

Nuno Amaral Gonçalves da Silva Lares

**A perceção dos professores estagiários acerca das
dificuldades da prática pedagógica no ensino da Educação
Física**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 12/ 07/ 2017), perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 219/2017, de 22 de Junho, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor João Filipe da Silva Figueiredo Martins

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Professor Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2017

Nuno Amaral Gonçalves da Silva Laires

**A perceção dos professores estagiários acerca das
dificuldades da prática pedagógica no ensino da Educação
Física**

Seminário/Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no Curso de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2017

Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar quais as principais dificuldades pedagógicas dos professores estagiários, na perspetiva dos próprios e ainda, identificar possíveis causas associadas e formas de resolução utilizadas nessas situações problema.

Para tal, foram inquiridos 34 professores estagiários que faziam parte de um curso de Mestrado no ano letivo 2012/2013. Situámo-nos numa linha de investigação definida no âmbito do paradigma do Pensamento do Professor, utilizando o modelo de análise descritivo e interpretativo. Numa 1ª etapa utilizou-se a técnica de incidentes críticos para a recolha de informação, seguida da categorização das respostas dos professores, tendo por base as dimensões de ensino definidas por Siedentop. Posteriormente procurámos saber qual a frequência de incidência das situações problema descritas pelos professores para cada uma das categorias e sub-categorias estabelecidas, a fim de identificarmos quais as principais dificuldades pedagógicas encontradas no estágio. Numa 2ª etapa cruzámos a informação recolhida, tendo em vista a identificação das formas de atuação dos professores face aos problemas encontrados e das possíveis causas que os originaram.

Os resultados obtidos apontam que: A) O maior número de situações problema vivenciadas pelos professores surgiu na dimensão de ensino Disciplina (51%), seguida das dimensões Instrução (22%), Organização (16%) e Adaptação a situações imprevistas (11%); B) Os problemas de Disciplina ocorreram essencialmente em espaços letivos interiores (Ginásio ou Pavilhão), na parte fundamental das aulas e as matérias que mais estiveram presentes foram a Ginástica, Dança e Condição Física; C) Os professores responsabilizaram mais os alunos do que a si próprios, perante os problemas de Disciplina ocorridos; D) Os comportamentos dos professores estagiários face a situações de indisciplina variaram consoante a sub-categoria desta dimensão de ensino e nos problemas de Gestão e Instrução destacaram-se a existência de pedidos de auxílio ao professor orientador ou a outros professores de Educação Física da escola.

Palavras-Chave: Educação Física; Percepção dos Professores; Situações problema; Dimensões de Ensino.

Abstract

The purpose of this study was to identify the main pedagogical difficulties of the trainee teachers, from their own perspective and to identify possible associated causes and forms of resolution used in these problem situations.

To that end, 34 trainee teachers who were part of a Master's course in the academic year 2012/2013 were surveyed. We were in a line of investigation defined within the framework of the Teacher Thought paradigm, using the descriptive and interpretive analysis model. As a first step, the technique of critical incidents was used to collect information, followed by the categorization of the teachers' responses, based on the teaching dimensions defined by Siedentop. We then sought to know the incidence frequency of the problem situations described by the teachers for each of the categories and sub-categories established, in order to identify the main pedagogical difficulties found in this stage. Secondly, we crossed the information gathered, in order to identify the ways teachers act in the face of the problems encountered and the possible causes that gave rise to them.

The results show that: A) The greatest number of problem situations experienced by teachers arose in the Discipline teaching dimension (51%), followed by Instruction (22%), Organization (16%) and Adaptation to unforeseen situations (11%); B) The problems of Discipline occurred essentially in interior spaces (Gymnasium or Pavilion), in the fundamental part of the classes and the subjects that were most present were Gymnastics, Dance and Physical Condition; C) The teachers attributed more responsibility to the students than to themselves, given the Discipline problems that occurred; D) The behavior of trainee teachers in the face of indiscipline varied according to the sub-category of this teaching dimension and in the problems of Management and Instruction, the existence of requests for help to the tutor or other Physical Education teachers of the school .

Keywords: Physical Education; Teacher's Perception; Problem Situations; Teaching Dimensions

Índice Geral

Introdução	8
1ª Parte – Revisão da Literatura.....	11
1. Supervisão Pedagógica no desenvolvimento do Professor estagiário	12
2.1. Problemas dos Professores Principiantes	17
2.2. Problemas dos Professores Principiantes de Educação Física	18
3. Problema da Disciplina nas Aulas	21
2ª Parte – Metodologia da Investigação.....	25
Método	26
1. Instrumento	26
2. Sujeitos.....	27
3. Procedimentos e Tratamento dos Dados.....	27
3ª Parte – Apresentação e Discussão dos Resultados	30
1. Apresentação dos Resultados.....	31
1.1. Dificuldades pedagógicas encontradas no estágio	31
1.2. Comportamento dos professores face aos problemas encontrados	33
1.3. Conteúdos das aulas em que ocorreram situações problema na categoria Disciplina	38
1.4. Espaços Letivos e Momentos da Aula em que ocorrem problemas de Disciplina	39
1.5. Razões apontadas pelos professores para a ocorrência das situações problema nas diferentes Categorias	40
2. Discussão dos Resultados	44
4ª Parte – Conclusões do Estudo	55
Conclusões	56
Referências Bibliograficas	58
ANEXOS	64
Anexo 1	I
Anexo 2	II
Anexo 3	III

Índice de Figuras

Figura 1 - Representatividade das Categorias (Dimensões de Ensino) a partir dos problemas mencionados pelos professores estagiários.	31
Figura 2 - Os comportamentos dos professores estagiários prante problemas de Disciplina: Recusa em realizar a tarefa proposta.....	33
Figura 3 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Disciplina: Comportamentos de Desvio.	34
Figura 4 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Disciplina: Pontualidade.	34
Figura 5 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Instrução em situações de ensino-aprendizagem e situações de avaliação.	35
Figura 6 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Instrução: Organização e Tempo.....	36
Figura 7 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Adaptação a situações imprevistas: Alterações no planeamento.	37
Figura 8 - Matérias presentes nas aulas em que ocorrem problemas na categoria Disciplina.	38
Figura 9 - Espaços Letivos em que ocorrem as situações problema na categoria Disciplina.	39
Figura 10 - Momento da Aula em que ocorrem as situações problema na categoria Disciplina.	39
Figura 11 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Disciplina nas diferentes sub-categorias.	40
Figura 12 - Tipos de causas referidas pelos professores quando existem problemas de Disciplina.	41

Figura 13 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Instrução nas diferentes sub-categorias. 42

Figura 14 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Disciplina as diferentes sub-categorias. 43

Figura 15 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Adaptação a situações imprevistas. 43

Índice de Quadros

Tabela 1 - Categorias e Sub-categorias dos dados recolhidos..... 28

Tabela 2 - Representatividade de cada Sub-Categoria 32

Introdução

A escolha da análise da problemática referente às dificuldades de prática pedagógica dos professores estagiários nasceu de duas vias de interesse essenciais: Pessoal e científico. No primeiro ano de ensino é natural que numa fase inicial os professores principiantes se confrontem com determinado tipo de dificuldades no exercício profissional, que dependem do indivíduo e do contexto em que se encontram (Comunidade, Escola, Professor Orientador, colegas de estágio, formação inicial, etc). Neste sentido, em diversas ocasiões questionei-me sobre a natureza destas dificuldades, surgindo-me várias perguntas, tais como: Será que os restantes professores estagiários estão a sentir dificuldades e problemas idênticos? Quais os tipos e possíveis causas desses problemas? Nós sentimos estas dificuldades porque somos professores principiantes, ou existe um padrão de problemas vividos pela classe docente? Todas estas questões suscitaram a minha curiosidade para estudar esta problemática. Para além do meu interesse pessoal, este tema de estudo adquiriu ao longo dos anos uma importância científica muito relevante. Os primeiros anos da vida profissional dos professores têm sido profundamente estudados a nível internacional, sendo que a abundância destas análises acabou por gerar uma subcorrente de investigação na formação dos docentes.

Começando por abordar o conceito de estágio, Formosinho (2001) refere que a formação inicial dos professores, em praticamente todas as áreas, inclui um período de práticas pedagógicas que normalmente se domina por estágio. Durante este período o professor estagiário, normalmente acompanhado por um orientador, completa o seu percurso de formação, passando de uma fase de aprendizagem fundamentalmente teórica para uma fase de experimentação prática dos conhecimentos adquiridos. O mesmo autor considera que o estágio é uma parte fundamental da preparação de um professor e aponta ainda o estágio pedagógico como a experiência mais valiosa da preparação profissional.

Estrela (1994) refere que a formação dos professores não se restringe apenas ao ano de estágio pedagógico. Inicia-se logo que o indivíduo entra para a escola como aluno, concretizando-se e aprofundando-se nos centros de formação inicial e prolonga-se durante toda a vida profissional (formação contínua).

Segundo Onofre (1996), a prática pedagógica supervisionada revela-se como uma componente indispensável na formação de professores, promovendo, a capacidade crítica e

reflexiva para além da aquisição de conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores. O mesmo autor alerta que no entanto, para que este processo de formação tenha sucesso, é essencial que exista uma relação de qualidade entre o orientador e o professor estagiário. Esta relação entre um professor mais experiente (orientador) e um professor com pouca prática (professor estagiário) deverá ter como princípios a ajuda e cooperação, devendo ainda ser efetivada no terreno da prática profissional e em tarefas concretas. É durante a reflexão e a análise desta ligação que existe a relação entre a teoria e a prática.

O estudo das dificuldades encontradas pelos professores principiantes (estagiários) influencia diretamente o futuro profissional dos docentes em início de carreira e deve constituir-se como importante vetor de regulação dos currículos de formação inicial dos professores. Assim como refere Alarcão (1996), hoje a formação e preparação de professores está consagrada às universidades e ao ensino politécnico, sendo que no entanto, ainda subsistem dúvidas sobre a sua capacidade de preparar bons professores. Na última década, vêm-se produzindo propostas para a reforma de formação de professores baseadas numa prática reflexiva e na aquisição de competências que decorrem da análise das práticas de ensino.

Feiman-Nemser (1983) concluíram que as condições nas escolas em que os professores lecionam no seu primeiro ano de ensino têm uma forte influência ao nível da eficácia do professor durante vários anos de ensino, nas atitudes que governam a conduta docente, mesmo numa carreira de 40 anos e na decisão de continuar ou não na profissão docente. No mesmo sentido, um trabalho de Veeman (1984) fez a revisão de 87 estudos sobre problemas percebidos pelos professores principiantes de 9 países. Neste artigo, o autor revela que os problemas educativos dos professores em início de carreira desses países têm provocado alterações nos seus estilos docentes, nas suas atitudes e na sua personalidade, levando no mesmo sentido, ao abandono da profissão. Se as experiências negativas decorrentes do primeiro ano de ensino (estágio) conduzem em várias ocasiões ao abandono da profissão docente, torna-se imperioso estudar quais as dificuldades encontradas e quais as razões inerentes às mesmas.

Quando o aluno inicia o seu estágio pedagógico, vê-se confrontado com inúmeros problemas que deve resolver de forma imediata ou num curto prazo de tempo. Terá de aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos na faculdade num contexto diferente e complexo, por vezes distinto dos ideais da teoria. É muitas vezes nesta transição que o professor estagiário entra em “crise”, pois sente que perante os diversos problemas, os recursos adquiridos até ao momento

podem não ser suficientes. Segundo Muller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978, citados por Veenman, 1984), as causas que provocam todas estas reações podem estar relacionadas com os seguintes aspetos:

1. Expectativas equivocadas da profissão;
2. Atitudes impróprias e características pessoais inadequadas;
3. Formação inicial inadequada;
4. Situação escolar problemática, como relações autoritárias ou estruturas organizativas rígidas.

Neste caso, se a formação inicial inadequada pode ser uma das razões para o “choque” de realidade com que os professores estagiários se confrontam, faz todo o sentido estudar a natureza dos problemas encontrados neste primeiro ano de docência. Assim como já foi referido, a investigação produzida com base nos pensamentos e comportamentos mobilizados nas práticas profissionais são cada vez mais importantes na confirmação do valor dos contributos teóricos ou para a reformulação de objetivos e processos de formação inicial.

Nesse sentido, utilizando uma amostra de 34 professores estagiários de mestrado de um curso universitário, este estudo teve como objetivo identificar quais as principais dificuldades pedagógicas dos professores estagiários, na perspetiva dos próprios e ainda, identificar possíveis causas associadas e formas de resolução utilizadas nessas situações problema. Entendam-se Situações problema, como situações ocorridas numa ou em várias aulas que tenham posto à prova a capacidade de intervenção pedagógica do Professor (de qualquer disciplina curricular) por ter tido dificuldade em resolver ou por não ter sido capaz de resolver.

1ª Parte – Revisão da Literatura

1. Supervisão Pedagógica no desenvolvimento do Professor estagiário

As experiências de campo iniciais ligadas aos cursos de formação de futuros docentes (estágios pedagógicos) são realizadas antes de o estudante ensinar de forma autónoma e concedem-lhe a oportunidade de observar a prática de outros professores e seus alunos, intervirem diretamente nas aulas e descobrirem como as escolas verdadeiramente funcionam (Dodds, 1989). Segundo a mesma autora, o período referente ao estágio fornece a possibilidade aos professores principiantes de desenvolverem as suas habilidades de prática pedagógica e facilita-lhes a transição profissional. Do mesmo modo, estas experiências precoces e realistas da vida de um professor, dão fortes indicadores aos futuros profissionais acerca da escolha que tomaram para a sua carreira.

Este primeiro ano de prática supervisionada favorece ambos os intervenientes (professor estagiário e orientador pedagógico), “verificando-se na maioria dos casos, um desenvolvimento positivo dos futuros docentes” (Curtner-Smith, 1996, p. 224).

O mesmo autor refere ainda que embora muitos educadores defendam a existência de um aumento do número de programas de estágio, outros consideram que algumas dessas experiências práticas trazem consequências nefastas para os futuros professores e como tal, preferem que exista um investimento na qualidade em detrimento da quantidade, considerando-a um fator-chave para a promoção de melhorias no ensino. A investigação sugere que a qualidade dos estágios pedagógicos pode ser melhorada, através da seleção criteriosa dos professores orientadores e das escolas que acolhem estes programas, não esquecendo ainda a formação específica necessária dada aos docentes que realizam a supervisão (Bonar, 1985; McIntyre & Killian, 1987, mencionados por Curtner-Smith, 1996). No mesmo sentido, num estudo mais recente de Keay (2006) os professores estagiários consideraram como factores indutores do seu desenvolvimento neste primeiro ano de prática: Trabalhar em conjunto; influências de outros professores; grupos de desenvolvimento e aceitação da comunidade. Contudo, segundo os resultados desse estudo, estes fatores não foram necessariamente aqueles encontrados pelos professores no seu primeiro ano de prática.

De acordo com Bell, Barrett e Allison (1985) existem algumas evidências científicas que sugerem que quando os professores estagiários observam aulas de Educação Física sem orientação (numa fase inicial do estágio), dão muito pouca importância aos aspetos relacionados com o meio envolvente em que decorre a aula e às respostas das crianças. No mesmo sentido, “a investigação

indica que a probabilidade do estudante ter melhorias no sucesso do seu ensino aumenta com a sua inclusão em pelo menos um programa de estágio pedagógico” (Paese, 1987, p. 354) e que “os professores principiantes podem claramente melhorar a sua eficácia pedagógica se forem supervisionados de perto nesses programas” (Curtner-Smith, 1996, p. 225).

Num estudo de Smith (1993, citado por Curtner-Smith, 1996) examinaram-se os efeitos de um programa de estágio para professores principiantes de Educação Física, pertencentes ao segundo ano do curso numa Universidade. Os estudantes tiveram de completar 60 horas de estágio coordenado por professores orientadores inexperientes. Talvez não surpreendentemente, os resultados obtidos não foram muito positivos. Para alguns aspirantes a professores, essa experiência foi extremamente negativa, na medida em que as práticas pedagógicas vigentes na escola eram incongruentes com a filosofia programática da universidade. Existiu um isolamento dos professores estagiários de Educação Física em relação aos restantes estagiários da escola e tudo isto promoveu a criação de sérias dúvidas nos estudantes sobre o facto de se virem a tornar no futuro, professores de Educação Física. Alguns estagiários deste estudo acabaram mesmo por se questionar quanto à sua real competência para o exercício da profissão e refletiram sobre a escolha da carreira a seguir.

