

António Jardim - A perceção de professores estagiários sobre situações problema no ensino da Educação Física

**ANTÓNIO MARIA DE BARROS E VASCONCELOS DE
OLIVEIRA JARDIM**

**A PERCEÇÃO DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS
SOBRE SITUAÇÕES PROBLEMA NO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientador: Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

**Lisboa
2015**

**ANTÓNIO MARIA DE BARROS E VASCONCELOS DE
OLIVEIRA JARDIM**

**A PERCEÇÃO DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS
SOBRE SITUAÇÕES PROBLEMA NO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação defendida em provas públicas para a
obtenção do grau de Mestre
em Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário, pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias com o o despacho reitoral N°
341/2015 com a seguinte composição de Júri:
Presidente: Prof. Doutor Jorge dos Santos
Proença Martins
Arguente: Prof. Doutor João Filipe da Silva
Figueira Martins
Vogal: Prof. Doutor Leonardo Manuel das
Neves Rocha
Orientador: Professor Doutor Francisco
Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2015

Agradecimentos

Para a realização deste estudo foi necessária a colaboração de várias pessoas. Como tal, gostava de deixar um agradecimento, a todas as pessoas que me ajudaram na execução desta investigação.

Assim gostava de agradecer ao Prof. Doutor Francisco Carreiro da Costa, pela sua perseverança, instrução e condução em todo este trajeto.

Aos trinta e sete do curso de formação inicial de Professores de Educação Física, nomeadamente do 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que acederam preencher ao questionário aplicado para o estudo.

Aos professores do departamento de Educação Física da escola onde lecionei a cadeira de estágio pedagógico, principalmente à minha orientadora de escola, Prof. Ana Sobral e ao meu colega de estágio Ricardo Anjos.

A todos os que de uma forma direta e indireta contribuíram para que este estudo fosse possível de se realizar.

Por fim, à minha família que foi sempre compreensiva e apoiou-me para que conseguisse obter o melhor resultado possível.

Resumo

O presente estudo, teve como objetivo identificar e analisar quais as situações problema percebidas pelo professor-estagiário na condução do ensino, durante o seu processo de formação inicial em estágio pedagógico em Educação Física.

Participaram no estudo 37 professores-estagiários (25 homens e 12 mulheres).

Assim este estudo tem por base uma metodologia qualitativa, numa primeira fase onde foi utilizada a técnica de incidentes críticos, para conhecer as dificuldades dos professores-estagiários.

Numa segunda fase, as respostas, foram submetidas análise de conteúdo, utilizando na sua categorização as dimensões do ensino Siedentop.

Para a análise dos resultados elaborámos tabelas de frequência relativa, a partir das quais estudámos as diferenças e semelhanças entre as percepções.

Mais de metade dos inquiridos (51%) afirmou que as suas dificuldades têm origem na dimensão disciplina, apontando ainda razões de origem da instrução (22%), da gestão (16%) e por fim, adaptação a situações improváveis (11%).

Palavras-chave: Dimensões de ensino; Comportamento do professor; Percepções do professor; Educação física;

Abstract

The following study was conducted in order to identify and analyse which problematic situations were encountered by the intern teacher while lecturing, during his initial pedagogic internship formation in Physical Education.

37 trainee teachers (n=men and n=Women) partook in this study.

Therefore, this study is based in a qualitative methodology where in a first stage the critical incidents technique was used, to identify the difficulties of the trainee teachers.

In a second stage, the answers were submitted to a content analysis, using the dimensions of the Siedentop sport education for their categorization.

We used relative frequency charts to analyse the results, from which we studied the differences and similarities between perceptions.

More than half of the respondents (51%) stated that their difficulty came from the discipline dimension, from which (22%) pointed to the origin of the instruction, of the management (16%) and at last to the adaptation to improbable situations.

Key-words: Education dimensions, Teachers behaviour, Teachers perceptions, Physical education;

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE.....	iv
ÍNDICE DE TABELAS.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS	vii
INTRODUÇÃO.....	1
REVISÃO DE LITERATURA.....	5
1. Revisão de Literatura	5
1.1. Problemas pedagógicos em professores em início de carreira no geral.....	6
1.2. Problemas pedagógicos em professores em início de carreira em educação física.....	9
1.3. A formação prática na formação inicial de professores no geral.....	10
1.4. O estágio pedagógico como processo de supervisão.....	13
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS DE ESTUDO.....	16
1.1. Apresentação do estudo.....	17
1.2. Objetivos de estudo.....	17
MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....	19
1. Métodos e procedimentos.....	20
1.1. Instrumento	20
1.2. Amostra.....	21
2. Procedimentos e tratamento de dados.....	22

2.1. Análise dos incidentes.....	22
2.2. Exploração do material	22
2.3. Sistemas de categorização	22
2.4. Tratamento dos resultados obtidos.....	23
 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	 24
 1. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	 25
1.1. Análise comparativa.....	25
1.2. Discussão de resultados.....	36
 CONCLUSÕES.....	 39
 SUGESTÕES.....	 40
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 41
 APÊNDICES.....	 47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição por género..... 21

Tabela 2. Categorias e sub-categorias dos dados recolhidos.....23

ÍNDICE DE FIGURAS

Quadro1. Os principais problemas sentidos pelos Professores (Veenman 1984).....8

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Dimensões que dão origem às situações – problema identificadas pelos professores-estagiários.....	25
Gráfico 2. As situações problema identificadas pelos professores estagiários na dimensão disciplina.....	26
Gráfico 2.1. Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “alunos não fazem ou recusam fazer a tarefa”	27
Gráfico 2.2. Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “comportamentos de desvio”	27
Gráfico 2.3. Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “pontualidade”	28
Gráfico 2.4. Especificidade na dimensão disciplina nas matérias lecionadas.....	29
Gráfico 2.4.1. Especificidade na dimensão disciplina nos recursos espaciais e temporais.....	29
Gráfico 3. As situações problema identificadas pelos professores estagiários na dimensão instrução.....	30
Gráfico 3.1. Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “instrução em situação ensino aprendizagem”	31
Gráfico 3.2. Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “instrução em situação de avaliação”	31
Gráfico 4. As situações problema identificadas pelos professores estagiários na dimensão gestão.....	32
Gráfico 4.1. Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “gestão ao nível organizacional da aula”	33
Gráfico 4.2. Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “gestão ao nível temporal da aula”	33
Gráfico 5. As situações problema identificadas pelos professores estagiários.....	34
Gráfico 5.1. Gráfico Os <u>comportamentos</u> dos professores estagiários perante as situações problema “adaptação a situações imprevistas”	35

INTRODUÇÃO

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. 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.

Assim na formação inicial dos professores, em praticamente todas as áreas, está incluído um período de práticas pedagógicas que habitualmente se domina por estágio (Formosinho e Niza, 2001). Durante este período o professor-estagiário, normalmente acompanhado por um orientador completa o seu percurso de formação, passando por uma fase de aprendizagem fundamentalmente teórica para uma fase de experimentação prática dos conhecimentos adquiridos.

A importância deste período é unanimemente reconhecida (Marcelo, 1999) até porque, é no final deste processo, que o candidato a professor estará habilitado, académica e profissionalmente, para ensinar.

No entanto 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, para se concretizar e aprofundar nos centros de formação inicial e se prolongar durante a vida profissional – formação continua.

Os problemas sentidos pelos professores estagiários na prática pedagógica são um ponto de partida para se compreenderem alguns desajustes entre a formação académica e as exigências da prática pedagógica, para se identificarem algumas necessidades de formação e para melhorar a qualidade do processo de supervisão.

O formando, quando inicia o seu estágio pedagógico, vê-se confrontado com inúmeros problemas que deve resolver imediatamente 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.

Muitas vezes, para o processo ensino-aprendizagem ser eficaz, não basta os professores estarem dotados de conhecimento teórico das matérias, nem de competências pedagógicas eficazes. Desta forma é necessário que a par destas competências, estes

profissionais estejam dotados de um sentimento de auto-eficácia, ou seja, e segundo Bandura (1986), terem um discernimento das suas próprias capacidades de executar percursos de ação para se atingir certo nível de performance.

Este sentimento, até ao momento em que o formando entra no período de estágio pedagógico, baseia-se predominantemente na sua experiência vivida como aluno. Quando na formação existe um desfasamento entre o ideal do processo de ensino que o professor-estagiário traz consigo e a realidade, existe um “choque”, o que torna, o seu sentimento de auto-eficácia mais debilitado. Veenman (1994) refere o “choque da realidade” no qual o estudante reconhece existir uma grande diferença entre as situações vividas no curso e as encontradas na prática profissional e se dá um colapso entre os ideais formados durante a formação anterior e a realidade da sala de aula.

Torna-se então essencial, o formando conseguir ter sucesso nas suas ações de forma a definir o seu sentimento de auto-eficácia.

A experiência pessoal é a principal fonte do sentimento de auto-eficácia, tornando o estágio um período por excelência onde se consolida o sentimento de auto-eficácia do professor em formação.

Por outro lado, Zeichner & Tabacknick (1981) definem wash-out effect, como uma das consequências do “choque da realidade”, em que tudo o que os professores aprenderam na sua fase de formação é subjugado e destruído pela prática nas escolas.

Zeichner (1981) delineou várias explicações para a mudança de perspetivas de ensino que ocorre com o início da experiência escolar, a cooperação entre professores e o poder avaliativo sobre professores e alunos (Edgar & Warren, 1969), a ecologia da sala de aula (Copeland, 1980), as normas burocráticas das escolas (Hoy & Rees, 1977), os colegas de ensino (McPherson, 1972) e os alunos (Spradbery 1976) têm sido vistos a desempenhar papéis importantes na reversão de pontos de vista formado na universidade.

