professor voltam à margem e trocam com outro colega.
10 m	Retorno à calma	Os alunos ouvem feedbacks, apresentam dúvidas e arrumam o material.