Segundo Curtner-Smith (1996) um resumo da pesquisa realizada até ao momento sugere que para existirem resultados positivos nos professores principiantes decorrentes dos programas de estágio pedagógico, na promoção de um desenvolvimento de ensino eficaz:

- 1- Estes devem realizar-se em escolas cujas mensagens metodológicas e curriculares vão ao encontro do que é aprendido nos cursos de formação inicial;
- 2- Os professores principiantes devem ser acompanhados de perto por professores orientadores especificamente treinados para exercerem as funções de supervisão pedagógica;
- 3- Estes professores orientadores devem estar firmemente ligados aos métodos lecionados nos cursos universitários;
- 4- O foco principal do estágio deve centrar-se nas habilidades de ensino específicas as serem desenvolvidas pelo professor principiantes, de acordo com os resultados cientificamente conhecidos do ensino eficaz;
- 5- Os professores orientadores devem ter em atenção que as mensagens que pretendem transmitir ao professor estagiário permitam que este as considere úteis do ponto de vista prático;

6- Os professores estagiários devem ser envolvidos na recolha de dados sobre o seu próprio ensino.

Os resultados do estudo do mesmo autor permitiram concluir que para que se verifiquem efeitos positivos no desenvolvimento dos professores estagiários é necessário que exista uma supervisão de qualidade por parte de professores orientadores especificamente treinados. O estágio deve centrar-se no aprimoramento das habilidades que tornem o ensino do futuro professor mais eficaz e o professor estagiário deve ser envolvido neste processo através da recolha de dados referentes ao seu desempenho. Segundo os resultados obtidos nesta investigação, no final do estágio os professores principiantes adotaram na sua maioria a filosofia da disciplina curricular que os seus orientadores possuíam, revelando mais uma vez a importância e influência dos mesmos neste primeiro ano de experiência prática.

Contudo, os resultados também sugerem que pode não ser necessária a existência de uma grande congruência entre a filosofia metodológica e conceptual da escola e da universidade, desde que exista uma estreita supervisão por parte de orientadores universitários. Muitas vezes os estágios pedagógicos não são realizados em escolas com as condições ideais, sendo que isto não significa automaticamente que estes não possam produzir efeitos positivos nos estagiários. Os diferentes contextos que encontram nesse ano preparam os estudantes para adaptarem o ideal (aprendido nas universidades) às reais necessidades e condições de prática.

Os resultados de um estudo de Carney e Chedzoy (1998, citados por Curtner-Smith, 2007) indicaram que programas de formação inicial para professores de Educação Física de duração breve (30 horas) que se centravam em conteúdos teóricos de pedagogia e na melhoria de percepção de competência dos professores estagiários apresentavam algumas lacunas nos efeitos pretendidos. Neste sentido, constatou-se que a percepção de competência dos futuros docentes em relação ao exercício da profissão estava mais relacionada com as experiências práticas prévias do que com o conteúdo lecionado no curso. Do mesmo modo, os estudantes sentiram que precisavam de mais preparação em determinados conteúdos de áreas que foram pouco exploradas nos cursos de formação inicial.

Ainda de acordo com as carências de preparação pedagógica dos professores principiantes, os resultados de um estudo mais recente de Banville (2015) revelaram que nos primeiros dois anos de lecionação os docentes focam-se essencialmente em aprenderem os contextos de ensino em que estão inseridos e em adquirirem um reportório técnico inicial para

poderem lecionar as suas aulas. Os resultados indicaram ainda a necessidade de uma monitorização efetiva e apoio contínuo durante os primeiros anos de prática. Contudo, o foco dos professores principiantes não deverá ser tão restritivo, podendo alargar-se então para aspetos como o desenvolvimento de identidade profissional.

Brunelle, Piéron e Tousignant (1981) estudaram os critérios práticos que determinam estratégias eficazes de iniciação profissional, analisando a relação de cooperação entre professores orientadores e professores principiantes, a partir de uma amostra de 472 professores estagiários de Educação Física que haviam terminado o seu primeiro ano de experiência de lecionação supervisionada. Através da aplicação da técnica de incidentes críticos, os futuros docentes foram convidados a descrever um evento durante o estágio em que a cooperação com o professor orientador tenha surtido efeitos positivos para a melhoria da experiência de ensino do professor principiante e um evento de colaboração com o professor orientador que eles tenham percebido como negativo ou ineficaz.

Em primeiro lugar, destacar que dos 472 estagiários, apenas 2 não mencionaram incidentes eficazes dos seus orientadores, mas 87 não responderam a incidentes ineficazes. Isto pode dever-se ao respeito por quem os orientou ou satisfação pelo tratamento recebido. Os resultados foram unânimes em revelar que a maioria dos professores estagiários tem a necessidade de possuir o controlo e responsabilidade total pelo planeamento e lecionação. Posto isto, muitos consideram eficazes as medidas de autonomia e liberdade concedidas pelos professores orientadores.

Reforçando esta ideia, os resultados do estudo mostraram ainda que qualquer intervenção direta por parte do professor orientador para com o estagiário, na frente dos alunos, é geralmente interpretada como humilhação ou intrusão. Contudo, alguns professores orientadores conseguiram intervir de forma direta, sem causar ansiedade nos professores estagiários, enquanto estes lecionavam. Em relação ao tipo de interação que mais apreciavam com os professores orientadores, verificou-se uma variedade assinalável de respostas, o que nos remete a interpretar que cada estagiário tem necessidades diferentes. Alguns deles apreciam especialmente a disponibilidade por parte do orientador, enquanto outros preferem ser tratados como colegas ou amigos. Estes aspetos revelaram-se de extrema importância, uma vez que a ausência de um ambiente adequado pode colocar em risco o sucesso de toda a experiência de ensino.

Por fim, ao contrário do que se poderia pensar, os professores estagiários apreciam receber muito feedback específico e imediato por parte do professor orientador, bem como pareceres que podem ser classificados como “truques práticos” para melhorarem determinada situação de ensino. Isto mostra que apesar de gostarem de ter o controlo e iniciativa da aula, os estagiários também valorizam os conselhos que permitam a sua superação profissional.

Em suma, para Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional dos professores deve ser visto como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar -se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (Marcelo, 2009, p. 11).

O mesmo autor refere ainda que o conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem. Embora muitos professores de Educação Física só reconheçam o desenvolvimento profissional oferecido através dos cursos teóricos estruturados, há um crescente reconhecimento de que a aprendizagem colaborativa dos docentes é uma forma eficaz de desenvolvimento profissional. “É possível identificar características comuns nas experiências de aprendizagem colaborativa, tais como, o relacionamento entre agentes educativos, compromisso com a aprendizagem e cultura e prática reflexiva face às experiências educativas” (Keay, 2006, p. 286).

2.1. Problemas dos Professores Principiantes

Para Joerger e Bremaer (2001) as pesquisas científicas realizadas sobre este tema revelam que o ano de estágio é uma fase crítica na carreira do professor, uma vez que pode interferir na capacidade de se tornar num profissional competente. Os mesmos autores referem ainda que o fracasso ou frustração nesta fase podem levar ao abandono prematuro da profissão.

Vonk (1995) investigou as dificuldades encontradas por professores principiantes no exercício do seu trabalho. Pretendia ajudá-los a superar as suas dificuldades, facilitando a sua incorporação na profissão docente e desenvolvê-los como profissionais competentes. Este autor dividiu então o desenvolvimento profissional em três níveis distintos: Pessoal, profissional e ambiental. No nível profissional concluiu que as principais dificuldades dos professores principiantes se centravam na incapacidade de lidarem com problemas de disciplina e paralelamente mas num patamar inferior, a sensação de ausência de controlo sobre a situação de ensino. No mesmo sentido, a revisão de literatura conduzida por Bolam (1987, citado por Veenman, 1989) permitiu afirmar que, de acordo com estudos efetuados, as preocupações apresentadas pelos professores principiantes dizem respeito sobretudo a problemas concretos e a preocupações de ordem prática surgidas nas salas de aula e na escola.

Na comparação entre professores em início de carreira e professores experientes, os resultados mostram que ambos não diferem significativamente na gestão do conteúdo específico abordado. Contudo, os professores experientes são mais hábeis na gestão do clima e disciplina na sala de aula e têm uma maior capacidade de adaptação quando confrontados com incidentes críticos. A partir da sua experiência desenvolvem mais facilmente formas engenhosas e eficazes de lidarem com eventos didáticos problemáticos (Hastie & Siedentop, 1999).

Indo ao encontro dos resultados anteriormente mencionados, Veenman (1989) estudou os problemas dos professores em função da sua experiência de ensino. Na revisão que realizou sobre estudos nesta área concluiu que é nos professores com menos experiência que se identificam maior número de problemas derivados da relação educativa. A gestão da disciplina, a promoção do interesse e motivação dos alunos nas aulas, a diferenciação de ensino e a avaliação, foram apresentadas como as principais dificuldades relatadas pelos professores. Uns anos mais tarde, Veenman, Van Tulder e Voeten (1994) estudaram os problemas mais sérios dos professores principiantes. Foi criada uma lista de problemas mencionados com maior frequência e selecionados

os 15 problemas mais sérios de cada estudo, sendo classificados posteriormente segundo a sua importância e o seu lugar na classificação. Deste estudo, pôde concluir-se que a disciplina na turma é o problema considerado mais sério pelos professores principiantes. Estes resultados têm vindo a ser confirmados no âmbito do estudo do ensino da Educação Física (Onofre, 1995) que serão apresentados adiante neste trabalho.

2.2. Problemas dos Professores Principiantes de Educação Física

O ensino da Educação Física é diferente do ensino da maioria das outras disciplinas curriculares, pois concentra-se e expressa-se nas habilidades motoras ao invés das habilidades verbais ou escritas. Deste modo, as ferramentas de ensino e o conteúdo das aulas são também elas distintas. Com isto, “a questão que se levanta é se o comportamento característico de um professor principiante de outra disciplina é também ele típico de um professor principiante de Educação Física” (Shoval, Erlich & Fejgin, 2010, p. 88). Num estudo protagonizado por estes autores, pretenderam-se identificar os pontos fortes e as dificuldades dos professores principiantes de Educação Física, a partir das suas próprias percepções. Os dados foram recolhidos através de questionários abertos e entrevistas estruturadas realizadas a 62 professores em início de carreira e as respostas foram analisadas e agrupadas nos 3 níveis descritos por Vonk (1995).

Os resultados deste estudo indicam que ao nível profissional os professores principiantes demonstram maiores dificuldades em lidarem com problemas de disciplina; na utilização de métodos de ensino de forma eficiente; no planeamento e organização de tarefas; em produzirem níveis elevados de motivação dos alunos para a prática; na avaliação das aprendizagens e na interação com os pais. Ao nível pessoal, os resultados do estudo mostram que existem grandes discrepâncias entre por um lado, as grandes expectativas que os professores principiantes têm de si mesmos e por outro, os sentimentos recorrentes de falta de autoconfiança no exercício do seu trabalho. A nível ambiental o estudo mostra que os estes professores sentem grandes dificuldades de integração no ambiente escolar. Os problemas demonstrados pelos professores principiantes de Educação Física são semelhantes aos que se verificam nos professores em início de carreira de outras disciplinas curriculares, embora nos primeiros, adquiram maior importância e intensidade. Tal deve-se à natureza e complexidade das aulas de Educação Física, uma vez que se um aluno estiver a dormir ou distraído nos seus pensamentos, mas se mantiver calmamente sentado numa

aula de História ou Matemática, é fácil o professor ignorar e prosseguir a lecionação. Contudo, é bem diferente se uma criança se recusar a participar nas atividades de componente física que o professor planeou, ou se um aluno desistir por exemplo, a meio de um jogo. Portanto, os professores de Educação Física acabam por estar muito dependentes da cooperação dos seus alunos e o sucesso dos mesmos está relacionado com a sua participação ativa nas tarefas de aprendizagem das aulas.

No mesmo enquadramento de comparação das dificuldades vivenciadas pelos professores de diferentes disciplinas, Ochwat (2011) realizou um estudo com o objetivo de estudar os problemas pedagógicos que os professores encontram durante as aulas e quais as suas reações face a esses problemas, comparando professores de Educação Física com docentes de outras disciplinas curriculares. Concluiu-se que face aos comportamentos de indisciplina e desvio da tarefa, os professores de outras matérias utilizam mais desaprovações verbais, dirigem os alunos para as atividades propostas e dão notas para o comportamento com maior frequência do que os professores de Educação Física. Por seu lado, estes usam mais reações não-verbais, excluem os alunos da sala de aula, fazem observações precisas e transformam muitas vezes essas situações problemáticas em piadas (utilizando o sentido de humor para resolver os problemas).

Num estudo de Curtner-Smith (1996) pretendeu-se determinar o impacto de um estágio supervisionado para professores de Educação Física, combinado com um curso de métodos teóricos direcionados para o conhecimento referente ao ensino eficaz e uma conceção baseada na aprendizagem do aluno. A partir da técnica de incidentes críticos, analisaram-se as respostas de 28 professores estagiários. De uma forma resumida, este estudo concluiu que os professores principiantes estiveram focados na aprendizagem dos alunos nesta sua primeira experiência prática. As respostas indicaram que estes futuros docentes estavam preocupados com a clareza da sua instrução, com a sua habilidade para ensinar e com o facto de os alunos terem ou não alcançado os objetivos de aprendizagem propostos. Os resultados indicaram que as suas preocupações também se centraram nos aspetos relacionados com a gestão da aula, participação e prazer dos alunos. No entanto, os professores estagiários não viam o sucesso nesses elementos pedagógicos como fins em si mesmos, mas sim como pré-requisitos necessários para a aprendizagem.

No mesmo sentido, Onofre (1995) analisou os contextos de ocorrência dos problemas de ensino dos professores estagiários. A recolha de dados foi realizada através de um questionário aberto aplicado a 33 professores. Os resultados obtidos permitiram verificar que a maioria das situações problema identificadas, relacionavam-se com questões de disciplina (comportamentos

fora da tarefa). A maioria dos professores atribuía as causas destas situações a fatores externos, nomeadamente aos alunos. Onofre (1996) estudou também a relação entre as temáticas que os professores de Educação Física identificam como prioridades para a sua formação didática e os problemas de prática pedagógica que consideram mais críticos. Para a recolha de dados foram utilizados dois questionários de perguntas abertas, aplicados a vinte e sete professores de Educação Física efetivos. Os resultados conduziram às seguintes conclusões: a maioria das situações problema identificadas pelos professores diz respeito a problemas de disciplina. Segundo Siedentop (1998), estes problemas enquadram-se nas dimensões de intervenção pedagógica.

Reforçando os resultados anteriormente revelados, Faustino (1997) estudou a percepção dos professores estagiários acerca das dificuldades sentidas nas situações de prática pedagógica supervisionada, através das opiniões recolhidas dos orientadores de estágio. Este estudo concluiu que 50% dos orientadores consideram que as principais dificuldades dos seus estagiários dizem respeito ao relacionamento e controlo dos comportamentos na sala de aula. Em consonância com os resultados anteriormente apresentados, num estudo de caso de Bertone, Meard, Euzet, Ria e Durand (2003) os problemas pedagógicos encontrados pelo professor estagiário de Educação Física Karin na sua primeira experiência prática foram: A apresentação de problemas aos alunos de modo a permitir que eles encontrem as soluções por si próprios; a transmissão de soluções que ajudem verdadeiramente os alunos e a manutenção da disciplina na sala de aula.

A partir dos resultados apresentados, existe unanimidade científica no reconhecimento do controlo da disciplina da turma como a principal dificuldade e preocupação dos professores estagiários. Contudo, 4 Estudos publicados: Vonk (1983); Williams, Eiserman e Lynch (1985); Wubbels, Creton e Hooymayers (1985) e Marcelo (1986), citados por Faustino em 1997, revelaram que os maiores problemas dos professores principiantes são os mesmos evidenciados pelos professores experientes (mas numa escala menor).