Este período em que os professores principiantes optam por se conformar com a tradição e práticas já existentes na escola, em vez dos ideais adquiridos na sua formação origina contradições entre a realidade e o que aprenderam nos programas de formação originando o designado wash-out effect (Stroot, Faucette & Schawager, 1993).

Na área da educação física, estudos realizados confirmam estas dificuldades já que os professores estagiários tendem a evidenciar um conjunto de preocupações relativas á

análise das suas vivências, independentemente do contexto escolar dos estudos realizados, tais como: o conflito de papeis, o isolamento, a marginalidade relativamente à disciplina e procura de legitimidade nas suas escolas (Stroot, Faucette & Schawager, 1993).

A estrutura do trabalho está organizada em função dos objetivos a perseguir e é desenvolvida em cinco partes distintas a Revisão bibliográfica, onde a temática será contextualizada bem como onde serão apresentados estudos realizados sobre as percepções dos professores em início de carreira; Apresentação do Estudo, Objetivo de Estudo, clarificando assim os objetivos do estudo e as hipóteses de pesquisa; Metodologia, que engloba a caracterização da amostra, do instrumento de recolha de dados bem como o processo de recolha, tratamento e análise de dados; Apresentação, Análise e Discussão de Resultados, onde serão apresentados os dados recolhidos bem como a sua análise, fazendo o ponto de ligação entre os resultados deste estudo e os resultados da literatura; Conclusões, onde é feita uma reflexão sobre os dados obtidos, sugerindo propostas à resolução de problemas para melhorar a investigação em Educação Física; Referências Bibliográficas, onde estão descritos todos os autores que citamos ao longo do estudo; e Anexos, onde se encontra o material de apoio ao estudo realizado.

.

REVISÃO DA LITERATURA

Em relação á temática em estudo – as situações problema dos professores estagiários no ensino da educação física, ao longo do ano letivo, não encontramos na literatura referências diretas que a possam enquadrar. Assim, com base nas referências de literatura optámos por realizar um enquadramento teórico no âmbito da investigação ao nível da formação inicial dos professores, da supervisão pedagógica e dos problemas dos professores principiantes, para que possamos sustentar a problemática em causa.

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS EM PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA (NO GERAL)

Segundo Veenman (1994) a iniciação como professor é um período complexo para muitos professores inexperientes e para alguns é um ano muito dramático, o autor considera esta transição, universidade para o primeiro ano de ensino como o choque da realidade. No qual considera que o estudante reconhece existir uma grande diferença entre as situações vividas no curso e as encontradas na prática profissional e se dá um colapso entre os ideais formados durante a formação anterior e a realidade da sala de aula.

Segundo Huberman (1992) “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38). Nesta linha de pensamento podemos falar de momentos, fases ou etapas que representam o percurso profissional dos docentes.

A primeira fase corresponde ao início da carreira, como vimos anteriormente.

Segundo Nóvoa (1992, p. 40), esta fase centra-se nos três primeiros anos de ensino e é caracterizada pela exploração, remetendo-nos para um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”.

No primeiro dá -se o choque com a realidade e, em contrapartida, o segundo traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e exaltação. Estes aspetos positivos permitem, aparentemente e de certa forma ilusória, relativizar os problemas do quotidiano. Para Gonçalves (2009), o início da carreira prolonga-se até cerca dos quatro anos de serviço docente, no entanto, paralelamente ao que diz Huberman, também varia entre a luta pela “sobrevivência” e a “descoberta ”. Assim, o autor acrescenta que “ (...) o início do

percurso profissional pauta -se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão” (p. 25). Cavaco (1995) aponta para esta fase sentimentos como insegurança, salientando que este estágio de “sobrevivência” é caracterizado pela: (...) confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o procurar constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e a realidade quotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado intimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas (...). (p. 39). Relativamente à “descoberta”, Cavaco (1995) afirma que: (...) é um aspeto que se traduz no entusiasmo na vontade de descobrir (...) a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala, os seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional (...). (p. 39).

Segundo Gordon (2000), “o choque com a realidade é o colapso dos ideais missionários formados durante o estágio perante a realidade dura e rude da vida da sala de aula”. (p. 8).

Para Bennett (1991), citado por Silva (1997, 55), “ (...) nos primeiros anos de profissão, o professor tem perspetivas do ato de ensinar que têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto socioprofissional que o envolve. Tais perspetivas levá-lo-ão a munir-se de uma espécie de lentes através das quais se apercebe do ato de ensinar e, simultaneamente, percebe e interpreta o seu modo de estar na profissão”.

Os principais problemas sentidos pelos professores em início de carreira foram inventariados por Veenman (1984, pp. 148-158), depois de analisar 91 estudos entre 1961 e 1983 por diversos investigadores e distribuiu-os pelas fases e categorias estabelecidas por Fuller (1969) e Fuller e Brown (1975), que se podem observar no quadro seguinte:

Quadro 1. Os principais problemas sentidos pelos Professores (Veenman 1984).

Categorias (Fuller) (1969)	Problemas (Veenman) (1984)
Preocupações centradas em si próprio	Disciplina Desmotivação Culturas diferentes e origem social dos alunos Relação com os pais Condições materiais Equipamento inadequado Falta de tempos livres Conhecimento da política da escola e das suas regras Conhecimento dos conteúdos que lecciona Turmas muito numerosas Relação com directores/administradores
Controlo e organização	Organização do trabalho na aula Planificação Uso efectivo de manuais Uso efectivo de diferentes métodos de ensino
Preocupações com os alunos	Gestão das diferenças individuais dos alunos Gestão dos problemas individuais dos alunos Determinação do nível de aprendizagem dos alunos Alunos com baixo ritmo de aprendizagem Avaliação dos trabalhos dos alunos

Os problemas da primeira categoria referem-se, especificamente, à preocupação dos professores com a sua integração e em que os outros os aceitem. Na segunda categoria estão os problemas relacionados com o processo de ensino, ou seja, com o ato de ensinar e como os alunos aprendem. A terceira categoria refere-se às preocupações dos professores relativamente às aprendizagens dos alunos, podendo vir a refletir sobre as dificuldades individuais de cada um, bem como ir ao encontro das suas necessidades.

Uma revisão de literatura efetuada por Bolam (1987) permitiu afirmar que, de acordo com estudos efetuados, as preocupações apresentados pelos professores principiantes dizem respeito sobretudo a problemas concretos e a preocupações de ordem prática sugeridos nas salas de aula e na escola. No entanto, o momento de estágio não deve ser apenas utilizado para treinar as competências práticas sobre o ensino, mas também deve ser convertido laboratório de novas ideias (Loughran,1996), num espaço de reflexão e discussão.

Para além das dificuldades enunciadas, existe uma certa unanimidade em reconhecer que durante este período, os professores principiantes são confrontados com atribuição de cargos de docência que gerem problemas relacionados com (a) gestão da classe, com o pouco apoio e colaboração dos colegas, (b) com um grau de expetativas sobre si igual ao que existe para os colegas com mais experiência, e (c) poucas possibilidades de contacto com outros modelos de ensino (Marcelo, 1999).

Estes são os problemas que um cuidado programa de formação específico e um supervisor pedagógico preparado deveriam ajudar a prevenir e a evitar. Face a este quadro, Marcelo (1999) refere a necessidade de implementar programas de formação específicos para o período de iniciação onde, para além da formação, lhes deveria ser dada supervisão por parte dos docentes com mais experiência e conhecimentos.

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS EM PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Na área da educação física, estudos realizados confirmam estas dificuldades já que os professores estagiários tendem a evidenciar um conjunto de preocupações relativas á análise das suas vivências, independentemente do contexto escolar dos estudos realizados, tais como: o conflito de papeis, o isolamento, marginalidade relativamente á disciplina e procura de legitimidade nas suas escolas (Stroot, Faucette & Schawager, 1993).

Telama, Lahde & Kurki (1980) utilizando o método de diário de aula constataram que os incidentes críticos do ensino mais referidos pelos professores de educação física se relacionavam maioritariamente com a (a) relação professor aluno, (b) organização do ensino, (c) implementação de tarefas de rotina e (d) tarefas de instrução de alunos. Estes problemas enquadram-se nas dimensões de intervenção pedagógica descritas por Siedentop (1993).

Num estudo de professores estagiários de educação física Stroot, Faucette & Schawager (1993), referem como principais preocupações de dois estagiários, a motivação dos alunos, a dificuldade em lidar com as diferenças individuais, a avaliação dos alunos e a relação com os pais.

Onofre e Fialho (1995) analisaram 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 relacionava com (a) problemas de disciplina – comportamentos fora da tarefa; a maioria dos professores atribuía as causas destas situações problema a fatores externos- nomeadamente aos alunos; estas situações problema identificadas surgiram sobretudo nos períodos de prática.

Onofre e Dionísio (1995) analisaram 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 questões abertas e aplicados a vinte e sete professores efetivos de educação física. Os resultados conduziram às seguintes conclusões: a maioria das situações problema identificadas pelos professores diz respeito a problemas de disciplina; os professores tendem a atribuir estes problemas a fatores associados aos alunos; as prioridades de formação didática situam-se no âmbito da temática da metodologia de ensino das atividades físicas e desportivas.

Faustino (1997) tentou conhecer a perceção sobre as dificuldades numa situação de prática pedagógica supervisionada de estudantes em estágio profissional através do pensamento dos orientadores. Este estudo conclui que 50% dos orientadores situa as dificuldades dos seus estagiários no que diz respeito ao (a) relacionamento e controlo dos comportamentos na sala de aula e 40% dos orientadores verificaram bastantes dificuldades nos estagiários ao nível da (b) organização de ensino, nomeadamente na planificação adequada aos alunos ao nível das dimensões: conteúdos, estratégias e objetivos.