Indo ao encontro da ideia previamente mencionada, um dos objetivos de um estudo de Parker (1995) prendia-se com a determinação de um ranking hierárquico dos itens que contribuem para a eficácia do ensino, do ponto de vista dos professores. Os 12 professores de Educação Física que participaram no estudo tinham uma vasta experiência profissional (variando entre os 11 e os 32 anos de ensino) numa média de 19 anos de experiência profissional. Através da utilização da técnica de incidentes críticos, identificaram-se os temas/palavras-chave mais mencionados pelos participantes quando se referiam ao significado de ensino eficaz. Constatou-se então, que o tema

mais citado pelos professores foi o sucesso dos alunos, que incluía a aprendizagem. Contudo, quando numa segunda fase do estudo se pediu aos professores para classificarem hierarquicamente (pelo grau de importância) os temas que tinham sido mais mencionados anteriormente, concluiu-se que os professores elegeram como mais importantes para a eficácia do ensino de Educação Física, os itens: Organização e Gestão, a Disciplina e controlo da aula.

Posteriormente foram realizadas entrevistas informais aos participantes, com o intuito de averiguar acerca das diferenças que se verificaram nos resultados obtidos a partir dos incidentes críticos e a partir classificação de importância dos temas recolhidos anteriormente. Respondendo à questão: “Se o sucesso dos alunos é tão importante, porque é que não ficou em primeiro lugar na classificação do grau de importância?” A maioria dos professores respondeu que os itens que apresentaram hierarquicamente maior preponderância para um ensino eficaz são pré-requisitos para que exista o sucesso do aluno. Sem organização e disciplina nas aulas, não estão criadas condições para que os alunos aprendam e como tal, não se consegue atingir o sucesso pretendido.

3. Problema da Disciplina nas Aulas

Siedentop (1998) identificou o controlo da turma como um dos mais fortes indicadores do sucesso dos alunos em programas de Educação Física. Os professores que controlam o tempo e o comportamento na sala de aula podem aumentar e muito o tempo de aprendizagem dos alunos, sendo este um aspeto fundamental para uma melhor eficácia do ensino. Do mesmo modo, Piéron (1999) definiu incidentes disciplinares como episódios da vida da turma durante os quais não atribuem importância às regras que ditam o bom funcionamento do ensino. Acrescenta ainda que as características dos alunos, as condições materiais e sociais em que se desenvolvem as atividades e as instalações são fatores que propiciam a ocorrência destes comportamentos.

Nos últimos anos os problemas associados ao aparecimento de comportamentos de indisciplina tornaram-se no verdadeiro centro das atenções do ensino. Nesse sentido, um dos aspetos que mais tem preocupado os educadores no campo da Educação Física diz respeito ao controlo e gestão das turmas, devido à proliferação de condutas contrárias à aprendizagem por parte dos alunos (López Ruperez, 2007).

Num estudo de Moreno, Jiménez, Gil, Aspano e Torrero (2011). analisou-se a relação existente entre o clima motivacional das aulas e a indisciplina dos alunos na disciplina de Educação Física. Os resultados mostraram que a disciplina nas aulas foi relacionada positiva e

significativamente com o clima de trabalho, motivação intrínseca e extrínseca e negativamente de forma significativa com a desmotivação dos alunos. Assim sendo, torna-se fundamental que os professores criem nas suas aulas um clima motivacional de foco na tarefa, impedindo que os alunos caiam em desmotivação, promovendo a satisfação das necessidades das formas psicológicas básicas e conseqüentemente, a motivação auto-determinada.

Em consonância com a linha de investigação e resultados alcançados no estudo anteriormente apresentado, um trabalho de investigação levado a cabo no mesmo ano por Sanmartin e Lopez (2011) pretendeu relacionar a percepção das estratégias dos professores para a existência de disciplina nas aulas, as razões para os alunos serem disciplinados e o seu comportamento em Educação Física. Participaram 2189 estudantes adolescentes (entre os 13 e os 17 anos de idade) que responderam a questionários sobre as estratégias utilizadas pelos professores e as razões que conduzem a comportamentos de disciplina e indisciplina nas aulas. A análise dos resultados permitiu concluir que as razões intrínsecas, bem como as ações de responsabilização e de preocupação dos professores para com os seus alunos, são preditores da existência de disciplina nas aulas de Educação Física. Por seu lado, Sanmartin e Lopez (2011) Neste sentido, os professores devem utilizar estratégias que promovam um clima motivacional favorável nas suas aulas, potenciando a motivação intrínseca dos seus alunos. Estas razões devem-se sobrepor ao sentimento de culpa e castigo para que se obtenham melhores resultados de aprendizagem e disciplina.

Segundo Cothran, Kulinna e Garrahy, D. (2009) a gestão eficaz da sala de aula é uma habilidade de ensino fundamental e uma preocupação chave dos educadores. Como tal, tem sido o foco de muitas pesquisas e como resultado, sabe-se muito sobre o que acontece nas aulas de Educação Física e as ações a tomar face aos comportamentos inapropriados dos alunos. Contudo, não se sabe tanto sobre a percepção dos professores acerca das causas para os maus comportamentos dos alunos, nem o que os alunos pensam sobre esse assunto. Estes mesmos autores procuraram no seu estudo saber acerca dos pensamentos de professores e alunos relativos às causas para comportamentos de indisciplina em aulas de Educação Física. A partir dos resultados, verificaram-se algumas diferenças na atribuição do mau comportamento dos alunos. Assim sendo, os professores com maior frequência atribuíram causas desconhecidas ou fatores familiares para justificarem os comportamentos inapropriados, enquanto que por sua vez, os alunos foram mais propensos à atribuição de necessidade de atenção e falta de conteúdo significativo das aulas em que ocorrem essas situações de indisciplina. Ambos os grupos concordam que o mau

comportamento do estudante afeta negativamente o tempo de aula e a aprendizagem, sendo que alguns indicaram ainda como resultados positivos do seu mau comportamento, o aumento de diversão e status social.

Na mesma linha de investigação, um estudo de Marques (2013) analisou os comportamentos inapropriados nas aulas de Educação Física, mais concretamente, acerca das atitudes e percepções dos alunos face a este tipo de comportamentos, bem como as razões que conduzem os alunos a realizá-los. Procurou-se também conhecer os fatores que influenciam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Para tal, recorrendo a questionários e entrevistas, visou-se aferir as percepções de 23 alunos do 9º ano de escolaridade, quanto ao grau de gravidade dos comportamentos evidenciados nas aulas e as razões que os conduziram à realização destas condutas. De igual modo, foram identificados os fatores e as atitudes que influenciam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. O registo em vídeo permitiu observar os comportamentos inapropriados dos alunos. Em suma, os resultados obtidos apontam que: A maioria dos alunos da turma não atua em conformidade com a sua conceção do grau de gravidade dos comportamentos; a falta de motivação e interesse pelas matérias/tarefas e a percepção de competência, são as razões mais mencionadas pela generalidade dos alunos como justificação dos seus comportamentos; as matérias abordadas nas aulas, bem como o nível de competência dos alunos são também fatores que mais influenciam a sua participação nas aulas.

O ponto de vista dos professores também é fundamental na análise e compreensão do fenómeno de indisciplina nas aulas. Os resultados de um estudo de Vandercleyen, Boudreau, Carlier e Delens (2014) mostram-nos a forma como os professores estagiários de Educação Física reagem à existência de situações que não foram previstas na aula. Descrevem-se ICO (Incidentes Críticos Organizacionais) como acontecimentos em aula inesperados, não planeados ou antecipados pelo professor, que interferem na dinâmica organizacional das aulas. Podemos considerar como exemplo de ICO típico as transições entre exercícios em que um grupo maior ou menor de estudantes ficam parados sem saber o que fazer. O estudo revela que estas situações são experienciadas pelos professores estagiários como episódios emocionais, mais ou menos intensos e na maioria dos casos, estão associados a emoções negativas que podem afetar significativamente os futuros docentes. Os autores alertam ainda para a importância de existirem nos programas de formação de académica em Educação Física exercícios de partilha e verbalização das emoções vivenciadas nas aulas como processo de crescimento e aprendizagem dos professores.

Ainda sobre a mesma temática, um estudo Goyette, Dore e Dion (2000) analisou a 154 comportamentos de indisciplina em aulas de Educação Física à luz das percepções de professores estagiários dessa disciplina curricular. De uma forma geral, os professores estagiários atribuem como principal causa para as situações de indisciplina ocorridas nas aulas as características pessoais dos alunos incumpridores. Contudo, as suas atribuições variam consoante o nível de intensidade dos comportamentos de desvio ocorridos. Os estudos apresentados anteriormente reforçam os resultados alcançados num trabalho de pesquisa elaborado anteriormente por Balboa (1991). Nesse mesmo estudo pretendeu-se examinar as crenças e pensamentos de professores estagiários de Educação Física face aos comportamentos de indisciplina dos alunos. Foram analisados 311 casos de comportamentos inapropriados através da visualização de vídeo. Os resultados indicaram que apesar das diferenças pessoais nas conceções dos professores, a maioria dos futuros docentes (92%) concordaram que não havia nada que pudessem fazer para evitar os comportamentos de indisciplina e apontaram essencialmente os alunos e não a si próprios como culpados dessas situações.

2ª Parte – Metodologia da Investigação

Método

Neste capítulo apresentamos e justificamos as opções metodológicas adotadas no estudo, descrevemos os sujeitos e os instrumentos de recolha dos dados, assim como esclarecemos os procedimentos utilizados no tratamento da informação.

Os dados que pretendemos recolher com este estudo relacionam-se com a opinião dos professores estagiários, existindo assim a necessidade de utilização do método de inquirição. Neste sentido, situámo-nos numa linha de investigação definida no âmbito do paradigma do Pensamento do Professor (Clark & Peterson, 1986), utilizando o modelo de análise descritivo e interpretativo.

1. Instrumento

Devido ao carácter exploratório da pesquisa é aconselhada a utilização de perguntas abertas nesta fase da investigação, de modo a que se possam mais tarde identificar categorias utilizáveis como opção de resposta. Desta forma este capítulo passa por descrever quais foram os procedimentos a ter em conta para a execução deste trabalho, quer a nível operacional, quer de categorização e no esclarecimento acerca da forma como foram tratados os dados.

Recolha de Dados: Situações Problema

Para a recolha de dados utilizou-se a **técnica de incidente crítico** que segundo Piéron (1999) consiste na descrição mais precisa possível, de um acontecimento característico que terá marcado de forma particular a pessoa em questão. Pode ser uma descrição de um acontecimento que corresponde a uma qualidade pedagógica da sua eficácia.

Esta técnica proposta por Flanagan (1954) é utilizada para identificar: os problemas que os professores encontram (Telama, Lahde & Kurki, 1980); os critérios de eficácia ou de ineficácia dos professores; os descritores de entusiasmo (Cloes, 1987; Cloes & Piéron, 1989) e para analisar os problemas de relação entre um professor titular e um professor estagiário (Brunelle, Tousignant e Piéron, 1981).

Gore (1990) acrescenta que um dos principais objetivos da utilização da técnica de incidentes críticos nos cursos de estágio ligados às universidades prende-se com a intenção de produção de professores mais reflexivos. O mesmo autor refere que a reflexão permite aos jovens professores aprenderem por si mesmos e nesse sentido, os incidentes críticos têm sido também utilizados para promover melhorias na formação de professores.

Questionário utilizado na recolha de dados

Foi solicitado a cada professor estagiário que descrevesse uma ou mais situações problema a partir do questionário apresentado (Anexo 1), contextualizando-as a partir dos seguintes parâmetros:

- O quê: descrever o incidente tal como aconteceu;
- Quem: identificar a pessoas que estão envolvidas no incidente;
- Como: descrever as circunstâncias que rodeiam o incidente sem esquecer a descrição escolhida pelo professor;
- Onde: situar o incidente;
- Quando: indicar o momento em que foi produzido o incidente.

2. Sujeitos

Participaram no estudo de forma voluntária e anónima, trinta e quatro (n=34) professores estagiários que se encontravam em atividade na unidade curricular de estágio pedagógico do Mestrado de uma instituição de ensino no ano letivo 2012/2013. Vinte e quatro (n=24) deles responderam ao questionário de forma presencial e os restantes treze professores (n=13) participaram a partir de resposta por e-mail, utilizando o mesmo instrumento de recolha.

3. Procedimentos e Tratamento dos Dados

Foram recolhidos e analisados trinta e sete (n=37) incidentes críticos ocorridos nas aulas referentes ao estágio pedagógico e cada um dos questionários foi numerado a fim de facilitar o tratamento dos dados. Em seguida dividiu-se esta fase do trabalho de pesquisa em **duas etapas** fundamentais, descritas da seguinte forma:

1 - Assim como refere Parker (1995) os incidentes críticos foram analisados com base numa Análise Indutiva do Conteúdo. Este método envolve a criação de categorias e temas que são extraídos dos dados recolhidos. Assim sendo, procedeu-se à categorização de cada uma das situações problema identificadas pelos professores principiantes. Para esta primeira etapa centrámo-nos nas respostas dadas à primeira pergunta do questionário de pesquisa, onde foi pedida a “Descrição pormenorizada da situação problema”.

Categorização dos Dados sustentada nas Dimensões de Ensino de Siedentop & Tannehill (2002)

A análise foi efetuada através de um sistema de categorização tendo por base as dimensões de ensino de Siedentop e Tannehill (Anexo 2). A partir das dimensões apresentadas pelos autores e do agrupamento das respostas dadas à primeira pergunta do questionário, surgiram quatro categorias fundamentais de incidentes: **Disciplina, Instrução, Gestão e Adaptação a situações imprevistas**. Seguindo o mesmo princípio, conseguimos em cada uma das categorias criadas, subdividir e especificar os problemas encontrados pelos professores estagiários em sub-categorias. O critério que orientou a categorização dos dados foi o de agrupar por semelhança de conteúdo as respostas dadas pela amostra inquirida. Os resultados da categorização dos dados recolhidos estão expressos na Tabela seguinte.

Tabela 1 - Categorias e Sub-categorias dos dados recolhidos.

Análise	Categorias	Sub – Categorias			
<table border="1"> <tr> <td><i>Situações Problema</i></td> </tr> <tr> <td><i>Resolução dos Problemas</i></td> </tr> <tr> <td><i>Razões dos Problemas</i></td> </tr> </table>	<i>Situações Problema</i>	<i>Resolução dos Problemas</i>	<i>Razões dos Problemas</i>	<i>1. Disciplina</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos de desvio • Recusa em realizar a tarefa proposta • Pontualidade
	<i>Situações Problema</i>				
	<i>Resolução dos Problemas</i>				
	<i>Razões dos Problemas</i>				
<i>2. Instrução</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Situações de ensino aprendizagem • Situações de avaliação 				
<i>3. Gestão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organização • Tempo 				
<i>4. Adaptação a situações imprevistas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações no planeamento 				

A partir desta etapa procurámos saber qual a frequência de incidência das situações problema descritas pelos professores para cada uma das categorias e sub-categorias estabelecidas, a fim de identificarmos quais as principais dificuldades pedagógicas encontradas no estágio. A

exploração do material e codificação das situações problema descritas pelos professores encontram-se em Anexo 3.

2 - Após a codificação dos incidentes recolhidos em categorias e sub-categorias, entrámos numa segunda etapa de cruzamento de informação, tendo em vista a identificação das formas de atuação dos professores face aos problemas encontrados e das possíveis causas que os originaram. Nesse sentido, procedeu-se ao emparelhamento dos dados de forma a:

- Relacionar o comportamento dos professores face aos problemas encontrados nas diferentes categorias e sub-categorias.
- Relacionarem-se as matérias abordadas nas aulas em que ocorreram incidentes críticos face à categoria Disciplina.
- Identificar na categoria Disciplina a relação entre a existência de situações problema, espaços letivos e momentos da aula em que ocorrem.
- Verificar quais as razões apontadas pelos professores para a ocorrência das situações problema nas diferentes categorias.

3ª Parte – Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos Resultados

A apresentação dos resultados obedeceu à lógica e sequência das etapas apresentadas previamente no capítulo dos Procedimentos do trabalho. A fim de tornar mais clara e perceptível a informação que advém dos resultados, procedeu-se à apresentação dos mesmos em forma de gráficos e tabelas, seguidos de uma clarificação por extenso.

1.1. Dificuldades pedagógicas encontradas no estágio

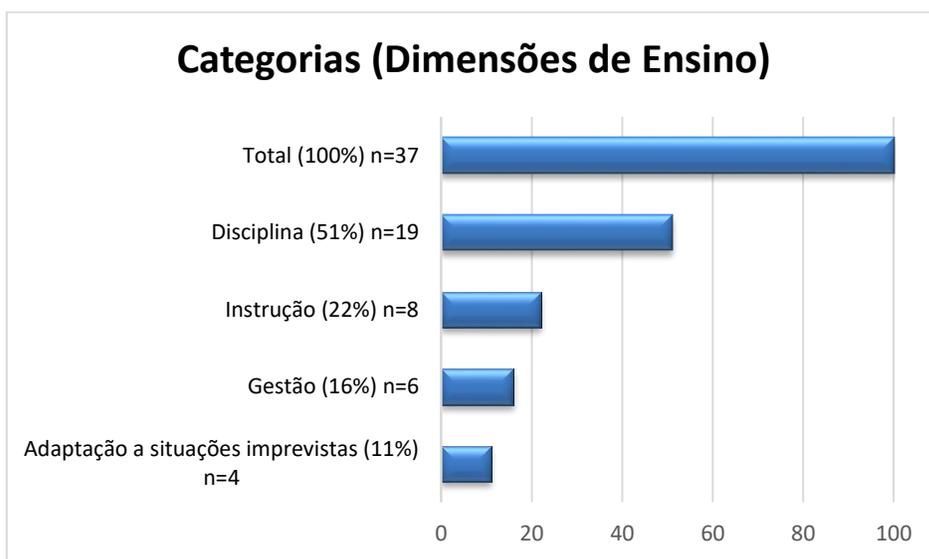


Figura 1- Representatividade das Categorias (Dimensões de Ensino) a partir dos problemas mencionados pelos professores estagiários.

A partir da *Figura 1* é possível verificar que o maior número de situações problema ocorreu na categoria **Disciplina** (19 situações), representando um pouco mais de metade dos problemas descritos pelos professores no ano de estágio pedagógico (51%). A categoria **Instrução** foi a segunda mais representada, com 8 situações problema (22%), seguida da categoria **Gestão**, com 6 situações mencionadas pelos professores (16%). A categoria que obteve menor representatividade nos resultados descritos foi a **Adaptação a situações imprevistas**, somando um total de 4 situações problema, representando 11% dos problemas mencionados pelos professores estagiários.

Na tabela seguinte apresentamos a contribuição de representatividade de cada sub-categoria para os resultados alcançados em cada categoria (Dimensão de Ensino):

Tabela 2 - Representatividade de cada Sub-Categoria

<u>Categorias</u> (Dimensões de Ensino)	<u>Frequência de Incidência de cada Sub-Categoria</u>		
Disciplina n=19 (51%)	Pontualidade (n=2)	Comportamento de Desvio (n=7)	Recusa em realizar a tarefa (n=10)
Instrução n=8 (22%)	Situações de Avaliação (n=4)	Situações de Ensino (n=4)	
Gestão n=6 (16%)	Tempo (n=2)	Organização (n=4)	
Adaptação a situações Imprevistas n=4 (11%)	Alterações no planeamento (n=4)		

Com base na *Tabela 2* verificamos que na categoria **Disciplina** a sub-categoria **Recusa em realizar a tarefa** foi a mais representativa, sendo que foram mencionadas 10 situações problema deste tipo, como: *“Na aprendizagem dos passos da dança, rumba quadrada, um aluno recusou-se a dançar com uma aluna com necessidades educativas especiais”*. Os problemas relacionados com **Comportamentos de desvio** nas aulas foram mencionados em 7 ocasiões, servindo como exemplo de incidentes referidos: *“Durante a realização da coreografia de ginástica acrobática um rapaz atirou uma bola à cara de uma rapariga e esta saiu da aula a chorar”*. Com uma representatividade significativamente menor (apenas duas situações problema) surgiu a sub-categoria **Pontualidade**: *“Dez alunos chegaram atrasados 5 minutos à aula com justificação inaceitável”*.

Na categoria **Instrução** o mesmo número de situações problema foi mencionado nas duas sub-categorias emergentes (com 4 situações problema). Como exemplo de **Situações de Avaliação** recolhidas temos *“Dificuldade no processo avaliativo dos alunos, durante a avaliação inicial, principalmente nos Jogos Desportivos Coletivos”* e ao nível das **Situações de Ensino** *“O professor teve dificuldade em emitir feedbacks corretivos em basquetebol – dificuldade em intervir a partir do que observou”*.

As situações de **Organização** foram as mais representadas na categoria de **Gestão**, com 4 situações problema *“O professor não soube como formar equipas (grupos) devido à diferença*

de níveis dos alunos dentro da mesma turma”. Por sua vez, os problemas relacionados com a gestão do **Tempo** obtiveram uma menor representação (2 situações problema): “*O professor tem dificuldades na gestão do tempo de aula e os alunos saem da aula depois da hora prevista para o seu termo*”.

Por fim, na categoria **Adaptação a situações imprevistas** os 4 problemas referidos pelos professores enquadram-se na mesma e única sub-categoria: **Alterações no planeamento**, “*O professor teve de adaptar a aula e mudar de espaço devido a condições atmosféricas adversas no decorrer da mesma*”.

1.2. Comportamento dos professores face aos problemas encontrados

Em seguida apresentamos os comportamentos descritos pelos professores estagiários face aos problemas ocorridos nas diferentes categorias (Dimensões de Ensino) e respetivas sub-categorias. Os próximos três gráficos enquadram-se na categoria Disciplina, apresentando os comportamentos descritos nas sub-categorias: Recusa em realizar a tarefa proposta, Comportamentos de desvio e Pontualidade.

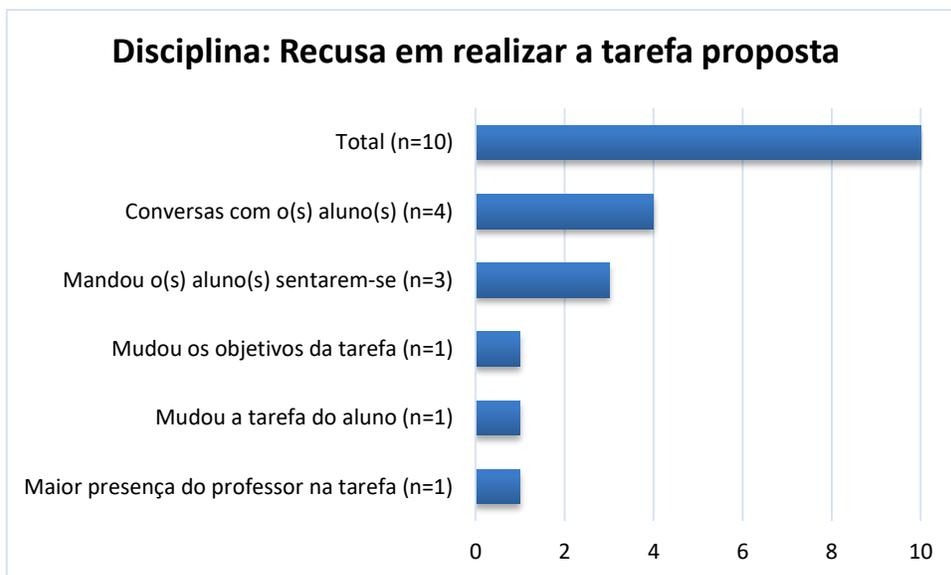


Figura 2 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Disciplina: Recusa em realizar a tarefa proposta.

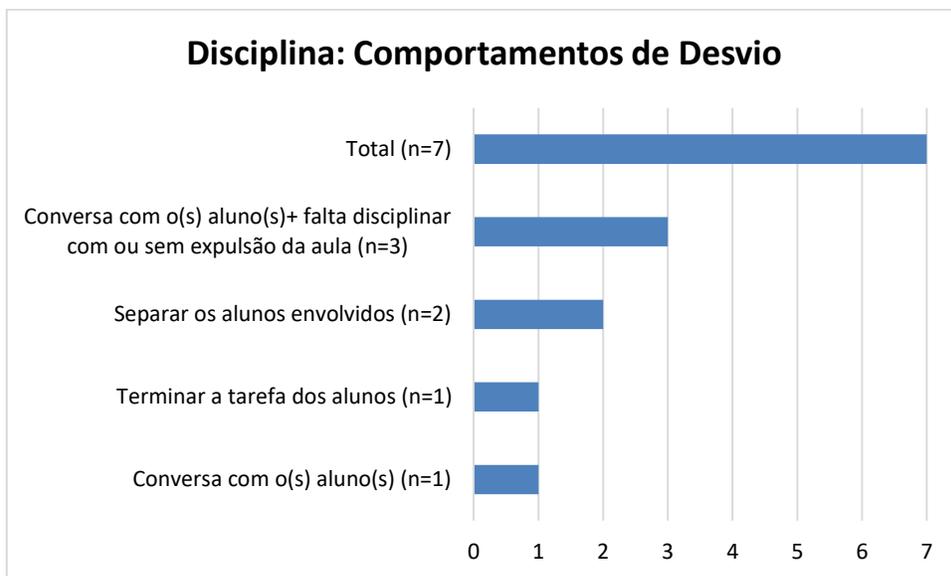


Figura 3 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Disciplina: Comportamentos de Desvio.

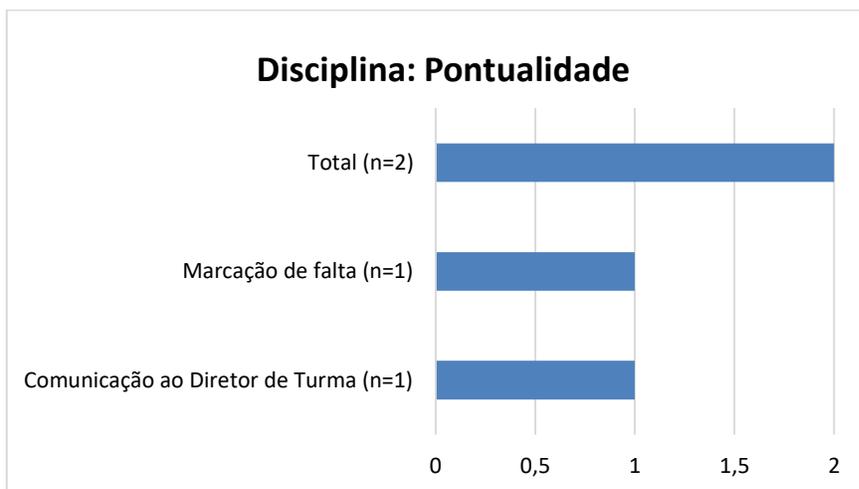


Figura 4 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Disciplina: Pontualidade.

Com base na análise das *Figuras 2, 3 e 4*, identificamos como principais comportamentos dos professores quando os alunos se **recusam a realizar as tarefas propostas**, as *conversas com os alunos* (em 4 ocasiões) e o interromper da atividade ao *mandá-los sentar* (em 3 situações). De forma menos representativa, os professores *mudaram a tarefa dos alunos, alteraram objetivos e estiveram mais presentes na tarefa*.

Face aos **comportamentos de desvio**, o comportamento mais mencionado pelos professores (3 vezes) foi a conjugação de *conversa com os alunos em causa, seguida de falta disciplinar com ou sem expulsão da aula*. Por sua vez, *separar os alunos envolvidos* (2 situações); *conversa com os alunos e terminar a tarefa dos alunos* (1 representação cada) foram também comportamentos revelados nesta sub-categoria. Os problemas de **pontualidade** levaram os professores à *marcação de faltas e comunicação ao Diretor de Turma*.

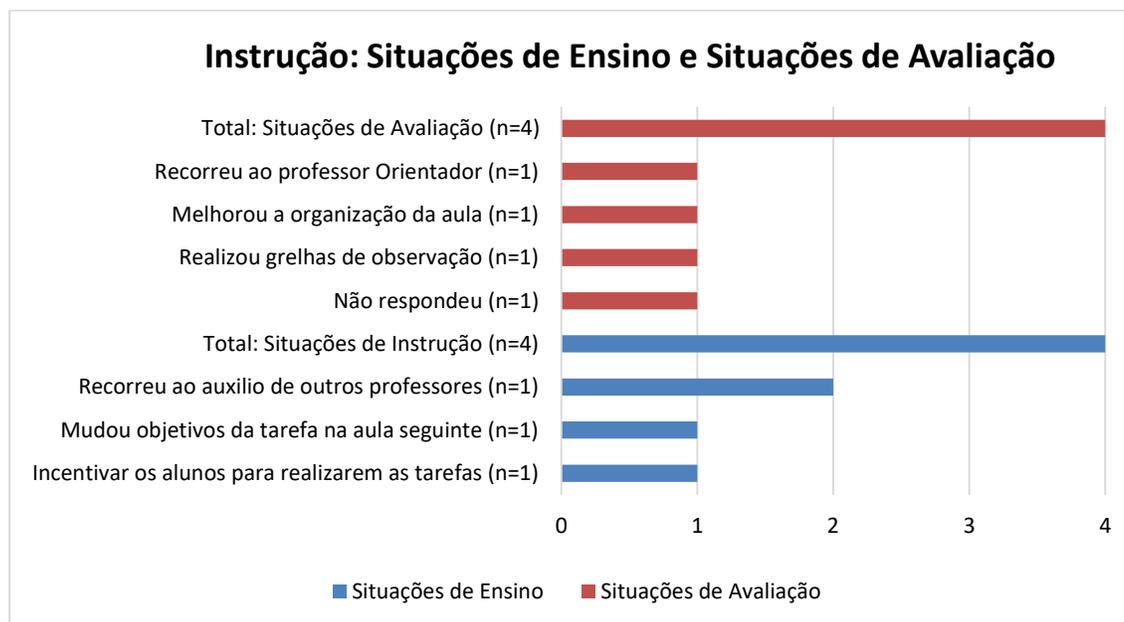


Figura 5 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Instrução em situações de ensino-aprendizagem e situações de avaliação.

A partir da comparação presente na *Figura 5* podemos verificar que não existe uma grande predominância no tipo de comportamento manifestado pelos professores quando confrontados com problemas nas duas sub-categorias da dimensão **Instrução**. Nas **situações de ensino** os professores recorreram ao professor orientador, melhoraram a organização das aulas e realizaram grelhas de observação. Por sua vez, face aos problemas existentes nas **situações de avaliação** os professores estagiários recorreram ao auxílio de outros professores (em duas situações problema), mudaram os objetivos da tarefa na aula seguinte e incentivaram os alunos para a realização das tarefas. Constatamos ainda que nesta Dimensão de Ensino o pedido de auxílio (a outros professores e ao professor orientador) foi um comportamento descrito num total de 3 situações problema.

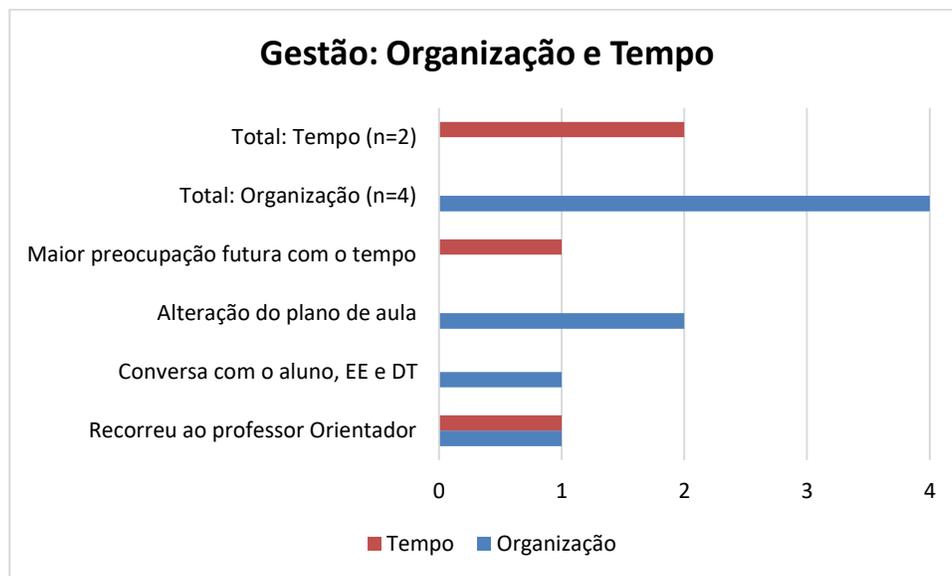


Figura 6 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Instrução: Organização e Tempo.