A FORMAÇÃO PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (NO GERAL)

Nos tempos atuais, a evolução constante do conhecimento e o avanço imparável das novas tecnologias, criam aos professores a necessidade de uma permanente aprendizagem e atualização constante ao longo do seu percurso profissional, deixando assim de parte o

conceito de que a formação inicial os vai dotar com bagagem suficiente de conhecimentos para toda a vida profissional.

“Na complexa tarefa de ensinar o papel do professor tem assumido cada vez maior relevância sendo reconhecido hoje como centro de decisão fundamental na promoção do sucesso educativo” (Onofre, 1995).

Reconhecendo ainda que as competências necessárias á sua intervenção profissional são sobretudo adquiridas, a formação de professores tem hoje um lugar consagrado nas instituições universitárias.

Nesta perspetiva, a formação básica e inicial deve preparar o professor para a contínua realização, aprofundamento e enriquecimento das competências aí adquiridas, munindo-o de uma dinâmica que lhe permita adaptar-se a uma sociedade em permanente mudança. A ideia de que o professor durante o seu percurso profissional está numa aprendizagem constante é fundamental e deverá logo ser incutida logo no início da sua formação.

Assim a formação dos professores é entendida como “ o processo continuo e sistemático de aprendizagem no sentido de inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer e de reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes á profissão docente.” (Onofre, 1996).

Assim, em consequência do grande desenvolvimento da Escola Pública, a importância atribuída ao professor, como principal interventor no processo de ensino, também aumentou tendo, por isso, começado a investir-se cada vez mais na sua formação.

Para além da crescente importância social atribuída ao professor e da crescente importância política atribuída á Educação, as instituições de formação inicial foram também confrontadas com a descoberta da enorme complexidade da tarefa de ensinar (Zeichner, 1983), que incorpora, em si, múltiplas variáveis e que, todas elas têm de se ter em consideração na formação de professores.

Parece então claro que aprender a ensinar é um processo que necessita de maior fundamentação na formação inicial dos docentes (Fuller, 1969; Fuller e Manning, 1973).

Segundo Veenman (1984) a universidade tem de assumir um duplo compromisso, ao estudar quais são os problemas que percebem os 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 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 (Russell, 1987b; Zabalza, 1987c; Russel e Johnston, 1988).

Segundo Smith (1986), as experiências de campo nos currículos formativos são a via de introdução dos alunos na prática profissional. Com efeito, a supervisão pedagógica servirá como método para melhorar a competência de ensinar de cada sujeito, numa base individualizada, que dificilmente poderá ocorrer com os formadores universitários que não podem como é óbvio, controlar todos os alunos.

Deste modo e corroborando com o estudo de Smith (1986), os campos de formação de professores, deverá centrar-se nas áreas das competências necessárias como:

1. Observação
2. Diagnóstico – habilidades do estudante, obstáculos de aprendizagem, programas de instrução
3. Planificação- programas a curto e a longo prazo
4. Administração- espaço, tempo e recursos, instrução e estudantes
5. Comunicação- companheiros, pais e estudantes
6. Avaliação – realização do estudante e conduta, programas de instrução

Estes campos estão muito relacionados com os problemas enumerados anteriormente.

Por outro lado, segundo Onofre (2003), a formação inicial de professores deve considerar uma “verdadeira integração entre a formação pedagógica, formação científica, a formação cultural e prática”. A formação inicial é um passo decisivo para o desenvolvimento do conhecimento específico do professor, destacando-se, para além da aquisição de conhecimentos académicos, o desenvolvimento de competências para a sua aplicação na prática, pela necessidade absoluta de serem apropriados de modo contextualizado, numa aproximação precoce ao terreno profissional.

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO COMO PROCESSO DE SUPERVISÃO

O processo de estágio pedagógico apresenta-se como um período privilegiado de articulação da teoria e da prática onde os professores estagiários, confrontados com a realidade da escola e com situações de incerteza procuram utilizar os conhecimentos base da formação académica, colocando á prova as suas crenças e convicções. É nesta fase que o formando se torna de facto um professor, adquirindo a cultura profissional da classe.

Coleman & Mitchell (2000) consideram que o estágio é uma parte fundamental da preparação de um professor e apontam o estágio pedagógico como a experiência mais valiosa da preparação profissional.

Desta forma podemos considerar que o período de estágio profissional constitui um momento crítico na formação de professores. Caracteriza-se por ser um período de inseguranças e incertezas, em que o professor estagiário tem de adquirir rapidamente um certo equilíbrio pessoal e conhecimento profissional.

O professor estagiário terá que assumir um novo papel de professor responsável pela aprendizagem dos alunos, procurando aprofundar na prática as competências pedagógicas e curriculares adquiridas na formação que antecede o estágio e desenvolvendo novas competências.

Segundo Jacinto (2003), é no acompanhamento desta construção que o supervisor deve ser considerado como um elemento importante, apresentando capacidades que consigam desenvolver uma formação da prática pedagógica de qualidade, em que se articulam as aprendizagens da formação do professor estagiário com a prática de ensino na escola.

Assim, no processo de supervisão, o objetivo do trabalho dos orientadores consiste no apoio ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores do formando, bem como na alteração ou não de determinadas crenças que este traz da sua formação anterior e do seu percurso como aluno.

Estas práticas de supervisão utilizadas durante a fase de formação inicial e na fase de indução têm-se baseado no conceito de “apoio profissional mútuo” , isto é, no apoio pessoal e assistência técnica aos professores no local de trabalho (Marcelo, 1993). Neste

sentido, os professores orientadores assumem especial importância no acompanhamento e apoio dos professores estagiários.

O processo de supervisão pedagógica encerra características gerais universalmente aceites que são independentes do “estilo pedagógico” e do contexto em que se desenvolve e que Onofre (1996) refere como:

1. Estratégia de formação que implica uma relação entre um professor com mais experiência e um professor com menos experiência ou mesmo sem nenhuma.
2. Esta relação é sistemática e implica um contacto frequente e íntimo entre os seus intervenientes.
3. O contacto é prolongado no tempo e decorre durante vários períodos do ano letivo.
4. A supervisão é um processo aberto em termos metodológicos que recorre à utilização de diferentes técnicas de formação de professores.

Salientando que os professores de educação física necessitam do discernimento e competência para saberem quando aplicar ou adaptar as técnicas de ensino, Crum (2002) considera que a educação física precisa de profissionais reflexivos que permitam o desenvolvimento das seguintes competências:

1. Compreender de forma crítica as mudanças na cultura do movimento e decidir até que ponto essas mudanças devem ser representadas no currículo da educação física.
2. Avaliar currículos de educação física e determinar os valores e os objetivos da disciplina.
3. Ter uma perceção do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado.
4. Transformar o conhecimento sobre o desporto e o movimento, competências, desempenhos motores, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através de estruturação e modificação de situações de aprendizagem e através da instrução e feedback.
5. Analisar a sua prática de ensino.

Assim segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor”, situando-se “no âmbito da orientação de uma ação profissional” (p.16), que implica “uma atividade de mútua

colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança” (Alarcão e Tavares, 2003, p.59).

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E OBJETIVOS DE ESTUDO

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Após a revisão bibliográfica torna-se necessário analisar e compreender as situações problema dos professores-estagiários ao longo de um curso de formação de professores de Educação Física

Cada vez mais, a escola é uma coletividade de pessoas que age, interage, aprende e desenvolve-se como uma comunidade educativa, de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Uma escola reflexiva, viva e dinâmica, onde todos os intervenientes desenvolvem estratégias próprias, em cada momento, para atingir objetivos educativos de formação, investigação e socialização (Tavares (1996) in Alarcão, 2000, p. 58).

Para além disso, analisar as causas e as formas de resolução das situações problemas identificadas pelos futuros professores, ou seja, dos professores em formação inicial, permite-nos ter a noção se os programas de formação de professores estão a ser eficazes, e verificar onde se enquadram os principais problemas dos mesmos.

OBJETIVO DO ESTUDO

Em função da nossa problemática:

Perceção dos professores estagiários de Educação Física sobre as dificuldades na prática pedagógica e de acordo com os nossos objetivos, operacionalizamos os conceitos em análise:

1. As **situações problema** dos professores estagiários – tentando conhecer a perceção dos próprios professores sobre as suas **situações problema** ao longo do ano
2. As **causas** das **situações problema** – onde procuramos saber a perceção que têm os próprios professores estagiários sobre a (s) causa (s) ou razões das **situações problema** referidas

3. Os **comportamentos** dos professores estagiários perante as **situações problema** – onde procuramos saber que percepção que têm os professores estagiários das estratégias que adotaram para superar essas **situações problema**

Situação problema:

Por situação problema deve entender-se uma situação ocorrida numa ou em várias aulas e que tenha posto à prova a sua capacidade de intervenção pedagógica como Professor (Educação Física; Matemática...) (por ter tido dificuldade em resolver ou por não ter sido capaz de resolver).

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Este capítulo, tem como objetivo demonstrar as características que este estudo apresenta, para além dos seus objetivos e hipóteses de estudo. Desta forma iremos descrever que tipo de estudo é este, qual amostra que foi utilizada neste estudo e de que forma é que esta foi selecionada, bem como a descrição do instrumento a ser utilizado para a obtenção dos resultados.

Os dados que pretendemos recolher com este estudo estão relacionados com a opinião dos professores estagiários, existindo assim a necessidade de se utilizar o método de inquirição. Neste sentido a nossa pesquisa, situou-se na linha de investigação definida no âmbito do paradigma da Perceção do Professor e privilegiou o modelo de análise descritivo e interpretativo.

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 demonstrar quais foram os procedimentos a ter em conta para a execução deste trabalho, quer a nível operacional, quer de categorização, no esclarecimento de como foram tratados os dados, para que seja possível obtermos as respostas pretendidas.

Recolha das Situações Problema

Na recolha de informação utilizou-se a técnica de incidente crítico (descrição mais precisa possível, de um acontecimento característico que terá marcado de forma particular a pessoa em questão).

Esta técnica proposta e utilizada por Flanagan (1954) serve para identificar os problemas que os professores encontram (Telama, Lahde e Kurki, 1980), para “identificar os critérios de eficácia ou de ineficácia dos professores, para identificar os descritores de

entusiasmo “(Cloes, 1987; Cloes e Piéron, 1989), “para analisar os problemas de relação entre um professor orientador e um professor estagiário” (Brunelle, Tousignant e Piéron, 1981; Pierón, Brunelle e Tousignant, 1981). resumiu-se ao facto de se ter escolhido uma variável qualitativa a estudar, percepção dos professores estagiários sobre a eficácia pedagógica. Desta forma:

Foi realizada a técnica de incidente crítico, antecedido de uma breve explicação sobre os cuidados a ter no preenchimento do mesmo e, qual era efetivamente o objetivo do estudo.

Questionário sobre as dificuldades, causas e resolução dos professores estagiários

Foi solicitado a cada estagiário que descrevesse situações problema, contextualizando as seguintes situações (**anexo 2**):

- O quê: descrever o incidente tal como aconteceu
- Quem: identificar os alunos que participaram 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

AMOSTRA

Participaram no estudo trinta e sete (n=37) professores estagiários que se encontram em atividade na unidade curricular de estágio pedagógico.

Todos os participantes neste estudo, fizeram-no de forma voluntária.

Tabela 1. Distribuição por género

	Género		
	Masculinos	Femininos	Total
Professores Estagiários	25 (67,6%)	12 (32,4%)	37 (100%)

PROCEDIMENTOS | TRATAMENTO DE DADOS

Demonstram quais foram os procedimentos a ter em conta para a execução deste trabalho, quer a nível operacional, demonstrando que passos é que foram seguidos para que fosse possível aplicação do questionário aos professores estagiários bem como o esclarecimento de como foram tratados os dados, para que fosse possível obtermos as respostas pretendidas.

1. Análise dos Incidentes

Na fase de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organiza-se em quatro fases distintas que são:

- 1.1** Leitura flutuante
- 1.2** Escolha dos documentos
- 1.3** Preparação do material
- 1.4** Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores

2. Exploração do Material (a etapa de codificação, na qual são feitos recortes em unidades contexto e registo, e a fase de categorização no qual os requisitos para uma boa categoria são a exclusão mutua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade

3. Sistemas de categorização segundo Siedentop (1984)

A análise foi realizada por sistema de categorização segundo as dimensões de ensino **(anexo 1)**.

No quadro que se segue apresentamos as categorias que emergiram dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura e que possibilitaram, posteriormente, a organização dos dados em subcategorias. Estes procedimentos de organização consentiram o

tratamento e interpretação da informação empírica recolhida de forma mais minuciosa e em função dos objetivos da pesquisa.

Tabela 2. Categorias e sub-categorias dos dados recolhidos.

Dimensões	Categoria	Sub – Categoria
Situações Problemas Causas dos Problemas Resolução dos Problemas	1. <i>Disciplina</i>	• Comportamentos de desvio • Recusa em realizar tarefa proposta • Pontualidade
	2. <i>Instrução</i>	• Situações de ensino aprendizagem • Situações de avaliação
	3. <i>Gestão</i>	• Organização • Tempo
	4. <i>Adaptação a situações imprevisíveis</i>	• Alterações no planeamento

4. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Após a recolha de dados é necessário organizá-los e desenvolver categorias de codificação, uma vez que, à medida que vamos analisando os dados, há palavras ou frases que se repetem ou destacam, refletindo a maneira de pensar dos protagonistas do estudo. Deste modo, estas palavras ou frases são as categorias de codificação.

Assim, a análise de dados é apresentada através de gráficos e quadros que representam as repostas que os nossos participantes atribuíram às perguntas expressas nos nossos instrumentos metodológicos: o inquérito por questionário aos trinta e sete professores estagiários. O critério que orientou a categorização dos dados foi o de agrupar por semelhança de conteúdo as respostas dadas por todos os participantes. Como tal, passaremos a apresentar os resultados obtidos dos instrumentos utilizados nesta investigação.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo visa apresentar os dados recolhidos, através de gráficos, que serão analisados de forma a podermos sintetizar os resultados obtidos. Posteriormente, os resultados serão discutidos com base em estudos já realizados sobre a temática do pensamento dos professores.

Inicialmente, começaremos por (1) identificar quais as situações problema enumeradas pelos professores estagiários e enquadrar cada uma das situações nas dimensões de Siedentop (1984). Numa segunda fase, vamos (2) identificar quais são as causas dos problemas levantados dentro de cada categoria e por último perceber quais (3) os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problemas dentro de cada categoria.

A variável idade não foi considerada porque a grande maioria dos indivíduos inquiridos tinha idades compreendidas entre os 21 e os 24 anos, sendo que os casos fora dessas idades não eram significativos para a análise.

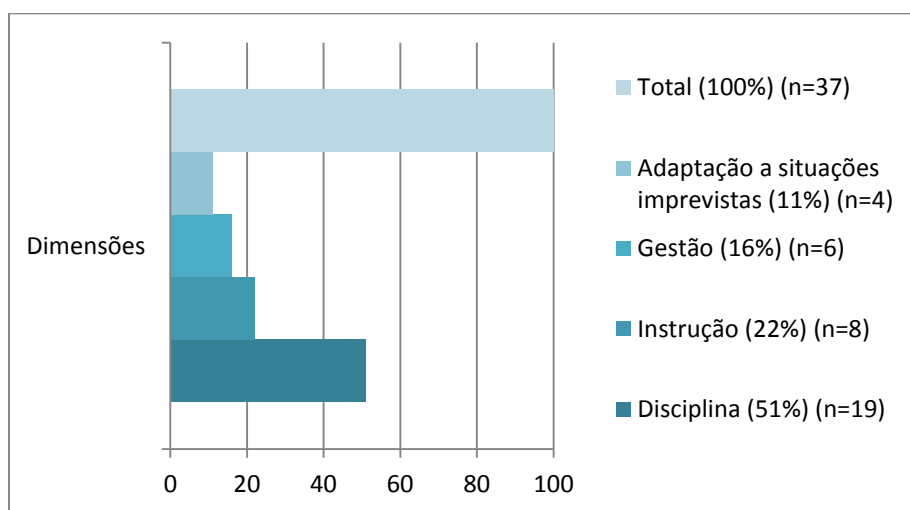


Gráfico 1. Dimensões que dão origem às situações – problema identificadas pelos professores-estagiários.

Através da análise do **gráfico 1**, verificamos que mais de metade das situações problemas (51%) dos professores estagiários de E.F, estão relacionados com a dimensão *disciplina*. Também são referidos problemas na dimensão *instrução* (22%), na dimensão *gestão* (16%) e no grupo de *adaptação a situações imprevistas* (11%).

Com base nos estudos e análise bibliográfica anteriormente analisados, verificamos que os problemas de disciplina e gestão da turma são referenciados pelos professores principiantes, como uma das suas principais dificuldades.

Dimensão 1. Disciplina

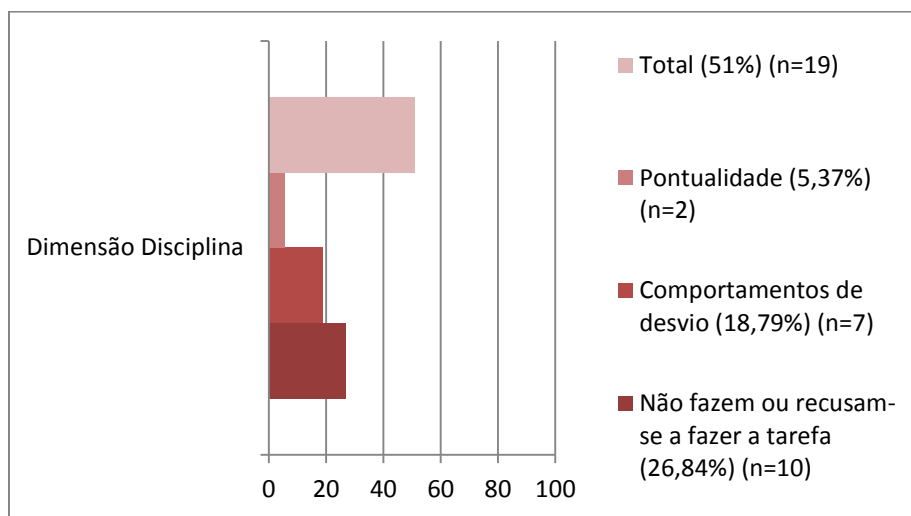


Gráfico 2. As situações problema identificadas pelos professores estagiários na dimensão disciplina.

Em relação á dimensão disciplina, existem comportamentos de várias ordens desde (a) *alunos que se recusam a fazer a tarefa (53%)* “durante a fase de avaliação do 2º período, uma aluna recusa-se a realizar a sequência de ginástica de solo e afirma não gostar da disciplina de Educação Física”, até problemas relacionados com (b) *comportamentos de desvio (37%)* e com a (c) *pontualidade (10%)*.