Na *Figura 6* constatamos que nos problemas de **Gestão** relacionados com a **Organização**, a *alteração do plano de aula* é o comportamento mais mencionado pelos professores (2 representações), sendo que as *conversas com o aluno, Encarregado de Educação e Diretor de turma* foram também referenciadas numa situação problema. *Recorrer ao professor orientador* foi o único comportamento descrito em ambas as sub-categorias: Organização e **Tempo** (uma vez em cada). Nesta última, verificou-se ainda por uma vez, a *maior preocupação futura dos professores para com o fator tempo*.

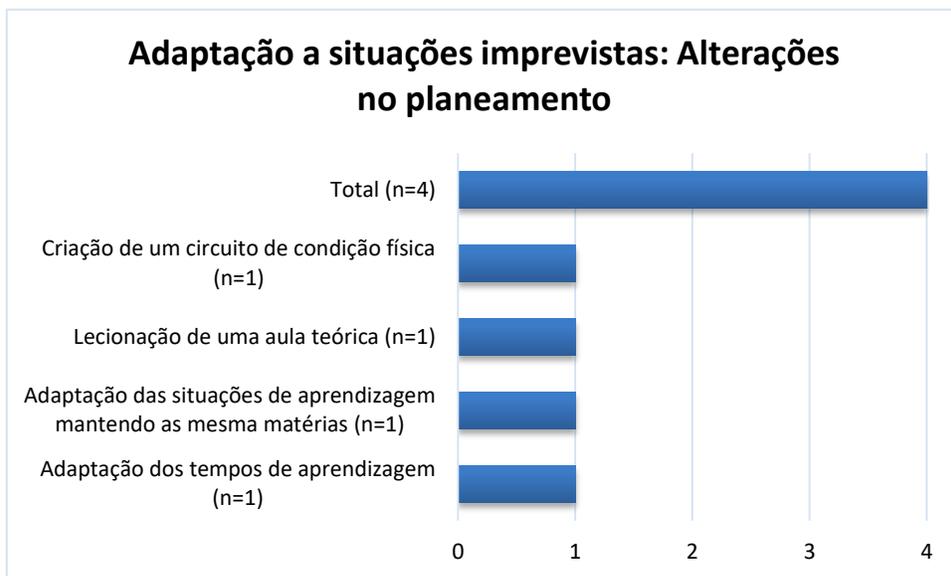


Figura 7 - Os comportamentos dos professores estagiários perante problemas de Adaptação a situações imprevistas: Alterações no planeamento.

Com base na *Figura 7* verificamos que nenhum comportamento referente à categoria **Adaptação a situações imprevistas** adquiriu maior relevância nos resultados. Como resposta aos problemas encontrados os professores procederam à *criação de um circuito de condição física*; *lecionação de uma aula teórica*; *adaptação das situações de aprendizagem mantendo as mesmas matérias* e *adaptação dos tempos de aprendizagem*.

1.3. Conteúdos das aulas em que ocorreram situações problema na categoria Disciplina

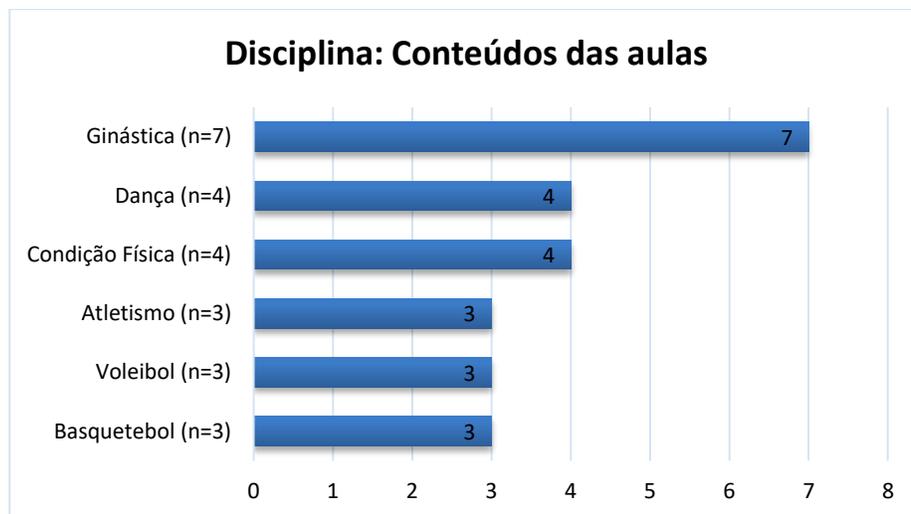


Figura 8 - Matérias presentes nas aulas em que ocorrem problemas na categoria Disciplina.

A partir da *Figura 8* podemos destacar um conjunto de 3 **matérias** que estiveram mais presentes nas aulas em que ocorreram problemas de Disciplina: *Ginástica* (destacada com presença em 7 situações problema), *Dança* e *Condição Física* (ambas presentes em 4 situações). Com alguma importância mas menor representatividade surgem matérias como *Atletismo*, *Basquetebol* e *Voleibol*.

1.4. Espaços Letivos e Momentos da Aula em que ocorrem problemas de Disciplina



Figura 9 - Espaços Letivos em que ocorrem as situações problema na categoria Disciplina.

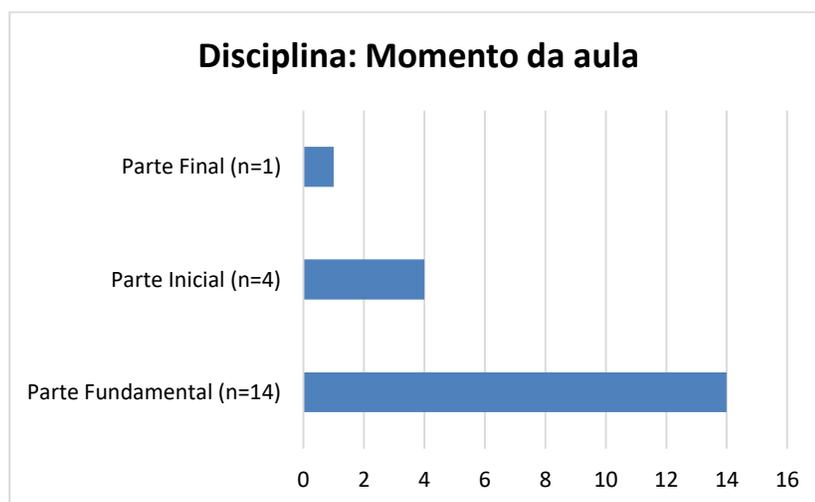


Figura 10 - Momento da Aula em que ocorrem as situações problema na categoria Disciplina.

A *Figura 9* revela-nos que os problemas de Disciplina ocorreram fundamentalmente em **espaços letivos** interiores, com predominância para o *Ginásio* (em 9 situações), seguindo-se o *Pavilhão* como segundo espaço mais representado (7 vezes). Os *espaços exteriores* apenas foram mencionados em duas situações problema descritas pelos professores estagiários. A *Figura 10* indica-nos que a grande maioria dos problemas de Disciplina (14) ocorreram na *parte fundamental*

das aulas. Com menor representatividade, 4 problemas ocorreram na *parte inicial* e apenas 1 na *parte final* das aulas.

1.5. Razões apontadas pelos professores para a ocorrência das situações problema nas diferentes Categorias

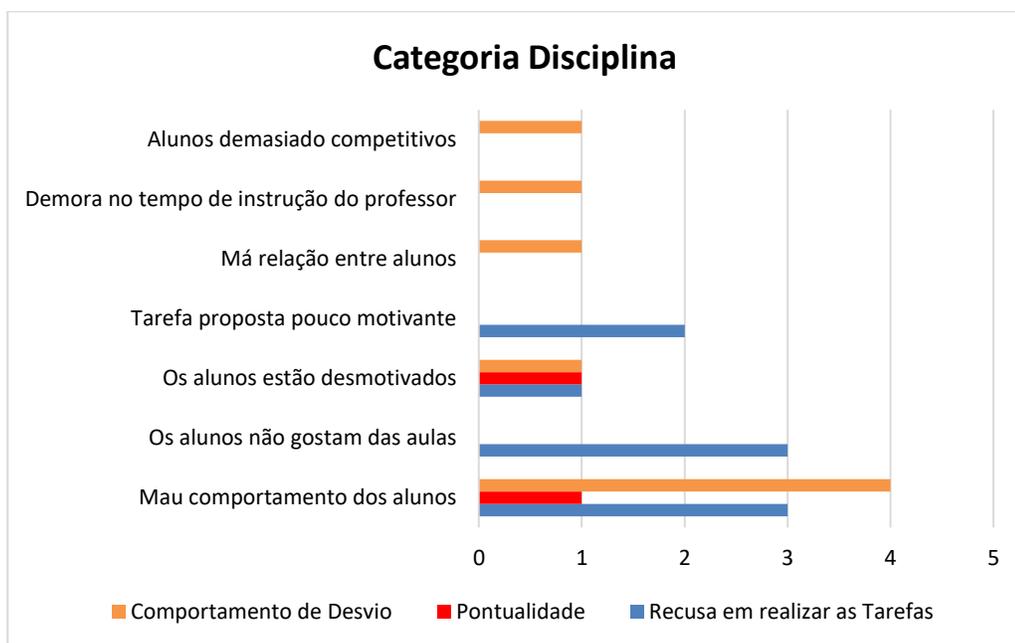


Figura 11 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Disciplina nas diferentes sub-categorias.

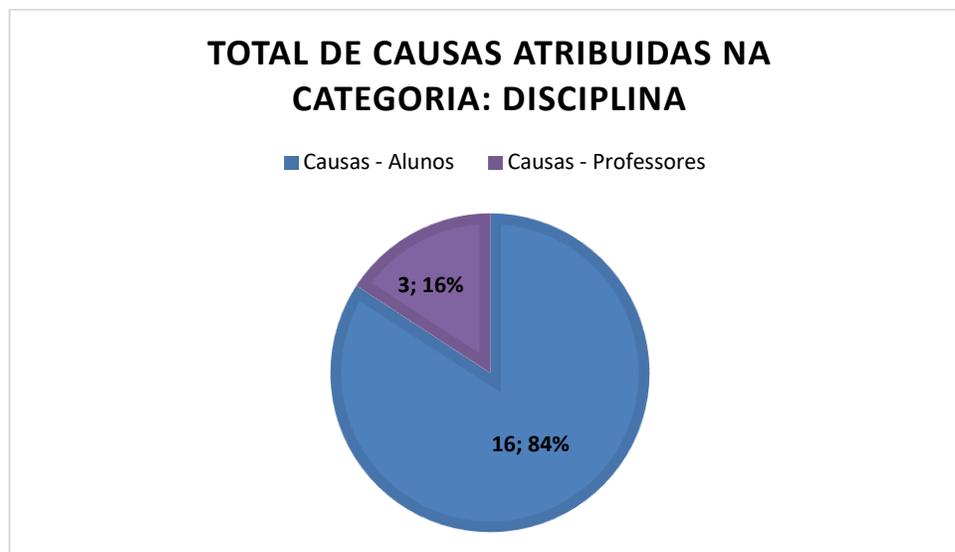


Figura 12 - Tipos de causas referidas pelos professores quando existem problemas de Disciplina.

A partir da *Figura 11* podemos constatar que a razão que os professores apontaram mais significativa para existência de problemas de **Disciplina** nas diferentes sub-categorias é o *mau comportamento dos alunos*. Esta razão foi invocada em todas as sub-categorias, contando com um total de 8 aparições em situações problema desta dimensão de ensino. Essa mesma razão destaca-se nos **comportamentos de desvio** (4 referências), enquanto as restantes razões nessa sub-categoria apresentam um representatividade mais baixa, tais como, *alunos serem demasiado competitivos, demora no tempo de instrução do professor, má relação entre alunos e os alunos estarem desmotivados*. Quando os alunos se **recusam a fazer a tarefa proposta**, os professores consideraram que as principais razões foram o *mau comportamento dos alunos* e o facto de eles *não gostarem das aulas* (em 3 situações cada). Com menos expressão, hierarquicamente foram ainda invocadas razões como: *tarefas propostas pouco motivantes e alunos desmotivados*. Na sub-categoria **pontualidade** sem diferença de significância, o *mau comportamento dos alunos* e a *sua desmotivação* foram invocadas pelos professores estagiários como as razões da existência desses problemas.

A *Figura 12* mostra-nos o tipo de razões que foram invocadas pelos professores face aos problemas de disciplina, sendo que podemos verificar que existe uma grande predominância de responsabilização dos alunos nessas situações. A atribuição de **causas** de problemas de disciplina

aos *alunos* foi de 84% (referidos em 16 situações problema) e apenas de 16% (3 ocasiões) para os *professores*.

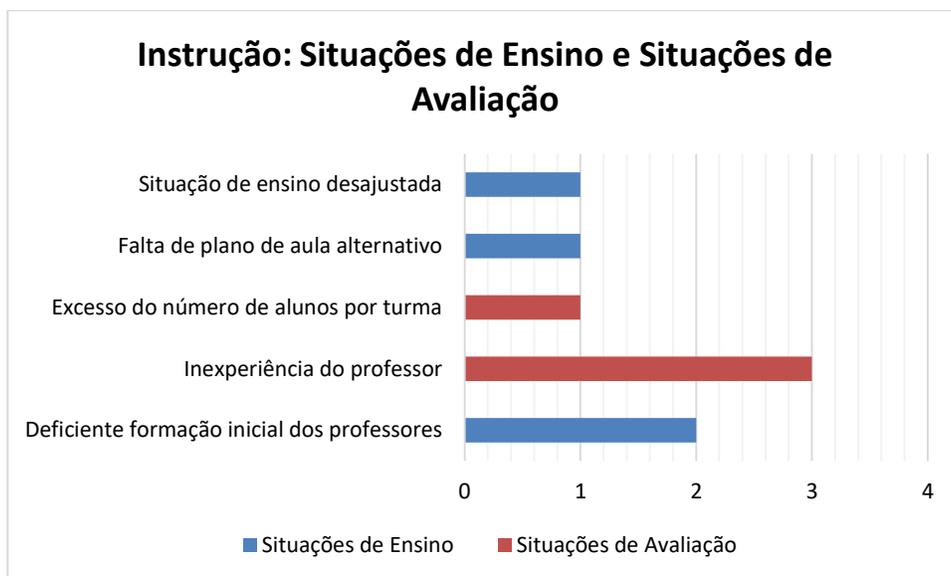


Figura 13 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Instrução nas diferentes sub-categorias.

A partir da análise da *Figura 13* podemos verificar que nos problemas de **Instrução** relacionados com **situações de avaliação**, os professores consideraram que a sua própria *inexperiência* esteve na origem das situações problema ocorridas (em 3 ocasiões). Com menor expressão, invocaram ainda como razão o *excesso do número de alunos por turma*. Nas **situações de ensino-aprendizagem** destacou-se a razão: *Deficiente formação inicial dos professores* (referida em duas situações), sendo que com menor expressão foram mencionadas as *situações de ensino desajustadas* e a *falta de plano de aula alternativo*.



Figura 14 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Disciplina as diferentes sub-categorias.