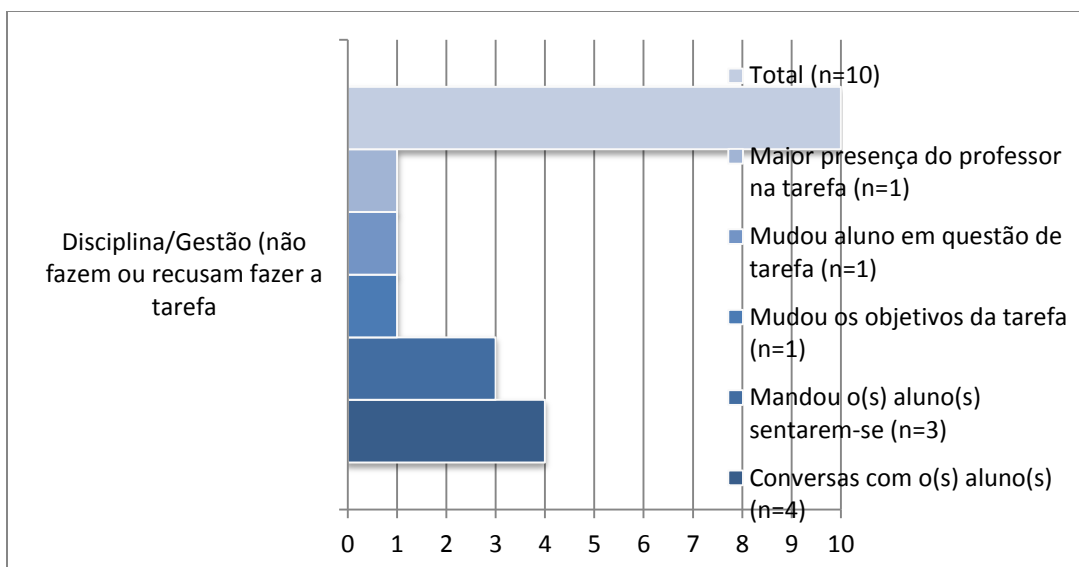


Gráfico 2.1. Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema "alunos não fazem ou recusam fazer a tarefa".

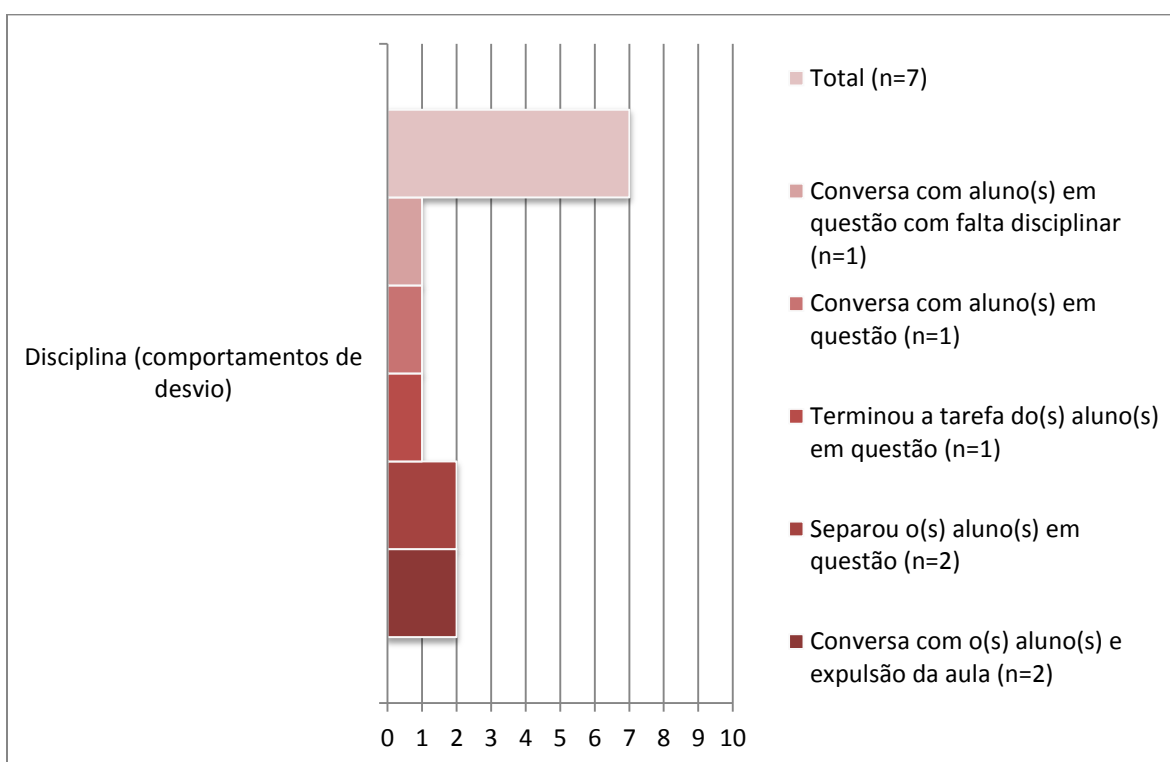


Gráfico 2.2. Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema "comportamentos de desvio".

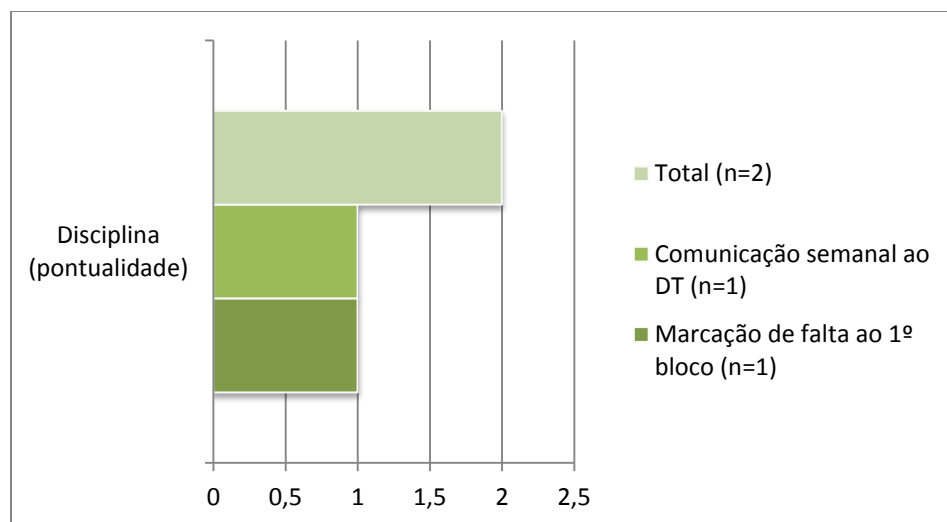


Gráfico 2.3. Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema “pontualidade”.

Com base na análise dos **gráficos em 2.1, 2.2 e 2.3**, verificamos que na categoria disciplina, em relação ao comportamentos dos alunos, “**não fazem o recusam a fazer a tarefa**”, verificamos que o professor estagiário utiliza a estratégia de (a) conversa com o(s) aluno(s), com maior frequência.

São também característicos dos profesorres, comportamentos como (a) mandar os alunos sentarem-se, (b) mudar os alunos de tarefa, (c) mudar os objetivos da aula e (d) maior presença na tarefa.

Quando o comportamento dos alunos reúne , “**comportamentos de desvio**”, o professor utiliza também a (a) conversa com o(s) aluno(s) bem como o (b) finalizar da tarefa do(s) aluno(s) em questão.

No entanto verificamos que os professores estagiários também utilizam a (c) marcação de falta disciplinar como estratégia perante este comportamento dos alunos.

Em relação á, “**pontualidade**”, o professor recorre aos meios disciplinares que estão á sua disposição, como a (a) marcação de falta ou (b) recorrer á Diretora de Turma e ao Encarregado de Educação.

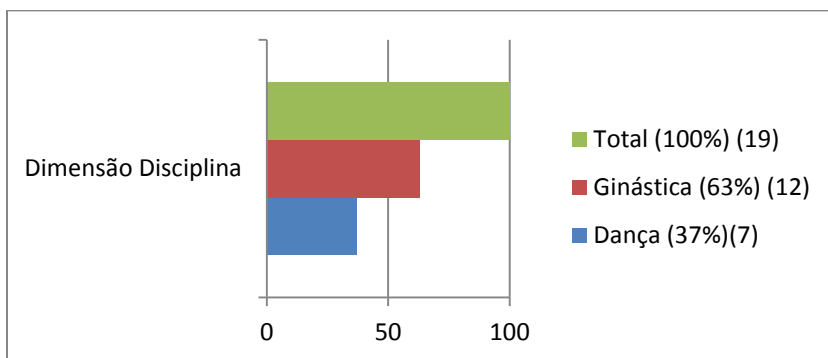


Gráfico 2.4. Especificidade na dimensão disciplina nas matérias lecionadas.

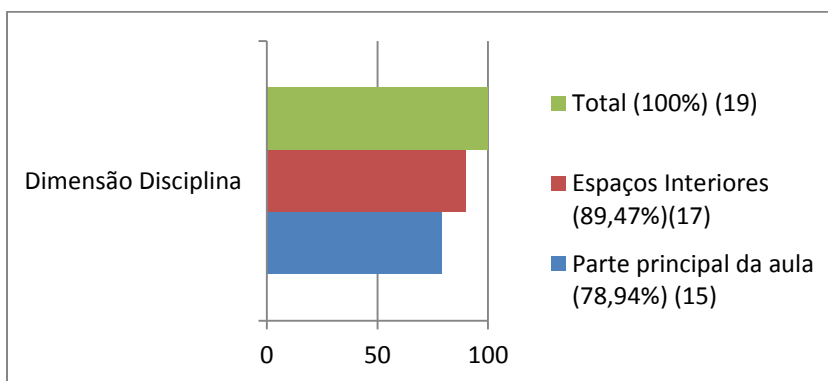


Gráfico 2.4.1. Especificidade na dimensão disciplina nos recursos espaciais e temporais.

Com base na análise do **gráfico 2.4**, na dimensão disciplina, verificamos que os alunos que (a) não realizam ou recusam a tarefa (51%), fazem –no nas aulas em que os conteúdos são predominantemente, as matérias de ginástica (63%) e dança (37%), ou seja em espaços interiores (89,17%).

A maior parte dos acontecimentos desta origem (78,94%) surge na parte principal da aula.