Ao nível dos problemas ocorridos na categoria **Gestão**, verificamos através da *Figura 14* que a *má gestão do professor* e a sua *inexperiência* foram apontadas como razões nas duas sub-categorias: **Tempo** e **Organização**. Nesta última foram ainda indicadas outras duas razões como: *Alunos não cumprem regras de segurança* e *aluno com problemas psicológicos*.

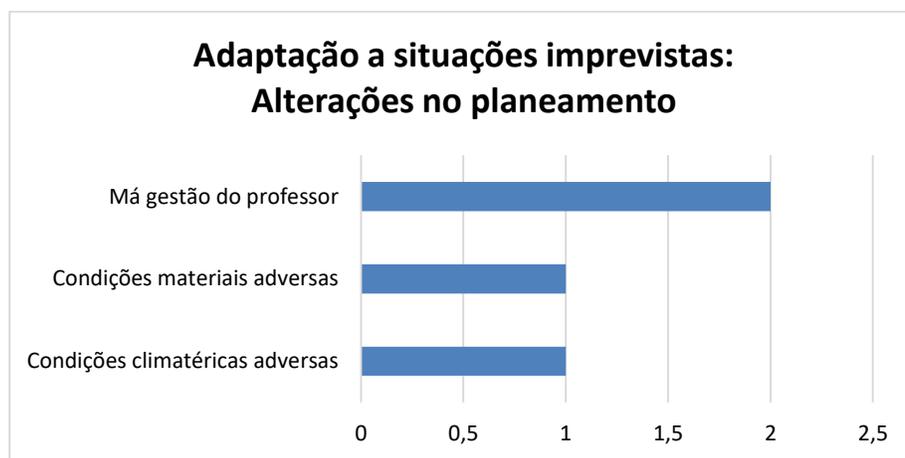


Figura 15 - Razões apontadas pelos professores para a ocorrência de problemas de Adaptação a situações imprevistas.

Por fim, na categoria **Adaptação a situações imprevistas** constatamos a partir da *Figura 15* que a principal razão invocada pelos professores para a existência deste tipo de problemas

prende-se com a *má gestão do professor* (presente em 2 situações). As *condições materiais e climáticas adversas* também foram referidas nesta categoria.

2. Discussão dos Resultados

Este estudo teve como objetivos a identificação de quais as principais dificuldades pedagógicas dos professores estagiários, na perspetiva dos próprios e ainda, identificar possíveis causas associadas e formas de resolução utilizadas nessas situações problema.

A partir dos resultados obtidos, os **problemas** relacionados com a dimensão de ensino **Disciplina** demarcaram-se de forma clara como as principais dificuldades pedagógicas que os professores estagiários sentiram neste seu primeiro ano de prática profissional. Situações relacionadas com a recusa dos alunos em realizarem as tarefas propostas pelos professores, comportamentos de desvio e falta de pontualidade puseram à prova a capacidade de intervenção pedagógica dos futuros docentes. Estes resultados estão em linha com os verificados nos estudos de Onofre, (1995); Faustino, (1997); Bertone et al., (2003) e Shoval et al. (2010), sendo que quando se aborda esta temática surge a pergunta: Afinal, **porque é que as questões relacionadas com a disciplina e controlo das turmas assumem um papel tão preponderante ao nível das preocupações profissionais da vida dos professores?**

Desde que existem escolas que se fala em indisciplina dos alunos, mas a nova realidade das nossas escolas leva a que ela assuma novos contornos. O aumento da escolaridade obrigatória, a diversidade de proveniências da população discente, bem como os graves problemas pelos quais está a atravessar a nossa sociedade (desemprego, droga, álcool, famílias monoparentais, imigração ilegal, entre outros), impelem-nos a repensar o papel do professor, levando-os a adquirir e a pôr em prática um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam desenvolver a sua profissão e lhes possibilitem o acesso a técnicas do domínio pedagógico para fazer face aos problemas que tem de enfrentar em sala de aula, entre eles os problemas disciplinares (Ribeiro & Queirós, 2010, p.102).

Assim como já foi referido neste trabalho, a Educação Física apresenta características únicas no currículo dos alunos que potenciam a existência de preocupações acrescidas por parte dos professores para com as situações de indisciplina. Por um lado, a natureza das matérias e aprendizagens promove interações reais e próximas entre os alunos, apelando-se invariavelmente a questões como competição, cooperação e superação, que por vezes originam sentimentos como frustração, conflito, raiva e vergonha. Por outro lado, esta necessidade de interação entre os alunos para que se atinjam muitos dos objetivos propostos, aumenta a ênfase das situações em que os alunos se recusam a realizar tarefas ou que se comportem de uma forma que prejudique a

aprendizagem dos restantes intervenientes. Como referiu Vonk (1995) se um aluno estiver a dormir ou distraído nos seus pensamentos, mas se mantiver calmamente sentado numa aula de História ou Matemática, é fácil o professor ignorar e prosseguir a leção. Contudo, é bem diferente se uma criança se recusar a participar nas atividades de componente física que o professor planeou, ou se um aluno desistir por exemplo, a meio de um jogo. Portanto, o sucesso das aprendizagens em Educação Física acaba por estar muito dependente dos níveis de cooperação e participação dos alunos. Assim sendo, acaba por fazer sentido que os resultados deste estudo apontem a recusa em realizar as tarefas propostas e os comportamentos de desvio dos alunos como as principais situações problema sentidas pelos professores estagiários nesta sua primeira experiência profissional.

Assumindo esta nova dimensão social e cultural das escolas modernas, assim como as características específicas da disciplina curricular de Educação Física, impõe-se uma outra questão fundamental: **Estarão os nossos professores devidamente preparados para intervirem corretamente sobre estes problemas práticos quando finalizam os cursos de formação inicial (via académica)?**

Os resultados do nosso estudo ajudam-nos a compreender um pouco melhor quais as principais dificuldades vigentes no primeiro ano de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos ao longo da formação académica dos futuros profissionais, para que desse modo, possa ser feita uma intervenção coerente ao nível dos conteúdos programáticos, que melhorem efetivamente a preparação dos alunos para o exercício da sua atividade profissional. Este contributo científico para as universidades já era reconhecido por Veenman (1984) como fundamental para a evolução profissional da classe docente, sendo que o autor referia que estas entidades formadoras devem assumir um duplo compromisso, ao estudar quais são os problemas que se colocam aos nossos novos professores e procurar remediá-los através destas propostas: modificação do currículo formativo e desenvolvimento de oficinas, minicursos ou seminários sobre os problemas identificados para professores no primeiro ano de docência.

Verifica-se ainda a necessidade de uma formação contínua, essencialmente centrada na preparação pedagógica dos professores, sendo obrigatoriamente necessário, dar um sentido social a esta profissão e incrementar oportunidades de harmonizar a teoria e a prática. A partir das dificuldades reveladas pelos professores estagiários neste estudo, parece-nos que talvez seja apropriada a incrementação nos cursos de formação inicial de um maior número e valorização de conteúdos programáticos académicos (teóricos e práticos) que visem a liderança e gestão de

conflitos dentro da aula, assim como estratégias de prevenção e resolução de comportamentos de indisciplina dos alunos.

Face a esta problemática, Marcelo (2009) refere que de uma maneira geral nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores.

Como resposta à questão levantada, Gore (1990) acredita que o foco excessivo em questões técnicas e teóricas durante os cursos de formação inicial gera compreensíveis grandes preocupações relacionadas com a disciplina e gestão da aula por parte dos professores principiantes, quando passam a exercer a prática. Ver e viver a indisciplina, enquanto professor, é um problema que causa muitos incómodos, mas vivê-la, enquanto professor estagiário, causa ainda muitos mais, porque os conhecimentos adquiridos na formação inicial, em relação à resolução de problemáticas disciplinares e gestão de sala de aula, são escassos.

Contudo, hoje sabemos que a preparação dos futuros docentes para o exercício da prática profissional não se centra exclusivamente nos anos em que estes frequentaram os programas dos cursos de formação académica (experiências formais). Para além das características naturais e singulares de cada indivíduo, as suas experiências pessoais e escolares passadas são determinantes para moldar o pensamento acerca de como se ensina, como se aprende e qual o trabalho a desempenhar pelo professor nas mais diversas circunstâncias. Neste sentido, Richardson (1996, citado por Marcelo, 2009) refere que na formação de professores tem-se dado uma especial atenção à análise das crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional. Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. “As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar” (Marcelo, 2009, p.13). Torna-se então de extrema importância que para além dos conteúdos técnicos e

didáticos (teóricos e práticos) lecionados nos cursos de formação inicial, se consiga também intervir acerca das crenças dos futuros professores, que no fundo vivenciaram mais anos enquanto alunos de Educação Física na escola do que nos programas académicos de preparação para a docência.

Ainda à cerca deste tema, importa referir que a recolha de dados do presente estudo foi realizada na primeira metade do ano letivo de 2012/2013 e por isso as situações problema reveladas pelos professores estagiários dizem respeito a uma fase inicial do seu estágio pedagógico. Nesse sentido, quando inquiridos, os professores não possuíam ainda por ventura o total das aquisições resultantes da experiência e orientação pedagógica supervisionada do programa completo de estágio. O fator “experiência” não faz parte do currículo dos aspirantes a docentes e só o tempo e a prática dão consistência ao trabalho desenvolvido nas escolas. No entanto, a supervisão pedagógica tem aqui uma intervenção que pode fazer a diferença uma vez que as novas tendências supervisoras apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão e Roldão, 2009, p. 19).

As categorias Instrução e Gestão nas suas sub-categorias de Tempo e Organização apresentaram ainda alguma relevância nos resultados alcançados no nosso estudo. Concluímos então que a seguir aos problemas de disciplina, os professores principiantes inquiridos também revelaram preocupações com a instrução, gestão e organização das suas aulas. Estes resultados podem dever-se ao facto dos professores considerarem esta última dimensão de ensino como uma das mais importantes para a eficácia da aprendizagem dos alunos. Como sugerem os estudos de Parker (1995) e Curtner-Smith (1996) os professores principiantes revelaram que a gestão e organização das aulas fizeram parte das principais prioridades e preocupações do primeiro ano de prática pedagógica, considerando uma dimensão fundamental para a eficácia do ensino de Educação Física. Com menor expressão de relevância foram apresentadas ainda situações problema na dimensão de ensino adaptação a situações imprevistas.

Em relação às **razões** apresentadas neste estudo pelos professores para a origem das situações problema descritas, torna-se interessante constatar que existe uma diferença significativa

entre o número de situações referentes à dimensão Disciplina em que os estagiários apontam os alunos como a principal causa para a sua ocorrência (84%) e as situações em que existe uma responsabilização própria (apenas 16%). Os professores apontaram como principais razões para a ocorrência dos incidentes descritos: o mau comportamento dos alunos, a falta de gosto que têm para a prática e a sua desmotivação nas aulas. Estes resultados vão encontro das conclusões de estudos científicos, alguns deles apresentados na revisão de literatura deste trabalho (Balboa, 1991; Goyette, Dore & Dion, 2000), dando conta de que grande parte dos professores pensa que os principais responsáveis pela ocorrência dos problemas de indisciplina nas aulas são os próprios alunos. Quando verificamos as razões invocadas pelos professores para a ocorrência dos problemas nas restantes dimensões de ensino, constatamos que as situações problema em que se responsabilizam os próprios alunos é substancialmente mais baixa em comparação com o que acontece na dimensão Disciplina. Estes resultados podem revelar-se perigosos na medida em que se os professores pensarem que pouco ou nada podem fazer para evitar as situações de desmotivação e indisciplina nas aulas, fica desde logo comprometida a eficácia das bases fundamentais de atuação preventiva (das entidades formadoras e dos procedimentos operacionais na prática pedagógica).

Pelo contrário, a investigação científica acerca deste tema tem focado a existência de um conjunto de competências e condutas de atuação que o professor deve dominar que favorecem a aprendizagem e inibem os comportamentos de indisciplina dos alunos. Assim como refere Carvalho (2007, p. 192) as representações dos alunos em torno da manutenção da ordem e do controlo das suas condutas, associadas ao bom ensino, contemplam aspetos como: criar um clima de respeito, estabelecer regras e fazê-las cumprir, repreender com razão, repreender serenamente, castigar justamente, monitorizar as tarefas. Existe uma frequência expressiva de testemunhos indicando que nas aulas em que aprendem e se sentem emocionalmente bem existe um ambiente de respeito e de regra. Estas percepções dos alunos são fundamentais para percebermos a importância do papel do professor quer ao nível da prevenção de comportamentos de indisciplina, quer na eficácia da sua intervenção quando essas situações ocorrem. Indo ao encontro desta ideia, um estudo apresentado na revisão de literatura (Moreno et al., 2011) alerta-nos para a necessidade de criação de um bom clima motivacional nas aulas de Educação Física, uma vez que a disciplina dos alunos nas aulas está relacionada positivamente com o clima de trabalho e motivação intrínseca dos alunos. Por sua vez, um clima de desmotivação dos alunos conduz a uma maior probabilidade

de ocorrência de situações de indisciplina. Se queremos evitar ou reduzir os problemas desta dimensão de ensino, cabe então aos professores a responsabilidade de criarem as condições necessárias para que exista um bom clima de aula, em que os alunos se sintam bem, motivados e focados nos seus objetivos e que sejam conhecedores e cumpridores das regras da aula.

Para que os professores consigam criar este clima de aula propício para a aprendizagem e inibidor de comportamentos de indisciplina é fundamental que tenham também um bom domínio dos fatores relacionais e afetivos. Os resultados do estudo de Carvalho (2007) indicam-nos que, entre o vasto conjunto de dimensões e fatores apontados pelos alunos como promotores da sua aprendizagem e satisfação, contam-se, em primeiro lugar, as competências comunicacionais do professor e, em segundo lugar, o tipo e a qualidade da relação que com eles estabelece. No mesmo sentido, a análise dos resultados de um estudo de Sanmartin e Lopez (2011) apresentado no capítulo de revisão de literatura deste trabalho permitiu concluir que as razões intrínsecas, bem como as ações de responsabilização e de preocupação dos professores para com os seus alunos, são preditores da existência de disciplina nas aulas de Educação Física. Por seu lado, a indiferença por parte do professor e a falta de razões para que os alunos sejam disciplinados, são preditores importantes para a indisciplina.

Os resultados da investigação conduzem-nos assim para a importância da existência de uma relação de proximidade do professor com os seus alunos, baseada no respeito e confiança de ambas as partes. Parece-nos também importante o incentivo por parte dos professores, a par dos saberes curriculares, para a existência de um clima sócio-afetivo positivo entre os próprios alunos nas aulas (capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e entreajuda, aceitação do outro-diferente). Sugerimos então, que o desenvolvimento profissional e formação inicial dos futuros docentes devam ter em linha de conta estes fatores preponderantes para o sucesso dos alunos.

Ao analisarmos na dimensão Disciplina quais as matérias abordadas em aula nas situações problema descritas pelos professores estagiários, com o intuito de identificarmos e refletirmos sobre possíveis causas, verificámos que se destacaram das demais, a **Ginástica, Dança e Condição Física**. Recorrendo à experiência que vivenciei enquanto aluno e professor principiante de Educação Física parece-me que de uma forma geral estes conteúdos são um pouco menosprezados pelos alunos e professores, principalmente do género masculino. Os preconceitos e sentimentos negativos face a estas matérias podem promover a desmotivação dos alunos e consequentemente

aumenta a probabilidade de ocorrência de comportamentos de indisciplina nas aulas que apresentem estes conteúdos. Como apresentaremos em seguida, a investigação científica tem fundamentado a maior desmotivação dos alunos para a prática da Ginástica e Dança nas escolas e por isso faz sentido percebermos as razões que conduzem a essa situação e refletirmos acerca do papel dos professores ao nível da sua intervenção e planeamento de modo a potenciarem o ensino destas duas matérias nucleares no currículo da Educação Física.