Dimensão 2. Instrução

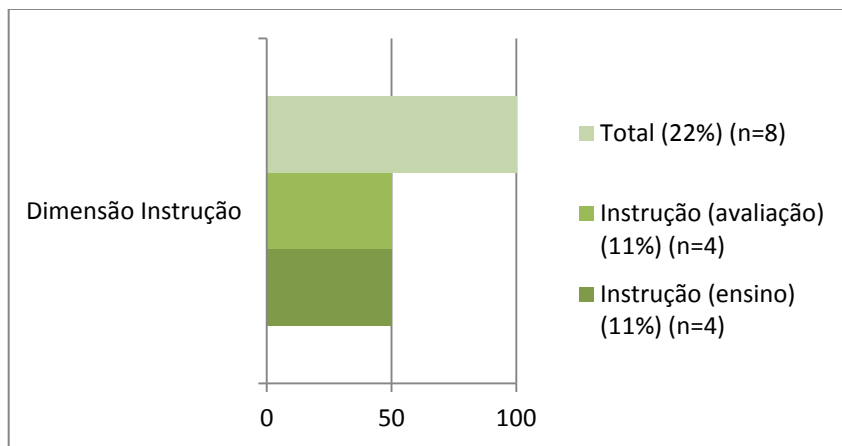


Gráfico 3. As situações problema identificadas pelos professores estagiários na dimensão instrução.

Com base na análise do **gráfico 3**, na dimensão instrução, existem claramente duas dificuldades assinaladas pelos entrevistados, instrução dentro da variante ensino-aprendizagem (50%) “por vezes tenho dificuldade em manter certos alunos empenhados na aula, predominantemente na matéria de ginástica de solo”, e instrução dentro da variante avaliação (50%) “tive dificuldades em fazer a avaliação inicial dos alunos a voleibol pois escolheu uma situação de prova desajustada”.

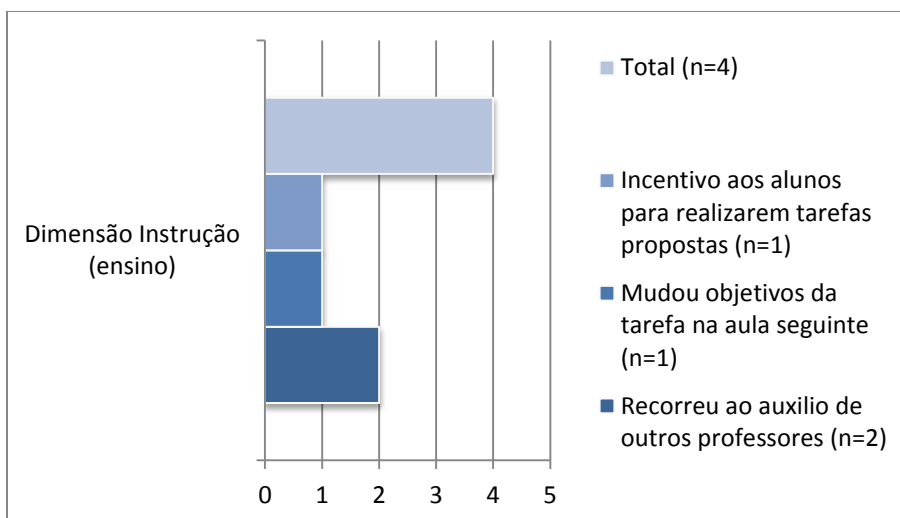


Gráfico 3.1. Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema “instrução em situação ensino aprendizagem”.

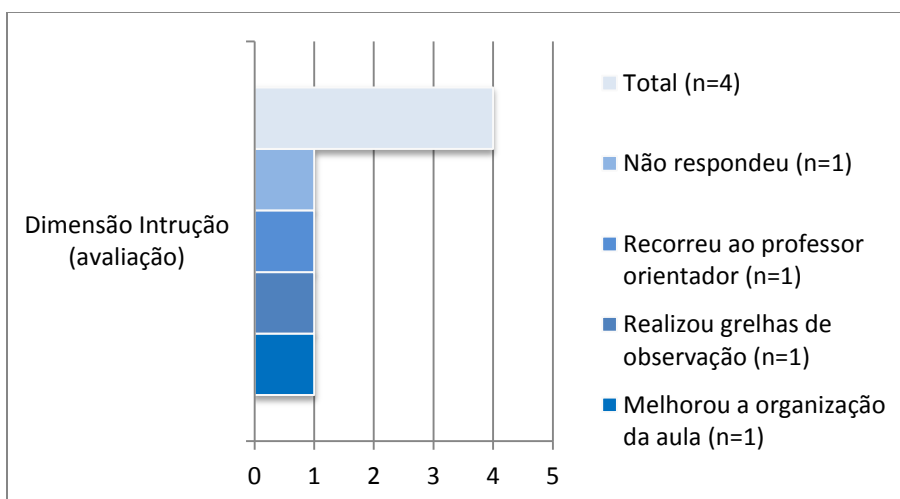


Gráfico 3.2. Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema “instrução em situação de avaliação”.

Com base nos **gráficos 3.1e 3.2**, na dimensão instrução , a “**instrução (ensino)**”, verificamos que o professor estagiário recorre (a) ao auxílio de outros professores (50%), como a reação que apresenta maior frequência.

Observando-se também comportamentos como (a) mudar os objetivos da tarefa na aula seguinte (25%), (b) incentivo aos alunos para realizarem as tarefas propostas (25%), como restantes reações.

Em relação á, “**instrução (avaliação)**”, verifica-se no professor-estagiário preocupação com (a) melhoria da organização da aula (25%), bem como o (b) realização de grelhas de observação (25%) em questão.

O comportamento do professor estagiário (c) recorre ao auxílio de outros professores (25%), também é uma reação comum na resposta a esta situação.

Dimensão 3. Gestão

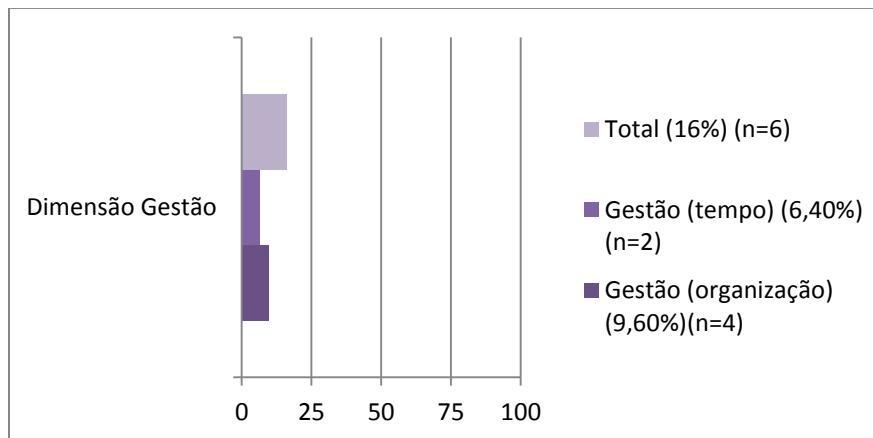


Gráfico 4. As situações problema identificadas pelos professores estagiários na dimensão gestão.

Com base na análise do **gráfico 4** na dimensão gestão, existem dois comportamentos distintos por parte do professor-estagiário, por um lado(a) gestão dentro da variante organização (60%) “*não soube como formar equipas (grupos) devido à diferença de níveis dos alunos dentro da mesma turma*”, por outro (b) gestão dentro da variante tempo (40%) “*não lecionei tudo o que estava planeado (má gestão do tempo por parte do professor), coloquei tempo a mais em cada estação*”

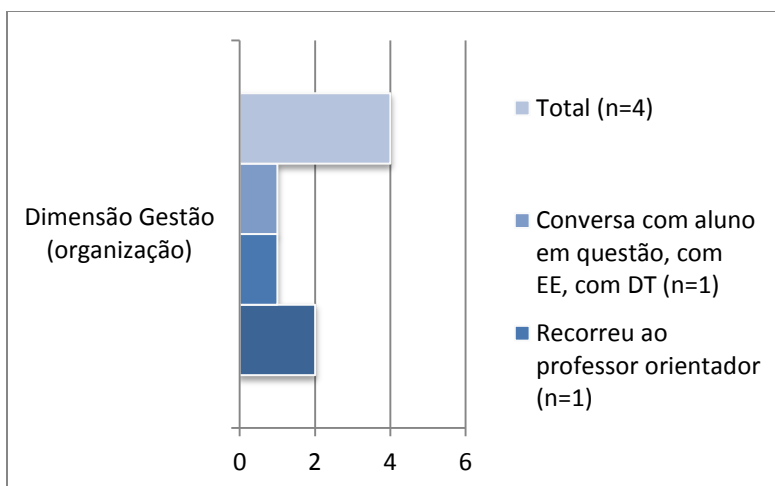


Gráfico 4.1. Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema “gestão ao nível organizacional da aula”.

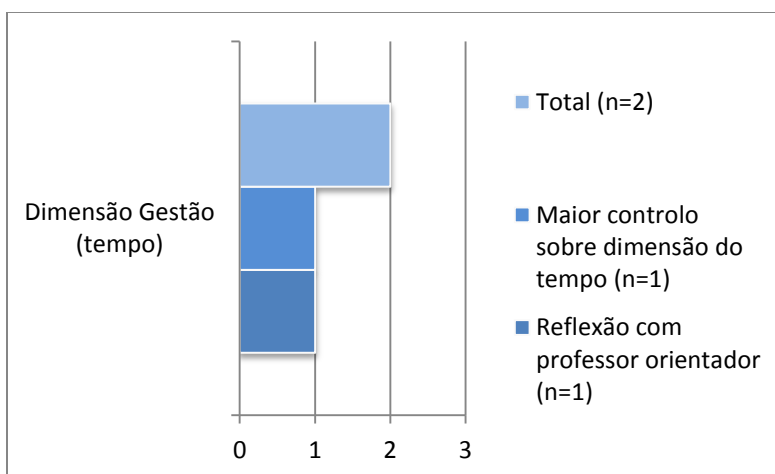


Gráfico 4.2. Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema “gestão ao nível temporal da aula”.