A Ginástica foi a matéria que mais se destacou na presença de situações problema nas aulas dos professores estagiários do nosso trabalho. Um estudo de Pereira (2006) que analisou as percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física, concluiu que a ginástica faz parte do grupo de matérias que são percebidas pelos professores estagiários como as modalidades que desencadeiam maior frequência de comportamentos indisciplinados. Os resultados da opinião dos professores apontam ainda para o fato dos rapazes manifestarem mais comportamentos de desvio em matérias individuais por falta de motivação. No mesmo sentido, os resultados de um estudo conduzido no contexto português por Condessa (2003, citado por Condessa 2011) revelaram que apenas 20% dos alunos referiu gostar de fazer Ginástica nas aulas de Educação Física. Neste mesmo trabalho os alunos elegeram ainda a Ginástica como a área de atividade em que são “piores executantes” em Educação Física. Isto é sem dúvida um problema, pois só quando o jovem “percebe ser competente” é que participa de forma mais ativa nas tarefas propostas pelo professor e se torna intrinsecamente motivado.

Em relação à matéria de Dança passa-se uma situação idêntica à Ginástica do ponto de vista da desmotivação dos alunos para a prática (principalmente do género masculino). Assim como comprova um estudo português desenvolvido por Alves (2012) ao concluir que os professores consideram que enfrentam nas escolas vários problemas ao lidarem com a matéria de Dança, que se prendem essencialmente com lacunas na sua formação e preconceitos por parte dos alunos, expressos sobretudo pelos alunos do género masculino. Em consonância com estes resultados, já um estudo anterior de Cardoso (2011, citado por Alves, 2012) concluiu que os professores têm dificuldades para incutir o gosto pela dança nos alunos e que existe preconceito sobretudo em relação ao sexo masculino para a prática desta matéria, em alunos, pais e até avós.

Esta questão da falta de gosto e motivação dos alunos em relação a estas matérias deve ser analisada e enquadrada de várias formas. Não podemos negar a responsabilidade que os professores têm na transmissão dos valores e importância dos conteúdos do currículo que lecionam,

sendo que aspetos como o domínio das matérias que ensinam, as formas e exercícios de aprendizagem que selecionam, o entusiasmo que manifestam e a importância que atribuem (através por exemplo, do número de horas e aulas dedicadas a cada matéria e ao rigor da avaliação), irão com certeza influenciar negativa ou positivamente as percepções dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Neste sentido, assim como já foi referido neste capítulo, as crenças dos professores adquirem uma enorme preponderância. Um estudo de Pacheco (2008, citado por Condessa, 2011) concluiu que apenas 2% da totalidade das aulas lecionadas durante um ano de ensino secundário contemplou o ensino das atividades gímnicas. O mesmo autor refere que esta fraca adesão parece estar associada ao facto destes profissionais pensarem que esta atividade, a par da Dança, é das áreas menos preferidas pelos alunos rapazes, justificando a sua falta de motivação pela fraca habilidade observada nas práticas gímnicas.

Também na matéria de Dança parece ocorrer algo semelhante e Amaral (2007, citado por Alves, 2012) considera que existe uma certa marginalização e preconceito deste conteúdo de Educação Física por parte de alunos e professores. Estes conteúdos têm sido pouco considerados no planeamento dos grupos de Educação Física das escolas e assim como refere este autor, entram aqui as crenças dos professores, sendo que muitos deles nunca tiveram enquanto alunos essa matéria nas aulas. Parte do problema parece poder estar então nas crenças dos professores face à Ginástica e Dança, sendo que se os docentes que lecionam nas escolas não vivenciaram positivamente essas matérias enquanto alunos (principalmente Dança), se não atribuírem importância e até mesmo se não compreenderem a necessidade e benefícios destas áreas do currículo da Educação Física, dificilmente os alunos poderão ter, também eles, uma boa experiência face a estes conteúdos. Surge então a necessidade de tentar alterar as crenças dos professores para podermos intervir de forma mais efetiva nas crenças e percepções dos próprios alunos.

Do mesmo modo, partindo do princípio que os alunos podem estar menos motivados intrinsecamente para estas matérias, cabe então aos professores o determinante papel de planearem e intervirem nestes conteúdos por forma a aumentarem os níveis de motivação e interesse pela prática. Devem para isso criar situações de ensino estimulantes para os alunos, variadas, competitivas, diferenciadas face aos diferentes níveis de desempenho existentes numa turma e todos os alunos têm ser conhecedores dos seus objetivos e do estado atual das suas aprendizagens. Todos estes aspetos promovem a vinculação do aluno com o processo de ensino, contribuindo para o desenvolvimento da motivação e gosto pelas aulas. Assim como refere Brito (1986, citado por

Pereira, 2006), uma importante estratégia de prevenir o aparecimento de comportamentos inapropriados é tornar as aulas e tarefas mais agradáveis, recorrendo à diversificação, ao movimento, prazer, proporcionando uma atitude ativa por parte dos alunos.

Sugerimos ainda que em relação a estas matérias os professores utilizem com maior frequência momentos de competição, através por exemplo, da criação de torneios de exibição em que os alunos competem de forma individual ou em equipas (até mesmo por grupos de nível se o professor assim o entenda). Nesses torneios a avaliação poderá ser efetuada pelos professores ou alunos (neste caso ajuda no processo de auto e hetero avaliação) e como sabemos, as formas competitivas bem estruturadas e adaptadas aos níveis dos alunos, tornam-se num catalisador de foco e entusiasmo nas aprendizagens e promotor de superação.

Esta intervenção dos professores tem de estar alicerçada em bases fortes de formação inicial e formação contínua (como por exemplo, a participação em ações de formação de Dança e Ginástica), com o intuito de existir uma atualização e desenvolvimento dos saberes técnicos e didáticos. No mesmo sentido, as escolas também têm de proporcionar em quantidade e qualidade os materiais e instalações necessárias para a prática efetiva e motivante destas matérias. Estas ideias são partilhadas por Condessa (2011) ao afirmar que é necessário também que os professores se atualizem em formações de didática de ginástica e que as escolas tenham os materiais adequados para a prática em quantidade e qualidade (nem sempre é uma realidade). A autora reafirma ainda a ideia de que a motivação dos alunos dependerá em certa medida da atração, pela satisfação e sucesso, que o professor lhe proporciona através de uma ambiente de ensino-aprendizagem agradável, seguro e eficaz, e nunca o contrário.

Acreditamos que os conteúdos de condição física, dada a natureza analítica da abordagem de ensino de grande parte dos professores, conduzem também eles à falta de motivação intrínseca dos alunos (e neste caso provavelmente não só do género masculino) e portanto, julgamos que se aplicam os mesmos princípios de análise e reflexão explorados anteriormente. As conclusões do estudo de Marques (2013) apresentado na Revisão de Literatura deste trabalho vão ao encontro da ideia referida anteriormente, uma vez que a Condição Física foi eleita a atividade realizada nas aulas de Educação Física menos apreciada pelos alunos devido ao esforço que têm de despender. Simultaneamente, esta matéria leva-os a evitarem a realização das tarefas e a uma maior frequência dos comportamentos desviantes ou fora da tarefa.

Importa ainda referir que de acordo com os resultados alcançados ao nível dos conteúdos das aulas onde surgiram problemas para os professores estagiários, faz sentido que os espaços letivos mais referidos nos incidentes críticos tenham sido os espaços interiores como pavilhão e ginásio, uma vez que são normalmente os locais privilegiados para a prática da Dança e Ginástica.

Ao analisarmos e refletirmos acerca dos resultados verificados nos **comportamentos apresentados pelos professores estagiários** face às situações problema, constatamos que na dimensão de ensino Disciplina existiram diferenças claras na forma de atuação e resolução das situações entre as diferentes sub-categorias. Enquanto que os problemas relacionados com a recusa de realização das tarefas por parte dos alunos conduziu a uma intervenção fundamentalmente de diálogo e de ajuste das tarefas ou alteração do tipo de postura do professor em aula, por outro lado, os comportamentos de desvio originaram na maioria das situações, intervenções punitivas, algumas delas severas, como a expulsão da aula e marcação de falta disciplinar. Estes resultados podem indicar que os professores consideram à partida e de uma forma geral, os problemas derivados de comportamentos de desvio dos alunos mais graves do que os problemas relacionados com a recusa na realização das tarefas propostas em aula. Esta reflexão levanta-nos outra questão importante: Será que os alunos têm o mesmo tipo de percepção que os professores acerca da gravidade dos seus comportamentos em aula?

Acerca desta questão o estudo de Marques (2013) verificou que fora do contexto de uma aula prática, os alunos classificaram os comportamentos inapropriados com um determinado grau de gravidade, analisando os mesmos a partir duma observação externa, não estando a praticar a aula. Porém, quando na prática surge uma situação que os conduz a realizarem determinado comportamento, os alunos não pensam no seu grau de gravidade nem nas consequências, ocorrendo, a maior parte das vezes, de forma espontânea e inconsciente. Concluiu-se então que a maioria dos alunos sabe o que é um comportamento correto e incorreto nas aulas de Educação Física. Contudo, nesse estudo existiram ainda alunos que consideraram pouco ou nada graves alguns dos seus comportamentos inapropriados, o que nos leva a crer que ainda existem alguns alunos (uma minoria) que não têm a total consciência acerca da gravidade e correção da sua conduta nas aulas.

Importa ainda referir que assim como já foi abordado neste capítulo, e é reforçado pelas conclusões de um estudo ao contexto português conduzido por Ribeiro e Queirós (2010), os professores estagiários dizem não ter recebido formação sobre gestão de comportamentos de

indisciplina nos cursos académicos e sempre que tiveram de resolver esses problemas nas aulas, basearam-se na sua intuição. Com base nestes indicadores e no restante enquadramento desenvolvido neste trabalho acerca desta problemática, parece fazer sentido a reflexão por parte das universidades acerca da melhoria da preparação teórica e prática dos futuros docentes nestas temáticas.

Dos resultados obtidos acerca dos comportamentos dos professores face às situações problema, fundamentalmente nas dimensões de ensino Gestão e Instrução, destacamos a existência de alguns pedidos de auxílio ao professor orientador ou a outros professores de Educação Física. Esta partilha e interação com professores mais experientes torna-se extremamente importante para o desenvolvimento dos professores principiantes nesta sua primeira experiência prática e tal como já foi referido na revisão de literatura deste trabalho, num estudo de Keay (2006) os professores estagiários consideram como fatores indutores do seu desenvolvimento neste primeiro ano de prática: Trabalhar em conjunto; influências de outros professores e a existência de grupos de desenvolvimento nas escolas. A par da supervisão pedagógica reflexiva (com os professores orientadores de estágio) e da aprendizagem colaborativa (com outros docentes mais experientes ou professores estagiários), é indispensável que os professores tomem as suas próprias decisões e que desenvolvam mecanismos de autosuperação e autoaprendizagem. Como os dados recolhidos no nosso estudo apontam, este conjunto de decisões e intervenções que o professor tem de adotar na prática, como a alteração das tarefas, objetivos ou conteúdos das aulas, modificação dos grupos de trabalho, criação de instrumentos facilitadores da aprendizagem, punições ou conversas com os alunos, concorrem efetivamente para o crescimento reflexivo dos professores estagiários.

4ª Parte – Conclusões do Estudo

1. Conclusões

Ao nível das **dificuldades pedagógicas** encontradas pelos professores estagiários neste seu primeiro ano de prática pedagógica, verificámos que os problemas enquadrados na dimensão de ensino **Disciplina** destacaram-se dos restantes (correspondendo a 51% das situações problema descritas). Seguiram-se de forma hierárquica na sua relevância os problemas nas dimensões de ensino **Instrução** (22%), **Gestão** (16%) e **Adaptação a situações imprevistas** (11%). Nos problemas de Disciplina vivenciados pelos professores destacaram-se ao nível da frequência da sua incidência as situações de **recusa dos alunos em realizar as tarefas propostas** e os **comportamentos de desvio**.

Em relação às **razões apontadas para a ocorrência das situações problema**, verificou-se que existiu uma maior responsabilização dos alunos por parte dos professores nos problemas relacionados com a dimensão de ensino Disciplina. O facto de os *alunos estarem desmotivados, não gostarem das aulas* e o seu *mau comportamento*, foram as principais razões apontadas para a ocorrência de problemas nessa categoria. Por outro lado, nas restantes dimensões os professores responsabilizaram-se mais a si próprios, destacando a sua *falta de experiência* e a *má gestão* das situações de aula.

Os problemas de Disciplina ocorreram essencialmente em **espaços letivos interiores** (Ginásio ou Pavilhão), na **parte fundamental** das aulas e as matérias que mais estiveram presentes foram a **Ginástica, Dança e Condição Física**.

Os **comportamentos dos professores face às situações problema** descritas variaram na dimensão de ensino Disciplina. Enquanto os problemas relacionados com a **recusa de realização das tarefas** por parte dos alunos conduziu a uma intervenção fundamentalmente de *diálogo* e de *ajuste das tarefas* ou *alteração do tipo de postura do professor* em aula, por outro lado, os **comportamentos de desvio** originaram na maioria das situações, intervenções punitivas, como a *expulsão da aula* e *marcação de falta disciplinar*.

Nas dimensões de ensino Gestão e Instrução, destacaram-se a existência de pedidos de *auxílio ao professor orientador* ou a *outros professores* de Educação Física da escola para resolver as situações problema com que os professores principiantes se depararam, reforçando a importância da orientação pedagógica e da aprendizagem colaborativa com todo o núcleo de professores, nesta primeira experiência profissional.

As conclusões do nosso estudo ajudam-nos a compreender um pouco melhor quais as principais dificuldades vigentes no primeiro ano de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos ao longo da formação académica dos futuros profissionais, para que desse modo, possa ser feita uma intervenção coerente ao nível dos conteúdos programáticos, que melhorem efetivamente a preparação dos alunos para o exercício da sua atividade profissional.

Contudo, este trabalho apresenta ainda algumas limitações, como o facto de a amostra ter sido recolhida no ano letivo 2012/2013 e do número de participantes inquiridos poder ser superior numa investigação futura. Como não se entrevistaram posteriormente os participantes, apenas se pôde efetuar uma análise quantitativa dos dados recolhidos, sendo que seria interessante num futuro estudo perceber porque é que os professores tomaram aquelas opções. Por fim, a aplicação dos questionários foi realizada numa fase inicial do estágio e por isso, seria também pertinente verificar se os resultados se manteriam os mesmos após a conclusão de todo o programa de supervisão e orientação pedagógica.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedago.

Alves, S. (2012). *A Dança no currículo da disciplina de Educação Física: Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Balboa, J. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of teaching in physical education*, 11(1), 59-78.

Banville, D. (2015). Novice physical education teachers learning to teach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 259-277.

Bell, R., Barrett, K.R & Allison, P.C. (1985). What preservice physical education teachers see in an unguided, early field experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 81-90.

Bertone, S., Méard, J., Euzet, J. P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and teacher education*, 19(1), 113-125.

Bolam, R. (1987). Induction of beginning teachers. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, 745-757.

Brunelle, J., Tousignant, M., & Piéron, M. (1981). Student teacher's perceptions of cooperating teacher's effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, (1), 80-87.

Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação — Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes. In: Wittrock, M.C., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition (pp. 255-296). New York: Macmillan, New York, 255-296.

Cloes, M., & Piéron, M. (1989). Identification de comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 29(1), 7-16.

Condessa, M. I. (2011). Como vai o ensino da Ginástica na Educação Física? Um estudo nos Açores. In C. Peixoto, P. Barata, & L. Moreira (Eds.), *Da Prática à Ciência: Artigos do 2º e 3º Congressos da Federação de Ginástica de Portugal 2007 e 2009* (pp.193 – 202). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Cothran, D, Kulinna, P., & Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 155-167.

Curtner-Smith (1996). The impact of an early field experience on preservice Physical Education teachers conceptions of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 224-250.

Curtner-Smith, M. D. (2007). The impact of a critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 35-56.

Dodds, P. (1989). Trainees, field experiences, and socialization into teaching. *Socialization into physical education: Learning to teach*, 81-104.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora.

Faustino, S. (1997). *Supervisão Pedagógica: conceções e práticas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade Motricidade Humana, Portugal.

Feiman-Nemser, S. (1983). *Learning to teach*. Handbook of teaching and policy. New York: Longman.

Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.

Gore, J. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*, 101-138.