Com base na análise dos **gráficos 4.1 e 4.2**, ao nível da “**gestão (organização)**”,

verificamos que o professor estagiário tem comportamentos da seguinte ordem (a)

alteração do plano de aula (50%), como a reação que apresenta maior frequência.

Verificamos ainda comportamentos como (b) conversa com aluno(s) em questão, E.E e

D.T (25%) e (c) auxilio do professor orientador (25%).

Ao nível da “**gestão (tempo)**”, verifica-se na reação do professor os seguintes comportamentos (a) reflexão com o professor orientador (50%), e preocupação com (b) maior controlo sobre dimensão tempo. (50%) em questão.

Dimensão 4. Adaptação a situações imprevistas

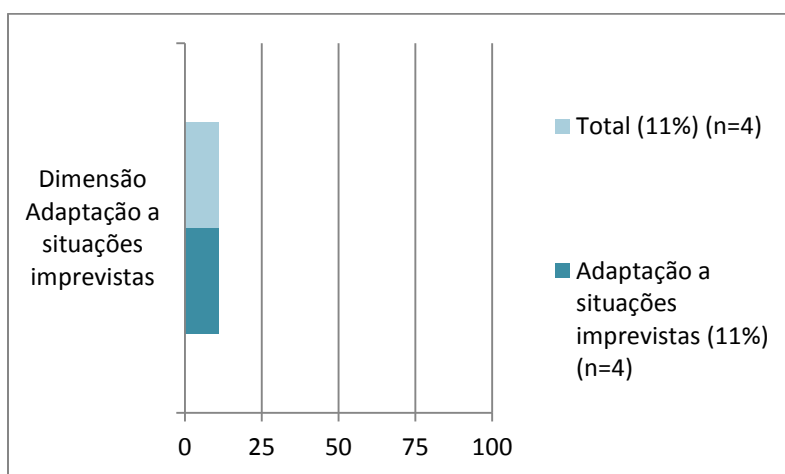


Gráfico 5. As situações problema identificadas pelos professores estagiários

Com base na análise do **gráfico 5**, na dimensão adaptações a situações imprevistas representam (11%) da totalidade dos problemas apresentados pelos professores estagiários onde estão incluídas situações como “*tive de efetuar uma alteração completa e imprevista do planeamento no decorrer da aula devido a más condições materiais*”.

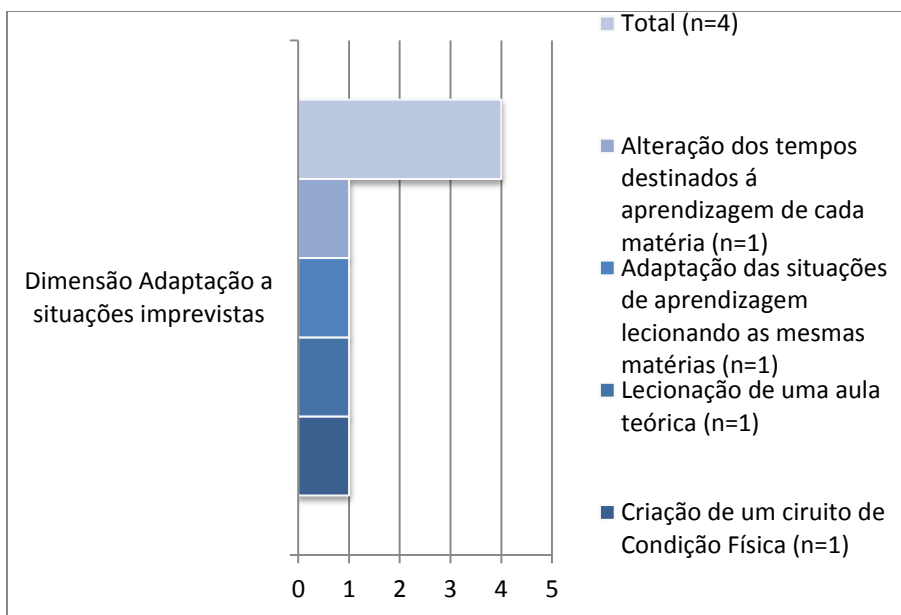


Gráfico 5.1. Gráfico Os comportamentos dos professores estagiários perante as situações problema “adaptação a situações imprevistas”.

Com base na análise do **gráfico 5.1**, verificamos que os professores estagiários perante a reação a uma situação imprevista, por um lado tomam a opção de , (a) adaptarem as situações de aprendizagem lecionando as mesmas matérias (25%), por outro lado, (b) alteram os tempos destinados á aprendizagem de cada matéria (25%).

Os professores estagiários face a estas dificuldades optam também por (c) lecionar aulas teóricas (25%) ou (d) criação de um circuito de aptidão física (25%).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. IDENTIFICAR AS SITUAÇÕES PROBLEMAS – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS

Face aos resultados obtidos podemos verificar que a dimensão disciplina é aquela que é apresentada pelos professores estagiários como a principal dificuldade.

Tal como, Onofre e Fialho (1995) quando analisaram os contextos de ocorrência dos problemas de ensino dos professores estagiários, os resultados obtidos permitiram verificar que a maioria das situações problema identificadas relacionava com problemas de disciplina – comportamentos fora da tarefa.

Este resultado pode ser interpretado e justificado em grande parte devido a vários fatores como: a diversidade de variáveis que condicionam e que têm de ser tidas em conta neste parâmetro de liderança (as características da turma retiradas na avaliação inicial, as características dos espaços, o modelo de rotação dos espaços e outras regras do departamento). Por outro lado, a definição não só de regras bem claras e específicas, bem como a adequação de objetivos, conteúdos e situações de progressão podem estar na origem desta situação, e que exigem um conhecimento profundo das matérias de ensino por parte dos professores estagiários. Esta ideia é confirmada no **gráfico 2** onde verificamos a existência de comportamentos de desvio e a recusa dos alunos de realizarem as tarefas propostas.

O facto dos professores estagiários terem respondido aos inquéritos ainda numa fase precoce do estágio, onde ainda não tinha uma perceção clara sobre a gestão desta dimensão pode ter contribuído para este resultado.

Outra das dificuldades apresentadas pelos professores estagiários, na dimensão instrução (22%), diz respeito ao acompanhamento das atividades de aprendizagem em situações de avaliação “*tenho dificuldade em terminar o ciclo de feedback em situações de avaliação no JDC*”.

Quando referem dificuldades relacionadas com a dimensão gestão (16%), os estagiários especificam problemas na gestão do tempo de aula, e na gestão na formação de grupos, como testemunho um professor estagiário “*não lecionei tudo o que estava planeado (má*

gestão do tempo por parte do professor), coloquei tempo a mais em cada estação”, ” não soube como formar equipas (grupos) devido à diferença de níveis dos alunos dentro da mesma turma”.

Housner e Griffey (1991) reforçam a ideia de que é difícil planear adequadamente quando se desconhecem as exigências e contingências da atividade que se vai desenvolver, situação em que se encontram muitos estagiários quando chegam á escola para iniciar a sua atividade letiva.

Em relação á ultima dimensão, **adaptação a situações imprevistas**, quando analisamos os resultados percebemos que estas dificuldades decorrem de situações inesperadas que ocorrem durante o processo de estágio pedagógico, e podem ser voluntários, caso seja o professor orientador a comandar, “ *o meu orientador pediu-me para ensinar a rumba quadrado, não estando esta no plano de aula*”, ou por outro lado de carater involuntário, “*devido às condições do material tive de criar um circuito de manutenção física*”.

2. IDENTIFICAR AS CAUSAS DAS SITUAÇÕES PROBLEMAS – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS

Relativamente á **causas** que originam as dificuldades nomeadas pelos professores estagiários, no sentido de dar uma visão global do ponto de vista do formando apresentamos o resultado da totalidade dos inquiridos.

Verificamos que os incidentes surgem na parte principal da aula e são causados na sua maioria em espaços interiores, quando o professor leciona as matérias de ginástica e dança.

Estas situações podem ser justificadas, pelo caracter peculiar que a matéria de dança envolve e pelas características de organização que o professor utiliza na matéria de ginástica.

Esta situação verifica-se no estudo de Hardy (1993) que refere que “*os incidentes de disciplina apresentam características como a) provocados por um aluno*

individualmente, b) desenrolam-se durante a tarefa, sobre a perspetiva de ensino e c) afetam principalmente a atividade”.

Brunelle et al (1993), acrescenta que as características dos alunos são citados frequentemente como a origem dos incidentes.

3. IDENTIFICAR OS COMPORTAMENTOS FACE ÀS SITUAÇÕES PROBLEMAS – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS

Com base na análise de conteúdo realizada com o objetivo de categorizámos o âmbito da resolução das dificuldades permitiu decifrar que os professores estagiários para superar as dificuldades verificadas nas dimensões **disciplina** e **gestão**, recorrem enumeras vezes ao auxílio de outros professores, nomeadamente do professor orientador, em situações de aula, e á diretora de turma em casos mais específicos, como atrasos ou faltas disciplinares.

Verificamos também que o professor estagiário utiliza a conversa com o(s) aluno(s), como um comportamento diversas vezes verificado nestas dimensões.

Estas posições estão de acordo com o estudo de Marzouk et al (1993), que certifica entre os incidentes de disciplina, metade provocam uma intervenção por parte do professor de castigo ou uma intervenção verbal. Acrescenta ainda, que as reações vigorosas e soluções construtivas, por parte do docente, aparecem em dez de cada cem acontecimentos.