Goyette, R., Dore, R., & Dion, E. (2000). Pupil's Misbehaviors and the reactions and casual attributions of physical education student teachers: a sequential analyses. *Journal of teaching in Physical Education*, 20, 3-14.

Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.

Joerger, R. & Bremer, C. (2001). Teacher induction programs: A strategy for improving the professional experience of beginning career and technical education teachers [PDF]. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education. Recuperado de http://www.nrccte.org/sites/default/files/publication-files/tchr_indctn_prog.pdf.

Keay, J. (2006). Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 285-305.

López Rúperez, F. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de pedagogía*, 364, 102-107.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.

Marques, M. (2013). *Situações problema e factores que influenciam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Reflexão de uma professora estagiária* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *Motricidad European Journal of Human Movement*, 26, 1-27.

Ochwat, P. (2011). Disciplinary reactions of teachers towards students in different educational interaction areas. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 18(3).

Oliveira, M. (2002). A indisciplina em aulas de Educação Física. *Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação Física do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Edição do Instituto Superior Politécnico de Viseu, Viseu.*

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 12, 75-98.

Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física*, In F. Carreiro da Costa, L.M. Carvalho, M.S. Onofre, J.A. Diniz e C. Pestana (Orgs.), formação de professores em Educação Física: Conceções, investigação e prática (pp.75-118). Lisboa: Edições FMH.

Paese, P.C. (1987). Analyzing the perceptions and teaching effectiveness of preservice interns. *The Physical Educator*, 44. 349-354.

Parker, J. (1995). Secondary Teachers' Views of Effective Teaching in Physical Education. University of Massachusetts-Amherst. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 127.

Pereira, T. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física* (Dissertação de Mestrado). FADEUP – Faculdade de Desporto, Porto.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

Ribeiro, M. & Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores-estagiários. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(1), 83-105.

Sanmartin, M., & Lopez, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en Educación Física. *Intenation Journal of Sport Science*, 7, 24-38.

Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la Educación Física*. INDE. Barcelona.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2002). *Developing teaching skills in physical education*. MacGraw-Hill: Mayfield Pub. Co.

Smith, M. D. (1993). An examination of a generic field experience from a physical education perspective. *The Physical Educator*, 50. 151-168.

Telama, R., Lahde, S., & Kurki, H. (1980). Critical Incidents and problem situations in teaching physical education. *Audiovisual Means in Medien im Sports*, 237-254.

Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident: Emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 164-178.

Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 51,2, 143-178.

Veenman, S., Lem, P., & Roelofs, E. (1989). Training teachers in mixed-age classrooms: effects of a staff development programme. *Educational Studies*, 15(2), 165-180.

Veenman, S., Van Tulder, M., & Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 303-317.

Nuno Amaral Gonçalves da Silva Laires - *A percepção dos professores estagiários acerca das dificuldades da prática pedagógica no ensino da Educação Física*

Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualising novice teachers' professional development: A base of supervisory intervention. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 18–22 April, in San Francisco, CA.*

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado:

Situação problema: deve entender-se uma situação ocorrida numa ou em várias aulas e que tenha posto á prova a sua capacidade de intervenção pedagógica com professor estagiário de Educação Física (por ter dificuldade em resolver ou por não ter sido capaz de resolver).

Muito Importante: A primeira questão (1) é a mais importante e necessito que descrevam pormenorizadamente a situação problema com que se confrontaram. Não basta escrever: "violência entre dois alunos". Nesta primeira questão é pedida que vocês se recordem do estágio (desde o seu início) e que descrevam problemas com que se confrontaram no decorrer das aulas. Estes problemas podem ser de qualquer ordem (disciplina, gestão, clima, instrução, ou outros) e podem escrever qualquer coisa que tenha sido um problema para vocês (mesmo que possa não parecer muito relevante).

1. Descrição pormenorizada da situação problema
2. Em que momento da aula ocorreu a situação?
3. Em que espaço letivo ocorreu a situação?
4. Quais eram os objetivos e o conteúdo da aula?
5. Quais foram os intervenientes na situação?
6. Onde estava o professor e o que fazia?
7. Qual era a organização da aula?
8. Em que atividade estava envolvida a turma no momento em que ocorreu a situação problema?
9. Qual foi o comportamento do professor para ultrapassar a situação?
10. Qual foi o resultado?
11. Refira as razões a que atribui o problema.

Anexo 2 – Dimensões de Ensino (Siedentop & Tannehill, 2002):

Sistematização dos procedimentos de intervenção pedagógica para o caso da Educação Física, agrupados em quatro grandes grupos (**Dimensões de Ensino**):

Dimensão Instrução (i.e. medidas que contribuem para melhorar a qualidade da introdução, avaliação geral das atividades de aprendizagem e do acompanhamento das atividades de aprendizagem junto dos alunos).

Dimensão Organização (i.e. medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, gestão dos espaços e materiais e gestão da turma).

Dimensão Disciplina (i.e. medidas que concorrem para a promoção e ou controlo do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula).

Dimensão Clima Relacional (i.e. medidas que se destinam a promover uma relação positiva dos alunos entre si, do professor com cada um dos alunos e dos alunos com as atividades de aprendizagem. Clima relacional e disciplina)

Anexo 3 – Quadro de Categorização das Situações Problema:

Situação Problema	Conteúdo	Momento da Aula	Espaço	Comportamento do professor	Razões atribuídas ao problema
<u>Disciplina – Recusa em realizar tarefa</u>					
1. Alunos não realizam as tarefas propostas	Avaliação inicial-ginástica	Principal	?	Nova instrução e maior presença naquela área por parte do professor	Alunos desmotivados
5. Alunos não realizam as tarefas de condição física	Voleibol (ocorreu) e basquetebol e Aptidão F.	Principal	Interior - Pavilhão	Professor mudou a aluna de estação	Os alunos não gostam de treinar condição física
4. Aluno recusa-se a realizar a tarefa proposta (atletismo – salto em altura)	Atletismo e basquetebol	Principal	Ginásio	Conversa com o aluno para este mudar a atitude	Falta de motivação e de desafio na relação entre o aluno e a tarefa

2. Aluna recusa-se a realizar as tarefas de condição física propostas e discute com o professor (trauma antigo)	Condição física, Patinagem, Basquetebol	Principal	Pavilhão	Professor tornou as tarefas mais motivantes	Aluno-Tarefa
21. Aluno considerado hiperativo, revela mau comportamento e recusou-se a dançar com uma colega	Dança. Realização do Malhão Minhoto, no formato final, roda.	Parte principal da aula	Ginásio	Mandou sentar o aluno.	Hiperatividade e mau comportamento do aluno
22. Na aprendizagem dos passos da dança, rumba quadrada, um aluno recusou-se a dançar com uma aluna com necessidades educativas especiais	Dança (rumba quadrada)	Parte principal da aula – 60´	Ginásio (interior)	Professor mandou o aluno sentar-se.	O comportamento do aluno
23. Ao introduzir a 1ª figura da Dança, grande parte da turma recusou-se fazer a aula, sentando-se.	Dança	Parte principal	Sala de Ginástica (interior)	Os alunos que estavam a prejudicar ficaram sentados, os restantes realizarem situações mais acessíveis	Os alunos não gostam da disciplina de dança

24. Aluno recusou-se a treinar a sequência gímnica, alegando que não gosta de E.F, e que esta não é tão importante quanto Matemática	Ginástica de Solo	Parte principal	Pavilhão (interior)	Professor referiu a importância da E.F e a repetição das matérias em que o aluno é menos apto.	O comportamento do aluno
25. Aluna recusou-se a realizar a sequência de ginástica de solo durante a avaliação do 2ºP, afirmando que não gosta da disciplina de E.F	Ginástica de solo	Parte principal	Pavilhão da escola (interior)	Conversa com a aluna sobre a importância da E.F e da avaliação das matérias	Falta de empenho e gosto por parte o aluno
<u>Disciplina – Comportamento de Desvio</u>					
8. Aluno realizou um mortal no minitrampolim tendo o professor proposto outra tarefa – pôs em risco a sua segurança	Minitrampolim	Principal	Ginásio	O aluno foi expulso da aula pelo professor (falta disciplinar)	O aluno queria protagonismo
13. Os alunos fazem tarefas que não foram propostas pelo professor – comportamentos de desvio	Voleibol e basquetebol	Na transição do aquecimento para a parte principal	Interior	O professor separou os alunos incumpridores	Os alunos não conseguiram controlar o seu comportamento
26. Durante a realização da coreografia de ginástica acrobática, um rapaz atira uma bola á cara de uma rapariga e esta sai da aula a chorar	Ginástica acrobática (sequência)	Parte principal – 70´	Ginásio pequeno (interior)	O colega estagiário assumiu a aula e o professor em questão, falou com a aluna, em particular e esta saiu da aula.	Má relação entre os alunos envolvidos

27. Aluno diversas vezes chamado a atenção para realizar um exercício, e sempre que o professor observa este não está a executar o exercício	Ginástica acrobática	Parte principal	Ginásio (interior)	Deslocar-se várias vezes junto do aluno dizendo para este realizar o exercício, observando-o.	Falta de motivação do aluno para a prática
28. Dois alunos começaram aos empurrões por estarem a “gozar” um com o outro, no meio de uma situação de jogo de futebol	Futebol	Parte principal	Pavilhão (interior)	O professor reagiu de imediato, separando os 2 alunos e repreendendos	Os alunos serem muito competitivos
29. Aluno a manusear um testemunho enquanto o professor explicava, atirou o mesmo ao ar deixando-o cair repetidamente	Atletismo (estafetas) e Futsal	Final da aula	Polidesportivo (exterior)	Chamar á atenção o aluno uma série de vezes, terminando numa falta disciplinar	Comportamento incorreto do aluno
30. Comportamento de desvio na explicação da matéria de atletismo, da disciplina de estafetas	Atletismo (estafetas)	Parte principal da aula	Exterior	Atribui uma tarefa, adequada á matéria em questão e chamou a aluna á parte explicando a situação.	Professor demorou demasiado tempo na instrução e comportamento do aluno
31. No teste de Resistência, inserido no programa fitnessgram, dois alunos ao chegar á linha final deitavam-se no chão, depois de terem sido avisados pelo professor que não poderia	Teste de Aptidão Física	Parte inicial da aula	Ginásio (interior)	Disse que a prova dos alunos tinha terminado.	Os alunos querem ser o centro das atenções da turma
<u>Instrução - Ensino</u>					

7. O Professor aplicou uma tarefa desadequada para o nível de desempenho dos alunos + muito tempo de espera	Basquetebol, voleibol, badminton e condição física	Principal	Pavilhão	Na aula seguinte alterou aquela tarefa	O professor não ter um plano alternativo
37. O professor teve dificuldade em emitir feedbacks corretivos em basquetebol – dificuldade em intervir a partir do que observou	Basquetebol	Principal	Pavilhão	O professor retirou dúvidas de basquetebol com os colegas de estágio e orientador.	Formação académica deficiente (formação inicial)
6.O professor tem Dificuldade em ensinar dança	Dança, ginástica acrobática e condição física	Principal	Ginásio	Pediu ajuda a outro professor	Falta de formação inicial em dança (causa externa – curso)
33. Dificuldade em manter um grupo de alunos empenhado nas diversas estações de ginástica de solo. Verifica-se que o empenho motor nesta matéria é bastante reduzido.	Ginástica de solo	Diversos momentos da aula	Ginásio (interior)	Incentivava os alunos a realizar as diferentes matérias propostas	Situações de ensino pouco motivantes para os alunos e a turma não gosta de ginástica
<u>Gestão de Tempo</u>					
11. O professor não lecionou tudo o que estava planeado - má gestão do tempo por parte do professor + estipulado tempo a mais para cada tarefa	Condição Física, voleibol, basquetebol e orientação	Principal	Exterior	Reflexão conjunta com o orientador – não se deve agrupar determinadas matérias	Inexperiência do professor

15. O professor tem dificuldades na gestão do tempo de aula e os alunos saem da aula depois da hora prevista para o seu termo.	Voleibol e Andebol	Parte Final	?	Maior controlo do tempo nas aulas seguintes	Má gestão do professor
<u>Adaptação a situações imprevistas</u>					
9. O professor Teve de adaptar a aula e mudar de espaço devido a condições atmosféricas adversas no decorrer da mesma (improvisação)	Milha, Rugby e Futebol	Principal	Exterior	Criação de um circuito de condição física nas bancadas	Condições climatéricas
16. O professor teve de efetuar uma Alteração completa e imprevista do planeamento no decorrer da aula devido a más condições materiais	Basquetebol, ténis de mesa e condição física	Parte Inicial	Pavilhão	Adaptação das situações de aprendizagem, mantendo as mesmas matérias	Razões fora do alcance do professor. Problema das condições do pavilhão.
17. O professor teve de lecionar dança numa aula sem que esta estivesse planeada, a pedido do orientador + dificuldade em reajustar o plano, inserindo a dança.	Voleibol, Basquetebol e dança	Principal	Ginásio	Redução do tempo destinado para cada estação	Má gestão do professor
19. O professor teve de dar uma aula teórica imprevista (condições climatéricas adversas) que não estava planeada e não se encontrava preparado para tal + os conteúdos não foram por isso lecionados da melhor forma	Basquetebol e barreiras	Parte Inicial	Exterior/Sala teórica	O professor tentou manter a calma e apresentou lendo os slides	Excesso de confiança do Professor que conduziu a uma má gestão

<u>Gestão - Organização</u>					
18. O professor geriu incorretamente a rotação das estações pois colocou duas estações com saltos seguidas.	Dança, saltos (mini e plinto) e ginástica acrobática	Principal	Ginásio	Alteração da ordem de rotação das estações	Professor
10. O professor não soube como formar equipas (grupos) devido à diferença de níveis dos alunos dentro da mesma turma	Condição física, voleibol e orientação	Principal	Exterior	Fizeram jogo contra outra turma	Professor inexperiente na gestão e Turma hetergénea
32. Durante um jogo de futebol, uma aluna caiu no chão abrindo o sobreolho, ficando cheia de sangue	Futebol	Parte final da aula	Espaço exterior	Pediú á professora orientadora que trouxesse a mala de primeiros socorros, enquanto segurava na cabeça da aluna	Os alunos não cumpriram as regras de segurança
34. Aluno com problemas psicológicos, tem medo de realizar todas as atividades propostas pela professora, chegando a desmaiar, vomitando e mau estar.	Todas as matérias	No início de cada aula	Todos os espaços	Conversa com o aluno, avisar o EE e a D.T, chamando os Bombeiros a 1ª vez que ocorreu esta situação.	Problemas psicológicos do aluno
<u>Instrução - Avaliação</u>					

14. O professor teve dificuldades em fazer a avaliação inicial dos alunos a voleibol pois escolheu uma situação de prova desajustada.	Av. Inicial de voleibol	Principal	Ginásio	Após reunião com o orientador, alterou-se a situação de prova para as aulas seguintes.	Inexperiência do professor
3. O professor teve dificuldade em Avaliar muitas matérias na av. Inicial	Av.inicial de voleibol e futebol	Principal	Exterior	Melhorar a organização da aula	O grande número de alunos que as turmas têm
35.Dificuldade no processo avaliativo dos alunos, durante o processo de avaliação inicial, principalmente nos JDC	JDC	Várias aulas	Pavilhão da escola	Professor realizou grelhas simples e de fácil preenchimento para avaliar	Inexperiência do professor
36.Interligar a capacidade de avaliação do professor nas diferentes matérias juntamente com as preocupações AGIC	Todas as matérias	Várias aulas	Pavilhão (interior) e exterior	?	Inexperiência do professor
<u>Disciplina - Pontualidade</u>					
20. Os alunos chegam atrasados frequentemente	? Aquecimento	Parte inicial	Ginásio (mais) e exterior	O professor passou a comunicar as faltas de atraso ao diretor de turma semanalmente.	Alunos desmotivados para as aulas e pouco disciplinados
12. 10 alunos chegaram atrasados à aula com justificação inaceitável– 5 minutos	Condição física, dança, patinagem, ginástica	Aquecimento	Pavilhão	Marcação de falta nos primeiros 45'	Os alunos deviam ter evitado o atraso

	acrobática e				
	voleibol				