Devemos ainda salientar as dificuldades resolvidas no âmbito das atividades de ensino na perspetiva dos estagiários, com percentagens semelhantes são apontadas as dimensões de **instrução** e **adaptação a situações improváveis** como âmbito de resolução de dificuldades. Descrevemos algumas respostas que ilustram a resolução destas mesmas dificuldades no âmbito destas categorias: *“adaptar objetivos às necessidades dos alunos”, “criar um plano de aula alternativo com novos objetivos”.*

CONCLUSÕES

Verificamos durante este estudo, segundo a percepção dos professores estagiários apresentam as principais dificuldades no âmbito das dimensões de intervenção pedagógica como a **disciplina** que são aqueles que são enumerados com maior frequência (51%) por parte dos entrevistados, seguindo-se problemas ligados às dimensões **gestão** (23%), **instrução** (16%) e **adaptação a situações improváveis** (11%).

Nas dificuldades relacionadas com a dimensão **disciplina**, os professores estagiários referiram maioritariamente dificuldades na recusa dos alunos em realizarem as tarefas propostas.

As dificuldades no âmbito da dimensão **gestão**, estão ligadas á vertente da organização das vertentes da aula, como a formação de grupos.

Dentro da dimensão **instrução**, os professores estagiários apontam como principal dificuldade em motivar os alunos para as tarefas propostas bem como realizarem a avaliação das matérias.

Em relação ás **razões** que estão na origem das dificuldades mencionadas, as percepções dos professores estagiários apontam como principais causas das dificuldades na leção fatores relacionados com a baixa motivação dos alunos para a tarefa, bem como as caraterísticas pessoais e atitudes, e a formação inicial são caraterísticas ineteres ligadas a esta questão.

Conferimos que os principais comportamentos adoptados por parte dos professores estagiários, são a conversa com o(s) aluno(s) nos problemas ligados ás dimensões **disciplina** e **gestão**, e recorrem ao professor orientador como resposta ás problemáticas relacionadas com as dimensões **gestão** e **disciplina**.

Desta forma, a surpevisão pedagógica tem um papel fundamental no que diz respeito a este parametro, pois ao longo deste estudo, podemos confirmar que muitas foram as respostas onde este professores de inicio de carreira pediram auxilio ao professor orientador.

Podemos afirmar que esta supervisão torna-se necessária e importante nesta estapa final do processo de formação docente, a que designamos estágio pedagógico.

SUGESTÕES

Apresentamos por fim algumas considerações que nos parecem ser pertinentes do ponto de vista da formação dos professores.

As dificuldades mencionadas ao longo de todo o estudo, centradas nas competências de ensino apoiam a ideia de necessidade do professor em formação, adquirir um repertório de técnicas de ensino que possam suportar as suas decisões em cada situação e contexto de atividade de ensino.

As dificuldades críticas dos professores estagiários no ano de estágio são um ponto de partida para percebermos as suas necessidades de formação inicial e o processo de supervisão da prática pedagógica. A área de lecionação é fundamental na formação dos futuros professores e nesse sentido futuros estudos deverão continuar a aprofundar as dificuldades que são realmente críticas para o estagiário e tentar situar essas necessidades no percurso que este faz do início até ao final do ano letivo.

Uma vez que o nosso trabalho se centra apenas no professor estagiário, seria oportuno alargar o nosso estudo de modo a englobar o contexto específico, em que decorre a intervenção destes formandos. Assim seria interessante observar em vários momentos do estágio pedagógico como é que os intervenientes, identificados neste estudo, atuam ao longo do ano letivo, juntando também a opinião dos professores orientadores e experientes sobre a resolução das diversas dificuldades enfrentadas pelos professores estagiários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

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

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Actins :A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans. 5ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Bennet, B.L. (1991). Contributions of Dr. Sargent to physical education. *Research Quarterly*, 19(2), 77-92.

Bolam, R. (1987). Induction of beginning teachers. *The encyclopedia of teaching and teacher education*, 1 (1), 745-757.

J. Brunelee, M. T. (1981). Student teacher's perceptions of cooperating teachers effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 80-86.

Brunelle, M., Pieron, M., & Tousignant, M. (1993). Quelles sont les réactions de stagiaires aux comportements perturbateurs qui les interpellent le plus pendant la phase de prise en charge de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire? *.The training of teaches in reflective pratice of physical education*, 38(2), 160-169.

Cavaco, M. H. (1995). Retrato do professor jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-139.

Cloes, M., Demblon, S., Pirotin, V., Ledent, M., & Pieron, M., (1998). Caractérisation des incidents de discipline les plus marquants vécus par des enseignants en éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 38(2), 59-72.

Coleman, M., & Mitchell, M. (2000). Assessing observation focus and conference targets of cooperating teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 40-54.

Copeland, W. D. (1980). Affective dispositions of teachers in training toward examples of supervisory behavior. *Journal of Educational Research*, 74, 37-42.

Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de educação física: consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 23, 61-76.

Edgar, D., & Warren, L. (1969). Power and autonomy in teacher socialization. *Sociology of education*, 42(4), 386-399.

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

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.

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

Formosinho, J., & Niza, S. (2001). Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP.

Fuller, F., & Manning, A. (1973). Self-confrontation reviewed: conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research* 43(4), 469–528.

Gonçalves, H. (2009). Fatores socioculturais e nível de actividade física no início da adolescência. *Revista Panamericana de Saúde Pública*, 4, 246-253.

Gordon-Larsen, P., McMurray, R., & Popkin, B. (2000). Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. *Pediatrics*, 105(6), e83.

Hardy, C.A. (1993). Student misbehavior during physical education lessons. *The Bulletin of Physical Education*, 28(2), 59-67.

Hoy, W., & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 356-372.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Vida de professores*. (pp. 31-61). Portugal: Porto Editora.

Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Programa de Educação Física (Ensino Secundário)*. Ministério da Educação.

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Loughran, J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modeling*. London: Falmer.

Marcelo, C. (1993). Como conocen los profesores la material que ensenan: Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, 317, 151 – 185.

McPherson, N. (1972). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences of content, curriculum and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 30-47.

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 & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: Conceções, investigação e prática* (pp.75-118). Lisboa: Edições FMH.

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

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (3). Mayfield: Palo Alto.

Spradbery, J. (1976). Conservative pupils? Pupil resistance to a curriculum innovation in mathematics. In G. Whitty & M. Young (Eds.), *Explorations in the politics of school knowledge* (pp. 236-243). Driffield, England: Nafferton.

Stroot, S., Faucette, N., & Schiwager, S. (1993). In the Beginning: The induction of Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 375-385.

Telama, R., Lahde, I., & Kurki, S. (1980). Critical incidents and problem situations in physical education. In G.Schilling & W. Baur (Eds.). (pp237-245). *Audiovisual Means in Sport*. Basel: Birkhauser.

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

Zeichner, K., & Gore, J. (1993). Teacher socialization. In W.R. Houston (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York, NY: Macmillan.

APÊNDICES

Anexo 1. Categorização Siedentop

Siedentop (1983) sistematizou os procedimentos de intervenção pedagógica para o caso da educação física agrupando-os em quatro grandes grupos:

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 2. Questionário sobre as dificuldades, causas e resolução dos professores estagiários

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 3. Exploração do material e categorização

Situação Problema	Conteúdo	Momento da Aula	Espaço	Comportamento do professor
Gestão/Disciplina				
1. Alunos não realizam as tarefas propostas	Avaliação inicial- ginástica	Principal	?	Nova instrução e maior presença naquela área por parte do professor
5. Alunos não realizam as tarefas de condição física	Voleibol (ocorreu) basquetebol e Aptidão F.	Principal	Interior - Pavilhão	Professor mudou a aluna de estação
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
2. Aluna recusa-se a realizar as tarefas de condição física propostas e discute com o professor (trauma antigo)	Condição física	Principal	todos	Professor tornou as tarefas mais motivantes
	Dança.	Parte principal	Ginásio	Mandou sentar o aluno.

21. Aluno considerado hiperativo, revela mau comportamento e recusou-se a dançar com uma colega	Realização do Malhão Minhoto, no formato final, roda.	da aula		
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.
23. Ao introduzir a 1ª figura da Dança, grande parte da turma recusou-se fazer a aula, sentando-se. 23	Dança	Parte principal	Sala de Ginástica (interior)	Os alunos que estavam a prejudicar ficaram sentados, os restantes realizarem situações mais acessíveis
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.
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 25	Ginástica de solo	Parte principal	Pavilhão da escola (interior)	Conversa com a aluna sobre a importância da E.F e da avaliação das matérias
Disciplina				

8. Aluno realizou uma 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)
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
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.
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.
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 repreende-os
29. Aluno a manusear um testemunho enquanto o professor explicava, atirou o	Atletismo (estafetas)	Final da aula	Polidesp	Chamar á atenção o aluno uma

mesmo ao ar deixando-o cair repetidamente 29			ortivo (exterior)	série de vezes, terminando numa falta disciplinar
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.
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.
Problemas de Ensino/Instrução				
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
21. 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.
6.O professor tem Dificuldade em ensinar dança	Dança, ginástica acrobática e condição física	Principal	Ginásio	Pediu ajuda a outro professor

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
Gestão de Tempo				
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
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
Necessidade de Adaptação a situações imprevistas				
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
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
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

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
Gestão				
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
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
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	Pediu á professora orientadora que trouxesse a mala de primeiros socorros, enquanto segurava na cabeça da aluna
34. Aluno com problemas psicológicos, tem medo de realizar todas as atividades propostas pela professora, chegando a desmaiar, vomitando e mau estar. 34	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.
Instrução (avaliação)				

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.
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
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
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	?
Disciplina (pontualidade)				
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.
12. 10 alunos chegaram atrasados à aula com justificação inaceitável– 5 minutos	Condição física, dança, patinagem, ginástica acrobática e voleibol	Aquecimento	Pavilhão	Marcação de falta nos primeiros 45'

